

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LUCIA ROMAN ESCOUTO

**Uma análise das práticas pedagógicas do Projeto PESCAR sob a
ótica da Educação Inclusiva: estudo de caso**

Porto Alegre
2012

Ana Lúcia Roman Escouto

**Uma análise das práticas pedagógicas do Projeto PESCAR sob a
ótica da Educação Inclusiva: estudo de caso**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para o título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora:
Profa. Dra. Lílina Maria Passerino

Porto Alegre
2012

Ao meu filho Igor que foi a inspiração e luz que eu necessitava nas horas em que pensei em desistir. Obrigada meu filhote, te amo muito.

AGRADECIMENTOS

Minha caminhada no curso de Pós-graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos foi um sonho que há muito acalentava. Chegar até este momento em que finalizo meu trabalho de conclusão só foi possível porque tive ao meu lado pessoas maravilhosas. Neste momento, minhas palavras de carinho e consideração a todos que, de uma maneira ou outra, me ajudaram a construir esta linda trajetória.

Assim, agradeço:

A minha querida orientadora Profa. Dra. Líliliana Maria Passerino que mesmo em momentos “complicados” me ouviu com muita atenção e carinho, me orientando e acolhendo com muita sabedoria e disposição. Professora Líliliana, tenha a certeza de que suas palavras a cada encontro serão inesquecíveis. O seu auxílio tornou possível que eu realmente conseguisse continuar minha jornada de aprendizado e me deixou confiante de que era possível mais esta conquista.

Ao Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista que foi o primeiro a me indicar o melhor caminho a seguir na construção desta monografia e que foi tão perspicaz em suas palavras de orientação, fazendo com que eu descobrisse em mim o que eu mesma não conseguia ver com clareza, proporcionando a continuação deste trabalho e por consequência sua conclusão.

A minha família que constantemente me incentivou e não deixou que eu desistisse mesmo nos momentos mais difíceis, sempre proferindo palavras que me inspiraram e que renovavam minha alma a cada dia.

A turma maravilhosa que tive ao meu lado nestes dezoito meses de curso. Companheiras de sala de aula que sempre tinham palavras especiais e

acolhedoras, que me fizeram mais forte. Amigas que ficarão para sempre em meu coração.

Aos professores que foram meus mestres neste aprendizado e que traziam a cada aula um mundo novo de conhecimentos. Cada um, ao seu modo, fez com que minha vida se modificasse, me tornando mais completa.

A Fundação Projeto PESCAR que permitiu que eu realizasse este trabalho e me acolheu com muito carinho em suas dependências colocando-se a disposição toda sua estrutura e profissionais para qualquer auxílio que eu precisasse.

A PROCERGS que me concedeu autorização para realizar este estudo utilizando seus dados e informações referentes ao trabalho realizado em sua Unidade do Projeto PESCAR.

RESUMO

Este estudo está fundamentado no entendimento de que a educação inclusiva não diz respeito somente às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos e que as práticas pedagógicas devem atender a todos os alunos, objetivando não só seu aprendizado, mas também sua permanência na escola. Desta maneira, esta pesquisa analisa as práticas pedagógicas do Projeto PESCAR Unidade Procergs sob a ótica da Educação Inclusiva, objetivando validá-las como possíveis de serem utilizadas nos processos inclusivos das escolas regulares. Inicialmente, na introdução e no capítulo dois, contextualiza-se e conceitua-se a educação inclusiva entendendo-a como uma proposta pedagógica para toda a escola e para todos os indivíduos. Apresenta-se, no terceiro capítulo, a fundamentação teórica de autores como Cláudio Baptista, Hugo Otto Beyer, Peter Mittler, Rosita Edler Carvalho, entre outros, que argumentam sobre a importância de seguirem-se pressupostos e balizadores, como por exemplo, a individualização do ensino, a pluridocência, a interdisciplinaridade, quando objetiva-se a construção de uma educação para todos. No capítulo quatro, explica-se o Projeto PESCAR, sua origem, estrutura e bases pedagógicas. No quinto capítulo, relata-se as práticas pedagógicas da Unidade Procergs validando-as através do Index For Inclusion, dimensão C, “Desenvolvendo Práticas Inclusivas”. Como resultado da análise foi possível identificar que as práticas pedagógicas realizadas na Unidade Procergs do Projeto PESCAR atendem as demandas de uma educação na perspectiva inclusiva e que é possível pensar alguns dos processos inclusivos na escola regular levando em conta a experiência do Projeto PESCAR. Assim, abrem-se desdobramentos de possíveis pesquisas futuras que envolvam a formação de professores e o acompanhamento de casos que possam aplicar práticas e refletir sobre essas ações pedagógicas.

Palavras Chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Processos inclusivos. Práticas Pedagógicas. Projeto PESCAR.

ABSTRACT

This study is based on the understanding that inclusive education does not only concern people with disabilities but to all subjects and that the practice should serve all students, aiming not only their learning but also their stay in school. Thus, this research examines the pedagogical practices of the PESCAR Project at the Procergs Unit from the perspective of Inclusive Education, aiming to validate them as potential to be used in the process of inclusive mainstream schools. Initially, inclusive education is contextualized and conceptualized in the introduction and chapter two as a pedagogical proposal for the entire school and for all individuals. The theoretical foundation of authors like Claudio Baptista, Hugo Otto Beyer, Peter Mittler, Edler Rosita Chapman is presented in the third chapter. They argue about the relevance of follow-up assumptions and principles, such as the individualization of education, pluri-teaching activity, interdisciplinarity, when the goal is to build an education for all. The PESCAR Project is explained in chapter four; its origin, structure and pedagogical bases. The pedagogical practices at the Procergs Unit are validated through the "Index For Inclusion", size C, "Developing Inclusive Practices" as it is reported in chapter five. As a result of the analysis it was found that the pedagogical practices conducted in the PESCAR Project at the Procergs Unit meet the demands of education in an inclusive perspective. It is also possible to think of some inclusive processes in the regular school taking into account the experience of the PESCAR Project. Therefore, some possible ramifications of future research involving teacher training and monitoring of cases where these practices can be applied and reflect on pedagogical actions are open.

Keywords: Inclusive Education. Inclusion. Inclusive processes. Pedagogical Practices. PESCAR Project.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CSEI	Centro for Studies on Inclusive Education
EPT	Marco de Ação de Educação para Todos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROCERGS	Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul
SEESP	Secretaria da Educação Especial
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPP	Unidade Projeto PESCAR

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do questionário distribuído aos alunos do Projeto PESCAR
Unidade PROCERGS.

Anexo 2 – Gabarito das respostas com os respectivos percentuais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Paralelo entre as respostas das questões 22 e 23

Gráfico 2 – Respostas questão 6

Gráfico 3 – Respostas questão 7

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz Curricular Básica dos Cursos do Projeto PESCAR

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
4 ENTENDENDO O PROJETO PESCAR	34
5 ESTUDO DE CASO: UNIDADE PROJETO PESCAR PROCERGS	42
5.1 MÉTODO UTILIZADO	42
5.2 DETALHAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO	43
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APÓS A REESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE PROCERGS	46
5.3.1 Aprendizado centrado no aluno	46
5.3.2 Avaliação da aprendizagem	49
5.3.3 Bidocência	51
5.3.4 Matriz curricular flexível	51
5.3.5 Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	52
5.3.6 Trabalho em rede	53
5.3.7 Apoio especializado ao aluno	54
5.4 VALIDANDO AS PRÁTICAS DA UNIDADE PROCERGS ATRAVÉS DO INDEX FOR INCLUSION	55
5.4.1 O planejamento das aulas responde à diversidade do alunado	55
5.4.1.1 As aulas são preparadas para o trabalho na diversidade?.....	55
5.4.1.2 Atividades de cópia mecânica são evitadas?	56
5.4.2 As aulas são acessíveis a todos os alunos	56
5.4.2.1 Os materiais curriculares contemplam os diferentes contextos e culturas dos alunos?.....	56
5.4.2.2 A linguagem usada em sala de aula é acessível a todos?	57

5.4.3 As aulas contribuem para uma compreensão das diferenças	57
5.4.3.1 Os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes?	57
5.4.3.2 O currículo estimula o entendimento das diferenças de cultura, gênero, deficiência, religiões, etc?	57
5.4.4 Os alunos são ativos no seu processo de aprendizagem	57
5.4.4.1 Os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem?	57
5.4.4.2 Os alunos podem escolher atividades?	57
5.4.5 Os alunos aprendem de forma cooperativa	58
5.4.5.1 Os alunos gostam de compartilhar experiências e conhecimentos	58
5.4.5.2 Os alunos são estimulados a ajudar seus colegas	58
5.4.6 A avaliação estimula o êxito de todos os alunos	58
5.4.6.1 Há oportunidade de, em equipe, avaliar o trabalho realizado?	58
5.4.6.2 Os resultados das avaliações servem para introduzir mudanças?	59
5.4.7 A disciplina em sala de aula inspira-se no respeito mútuo	59
5.4.7.1 Os alunos são consultados sobre como podem melhorar sua atenção e aprender?	59
5.4.7.2 As normas de comportamento são explícitas?	59
5.4.8 Os professores mudam suas práticas a partir das sugestões recebidas	60
5.4.8.1 Os professores compartilham do planejamento dos trabalhos na escola e nos de casa?	60
5.4.8.2 Os professores mudam suas práticas a partir das sugestões recebidas	60
5.4.9 Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos	60
5.4.9.1 Os professores reconhecem a importância de tratar a todos os alunos com equidade?.....	60
5.4.9.2 Os professores procuram desenvolver nos alunos a independência e a autonomia?	61
5.4.10 Os profissionais de apoio preocupam-se em facilitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos	61
5.4.10.1 Os profissionais de apoio preocupam-se com a participação de todos? ...	61
5.4.10.2 Existe uma descrição clara acerca das funções e tarefas do pessoal de apoio?	61
5.4.11 Os “deveres de casa” contribuem para a aprendizagem	62

5.4.11.1 Os deveres tem sempre um objetivo pedagógico claro?	62
5.4.11.2 Estão relacionados com as atividades da escola?	62
5.4.12 Todos os alunos participam de atividades complementares e extraescolares	62
5.4.12.1 São todos estimulados a participarem de diferentes atividades?	62
5.4.12.2 As visitas escolares são acessíveis a todos	63
5.5 DANDO VOZ AOS ALUNOS	63
6 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	72

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, pode-se observar que, em diversos momentos, movimentos sociais marcam a trajetória da humanidade. Estes movimentos sociais marcam o início de ciclos de transformação e trazem mudanças culturais, econômicas e políticas para a sociedade.

A concepção de educação que se tem na atualidade é reflexo de momentos históricos que, de uma maneira ou de outra, construíram nossa realidade educacional. A Declaração de Salamanca de 1994, quando traz a universalização do direito à educação a todos os indivíduos, pode ser considerada, neste contexto, marco histórico para o início de movimentos sociais em busca de um novo sistema escolar que atenda as demandas da nova legislação e principalmente de um novo paradigma educacional.

Pensar a educação na perspectiva inclusiva significa refletir sobre a possibilidade de se construir uma nova escola que atenda a todos sem distinção. Para atender as necessidades desta nova escola é fundamental que se reflita sobre uma questão crucial: diante da inclusão, quais as práticas pedagógicas que podem melhor atender a todos os alunos promovendo o aprendizado de todos os sujeitos contemplando suas individualidades?

O objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas do Projeto PESCAR, em particular as utilizadas na unidade PROCERGS, buscando verificar a viabilidade de seu uso em processos inclusivos da escola regular. Coordenadora do Projeto PESCAR na Unidade PROCERGS desde maio 2011 pude observar, ao longo deste último ano, uma estreita relação entre os aprendizados que estavam sendo adquiridos no curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos e a minha prática pedagógica realizada no dia a dia. A partir deste fato, decidi intensificar meus estudos realizando

este trabalho de conclusão de curso sobre este assunto, embasando prática e teoricamente a possibilidade de estender as práticas pedagógicas do PESCAR para alguns processos inclusivos educacionais.

Esta monografia está dividida em cinco capítulos. Inicialmente contextualiza-se e conceitua-se a educação inclusiva. Apresenta-se, no terceiro capítulo, a fundamentação teórica de autores como Cláudio Baptista, Hugo Otto Beyer, Peter Mittler, Rosita Edler Carvalho, entre outros, que argumentam sobre a importância de seguirem-se pressupostos e balizadores, como por exemplo, a individualização do ensino, a pluridocência, a interdisciplinaridade, quando objetiva-se a construção de uma educação para todos. No capítulo quatro, explica-se o Projeto PESCAR, sua origem, estrutura e bases pedagógicas. No quinto capítulo, relata-se as práticas pedagógicas da Unidade Procergs validando-as através do Index For Inclusion, dimensão C, “Desenvolvendo Práticas Inclusivas” e apresentando-se a percepção dos alunos a partir dessa prática.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (MITTLER, 2003, p. 21).

A educação inclusiva é atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional, pois para que se tenha garantia de uma educação que atenda a todos os indivíduos, a escola precisa estar mobilizada para trabalhar e dar respostas à diversidade e isso não é tarefa fácil. A legislação tem sinalizado caminhos, facilitando a execução da prática, mas isto não significa que tem assegurado o seu sucesso. Observa-se a necessidade de reformular o sistema educacional para que seja possível atender a todo o sujeito independente de suas condições sociais.

O interesse é crescente na busca da educação inclusiva, no entanto, quando pensamos nas ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem, suas definições parecem confusas. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de atender as crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

Baptista, em entrevista concedida no ano de 2002 para a revista Ponto de Vista da cidade de Florianópolis em Santa Catarina, explica que é difícil conceituar a

educação inclusiva, considerando que se trata de um conceito que não cabe em uma única definição devido a sua característica pluralidade quando nos referimos a ela como direito.

[...] Desse modo, quando nos perguntamos 'o que é educação inclusiva?' as respostas - nem sempre apropriadas - podem ser muitas: uma nova "moda" pedagógica; uma proposta que transforma a educação especial; uma educação para todos; uma tentativa de diminuir os mecanismos de exclusão no trabalho educativo; um novo método pedagógico, além de muitas outras afirmações (BAPTISTA, 2002).

Baptista (2002) conclui dizendo que podemos definir educação inclusiva como um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação.

Pode-se dizer que uma escola é inclusiva a partir do momento que ela não exclui alguns de seus alunos ou crianças em razão de qualquer característica individual. É a escola concebida para todos. Carvalho (2010) afirma que a escola inclusiva implica em um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de quaisquer alunos. A autora salienta que sob esta ótica, não apenas os indivíduos deficientes seriam sujeitos da educação inclusiva, mas todos os alunos que, por inúmeros fatores, endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento.

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na

escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 1999)

Pode-se ainda destacar as palavras de Baptista (2002), onde diz que os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003, p. 16)

Conforme o documento sob o título “Tornar a educação inclusiva”, organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros, UNESCO (2009), o princípio da educação inclusiva foi adotado primeiramente na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na Declaração de Salamanca em 1994, reafirmado no Fórum Mundial de Educação de Dacar, 2000 e apoiado pelas Regras Básicas das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. Esse princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva de qualidade se baseia no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, foi decisiva para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo, pois seu princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas entre outras. A Declaração de Salamanca pede que as instituições escolares verifiquem as necessidades do educando e se ajustem de forma adequada e inclusiva. As escolas regulares, através desta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade justa e com educação para todos.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão a proposta de inclusão escolar começa a ser concebida.

Assim como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000), constitui outro marco no reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem. Em Dacar, reuniram-se governos de 164 países para avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Os países firmaram acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015.

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orienta a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e

desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore e transforme a sociedade (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, p.8).

Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos. O compromisso foi expresso em seis objetivos no chamado Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), os quais abrangem: a expansão da educação e o cuidado na primeira infância, a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória, a aprendizagem de jovens e adultos, a redução das taxas de analfabetismo, a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e a qualidade da educação em todos os seus aspectos (EPT, 2008, p. 7). Desde então, a Educação para Todos está no cerne das atividades da UNESCO na área da educação

A 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, no Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2008, com base no diagnóstico da situação observada nos países acompanhados, traz um conjunto de sugestões de políticas públicas que poderiam ser adotadas pelos governos. Parte-se do pressuposto de que é possível promover, simultaneamente, o aumento da escolarização, além de maior equidade e qualidade da educação, por meio da coordenação de medidas de caráter geral e específico, que sejam objeto de financiamento adequado e englobem os seis objetivos de EPT. Para tanto, as políticas de educação devem focalizar-se na inclusão, alfabetização, qualidade, desenvolvimento das capacidades e financiamento. Além disso, afirma-se a necessidade de que a estrutura internacional do movimento em favor da EPT se torne cada vez mais eficaz.

Observa-se que a educação inclusiva está longe de ser um termo utilizado apenas quando nos referimos a inclusão de pessoas com deficiência. O conceito de educação inclusiva é muito mais amplo, envolve uma nova visão da educação construída até o momento.

Desse modo, a educação inclusiva, passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, para todos os sujeitos, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as

necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2008).

A educação inclusiva atualmente perpassa transversalmente todos os níveis da educação, desde a educação básica até o ensino superior, com finalidade de oportunizar permanência e qualidade no processo de aprendizagem dos alunos que não se enquadram nos padrões homogeneizadores da escola, considerando que todo sujeito que tem algum tipo de necessidade específica tem direito ao acesso e permanência na escola. Portanto, o a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), retrata os paradigmas da educação especial e foca as diretrizes que fundamentam paradigma da educação inclusiva na atualidade, reforçando as lutas sociais pelo acesso, permanência e direito à qualidade no ensino. Por conseguinte, através dessa diretriz poderão ser traçadas novos discursos em prol de uma educação inclusiva e de qualidade a todos os sujeitos indistintamente.

Conforme Tierney (1993), as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todos os indivíduos, inclusive àqueles com deficiências graves. Além disso, planeja-se uma escola que atenda a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo, portanto, a necessidade de adaptar o currículo a cada criança. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) afirma que cada criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, que ela é única e tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Além disso, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a diversidade destas características e necessidades. Os indivíduos com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, cabendo à escola se adequar através de uma pedagogia centralizada no potencial dos sujeitos e de suas necessidades.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo das últimas décadas as práticas pedagógicas tem sido repensadas para que seja possível que o sistema educacional regular venha a atender os preceitos legais de nossa constituição e da educação inclusiva fazendo com que o acesso ao aprender seja, sem discriminação, espaço para todos, trabalhando as diferenças e tornando possível o desenvolvimento pleno de quaisquer indivíduos.

Sabe-se que a inclusão é muito mais do que simplesmente um novo modelo ou metodologia pedagógica, ela é um novo entendimento, uma nova cultura, uma nova construção da educação e suas crenças. Mas, sabe-se também que a construção de propostas pedagógicas inovadoras que atendam a todos os indivíduos considerando suas características e especificidades se fazem necessárias.

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas pedagógicas: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo. (MANTOAN, 2011, p. 37)

Hoje, pode-se dizer que a busca por um modelo pedagógico ideal para a educação inclusiva é mais uma utopia que uma realidade. Partindo-se da ideia de Baptista (2002) quando diz que o indivíduo está sempre em mutação e que para atender suas necessidades educacionais a escola deverá também estar sempre em mutação, se adequando as situações vividas a cada momento, o modelo pedagógico ideal seria aquele que estaria sempre em construção, em constante mutação. Portanto, o modelo considerado ideal neste momento talvez já não fosse o ideal em

um momento seguinte, ou o modelo ideal em determinada situação já não seria ideal em outra situação.

Segundo Baptista (2002), existem balizadores que seriam pressupostos para uma metodologia pedagógica nos processos inclusivos. Pode-se aqui citar aspectos como a individualização do ensino, a defesa de um trabalho interdisciplinar, a necessidade de um planejamento que valoriza as características do aluno e do contexto social ao qual o aluno está inserido, uma avaliação que torna o aluno parâmetro de si mesmo e o uso de uma organização escolar que valorize, por exemplo, a pluridocência.

Cabe aqui, neste primeiro momento, trazer o Index for Inclusion mencionado por Mitler (2003). O Index foi desenvolvido a partir de uma colaboração entre o CSIE, University of Manchester Centre for Special Needs e o Centre for Educational Research of Christ Church University College, canterbury. Trata-se de um conjunto de sugestões de como apoiar as escolas em processo de desenvolvimento da proposta de educação inclusiva. Tem como objetivo a melhoria das respostas educativas, através de práticas que removam barreira para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos. Segundo Mittler (2003), não é uma lista de checagem que pode ser dada ao Coordenador de necessidades educacionais especiais para ser preenchida e seu tempo livre. Foi projetado para ser usado como uma contribuição a um processo de revisão escolar envolvendo toda sua comunidade. O Index é organizado em três dimensões, cada qual com suas subseções. A Dimensão A refere-se ao item Criando Culturas Inclusivas, a Dimensão B ao item Estabelecendo Valores Inclusivos e a Dimensão C com o item Desenvolvendo práticas Inclusivas.

Segundo Carvalho (2010), a dimensão A, referente ao item “Criando Culturas Inclusivas”, menciona como indicadores para as escolas a necessidade dos alunos, dos membros das escolas e das equipes de atendimento colaborarem uns com os outros. Além disso, os membros das equipes e alunos devem tratar-se com respeito, compartilhando uma filosofia de inclusão, sendo os alunos igualmente valorizados.

Carvalho (2010), traz também alguns indicadores da Dimensão B, “Estabelecendo Valores Inclusivos”, como todos os novos da equipe devem ser

ajudados a se ajustarem à escola, pois todos os que trabalham na escola são considerados agentes educativos. Diretores, professores, representantes de alunos, familiares, e do apoio administrativo participam da elaboração e revisão do projeto político pedagógico da escola. As ações comunicativas são horizontais. Criam-se espaços e tempos para estudos e troca de experiências, dentro do horário de trabalho.

Embora a dimensão A e B do Index for Inclusion sejam importantes, assim como Mittler (2003), permito-me centrar minha análise na Dimensão C, “Desenvolvendo Práticas Inclusivas”, que é responsável por fazer com que as práticas escolares sejam um reflexo das políticas e culturas inclusivas da escola e será de fundamental importância para que no capítulo quatro seja possível a análise das práticas pedagógicas do Projeto PESCAR Unidade PROCERGS.

Esta dimensão é responsável por fazer com que as práticas escolares sejam um reflexo das políticas e culturas inclusivas da escola. Tal dimensão tem como meta assegurar que as atividades de sala de aula e as atividades extracurriculares encorajem a participação de todos os estudantes e, de igual modo, utilizem como recurso todo o conhecimento e toda a experiência dos alunos adquiridos fora da escola. Ensino e apoio estão integrados na orquestração da aprendizagem e da superação das barreiras à aprendizagem e à participação. Os profissionais mobilizam recursos no âmbito das comunidades escolares e locais a fim de sustentar a aprendizagem ativa de todos. (CSIE, 2000)

A Dimensão C é dividida em duas subseções sob os títulos “Orquestrando a Aprendizagem e Mobilizando Recursos”. Será listado resumidamente aqui o que o Index relaciona em cada subseção.

Conforme Mittler (2003) na subseção “Orquestrando a Aprendizagem”, os indicadores do Index são aulas que respondem a diversidade dos alunos, acessíveis a todos os estudantes, que desenvolvam uma compreensão da diferença, onde os estudantes são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem e aprendem colaborativamente. A avaliação deve encorajar as aquisições de todos os estudantes e a disciplina em sala de aula está baseada no respeito mútuo. Os professores planejam, revisam e ensinam em parceria, minimizando as barreiras à aprendizagem e estimulam a participação de todos os estudantes. As autoridades locais estão

comprometidas com o apoio à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, as lições de casa contribuem para aprendizagem de todos os alunos, todos os estudantes participam de atividades extraclasse.

Na subseção “Mobilizando Recursos”, descrita por Mittler (2003), os indicadores do Index são os recursos escolares distribuídos de maneira justa (equitativamente) para apoiar a inclusão, os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados, a experiência dos especialistas é completamente utilizada, as diferenças individuais dos estudantes são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem, os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para apoiar a aprendizagem e a participação.

Segundo Mittler (2003), o Index (CSEI, 2000) tem como ponto de partida abranger escolas fundamentais e médias comuns, pressupondo que muitos dos elementos da prática inclusiva já acontecem como uma expressão de boa prática para todos os alunos, mas que ainda pode ser mais desenvolvida. É importante que sejam analisados alguns principais títulos sob os quais as escolas estão planejando desenvolver as suas práticas inclusiva.

A diferenciação do trabalho em sala de aula ajuda a escola a responder a necessidade de todos os alunos e será o primeiro item a ser analisado. Visser (1993) e Phillips et. Al. (1999) oferecem as seguintes definições em relação à diferenciação do trabalho em sala de aula:

A diferenciação é um processo por meio do qual os professores satisfazem as necessidades de progresso curricular através de seleção de métodos pedagógicos apropriados que combinem com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança, em um contexto de trabalho de grupo (Visser, 1993).

A diferenciação é um processo por meio do qual o planejamento e a forma como o conteúdo curricular é trabalhado na sala de aula levam em conta as diferenças individuais e combinam o que é ensinado e o modo como é ensinado aos estilos de aprendizagem e as necessidades individuais de cada estudante. Ela busca prover oportunidades para TODAS as crianças participarem das atividades e progredirem com relação ao currículo através de:

- . construção sobre aquisições anteriores;
 - . apresentação de desafios para as aquisições futuras;
- oferta de oportunidade para o sucesso (PHILLIPS et. al., 1999, p. 33.)

Na perspectiva da Educação Inclusiva a sala de aula deve ser considerada como espaço de concretização, um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, de descoberta do outro e de si mesmo. A sala de aula inclusiva exige um rompimento com estratégias e práticas limitadas e limitantes para dar lugar a um espaço de participação com alternativas individuais e/ou colaborativas.

A aprendizagem colaborativa é outro importante item salientado pelo Index. Mittler (2003), afirma que o aprendizado mútuo têm sido uma das características das maioria das escolas inclusivas. Os alunos que apresentam dificuldades podem ser bastante beneficiados em grupos pequenos de aprendizagem. Allonso (2011) considera que os princípios da prática colaborativa e agrupamentos favorecem a cooperação entre os estudantes que se agrupam para resolver desafios e construir conhecimentos juntos. As aulas são organizadas em abordagens didáticas que encorajam a participação diferenciada sobre o mesmo um mesmo contexto (tema ou conteúdo curricular), se complementam e constroem um conhecimento coletivo.

Mittler (2003) comenta ainda que na inclusão bem sucedida, as crianças apoiam as crianças e a participação de alunos nas aulas e na vida da escola depende significativamente das outras crianças. Em geral, ajuda e apoio são determinados casualmente e sem o planejamento ou a intervenção dos professores, embora em países com classes com um grande número de estudantes, os professores assegurem que as crianças com habilidades variadas sentem-se próximas, de forma que as crianças capazes possam ajudar seus colegas vizinhos que podem estar lutando para entender o que é esperado deles. O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender, a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e semelhanças individuais entre seus pares.

O item avaliação é também de grande importância na escola regular em contexto de inclusão. Para, Mittler (2003) os processos e os resultados da avaliação podem facilmente levar a exclusão. Segundo Ferreira (2009), por ser uma prática complexa, caracteriza-se como um dos momentos mais difíceis do trabalho docente ao envolver procedimentos que requerem uma ação conjunta de todos que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados. A avaliação deve indicar os caminhos a percorrer para um melhor processo ensino-aprendizagem, embora ainda se encontre muitas

vezes dicotomizada, em momentos estanques, sem retorno imediato para a continuidade dessa missão. Todo processo avaliativo tem por intenção observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagens e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo Hoffmann (2007). A referida autora, que já defende o uso de procedimentos em avaliação mais abrangentes, também nos coloca que o processo avaliativo é de caráter singular aos estudantes e é preciso refletir sobre esses procedimentos, pois suas práticas excludentes ou includentes afetarão seriamente esses sujeitos. É imprescindível que tenhamos a noção de uma avaliação que ocorre de forma individual, pois cada um dos alunos participantes apresentará um ritmo próprio. E para todos eles, individualmente, devem ser estabelecidos objetivos específicos que nortearão uma sistemática de avaliação qualitativa, mais formativa e mais mediadora. Para que a avaliação alcance suas finalidades, é necessário que se tenha conhecimento do potencial de aprendizagem do aluno e dos avanços que ele alcança com relação ao seu próprio desempenho, sem comparar com o desempenho dos outros.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também muda, para ser coerente com as outras inovações propostas. Acompanha-se o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; apreciam-se seus progressos na organização dos estudos; no tratamento das informações e na participação na vida social da escola. (MANTOAN, 2011, p. 63)

Para Beyer (2010) a individualização da avaliação é condição essencial para a educação na perspectiva inclusiva. O autor menciona que é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças únicas em suas características e ao mesmo tempo diferentes entre si, não devem ser comparadas através de procedimentos escalonados, que balizam o certo e errado, o bom e o ruim.

Numa escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de

retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender. (BEYER, 2010, p.)

Dutra e Griboski (2009), relatam que uma tarefa fundamental nos processos inclusivos é organizar as escolas para a eliminação das barreiras, o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional. No Index, segundo Mittler (2003), encontra-se o indicador ensino colaborativo como sendo fundamental para uma educação inclusiva.

Sobre a eliminação de barreiras que dificultam uma educação inclusiva, Carvalho (2010) nos diz:

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimento, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus colaboradores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica um trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI. (CARVALHO, 2010, p. 73)

Para Mantoan (2011) a ajuda dos assistentes de apoio à aprendizagem, apoios externos, psicólogos educacionais e serviços de apoio das autoridades educacionais locais, também seriam essenciais para a escola regular na perspectiva inclusiva. O trabalho em rede é necessário.

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como uma fator impulsionados de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (MANTOAN, 2011, p. 78)

Construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana, atendendo a todos, promovendo uma convivência construtiva, preservando a aprendizagem comum, requer, conforme Beyer (2010) condições como a individualização do ensino e o sistema de bi docência.

Beyer (2010) traz como primeira condição para uma educação na perspectiva inclusiva a individualização do ensino, pois considera errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O autor complementa orientando que o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização de alvos, da didática e da avaliação. Individualização de alvos porque o aprendizado de cada criança deve ser diferenciado, ou seja, o objetivo do aprendizado de cada aluno está vinculado a sua capacidade de aprender. A individualização didática parte do princípio que nenhuma aula pode ser “homogênea”. Em uma aula na perspectiva inclusiva os alunos recebem a ajuda necessária para seu aprendizado. Salienta ainda que uma aula inclusiva deve diferenciar didática e método, forma e volume na prática pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno.

Conforme Beyer (2010) o sistema de bi docência é a segunda condição em importância para uma educação na perspectiva inclusiva, afirmando que uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores.

Uma classe inclusiva, ao contrário, é construída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessário à colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2010, p. 31)

Para o Ministério da Educação (MEC), a educação na perspectiva inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano da escola que irá orientar as práticas pedagógicas onde todos os alunos, com deficiência ou não, precisam apreender, ter

acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social. O MEC traz no livro “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006) alguns princípios e fundamentos que trariam êxito em processos inclusivos nas escolas regulares.

Dentre estes princípios e fundamentos está o princípio da identidade, ou seja, o aluno deve ser percebido como sujeito único e sua construção como “pessoa humana” perpassa pelo desenvolvimento de aspectos afetivo, intelectual, moral e ético. Além disso, a crença de que todos podem aprender, tornando-se membro efetivo e ativo da classe escolar a que está, deve ser uma constante. O MEC (2006), salienta ainda que o projeto pedagógico deve garantir as adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos e oferecendo equipamentos e recursos adaptados quando necessário. O professor em sala de aula assume o trabalho pedagógico e possibilita que ele atenda a todos os alunos, recebendo apoio do professor especializado nos casos em que haja necessidade. É importante também que a avaliação do aluno seja qualitativa dos aspectos globais como competência social, necessidades emocionais, estilos cognitivos, formas diferenciadas de comunicação, elaboração e desempenho das atividades.

Para o MEC (2006), a educação inclusiva, é uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, contemplando em seu projeto político-pedagógico ações integradas inter setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico composto de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. “A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender” (MEC, 2006).

A proposta pedagógica, numa visão construtivista do conhecimento, tem no aluno e em suas possibilidades, o centro da ação educativa. Assim, o processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que o motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo assim o sucesso do aluno e sua aprendizagem. Essas abordagens enfatizam a aprendizagem ativa e o trabalho cooperativo em grupo, o que cria ambientes mais

adequados à aprendizagem. Esse modo de trabalhar muda o foco das deficiências para a reflexão sobre as atitudes, a prática pedagógica e, sobretudo, traz para a escola a responsabilidade de repensar os fatores estruturais e organizacionais na sala de aula. Acaba dessa maneira, beneficiando a todos. O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui. (MEC, 2006)

É importante citar aqui que na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes e outros casos que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades especiais destes alunos.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando, na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a aprendizagem de todos os alunos. (MEC/SEESP, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, MEC/SEESP (2007), refere-se à avaliação pedagógica como processo dinâmico que deve considerar tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, o que configuraria uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo os aspectos qualitativos, servindo de norte para o trabalho do professor em sala de aula.

Importante salientar que uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela. Constitui oferta obrigatória pelo sistema de ensino e é realizado de preferência nas escolas regulares, através das salas de recursos multifuncionais. São atendidos nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos, os alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N. 6.571/2008: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação.

O MEC/SEESP (2009), deixa claro que há preferência que o atendimento do AEE seja ofertado na própria escola do aluno, pois assim, suas necessidades educacionais específicas podem ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar com todos que atuam no ensino regular, propiciando assim a todos os envolvidos a vivência de uma experiência inclusiva de escolarização.

Percebe-se aqui, baseado nos teóricos e pesquisadores, assim como nas diretrizes do MEC, que a educação na perspectiva inclusiva é muito mais do que um conjunto de ações pedagógicas. É uma mudança de paradigma, uma nova visão, uma construção feita diariamente por toda a comunidade escolar que objetiva atender a todos os sujeitos em todos os momentos de sua vida escolar. Mas é importante também, que as escolas estejam atentas aos balizadores e pressupostos que norteiam as práticas pedagógicas de uma educação na perspectiva inclusiva. Além disso, é fundamental que experiências de escolas que vivenciaram ou vivenciam processos inclusivos sejam analisadas e estudadas, trazendo contribuições positivas para as demais escolas. Portanto, no capítulo que segue inicia-se a análise das práticas pedagógicas do Projeto PESCAR, objetivando validá-las para que sirvam de sugestões para alguns processos inclusivos das escolas regulares.

4 ENTENDENDO O PROJETO PESCAR

No ano de 1976, o empresário gaúcho Geraldo Tollens Linck, fundador e presidente da Linck S.A, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, sensibilizado por presenciar constantemente jovens em situação de vulnerabilidade social utilizarem seu potencial para a criminalidade, criou a primeira unidade do Projeto PESCAR nas dependências de sua Empresa.

O provérbio chinês de Lao Tsé "Se queres matar a fome de alguém lhe dá um peixe. Mas se quiseres que ele nunca mais passe fome ensine-o a pescar" inspirou o empresário na implantação de um sistema de franquia que mais tarde torna-se uma sistemática de ensino e aprendizagem profissional que ocorre de forma diferenciada se comparada a outros sistemas de aprendizagem profissional, pois seu objetivo principal é a formação humanística do jovem, ensinando-o a ser o protagonista de sua vida.

A Fundação Projeto Pescar é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade Pública Federal, mantida e apoiada por instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Sua concepção educativa está calcada no "Ser Gente, Profissional e Cidadão" e baseada no desenvolvimento dos eixos do saber e ser: atitudes; saber e fazer: habilidades e; conhecer: bases conceituais, desenvolvida através de 13 competências, habilidades e atitudes básicas que formam a matriz curricular com 60% de Desenvolvimento Pessoal e Cidadania e 40% Formação Profissional. (COLEÇÃO PROJETO PESCAR, Vol. 4, p. 18)

A Fundação PESCAR relata que a primeira turma do Projeto PESCAR surgiu nas dependências da Linck S.A. Na época, a empresa abriu espaço para 15 jovens em situação de vulnerabilidade social que aprenderiam uma profissão e sairiam da situação de exclusão social. Nesta primeira turma os jovens permaneciam nas dependências da Unidade de aprendizagem 24 horas por dia, pois ali tinham

moradia gratuita. Hoje as turmas do Projeto PESCAR funcionam em horário comercial sempre no contra turno da escola regular. Desde sua criação na década de 70, o Projeto Pescar já atendeu 17.479 jovens através das organizações franqueadas.

Conforme informações fornecidas pela Fundação PESCAR, a rede PESCAR é composta hoje por 145 Unidades, distribuídas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Bahia, Alagoas, Rio Grande do Norte e Brasília (Distrito Federal). Conta também com 21 Unidades na Argentina e uma no Paraguai. Em cada um destes países foi criada uma estrutura que é gerida e financiada pela própria Fundação PESCAR e que serve de apoio para as Unidades da região.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelas Unidades do Projeto PESCAR abrange, atualmente, sete áreas de formação profissional adequadas às diretrizes curriculares do Ministério da Educação.

A Fundação PESCAR explica que a concepção educativa do projeto está calcada no “Ser Gente, Profissional e Cidadão” e baseada no desenvolvimento dos eixos do saber e ser: atitudes; saber e fazer: habilidades; e conhecer: bases conceituais, desenvolvida por meio de 13 competências, habilidades e atitudes básicas que formam a matriz curricular com 60% de desenvolvimento pessoal e cidadania e 40% de formação profissional. Como competências, habilidades e atitudes o PESCAR menciona considerar o trabalho como valor moral e humano, enfrentar incertezas, compreender atos, fatos e contextos, trabalhar e produzir em equipe, ser democrático, ético e cidadão, aprender a aprender, ser profissional competente, resolver situações-problema, aprender a fazer e fazer aprendendo, comunicar-se e comunicar suas descobertas, desenvolver inteligências múltiplas, favorecer a autoestima e a valorização pessoal, desenvolver o espírito de liderança.

No volume 4 da coleção Projeto PESCAR – Fundamentos da Iniciação Profissional (2006) encontramos a seguinte escrita de Xavier:

“É necessário que o jovem estudante aprenda a falar, ler, escrever, contar, digitar, navegar. Precisa entender o mundo social e natural, as produções culturais e tecnológicas de sua época, para ser um

cidadão informado, crítico, posicionado, capaz de expressar suas opiniões, seus sentimentos, suas discordâncias e também capaz de ouvir seus parceiros. Processos naturais e não naturais que precisam ser ensinados”. (XAVIER, 2007)

O trabalho do PESCAR é resultante de uma construção coletiva, com embasamento legal, teórico e metodológico aos diversos cursos que são oferecidos na Rede Projeto Pescar, que possibilitam a inserção dos jovens no mundo do trabalho, validando as competências e habilidades adquiridas ao longo do processo educativo. Encontra-se no volume 4 da coleção Projeto PESCAR – Fundamentos da Iniciação Profissional (2006) as palavras de Edgar Morin:

[...] nos acostumamos de maneira segura com nossas teorias, crenças e ideias, sem deixar lugar para acolher o novo. Entretanto o novo brota sem parar [...] Quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o novo entrar a força num ambiente (ou instancia, ou teoria) incapaz de recebê-lo. (MORAN, 2000).

O Fundação Projeto PESCAR acredita que a educação constitui-se estratégia fundamental, articulada com outras políticas de desenvolvimento sustentado (qualidade de vida, geração de trabalho e renda) na formação de futuras gerações, para superação da pobreza e combate às desigualdades sociais. Outro fator importante a ser considerado é a integração com o grupo, a noção de pertencimento, “o fazer parte”. A história do adolescente e sua escuta cria vínculo com o Orientador e os outros companheiros de curso, como registra Mariana Souza Martins, egressa considerando as origens históricas em nosso país.

Em 2004, da Unidade Projeto Pescar da Memphis:

Aproveite cada momento, pois no final verás que o tempo voou e que poderias ter aproveitado melhor. Na primeira dificuldade não se feche, abra-se e converse, pois logo compreenderá que não és o único com problemas e assim receberás ajuda, ou melhor, apoio de uma mão amiga para te dar força e seguir o seu caminho.

O Projeto PESCAR possui 39 cursos que preparam os jovens nas mais diversas áreas profissionais. Cada empresa franqueada segue as regras da Fundação PESCAR que regula constantemente o trabalho desenvolvido em cada Unidade, formando uma rede de apoio. Todos os cursos são autorizados pelos Ministério da Educação e do Trabalho e seus fundamentos estão alicerçados no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tais cursos, que são organizados por áreas profissionais e propõem a articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, podem ser focados no aprendizado de habilidades específicas de determinada profissão, como Auxiliar de Mecânica (área da indústria), Auxiliar de Programação (área de informática), Auxiliar em Organização de Eventos (área de turismo e hospitalidade). No Projeto Pescar busca-se, com base na legislação vigente, propiciar ao Jovem condições de perceber-se, perceber o mundo nas dimensões sociais, científicas e tecnológicas, bem como desenvolver competências essenciais para o exercício profissional. Para tanto, os temas gerais das áreas técnicas estão diretamente subordinados ao foco da formação pessoal e social, sendo trabalhados de formas inter e transdisciplinar (interfaces com o meio ambiente, qualidade de vida, construção de projeto de vida pessoal, social e profissional), entre outros considerados indispensáveis para o desenvolvimento integral dos adolescentes. (COLEÇÃO PROJETO PESCAR, Vol. 4, p. 34)

O trabalho pedagógico de cada Unidade do Projeto PESCAR é coordenado por um Orientador ou Educador Social que é responsável pelo funcionamento de sua Unidade e cujo papel torna-se fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de cada Unidade.

Embora a Fundação PESCAR regule e oriente o trabalho de cada Unidade das diversas empresas franqueadas, a metodologia de trabalho é variável dependendo da Empresa em que a Unidade está localizada, da formação que o curso deve proporcionar aos jovens e principalmente, da coordenação pedagógica de cada Unidade. A Fundação PESCAR fornece as diretrizes para as práticas pedagógicas que deverão ser desenvolvidas nas Unidades franqueadas, mas o Plano de cada curso é desenvolvido pela própria Unidade por seu Educador Social. O Plano de Curso é o documento que orienta e expressa o desenvolvimento de cada

curso na Unidade Projeto Pescar. Cada turma tem o seu Plano, adequado as suas necessidades, possibilidades e expectativas. A base curricular tem um padrão mínimo definido pela Fundação Projeto Pescar. O formato do Plano de Curso a ser adotado está explicitado no volume 4 e 5 da Coleção Projeto PESCAR – Fundamentos Curriculares da Iniciação Profissional: Estrutura e Funcionamento.

Para pensar qualquer ação de caráter educacional, é preciso primeiro que pensemos sobre a sociedade que temos e na qual vivemos e de que tipo de educação precisamos e, então, busquemos entender, no caso específico do Projeto Pescar, o jovem para o qual está direcionado todo o nosso trabalho, tendo presente suas necessidades, possibilidades e expectativas (COLEÇÃO PROJETO PESCAR, Vol. 4, p. 18)

O público-alvo do Projeto Pescar caracteriza-se por jovens de ambos os sexos, com idade entre 16 e 19 anos que estejam em situação de vulnerabilidade social, ou seja, segundo a Fundação PESCAR “todo sujeito que esteja vivenciando qualquer processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de grupos sociais”. Além disso, os jovens não podem possuir experiências sistemáticas no mercado formal de trabalho e não devem ter concluído ou estar cursando algum tipo de curso técnico e/ou profissionalizante. Podem estar cursando no mínimo a 6ª ano do ensino fundamental ou já ter concluído o ensino médio não profissionalizante. Os alunos ainda necessitam ter alguma referência familiar e endereço fixo e a renda familiar per capita não deve superar $\frac{1}{2}$ salário mínimo. A configuração do público alvo do Projeto PESCAR reproduz uma turma bastante heterogênea, com uma grande diversidade de sujeitos o que conseqüentemente reporta ao trabalho educacional inclusivo para que sejam atendidas todas as necessidades de cada aluno.

A Fundação PESCAR estipula em 800 horas a carga horária mínima para os cursos oferecidos pelas Franqueadas. Esta carga horária contempla tanto a abordagem desenvolvimento Pessoal e Cidadania, correspondendo a 60%, ou seja, 480 horas, quanto à abordagem Qualificação Profissional, correspondendo a 40% do currículo, totalizando 320 horas, executadas, no mínimo, em oito e, no máximo, em onze meses de duração. Assim como há a carga horária mínima obrigatória, a

Franqueadora também estipula uma carga horária máxima para os curso do Projeto Pescar, em 1100 horas. Os temas que compõem o curso também têm uma definição de carga horária mínima e máxima obrigatórias. Cabe destacar que é permitida uma variação de até 2% na distribuição de horas entre os temas, considerando a realidade e as necessidades do contexto da turma selecionada, a comunidade na qual está inserida a Unidade Projeto Pescar e o segmento de atuação da Organização.

Quadro 1: Matriz Curricular Basica dos Cursos do Projeto PESCAR

TEMAS	Carga Horária de Referência		Percentual de Referência
	800 horas	100 horas	
Descoberta do EU	88	121	11%
Família	56	77	7%
Saúde	80	110	10%
Meio Ambiente	48	66	6%
Ecologia	40	55	5%
Comunicação e Tecnologias	80	110	10%
Ambiente de Trabalho	56	77	7%
Estrutura e Funcionamento da Empresa	32	44	4%
Temas Específicos da Qualificação Profissional	296	407	37%
Empreendedorismo	24	33	3%

(Fonte: Coleção Projeto PESCAR – Volume 5– Unidade Projeto PESCAR, pág. 52)

A proposta do Projeto Pescar enfatiza a importância do desenvolvimento do aluno de forma integral, ou seja, além do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, há competências de desenvolvimento pessoal a serem alcançadas. São estas últimas que norteiam a filosofia e diretrizes do Projeto Pescar. Considerando o aluno como um ser integral, e que não vive isoladamente, é importante observar que, além do trabalho desenvolvido com ele dentro da Unidade,

torna-se imprescindível o acompanhamento dos familiares e orientação dentro da proposta na qual os jovens já estão inseridos. Em outras palavras, somente é possível alcançar resultados duradouros e de maior abrangência quando, além dos Jovens, a Unidade consegue integrar também seus familiares ou responsáveis no exercício da transformação de posturas e atitudes frente à vida.

O Projeto PESCAR é resultante de um trabalho coletivo, com embasamento legal, teórico e metodológico aos diversos cursos que são oferecidos. Possibilita a inserção dos jovens em vulnerabilidade social no mundo do trabalho, validando as competências e habilidades adquiridas ao longo do processo educativo. A Fundação PESCAR salienta que após três décadas de existência é possível afirmar que o Projeto PESCAR possui resultado positivo e diferenciado dos outros cursos de formação profissional, pois estimula seus alunos a adotar novos hábitos e atitudes de convivência e cidadania, transformando suas vidas.

É fundamental uma proposta que apresente ações de ajuda na superação às dificuldades e incertezas da “fase de adolescência”, proporcionando a oportunidade de inserção e aceitação deste jovem, nesta mesma sociedade, como gente, cidadão do mundo e profissional. Situações de conflito como o luto pela perda do corpo infantil, as alterações físicas e fisiológicas por que passa exigem do adolescente esforço e motivação para que aconteça o resgate e ressignificação de sua identidade.

As práticas pedagógicas do Projeto PESCAR podem ser um referencial para uma educação na perspectiva inclusiva considerando a heterogeneidade de suas turmas e o resultado positivo que as unidades atingem ao final de cada curso, formando jovens totalmente inseridos no contexto social e apresentando grande crescimento em seu aprendizado, independente de suas dificuldades iniciais no curso. Conforme Coleção Projeto PESCAR (2006), volume 4:

Esse modelo supõe também a adoção de um novo paradigma pedagógico, no qual a atenção se desloca do ensino para o processo de aprendizagem. A prática pedagógica orientadora desse paradigma deve se pautar na valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida. Nesse sentido, a

responsabilidade das instituições de educação profissional se amplia porque esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e métodos lógicos que coloquem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A ênfase na competência implica, portanto, rupturas na dinâmica interna dos espaços das instituições educacionais. (COLÇÃO PROJETO PESCAR, 2006, volume 4)

No capítulo cinco aprofunda-se o estudo realizado neste capítulo, focando-se o trabalho na análise das práticas pedagógicas realizadas, especificamente, na unidade Procergs validando-as com o Index for Inclusion.

5 ESTUDO DE CASO: UNIDADE PROJETO PESCAR PROCERGS

5.1 MÉTODO UTILIZADO

Conforme Carvalho (2010), fora das universidades, há poucos textos que se refiram a pesquisas realizadas pelos educadores, como parte integrante de suas ações pedagógicas cotidianas, em nossas escolas e que retratem as dificuldades e os êxitos experimentados, na implementação da proposta inclusiva.

Penso que introduzir a prática de pesquisas em nossas escolas é uma necessidade que se impõe, pois a inclusão é um processo em andamento em todo o país mas precisamos conhecer as dificuldades que se têm apresentado e as variadas formas com que têm sido enfrentadas, eliminando-se as barreiras para a aprendizagem e participação de todos, com todos e por toda vida. (CARVALHO, 2010, p. 130)

Carvalho (2010) relata também que o estudo de caso, como metodologia de pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente aspectos da inclusão escolar, na medida em que permite retratar uma determinada realidade, contextualizando-a, sendo um método flexível quanto ao seu planejamento, permitindo ao pesquisador ficar atento e aberto a novas descobertas. A autora traz como exemplos de objetos do estudo de caso, um determinado aluno com necessidades especiais, uma escola, uma sala de aula, práticas pedagógicas, entre outros.

Young (1960) define o estudo de caso como “um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade

uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação”.

Com base nas reflexões de Carvalho (2010) sobre o estudo de caso como metodologia de pesquisa, este trabalho estudou as práticas pedagógicas da Unidade Projeto PESCAR da Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul – Procergs que, após reestruturação ocorrida em 2011, tem suas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva de uma educação inclusiva. A pesquisadora, como Coordenadora da Unidade, traz sua experiência positiva objetivando analisar as práticas pedagógicas realizadas como possíveis de serem utilizadas nos processos inclusivos das escolas regulares.

5.2 DETALHAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

A Unidade PESCAR Procergs está localizada na Rua Dr. Mário Totta, nº 64, no bairro Tristeza, no Centro de Treinamento da empresa. A estrutura física da unidade está distribuída em uma sala de aula que também é laboratório para as aulas de informática e uma sala onde fica a parte administrativa e de atendimento aos alunos, professores e familiares. A unidade conta com dois colaboradores com dedicação exclusiva, a coordenadora do projeto que desempenha também a função de Orientadora Educacional e um estagiário de nível superior. Os professores da unidade e outros colaboradores e parceiros são todos voluntários. O curso ministrado pela franqueada é de Introdução a Microinformática com ênfase em Web Design e tem uma carga horária de 1140 horas.

Desde 2006, data em que teve sua primeira turma, o projeto estava sob coordenação de um profissional da área da Assistência Social e havia a necessidade de mudar esta realidade, trazendo para sua Coordenação alguém da área da educação, possibilitando dar a Unidade caráter mais educacional do que assistencialista. Além disso, o Projeto não atendia as necessidades de aprendizagem de todos os indivíduos, considerando as diferentes realidades de

seus alunos. Para alguns alunos o curso era muito básico e para outros muito complexo e conseqüentemente o aprendizado não atendia as necessidades de todos os sujeitos. Os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade ficavam excluídos do processo de aprendizagem, porque as práticas pedagógicas não contemplavam a todos.

Iniciei minhas atividades como Coordenadora da Unidade Procergs em maio 2011 com o desafio de reestruturá-la porque o trabalho desenvolvido já não correspondia as reais necessidades de seu público, jovens em vulnerabilidade social, que de alguma forma traziam em sua história de vida marcas de um sistema educacional exclusivo. Os alunos precisavam mais do que apenas a aprendizagem de conteúdos técnicos para a vida profissional. Encontrava-se latente a necessidade, em diferentes níveis, de um aprendizado voltado ao desenvolvimento de várias competências e habilidades.

A multiplicidade de sujeitos existente nas turmas do Projeto PESCAR é oriunda das características exigidas para a participação nos cursos, ou seja, os jovens podem estar na 6ª série do ensino fundamental ou formados no ensino médio. Sua idade pode estar entre 16 e 19 anos incompletos. Todos devem ser de situação de vulnerabilidade social e apresentar aparentes dificuldades em inserir-se no mercado de trabalho. O curso na Unidade dura um ano e neste período o aluno deve ser “trabalhado” em sua integralidade, objetivando que ao término do curso ele esteja apto para o mercado de trabalho.

Reside na multiplicidade de características de cada turma o maior desafio: atender a todos sem discriminação fazendo com que obtivessem crescimento em seu aprendizado. Cabia a mim a tarefa de fazer com que na Unidade a educação tivesse uma perspectiva inclusiva, permitindo assim que todos, independentemente de suas características individuais, pudessem aprender e se desenvolver.

O primeiro ano de trabalho (2011) foi de observação da dinâmica diária da Unidade. Todas as aulas ministradas foram assistidas por mim para que houvesse apropriação da metodologia pedagógica utilizada pelos demais professores. O histórico da turma e dos alunos foi estudado e avaliado.

Após análise minuciosa do histórico da Unidade, identifiquei as dificuldades abaixo relacionadas:

- alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguiam acompanhar os conteúdos curriculares tornando-se apáticos e desmotivados, sendo comum estarem isolados em sala de aula ou reunidos em grupo com seus pares que também tinham dificuldades;
- a avaliação dos alunos era feita de maneira tradicional, através de notas das provas de cada disciplina. Como não existe reprovação no PESCAR, quando as notas eram baixas (abaixo de 5) não era feita recuperação;
- O corpo docente desconhecia o funcionamento, estrutura do Projeto, colegas e histórico das dificuldades de cada aluno;
- Não havia interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
- Os docentes desconheciam o currículo completo do curso o que dificultava a ação em sala de aula.
- Não havia registro na ficha do aluno de seu histórico escolar o que ocasionava dificuldades de um crescimento educacional por falta de referências, ou seja, não se tinha conhecimento do que o aluno sabia, do que tinha aprendido e do que precisaria saber até o final do curso;
- Não havia proximidade entre as famílias dos alunos e a Unidade.

A maior desafio era a dificuldade que alguns alunos apresentavam em acompanhar os conteúdos, o que os excluía do processo de aprendizagem. Tinha-se um desempenho que era exigido para a formação no curso profissionalizante e caso o aluno não correspondesse a este desempenho nada era feito. Era simplesmente como se aluno com dificuldades “não existisse”.

A partir da observação inicial, o trabalho de reestruturação da Unidade Procergs teve início.

Hoje, a Unidade Procergs, possui uma turma de 22 jovens. As aulas começaram em 19 de março de 2012, já no novo formato pedagógico. As novas práticas pedagógicas que são aplicadas estão alicerçadas nas teorias de grandes

estudiosos e pesquisadores da educação na perspectiva inclusiva: Cláudio Baptista, Rosita Edler Carvalho, Peter Mittler entre outros. A seguir, o relato de quais são as práticas pedagógicas utilizadas hoje na Unidade PROCERGS depois de sua reestruturação.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APÓS A REESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE PROCERGS

Para que seja possível iniciar o relato das práticas pedagógicas utilizadas na Unidade Projeto PESCAR (UPP) Procergs, é importante salientar que cada unidade, embora tenha orientações gerais da Fundação PESCAR em relação ao trabalho pedagógico que deve ser realizado nas Unidades franqueadas, como foi visto no capítulo 3, organiza sua própria metodologia de trabalho, portanto, as práticas pedagógicas realizadas na unidade Procergs podem não ocorrer nas demais franqueadas, pois estão baseadas no meu conhecimento e experiência.

5.3.1 **Aprendizado Centrado no Aluno**

O princípio que baliza o trabalho educacional na Unidade Procergs é o processo de aprendizagem centrado no aluno, onde ele é percebido como sujeito único e ativo do processo e não como um mero copador e memorizador de informações que recebe em sala de aula. Além disso, as atividades de aprendizagem estão voltadas para o desenvolvimento global do educando, que passa a ser entendido como cidadão, com deveres e direitos, sendo permitido a ele tomar decisões e dialogar com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber. Acredito que as palavras de Maturana (1999, p. 29) retratam a idéia

exata de sujeito concebida nas salas de aula do PESCAR Procergs e que podem nortear as práticas pedagógicas nos processos inclusivos:

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais contingente com as sequências de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como um processo histórico, porque o presente do organismo surge a cada instante como uma transformação do presente do organismo neste instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar. (MATURANA, 1999, p. 29).

É muito importante em um aprendizado voltado ao sujeito que se conheça muito bem o alunado. Para isso, já no início do ano letivo é feita uma ficha cadastral de cada aluno. Os questionamentos existentes neste cadastro permitem que o educador organize os dados de cada jovem. Esta entrevista inicial com o aluno e sua família tem o formato de uma anamnese. O registro é detalhado, relatando tudo que possa interferir no desempenho do aluno em sala de aula. Registra-se também, informações sobre o histórico escolar do jovem, como por exemplo, suas reprovações, dificuldades acadêmicas, histórico de sua alfabetização. Estes dados tornam-se fundamentais para que seja possível identificar as diferenças individuais que deverão ser trabalhadas durante o ano letivo, assim também como possibilita o planejamento pedagógico antecipado e de forma preventiva sendo possível evitar o surgimento de dificuldades mais acentuadas ao longo do curso.

Como há um processo seletivo, a Unidade aplica avaliações iniciais que possibilitam identificar facilidades ou dificuldades de cada aluno. A grade curricular inicial do curso será alterada de acordo com as necessidades educacionais apontadas nesta avaliação inicial referente a cada jovem ou ainda, referente a uma dificuldade da turma. Esta avaliação não tem caráter eliminatório nem classificatório. No processo seletivo para turma 2012 foram aplicadas provas de português, redação, matemática e raciocínio lógico. A correção das provas é feita pelo orientador educacional que centrará sua análise nas dificuldades que ficam

evidentes nas provas seletivas. Na turma 2012, por exemplo, observou-se uma grande dificuldade por parte dos alunos na prova de matemática e raciocínio lógico o que fez com que obrigatoriamente que a matriz curricular fosse alterada e estas habilidades tivessem uma carga horária maior durante o ano.

Pensando ainda em conhecer o alunado, as duas primeiras semanas de aula são ministradas pelo orientador educacional. Este período de trabalho em sala de aula é muito importante. É através dele que o educador social terá a primeira oportunidade de observar os alunos desenvolvendo atividades pedagógicas. Nestas duas semanas também se abre espaço para o “conversar” com o aluno descobrindo suas expectativas, suas ansiedades e fazendo com que ele se enxergue ativo no processo de aprendizagem. A escuta ao aluno é sempre muito importante. É a escuta que nos possibilita conhecer o outro e é conhecendo o outro que conseguimos, como educadores, atender a todas as necessidades dos nossos alunos. Saber perguntar e saber ouvir as respostas são ações importantes no processo de ensino e aprendizagem. Neste período inicial, as atividades pedagógicas são as mais diversificadas possíveis. Contemplam dinâmicas de grupo, seminários, produção textual, reflexões em grupo, apresentações, vídeos, jogos.

Após as duas semanas iniciais, aos poucos os demais professores se apropriam de seus horários da grade curricular, havendo uma substituição gradativa do orientador pelos docentes das demais disciplinas. Antes que elas comecem a ser ministradas, o orientador reúne-se com os professores para que seja repassada a situação de aprendizado e de vida de cada aluno, o que possibilita a realização do planejamento do ano letivo conforme necessidades individuais de cada aluno ou da turma. O orientador educacional serve de elo para todas as disciplinas e professores, fazendo as conexões necessárias para que esteja muito presente a interdisciplinaridade e a transdisciplinariedade em sala de aula. As aulas devem ser sempre contextualizadas e a história de vida e os saberes de cada aluno são sempre valorizados. O orientador educacional assessora e apoia constantemente os professores, estando sempre disponível para situações que necessitam de uma ação específica, como por exemplo, contato com familiar, solicitação de serviço especializado, ajuda pedagógica.

O aprendizado centrado no sujeito permanece durante todo ano letivo, os alunos são acompanhados individualmente em suas atividades, dificuldades, habilidades, estando à orientadora educacional disponível para atendê-los em quaisquer dificuldades. O cotidiano escolar voltado inteiramente para o sujeito realizado na unidade Procergs é uma mudança de paradigma escolar que é construído no dia a dia aperfeiçoando-se e adaptando-se constantemente.

5.3.2 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação do aluno ocorre da maneira tradicional¹, para as disciplinas curriculares e formativa, feita pelo orientador. Cada professor tem autonomia na avaliação de sua disciplina, tendo apenas orientações de como ela deve ser feita. As notas de todas as disciplinas são repassadas ao orientador educacional que complementarmente a avaliação do aluno. O orientador analisa o desempenho do aluno em todas as disciplinas do curso numa perspectiva formativa², objetivando o crescimento do indivíduo comparando-o a ele mesmo. Na avaliação feita pelo orientador educacional o aluno é avaliado individualmente e pessoalmente pelo seu desempenho ao longo do processo de aprendizagem e o objetivo é que juntos, orientador e aluno, construam novos caminhos para o seu aprendizado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante e servem de balizadores para o trabalho que se seguirá após a avaliação. O aluno é avaliado em todos os aspectos: desempenho nos conteúdos, comportamento, relações intra e interpessoais, emoções, dificuldades, habilidades.

¹ Entende-se por avaliação tradicional notas de 1 a 10, atribuídas a trabalhos, provas, etc. somadas e divididas aritmeticamente para formar a nota final do aluno.

² Entende-se por avaliação formativa parecer fornecido pessoalmente ao aluno em relação ao seu desempenho tendo como parâmetro ele mesmo. Nesta avaliação analisa-se de forma ampla todo o aprendizado do aluno até o momento e informa-se o esperado para o momento seguinte, utilizando suas dificuldades e erros como aprendizado para o futuro.

Não existe reprovação, mas a indicação de que o aluno precisa desenvolver seu potencial em determinada área ou aperfeiçoar seus conhecimentos em determinada disciplina.

O aluno opta pela recuperação dos conteúdos que tiveram notas inferiores a 7 e a recuperação é obrigatória para notas inferiores a 5. A avaliação feita pelo orientador educacional não é expressa através de notas, mas por parecer descritivo.

[...] uma boa avaliação é aquela que é planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais (MANTOAN, 2005, p.).

Importante salientar, que o desenvolvimento do aluno é centrado nele mesmo. Ele fornece o parâmetro para seu aprendizado que é focado naquilo em que apresenta maior dificuldade. Suas habilidades são o ponto de partida com aulas contextualizadas incorporando os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências cotidianas. A diversidade na preparação de aulas é um ponto importante para que os docentes explorem de forma as várias possibilidades de aprendizado, respeitando que cada aluno tem o seu jeito de aprender.

Importante trazer as palavras de Mantoan (2005):

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação (MANTOAN, 2005, p.2)

5.3.3 Bidocência

A Unidade PROCERGS ministra 80% de suas aulas no sistema de bidocência onde o orientador assiste às aulas ministradas, o que possibilita a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade dos conteúdos, permitindo que o trabalho educacional seja desenvolvido em equipe proporcionando atendimento mais completo ao alunado. Quando necessário o orientador intervém nas aulas ou orienta os professores fazendo com que todos os alunos possam obter o máximo aprendizado. O contrário também ocorre, ou seja, os professores colaboram com o orientador facilitando seu conhecimento em relação ao aprendizado dos jovens.

Outra prática presente na Unidade Procergs é a presença dos professores das disciplinas específicas em diversos momentos do curso. Sempre que há a possibilidade os docentes retornam a sala de aula para complementar os conhecimentos dos alunos, participar de palestras, seminários, eventos, dinâmicas. Esta prática é fundamental para o desenvolvimento contínuo do aluno. Além disso os jovens constroem com os professores uma relação diferenciada de respeito e profissionalismo percebendo o quando o docente é importante dentro do contexto da Unidade.

5.3.4 Matriz Curricular Flexível

Embora a matriz curricular esteja pronta no início do ano letivo atendendo as exigências legais do curso que será ministrado, o currículo e a carga horária de cada disciplina é flexível e pode ser modificado ao longo do ano, adequando-se às capacidades diversificadas da turma. As capacidades diversificadas dos alunos são esclarecidas para a turma e em grupo são trabalhadas as possibilidades de trabalhar as diversas maneiras de aprender e é aberta a possibilidade de que os alunos interajam na busca pela harmonia em sala de aula, respeitando-se a individualidade de cada educando.

Almeida (2003) ao citar Mantoan (1998):

Não se adapta um currículo, tendo como desculpa a incapacidade de alguns, mas a capacidade diversificada de cada um dos alunos, para enfrentar as exigências da escola, capacidade essa que não é medida por testes, ou definida por objetivos específicos para este ou aquele, individualmente, mas apreciada a posteriori, pelo produto da aprendizagem de cada um. Porque é o aluno que adapta os seus esquemas de ação e suas estruturas de conhecimento às tarefas de aprendizagem. E essas adaptações é que precisam ser aceitas pelo professor, como respostas ativas e particulares de cada aluno, às solicitações gerais do meio escolar (p.120).

A matriz curricular está distribuída de maneira que possibilite a inclusão de assuntos ou disciplinas conforme as necessidades da turma. Quando o orientador educacional identifica dificuldades específicas insere na sua carga horária diária do curso atividades pedagógicas que levarão ao desenvolvimento de determinadas habilidades. As atividades pedagógicas propostas diante de dificuldades de aprendizagem são sempre diversificadas objetivando atender o aluno em sua individualidade, mas também oportunizando que todos participem. .

5.3.5 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Nas práticas pedagógicas realizadas na unidade PESCAR Procergs a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se fazem presentes em atividades como a miniempresa, seminários reflexivos sobre assuntos polêmicos da atualidade e a brinquedoteca itinerante.

Entende-se neste estudo interdisciplinaridade como o trabalho educacional que envolve o conhecimento de diversas disciplinas, mas onde o aprendizado relativo a cada disciplina é utilizado de forma isolada para produzir o resultado final. Na miniempresa, por exemplo, cujo trabalho consiste na criação, administração e controle de uma miniempresa, os alunos utilizam os conhecimentos adquiridos em diversas matérias, mas de forma isolada.

Conhecimentos matemáticos e financeiros são utilizados para o desenvolvimento de cálculos que envolvem a produção, pagamento de salários, etc. Os conhecimentos de excel e word são utilizados para a produção do relatório final do trabalho. Os conhecimentos de português dão suporte para produção textual de atas, correspondência e do próprio relatório da miniempresa. Cada conhecimento é utilizado para o desenvolvimento de uma parte do trabalho final.

A transdisciplinaridade está presente na unidade do projeto PESCAR da Procergs em práticas como seminários reflexivos sobre assuntos da atualidade, onde assuntos polêmicos como aborto, uso de trocas, pena de morte, são debatidos pela turma. Neste trabalho utiliza-se o conhecimento de diversas disciplinas para explicar um único fenômeno. Como exemplo pode-se citar um debate sobre a teoria da criação, onde os alunos utilizam seus conhecimentos científicos, culturais, senso comum, religiosos para explicar o mesmo assunto. Ou seja, na transdisciplinaridade, utiliza-se o conhecimento de diversas disciplinas que se fundem para uma única explicação.

Em atividades pedagógicas como a “Brinquedoteca Itinerante”, que pode ser definida como uma brinquedoteca móvel com caixas temáticas, os alunos utilizam também a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para realizar o trabalho. A tarefa exige a aplicação de diversos conhecimentos que são utilizados de forma isolada ou conjunta para produzir o resultado final do Projeto.

5.3.6 Trabalho em Rede

O trabalho desenvolvido na Unidade Procergs envolve as escolas regulares em que os jovens estão matriculados, as famílias ou instituições responsáveis pelo sujeito, a Fundação PESCAR, a Empresa, Universidades como o IPA e a UFRGS que fornecem apoio em Projetos específicos, profissionais especializados, professores, conselhos tutelares e parceiros que prestam os mais variados serviços.

O trabalho em rede proporciona o melhor atendimento ao aluno e objetiva atender a todas as necessidades que podem surgir ao longo do ano letivo.

Reuniões individuais são solicitadas aos docentes ou aos pais quando há alguma dificuldade de desenvolvimento objetivando identificar de forma precoce e preventiva futuras dificuldades de grau mais acentuado. A conversa com as famílias ocorre também quando o aluno apresenta bom desempenho no curso. O Projeto procura sempre aproximar ao máximo as famílias da unidade, pois acredita que o seu papel é fundamental para o desempenho do aluno.

Casos específicos de dificuldades ou transtornos são repassados a comunidade escolar, sendo esclarecidos todos os pontos que podem ser trabalhados e que a curto ou longo prazo podem contribuir para a superação de dificuldades. O contanto do orientador educacional com a comunidade escolar é constante, tentando esclarecer sempre qualquer dúvida a respeito de quais atitudes devem ser tomadas diante de situações específicas.

A Fundação PESCAR proporciona suporte permanente ao Educador Social, que, conforme necessidade, pôde estender este atendimento para professores, pessoal de apoio e a todos envolvidos no processo educacional do aluno.

O trabalho em rede está presente em sala de aula em práticas como o aprendizado aluno x aluno, onde os alunos com facilidades de aprendizado em determinadas disciplinas ou conteúdos são estrategicamente colocados em lugares próximos aos alunos que possuem maior dificuldade. A monitoria realizada pelos alunos que possuem habilidades em determinados conteúdos é muito importante. Os alunos possuem, em muitas situações, maior facilidade em transmitir os conhecimentos para seus pares.

5.3.7 Apoio Especializado ao Aluno

Os alunos com deficiência ou que apresentam alguma dificuldade específica são encaminhados para atendimento individualizado no contra turno ou no próprio turno da aula. A Unidade possui parceria com o Instituto Porto-alegrense – IPA o qual fornece serviço de psicologia para o atendimento dos alunos de forma individual e coletiva. Individualmente os alunos são atendidos em uma sala específica, disponível na unidade, clinicamente através do agendamento prévio. Coletivamente os alunos são atendidos em terapias de grupo ou “encontros reflexivos”, como é denominado, em sala de aula em horário previamente inserido no cronograma. A unidade possui uma psicopedagoga que atua nas dificuldades de aprendizagem já existentes ou de maneira preventiva. Hoje esta profissional atende oito alunos, sendo 4 com dificuldades em língua portuguesa e 4 com dificuldades no aprendizado da matemática. Este atendimento é feito na própria unidade no contra turno.

5.4 VALIDANDO AS PRÁTICAS DA UNIDADE PROCERGS ATRAVÉS DO INDEX FOR INCLUSION

Através do Index for inclusion, item C, “Desenvolvendo Práticas Inclusivas” registra-se aqui a análise das práticas da Unidade Procergs. Cada item relacionado a seguir refere-se a um indicador do Index.

5.4.1 O Planejamento das aulas responde à diversidade do alunado:

5.4.1.1 As aulas são preparadas para o trabalho na diversidade?

Sim. Por características próprias da constituição da turma o trabalho da Unidade Procergs é sempre planejado e desenvolvido para atender a multiplicidade de alunos. Antes do início do ano letivo é realizada reunião com os professores de cada turma onde é repassado para cada docente o histórico escolar de cada aluno e

as dificuldades ou habilidades de cada aluno. Estas informações recebidas de forma antecipada pelo professor possibilita um trabalho centrado no conhecimento prévio dos alunos e em suas habilidades além de auxiliar os docentes na definição das práticas pedagógicas que serão utilizadas em sala de aula. Após o início do ano letivo, o orientador educacional mantém constante contato com os professores das disciplinas do curso, atualizando sempre as informações sobre os alunos e os fatos novos em relação ao seu aprendizado, que pode facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

5.4.1.2 Atividades de cópia mecânica são evitadas?

Sim. As atividades de cópia mecânica inexistem. O registro das aulas é feito em caderno individual personalizado onde o aluno faz as anotações de aula a sua maneira, como entendeu, realizando assim um exercício de organização e reflexão sobre as aulas assistidas. No final de cada bimestre este caderno de registro é recolhido e revisado pelo Orientador Educacional.

5.4.2 As aulas são acessíveis a todos os estudantes:

5.4.2.1 Os materiais curriculares contemplam os diferentes contextos e culturas dos alunos?

O material curricular das disciplinas técnicas possuem apostilas que são pensadas para o público em geral, não se atendo as particulares dos alunos. As disciplinas da área humana não possuem apostilas nem livros, sendo o material de aula produzido pelo professor e em todas as disciplinas, contextualizado a realidade dos alunos.

5.4.2.2 A linguagem usada em sala de aula é acessível a todos?

Os professores são orientados a utilizar uma linguagem acessível a todos. Nas disciplinas da área humana este objetivo é atingido. Nas disciplinas da área técnica este objetivo é mais difícil de ser alcançado porque existem nomenclaturas específicas que, por muitas vezes, são de difícil entendimento, mas se tem o cuidado de explicar estes termos cuidadosamente.

5.4.3 As aulas contribuem para uma compreensão das diferenças:

5.4.3.1 Os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes?

Sim. Todos os trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula são fundamentados no respeito ao outro e na reflexão em relação às opiniões diferenciadas.

5.4.3.2 O currículo estimula o entendimento das diferenças de cultura, gênero, deficiência, religiões, etc.?

Sim. O currículo possibilita ao aluno o aprendizado de disciplina como "libras" que prepara o jovem para interação com pessoas deficientes auditivas. O currículo contempla também uma disciplina que se intitula de "vivências" onde os jovens realizam atividades externas em diversos segmentos da sociedade.

5.4.4 Os alunos são ativos no seu processo de aprendizagem:

5.4.4.1 Os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem?

Sim. O protagonismo do jovem é o objetivo do curso. O aluno é estimulado constantemente a dirigir sua própria aprendizagem, sendo responsável pelo seu resultado.

5.4.4.2 Os alunos podem escolher atividades?

As atividades pedagógicas são obrigatórias, mas existem projetos onde os alunos escolhem qual trabalho gostariam de desenvolver. Exemplo: Projeto "Vamos Brincar" - brinquedoteca itinerante onde cada aluno escolhe a temática do trabalho que desenvolverá na brinquedoteca (origami, desenho, jogos,...) e dedica-se a esta temática. Outra prática pedagógica comum na unidade é a possibilidade do aluno escolher /sugerir palestras e aulas que necessitam para complementar seu aprendizado. ex. palestra sobre educação especial, pois vários jovens possuem familiares com deficiência.

5.4.5. Os alunos aprendem de forma cooperativa:

5.4.5.1 Os alunos gostam de compartilhar experiências e conhecimentos

Práticas pedagógicas como monitoria de aluno para aluno, aulas ministradas pelos próprios alunos e seminários de argumentação proporcionam que os alunos tragam suas experiências e conhecimentos de vida para a sala de aula.

5.4.5.2 Os alunos são estimulados a ajudar seus colegas?

Sim, de maneira constante porque as diferenças de idade e de anos/séries escolares possibilita grande diversidade de conhecimentos. Justamente é na diferença que se encontra a maior riqueza para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

5.4.6 A avaliação estimula o êxito de todos os alunos:

5.4.6.1 Há oportunidades de, em equipe, avaliar o trabalho realizado?

A cada 15 dias ocorre uma reunião dos alunos com o Orientador onde são retomados todos os aspectos referentes à rotina escolar. Assuntos como falta de assiduidade, muita conversa em aula, falta de união da turma, são discutidos, analisados e as sugestões para resolver cada situação em particular é dada pelo próprio grupo de alunos. Após 15 dias as atitudes tomadas para a melhora da rotina escolar são revistas e alteradas conforme necessidades. Este trabalho é sempre em grupo e envolve todos os alunos.

5.4.6.2 Os resultados das avaliações servem para introduzir mudanças?

Sim. As reuniões quinzenais mencionadas no item 5.4.6.1 proporcionam a reflexão sobre o dia a dia o que resulta em mudanças que objetivam a melhora e a adequação da rotina às necessidades da turma. Estas mudanças são sugeridas e realizadas pelos próprios alunos. Esta prática faz com que o aluno seja parte ativa do processo de aprendizado.

5.4.7 A disciplina na sala de aula inspira-se no respeito mútuo:

5.4.7.1 Os alunos são consultados sobre como podem melhorar sua atenção e aprender?

Sim. Este trabalho é, na grande maioria das vezes, realizado pela Psicopedagoga da Unidade. Além disso, os professores são orientados a questionar constantemente se os alunos estão aprendendo, entendendo e quais suas dificuldades.

5.4.7.2 As normas de comportamento são explícitas?

As normas de comportamento e as "regras de convivência", como chamamos na Unidade, são exaustivamente expostas e discutidas com os alunos. Todos são conscientizados da importância destas normas e regras e conseqüentemente elas

se tornam parte do dia a dia escolar sem que isso afete de maneira alguma o bom desenvolvimento dos trabalhos diários da classe. As normas de convivência são afixadas nos murais da unidade. Além disso, no início do ano letivo os alunos e responsáveis assinam documento que contém as normas de convivência, dando ciência de seu conteúdo. Este documento fica arquivado com a ficha do aluno.

5.4.8 Os professores planejam, revisam e ensinam em colaboração:

5.4.8.1 Os professores compartilham do planejamento dos trabalhos na escola e nos de casa?

Este planejamento compartilhado entre professores ocorre em alguns momentos. No projeto chamado "miniempresa" onde quatro docentes trabalham simultaneamente com a turma e nas reuniões de planejamento que ocorrem semestralmente.

5.4.8.2 Os professores mudam suas práticas a partir das sugestões recebidas?

Sim. Como todas as aulas são assistidas pelo orientador educacional, as práticas pedagógicas estão constantemente em melhoria, consequência de um trabalho conjunto entre orientador e professor. Os alunos também tem liberdade de solicitar aulas em outros formatos quando sentem que o aprendizado da turma ou de algum colega não está ocorrendo ou está ocorrendo, mas com dificuldades.

5.4.9 Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos:

5.4.9.1 Os professores reconhecem a importância de tratar a todos os alunos com equidade?

Todos os professores do projeto são orientados a tratar todos os alunos com equidade. Na primeira reunião do ano, quando é repassado aos professores o perfil de cada aluno, todos são alertados de que os alunos devem ser tratados de maneira igual, sem preferências, respeitando as diferenças individuais e a forma de aprender de cada um.

5.4.9.2 Os professores procuram desenvolver nos alunos a independência e a autonomia?

Sim. As práticas pedagógicas da unidade objetivam sempre o protagonismo do jovem. Ao longo do ano letivo a independência e autonomia dos alunos são construídas, fazendo com que ele consiga, ao final do curso, continuar seu crescimento acadêmico e profissional.

5.4.10 Os profissionais de apoio preocupam-se em facilitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos:

5.4.10.1 Os profissionais de apoio preocupam-se com a participação de todos?

Entendendo-se apoio como qualquer estrutura que tenha o objetivo de dar suporte ao aprendizado dos alunos, ao seu desenvolvimento ou permanência na escola, considera-se que na Unidade PESCAR, os profissionais de apoio preocupam-se com a participação de todos. Práticas como ferramentas tecnológicas que propiciem o conhecimento do dia a dia escolar dos alunos aos professores facilitam a interação e proporcionam o aprimoramento do desempenho em sala de aula.

5.4.10.2 Existe uma descrição clara acerca das funções e tarefas do pessoal de apoio?

Todo o pessoal envolvido no aprendizado dos alunos recebe instruções claras de como deve ser seu trabalho dentro e fora da unidade.

5.4.11 Os “deveres de casa” contribuem para aprendizagem de todos:

5.4.11.1 Os deveres tem sempre um objetivo pedagógico claro?

"Deveres de casa" normalmente não são solicitados. Quando solicitados, geralmente fazem parte de algum projeto e seus objetivos pedagógicos são sempre o de aprimorar o aprendizado de forma inter ou transdisciplinar. Os deveres de casa são sempre corrigidos em sala de aula de forma coletiva.

5.4.11.2 Estão relacionados com as atividades da escola?

Os "deveres de casa" devem obrigatoriamente estar relacionados com as atividades da escola, mas devem também, permitir sempre, que o aluno utilize seu conhecimento prévio e suas habilidades. Ex.: criação de protótipo de produto que será produzido pela turma.

5.4.12 Todos os alunos participam de atividades complementares e extraescolares:

5.4.12.1 São todos estimulados a participarem de diferentes atividades?

Sim. É grande a diversidade de atividades existentes no cotidiano escolar da Unidade PESCAR da PROCERGS e todos os alunos são muito estimulados a participarem. Quando ocorre de um aluno sentir-se desconfortável em desenvolver alguma atividade é explicada a ele a importância de sua participação. Normalmente o que se observa na unidade é que os alunos são resistentes àquelas atividades que possuem alguma dificuldade específica. É exatamente nestas atividades que é

importante que participem. Os alunos são estimulados a gradativamente empenharem-se a desenvolver as atividades que possuem maior dificuldade.

5.4.12.2 As visitas escolares são acessíveis a todos?

Sim. Todas as visitas escolares são planejadas para que se tornem acessíveis a todos os alunos mesmo quando os lugares visitados exigem algum conhecimento específico que possa dificultar o aprendizado. Exemplo: visita técnica a PROCERGS. Antes da visita foi realizada reunião com os guias do passeio onde foram repassadas informações gerais sobre o entendimento dos alunos sobre os assuntos que seriam explanados para que houvesse adequação dos conteúdos.

5.5 DANDO VOZ AOS ALUNOS

Assim como sugere o Index, é importante no processo de avaliação da escola inclusiva ouvir os alunos. A partir desta ideia foi elaborado questionário, anexo 1, sobre os sentimentos dos alunos em relação à unidade do projeto PESCAR proporcionar um espaço escolar que atenda a todos os alunos. Foram distribuídos 22 questionários que foram respondidos em sua totalidade. As questões foram elaboradas a partir das perguntas sugeridas pelo Index como indicadores de que uma escola está realizando práticas inclusivas ou não.

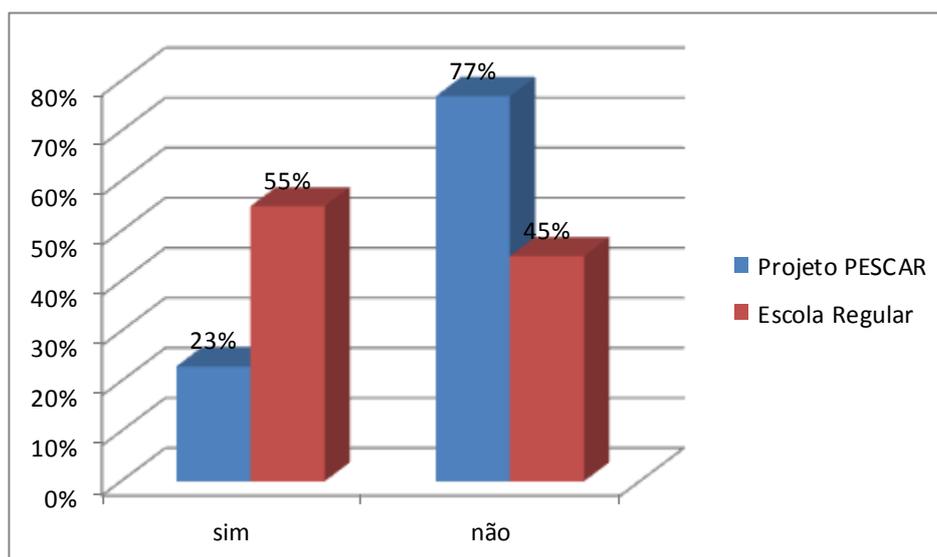
Cabe aqui alguns comentários sobre os resultados mais relevantes para este estudo.

Na questão 1, “nossas aulas estão preparadas para o trabalho da diversidade”, questão 9 “os alunos são estimulados a ajudar seus colegas”, questão 15 “os professores reconhecem a importância de tratar os todos os alunos com igualdade” e na questão 16, “os professores procuram desenvolver nos alunos a independência e a autonomia”, 100% dos alunos responderam que sim, o que indica que os objetivos que se relacionam com estas questões estão sendo atingidos no

momento, não havendo necessidade de mudanças nas práticas que envolvem estes itens.

As questões 2 “nosso material de aula contempla a todos os alunos, a todas as culturas e a todos os contextos”, 4 “os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes”, 5 “nossas disciplinas estimulam o entendimento das diferentes culturas, gênero, deficiência, religião,etc.”, 8 “os alunos são estimulados a ajudar os colegas”, 11 “os resultados das avaliações em equipe servem para introduzir mudanças”, 12 “os alunos são consultados sobre como podem ser ajudados a melhorar sua atenção e aprender” e 13 “as normas de comportamento são explícitas”, tiveram um índice de 90 a 95% de respostas “sim” o que indica que estas questões estão sendo bem desenvolvidas pelo projeto, necessitando, talvez, de pequenos ajustes para atingir a totalidade dos alunos.

Gráfico 1 – Paralelo entre a Questão 22 e questão 23



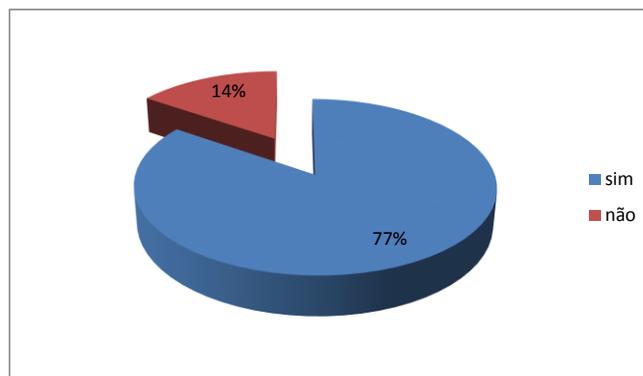
(Fonte: gráfico construído pela acadêmica.)

Entre as questões 22 e 23 é possível traçar um comparativo das respostas dadas pelos alunos. Na questão 22 “você já se sentiu excluído de alguma maneira no cotidiano escolar do PESCAR da PROCERGS” 23% da turma, ou seja, 5 jovens, responderam que sim, um índice relativamente alto para um trabalho na perspectiva

inclusiva se analisado individualmente. Se este índice for comparado às respostas da questão 23 “você já se sentiu excluído de alguma maneira no cotidiano escolar de sua escola”, que teve 55% de respostas sim, se percebe que o percentual de alunos que se sente excluído na escola regular é bem superior ao percentual de alunos que se sente excluído no PESCAR da PROCERGS o que demonstra que o trabalho educacional na perspectiva inclusiva que é realizado na unidade PROCERGS mostra resultado diferenciado considerando que o grupo de alunos é o mesmo e o resultado é tão diferenciado.

Na questão 6 “os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem”, 14% dos alunos respondem que não, o que mostra a necessidade de realizar melhorias no trabalho desenvolvido na unidade. Este resultado é preocupante considerando que todo o trabalho desenvolvido tem o objetivo de tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem.

Gráfico 2 - Questão 6

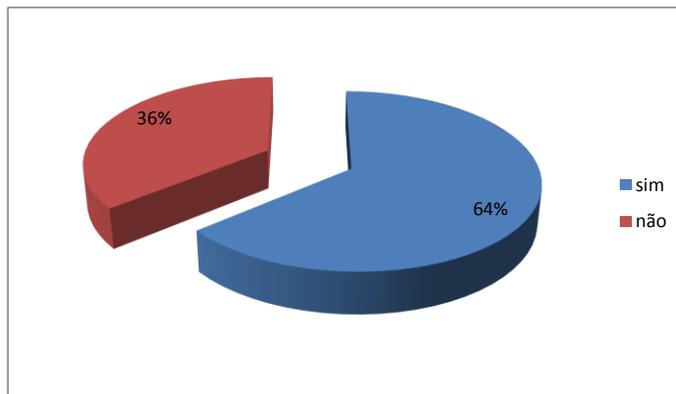


(Fonte: gráfico construído pela acadêmica.)

O percentual 36% de respostas não na questão 7 “os alunos podem escolher suas atividades” também é um sinal de alerta. Este resultado demonstra que 8 alunos não conseguem perceber que em alguns projetos é permitido escolher as

atividades. Respostas como “os alunos não podem escolher as atividades” ou “as atividades estão todas programadas” deixam claro que os alunos necessitam de esclarecimentos a respeito da metodologia de trabalho para que seja possível que percebam os momentos ou atividades em que tem a liberdade de escolha.

Gráfico 3 – Questão 7



(Fonte: gráfico construído pela acadêmica.)

O resultado da análise das práticas pedagógicas da Unidade PROCERGS do projeto PESCAR através do Index for Inclusion mostra que o trabalho realizado está dentro de uma perspectiva inclusiva, mas precisa de melhorias. A validação das práticas através dos questionários respondidos pelos alunos é enriquecedora e proporciona a reflexão sobre o dia a dia da Unidade. O Index é um ótimo instrumento de trabalho para o gestor da escola e fica como sugestão sua utilização pelas escolas regulares que querem realizar um trabalho educacional na perspectiva inclusiva.

6 CONCLUSÃO

Para pensar qualquer ação de caráter educacional, é preciso primeiro que pensemos sobre a sociedade que temos e na qual vivemos e de que tipo de educação é preciso e, então, busquemos entender nosso alunado, tendo presente suas necessidades, possibilidades e expectativas.

É fundamental uma proposta que apresente ações de ajuda na superação às dificuldades e incertezas, proporcionando a oportunidade de inserção e aceitação do sujeito, nesta mesma sociedade, como ser humano que é, com todas as suas características individuais, permanentes ou transitórias, respeitando-o em sua individualidade.

A educação na perspectiva inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, onde passa a se buscar uma educação que atenda a todos os sujeitos. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que se adaptem a nova realidade atendendo tanto a nova legislação quanto as necessidades do alunado. Neste contexto, as crianças com necessidades educativas especiais devem ser incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes.

Do ponto de vista pedagógico este novo paradigma educacional traz grandes desafios, pois busca o desenvolvimento individual, com igualdade de oportunidades para todos, respeitando à multiplicidade humana e cultural. Atender a esta demanda requer que pensemos na reconstrução de nosso dia a dia em sala de aula e fora dela. Para que isto seja possível, é necessário que novas práticas pedagógicas que atendam a pressupostos e balizadores de uma educação inclusiva, como por

exemplo, a individualização do ensino, sejam construídas, aplicadas e os resultados sejam analisados, para que sirvam de parâmetro para outras escolas.

Diante desta necessidade, desenvolve-se este trabalho trazendo a experiência do Projeto PESCAR Unidade PROCERGS nos processos inclusivos, relatando e validando suas práticas pedagógicas, objetivando sua utilização em alguns processos inclusivos da escola regular.

Como resultado da análise foi possível identificar que as práticas pedagógicas realizadas na Unidade Procergs do Projeto PESCAR atendem as demandas de uma educação na perspectiva inclusiva e que é possível pensar alguns dos processos inclusivos na escola regular levando em conta a experiência do Projeto PESCAR. Assim, abrem-se desdobramentos de possíveis pesquisas futuras que envolvam a formação de professores e o acompanhamento de casos que possam aplicar práticas e refletir sobre essas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização – Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão. O contexto da educação no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEYER, Otto Hugo. **Inclusão e Avaliação na Escola**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE. Portugal: 2002.

Brasil. Ministério da Educação. A escola comum inclusiva. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília: 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Ensaio Pedagógico. Construindo Escolas Inclusivas. Secretaria da Educação Especial. Brasília: SEESP, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Inclusão. Revista de Educação Especial. Os rumos da Educação Especial no Brasil frente ao Paradigma da Educação Inclusiva. Secretaria da Educação Especial. V. 05. N 02. Brasília: SEESP, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Secretaria da Educação Especial. V. 1. Brasília: SEESP, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Secretaria da Educação Especial. V. 3. Brasília: SEESP, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Secretaria da Educação Especial. V. 4. Brasília: SEESP, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão. Educação Infantil. Secretaria de Educação Especial. Introdução. Brasília: SEESP, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão. Educação Infantil. Secretaria de Educação Especial. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília: SEESP, 2006.

Brasil. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura. Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: Anped, 2009.

Brasil. Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento de EPT. Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta? Educação para Todos. Brasília: UNESCO, 2008.

CANDIOTTO, Cesar. BASTOS, Cleverson Leite. CANDIOTTO, Kleber B. B. Fundamentos da Pesquisa Científica. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Escola Inclusiva a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Escola Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio. Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

GOMES, Mário (Org.). **Construindo as Trilhas para a Inclusão**. 2ª ed. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento. Educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário distribuído aos alunos

Queridos alunos:

Solicito que respondam este questionário com muita atenção, sinceridade e reflexão, pois suas respostas servirão de apoio para melhorias no cotidiano de nossa escola. Não há resposta certa ou errada e não é necessário que você se identifique. Obrigada.

Na sua opinião:

1. Nossas aulas estão preparadas para o trabalho na diversidade?

() sim () não

Por quê?

2. Nosso material de aula (vídeos, slides, polígrafos, textos, dinâmicas,...) contempla a todos os alunos, a todas as culturas e a todos os contextos?

() sim () não

Por quê?

3. A linguagem utilizada na sala de aula é acessível a todos?

() sim () não

Por quê?

4. Os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes?

() sim () não

Por quê?

5. Nossas disciplinas estimulam o entendimento das diferentes culturas, gênero, deficiência, religião, etc?

() sim () não

Por quê?

6. Os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem?

() sim () não

Por quê?

7. Os alunos podem escolher atividades?

() sim () não

Por quê?

8. Os alunos são estimulados a compartilhar experiências e conhecimentos?

() sim () não

Por quê?

9. Os alunos são estimulados a ajudar seus colegas?

() sim () não

Por quê?

10. Os alunos tem oportunidade de avaliar em equipe o trabalho realizado?

() sim () não

Por quê?

11. Os resultados das avaliações em equipe servem para introduzir mudanças?

sim não

Por quê?

12. Os alunos são consultados sobre como podem ser ajudados a melhorar sua atenção e aprender?

sim não

Por quê?

13. As normas de comportamento são explícitas?

sim não

Por quê?

14. Os professores estão preocupados em apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos?

sim não

Por quê?

15. Os professores reconhecem a importância de tratar a todos os alunos com igualdade?

sim não

Por quê?

16. Os professores procuram desenvolver nos alunos a independência e a autonomia?

() sim () não

Por quê?

17. Os alunos são estimulados a participarem de diferentes atividades?

() sim () não

Por quê?

18. Os alunos no PESCAR Procergs tem um cotidiano diferente do cotidiano da escola regular?

() sim () não

Por quê?

19. Os alunos são estimulados a compartilhar suas habilidades?

() sim () não

Por quê?

20. No PESCAR Procergs, considera-se que cada um tem conhecimentos importantes?

() sim () não

Por quê?

21. O PESCAR Procergs atende as necessidades de aprendizagem de todos os alunos?

() sim () não

Por quê?

22. Você já se sentiu excluído de alguma maneira no cotidiano escolar do PESCAR da Procergs?

() sim () não

Quando e Como?

23. Você já se sentiu excluído de alguma maneira no cotidiano escolar de sua escola?

() sim () não

Quando e Como?

24. Você possui alguma dificuldade de aprendizagem?

() sim () não

Qual?

25. Você possui alguma dificuldade de relacionamento interpessoal?

() sim () não

Qual?

Até o momento no que e como o Projeto PESCAR Procergs auxiliou no seu desenvolvimento pessoal e educacional?

Quer deixar registrada alguma observação ou contribuição?

11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21	95%
NÃO														x										1	5%

12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21	95%
NÃO								x																1	5%

13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	20	91%
NÃO								x				x												2	9%

14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	20	91%
NÃO								x				x												2	9%

x

15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22	100%
NÃO																								0	

16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22	100%
NÃO																									

17	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			19	86%
NÃO								x			x												x	3	14%

18	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	20	91%
NÃO																	x	x						2	9%

19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	18	82%
NÃO			x	x				x									x							4	18%

20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	21	95%
NÃO																	x							1	5%

21	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL	
SIM	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	20	91%
NÃO								x						x									2	9%

22	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM						x		x					x			x							x	5	23%
NÃO	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x		17	77%

23	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL	
SIM	x			x		x		x	x			x		x	x		x		x	x	x	x	12	55%
NÃO		x	x		x		x			x	x		x			x		x					10	45%

24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL		
SIM		x	x		x	x	x			x	x	x	x	x		x					x		x	12	55%
NÃO	x			x				x	x			x			x		x	x	x			x		10	45%

25	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	TOTAL	
SIM						x	x						x					x		x		x	6	27%
NÃO	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x		16	73%