

Saberes e práticas da inclusão

Ensinando na diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais

UNESCO
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL
MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Cristovam Buarque

Secretário Executivo

Rubem Fonseca Filho

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

SABERES E
PRÁTICAS DA
INCLUSÃO

**ENSINANDO NA DIVERSIDADE:
RECONHECENDO E RESPONDENDO
ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS**

SÉRIE: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO

Caderno de Apresentação

Guia do Formador de Grupo

1. A Bidirecionalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem
2. Ensinando a Diversidade: reconhecendo e respondendo às necessidades especiais
3. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva
4. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
5. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos
6. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora
7. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Supertodas
8. Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão
9. Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
SEESP/MEC

Elaboração
Maria Salete Fábio Aranha

Colaboração
Maria Inês Laranjeira
Marlene de Oliveira Gotti
Luzimar Camões Peixoto
Martha Marilene de Freitas Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

E59e Ensinando na diversidade : reconhecendo e respondendo às necessidades especiais / Coordenação geral: SEESP/MEC ; organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

22 p. (Saberes e práticas da inclusão ; 2)

1. Inclusão escolar 2. Educação dos portadores de deficiência 3. Educação para a diversidade 3. Currículo I. Brasil. Secretaria de Educação Especial II. Aranha, Maria Salete Fábio III. Série

CDU: 376.214

Apresentação da Secretaria

Prezado (a) Professor (a),

A LDB 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino e a Resolução do CNE 02/2001 regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino.

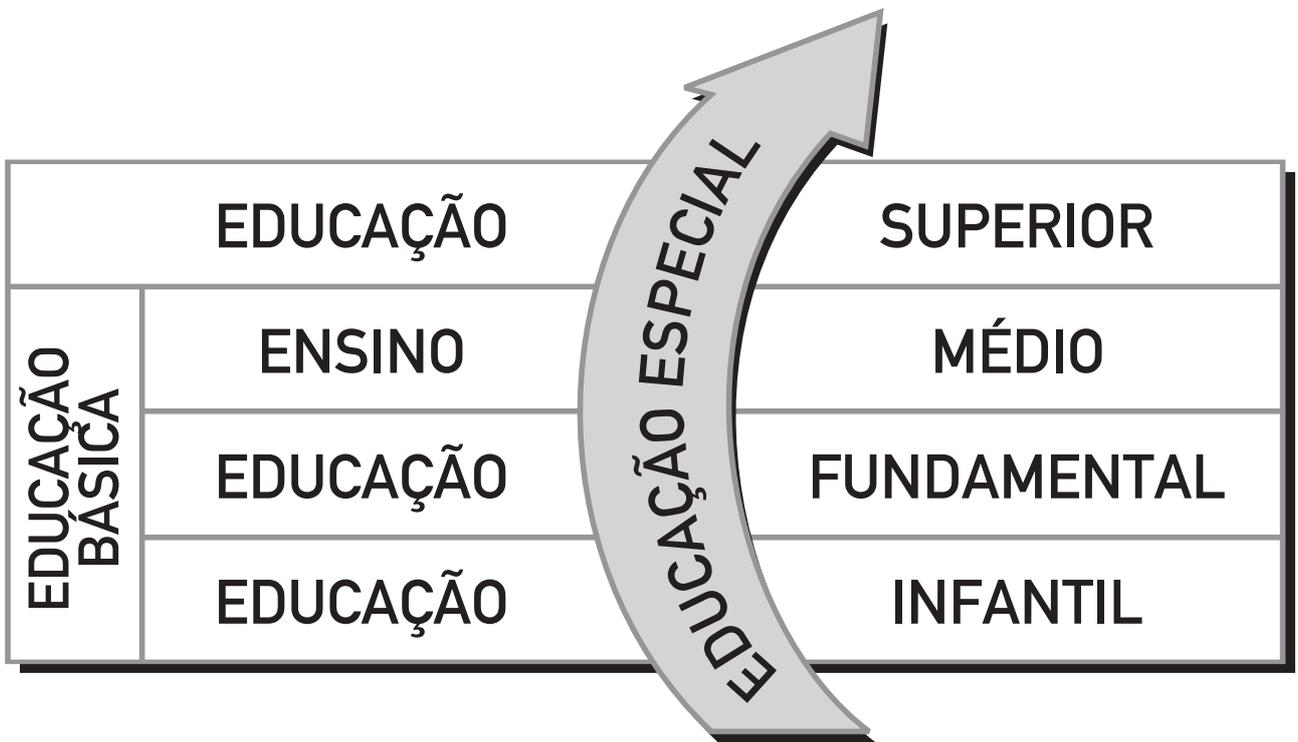
Entendemos que o paradigma da inclusão desses alunos implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da qualificação (capacitação) dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns.

Considerando a necessidade de colaborarmos para sua formação continuada, a Secretaria de Educação Especial do MEC tem a satisfação de entregar-lhe a publicação “Saberes e Práticas da Inclusão”.

Este material visa proporcionar-lhe momentos de reflexão e condições de desenvolver sua prática pedagógica, atendendo à diversidade das necessidades apresentadas por seus alunos.

Um grande abraço e sucesso em seu trabalho

Secretaria de Educação Especial



Introdução **7**

1 Focalizando a relação entre o desenvolvimento e a
aprendizagem **9**

2 Considerando a diversidade que constitui o
contexto educacional **17**

Cada aluno é diferente e aprende de forma diferente! Sendo assim, não dá para ensinar do mesmo jeito para todos! Devo ensinar a cada um de acordo com suas necessidades educacionais específicas e especiais!!!!.



FINALIDADE

Favorecer condições para que os professores e especialistas em Educação reconheçam, identifiquem e respondam à diversidade presente em suas salas de aula.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste módulo, o professor deverá ser capaz de:

1. Dissertar sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.
2. Discutir sobre as implicações da diversidade humana para a prática pedagógica.
3. Discutir sobre sua tarefa de ensinar, a partir do referencial das peculiaridades de desenvolvimento e aprendizagem dos diferentes alunos.



CONTEÚDO

- Desenvolvimento e aprendizagem (expectativa 1)
- A diversidade humana e as necessidades educacionais individuais, na sala de aula (expectativas 2 e 3)
- Implicações da diversidade para a prática pedagógica (expectativas 2 e 3)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, M.S.F. (2002). *Refletindo sobre a diversidade que constitui nosso alunado*. Bauru: UNESP-Bauru.

Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC / SEF / SEESP, pp. 23 – 29.

Laranjeira, M.I. (1995) *Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar - Relato, em reflexão, de uma trajetória*. Bauru: EDUSC, pp. 89-90.

ESTUDANDO A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor reflita sobre a relação existente entre o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino (ref. às expectativas 1 e 2).



EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor dele participante deverá ser capaz de discutir sobre as relações existentes entre os processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino.



CONTEÚDO

Desenvolvimento real
Desenvolvimento proximal
Desenvolvimento potencial
Espaço de atuação do professor



MATERIAL

De Oliveira, M.K. (1995). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, pp. 58-62.

Laranjeira, M.I. (1995). *Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar – Relato, em reflexão, de uma trajetória*. Bauru: EDUSC, pp. 89-90.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (30 min.)

O coordenador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para discutir e redigir um texto-síntese sobre como o grupo conceitua desenvolvimento e aprendizagem, e quais as relações que vê entre esses dois processos.



2. Plenária (30 min.)

Após esse trabalho, cada grupo deverá apresentar sua síntese à plenária, recomendando-se que o coordenador registre, no quadro, as principais idéias produzidas em cada síntese, para favorecer sua visualização a todos os participantes.

3. Estudo dirigido (60 min.)

O coordenador deverá, então, solicitar que cada grupo leia os textos de número 01 e 02, inseridos a seguir, sugerindo que os grupos enfatizem, na discussão, as seguintes questões:

- *A que se referem os termos desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial?*
- *Em que instância de desenvolvimento o professor deve atuar?*

O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL¹

Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é “até onde a criança já chegou”, em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la sozinha. Por exemplo, se observamos que a criança “já sabe amarrar sapatos”, está implícita a idéia de que ela sabe amarrar sapatos, sozinha, sem necessitar de ajuda de outras pessoas.

Esse modo de avaliar o desenvolvimento de um indivíduo está presente nas situações da vida diária, quando observamos as crianças que nos rodeiam, e também corresponde à maneira mais comumente utilizada em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. O pesquisador seleciona tarefas que considera importantes para o estudo do desempenho da criança e observa que coisas ela já é capaz de fazer. Geralmente, nas pesquisas existe um cuidado especial para que se considere apenas as conquistas que já estão consolidadas na criança - aquelas capacidades ou funções que a criança já domina completamente e exerce de forma independente, sem ajuda de outras pessoas. Numa pesquisa sobre a montagem de torres com cubos de diversos tamanhos, por exemplo, o pesquisador não vai considerar que uma criança já sabe construir a torre se ela conseguir construí-la apenas porque um colega de classe a ajudou. Para ser considerada como possuidora de certa capacidade, a criança tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente, de **nível de desenvolvimento real**. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem

¹ **De Oliveira, M.K.** (1995). *O conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, pp. 58 – 65.

estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu **nível de desenvolvimento potencial**, isso é, sua capacidade de desempenhar tarefas **com** a ajuda de adultos, ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. No caso da construção da torre de cubos, por exemplo, se um adulto der instruções para a criança (“Você tem que ir pondo primeiro o cubo maior de todos, depois os menores” ou “Tem que fazer de um jeito que a torre não caia”) ou se ela observar uma criança mais velha construindo uma torre a seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinha.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda. Uma criança que ainda não sabe andar sozinha só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos a partir de um determinado nível de desenvolvimento. Aos três meses de idade, por exemplo, ela não é capaz de andar nem com ajuda. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Em segundo lugar, essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a **zona de desenvolvimento proximal** como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar sapatos, a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

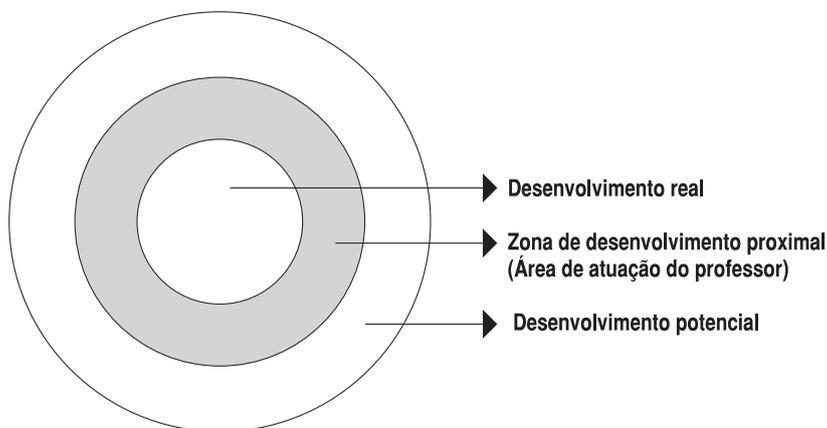
A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. Será muito diferente ensinar, por exemplo, a distinção entre aves e mamíferos para crianças que vivem na zona rural, em contato direto e constante com animais, e para crianças que vivem em cidades e conhecem animais por vias muito mais indiretas. Mas nos dois casos a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

PENSANDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM²

A leitura sócio-construtivista sobre o desenvolvimento humano propõe que todo indivíduo apresenta, em cada momento de sua história de desenvolvimento, um **desenvolvimento real** (representado pelo conhecimento por ele já construído e pelas operações que pode desempenhar com autonomia, sem ajuda), um **desenvolvimento proximal** (representado pelas operações que somente consegue desempenhar com ajuda) e um **desenvolvimento potencial** (representado pelas operações que ainda não consegue desempenhar, mesmo com a apresentação de diferentes níveis de ajuda).



“A posição que Vygotsky assume sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está declarada em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, através do qual nos oferece com magistral clareza, o que temos chamado “desenho da aula”, uma vez que nos aponta os limites e possibilidades nos quais devemos apoiar nossa tarefa de articulação e de mediação...Com isso, permite que nós, professores, apreendamos também o que não é aula, ou seja não estaremos cumprindo nosso papel com relação ao aluno, nem se estivermos trabalhando no interior da primeira esfera (por exemplo, quando utilizarmos a aula para fazê-lo retornar ao concreto palpável, em realidades que não lhe são conhecidas), nem sequer se o fizermos no exterior da segunda esfera (por

² Laranjeira, M.I. (1995). *Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar – Relato, em reflexão, de uma trajetória*. Bauru: EDUSC, pp. 89-90.

exemplo, quando propusermos que apliquem teses gerais a casos específicos, em situações nas quais a construção de conceitos ainda não está garantida). Contudo, a aula estará bem posta quando a alocarmos entre ambas, ou seja, se não estivermos a subestimar, nem superestimar a capacidade real do sujeito. Temos, então, que nos subsidiar de uma proposta de desenvolvimento cognitivo para, assim, termos um referencial claro para atuar, no que se refere à prática docente, no espaço compreendido pela zona de desenvolvimento proximal. Precisamos poder hipotetizar sobre o que o sujeito já pode fazer sozinho, o que pode fazer com nossa ajuda e o que não pode fazer ainda, sequer com a nossa ajuda” (Laranjeira, 1995, pp. 76-77).

Caberia ao professor, assim, planejar e reajustar suas ações pedagógicas em função de parâmetros estabelecidos pelo ponto de partida do aluno e pelas peculiaridades que apresenta em seu processo de apreensão e construção do conhecimento.

4. Intervalo (15 min.)

5. Estudo dirigido (30 min.)

Após a discussão, o grupo deverá criar e preparar uma forma de representação (da escolha dos participantes: teatral, musical, gráfica, etc...) sobre como estão vendo os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como suas possíveis relações, aproveitando-se de exemplos de situações vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula.

6. Plenária (45 min.)

A síntese do conteúdo discutido pelo grupo sobre as duas primeiras questões, bem como a representação planejada, deverá ser apresentada em plenária.

7. Fechamento (30 min.)

O coordenador deverá favorecer o processo de construção de conhecimento, coordenando a discussão da plenária sobre o conteúdo apresentado. Para tanto, recomenda-se que ele contraponha, criticamente, as idéias apresentadas pelos diferentes grupos antes do estudo sobre o texto, com aquelas apresentadas na representação final.

A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor reflita sobre a diversidade que constitui o alunado (ref. às expectativas 2 e 3)



MATERIAL

Texto 03

Aranha, M.S.F. (2002). *Refletindo sobre a diversidade que constitui nosso alunado*. Bauru: UNESP-Bauru.



SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (45 min.)

O coordenador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão sobre o texto abaixo.

Como roteiro para a discussão e a produção de sínteses sobre as discussões, sugere-se que sejam abordadas, pelos grupos, as seguintes questões:

- A que se está referindo quando se fala em diversidade?
- No que a diversidade afeta a prática pedagógica do professor?

REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE QUE CONSTITUI NOSSO ALUNADO

Quando assumimos uma classe, aparentemente ela se constitui de um grupo de alunos que, embora apresente diferenças na aparência e no comportamento, mesclam-se em um grande grupo, ao qual nos referimos como “meus alunos”.

Sem que o percebamos, o grande grupo vai gradativamente constituindo, em nosso pensar, uma unidade. Cabe-nos fazer com que este grupo aprenda um conjunto de informações constantes de nosso programa de ensino.

Há que se atentar, entretanto, para o fato de embora a eles nos referimos como uma unidade (“minha classe”, “minha turma”), na realidade esse grupo não é uma unidade, já que existe um sem número de variáveis ali presentes, que faz de cada aluno uma pessoa singular. Cada um tem, certamente, uma história de vida peculiar, com características culturais diferenciadas, com realidades de vida familiar, social, econômica bastante diferenciadas, com características funcionais de aprendizagem também diversificada, além de diferirem em um sem número de variáveis (qualidade de vida, etnia, religião, saúde, repertório de convivência grupal, habilidade de gerenciamento de relações interpessoais, instrumentalização para a convivência com pares e autoridades, etc..) que faz de cada aluno um sujeito de aprendizagem único, que necessita ser profundamente conhecido e reconhecido, se quisermos ser bem sucedidos em nosso processo de ensino.

Há também que se lembrar que, geralmente, o programa de ensino com o qual iniciamos nosso ano de trabalho é elaborado antes sequer de termos sido apresentados a esses alunos, o que desvela a pressuposição de que é possível ensinar a todos, como se todos fossem um só.

Ignorar a individualidade e argumentar que o grande número de alunos em cada sala de aula não permite a atenção individualizada a cada aluno, tem sido uma das principais causas do fracasso escolar, quando olhado do lado da ação do professor.

Nossa experiência docente nos tem mostrado que se encontram na mesma sala de aula alunos que vivem na miséria, alunos que enfrentam violência familiar, alunos que cheiram cola, alunos que cresceram brincando com computador, alunos de classe média, alunos de classe alta, alunos de populações distantes ou nômades, alunos que trabalham para sustentar família, alunos que são moradores

de rua, alunos que pertencem a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, enfim, individualidades totalmente diferenciadas umas das outras, que constituem uma ampla dimensão de características.

Cada uma dessas individualidades, por sua vez, tem uma história e um padrão diferenciado de relação com a realidade e com o processo de aprendizagem. Todos têm um conhecimento da realidade, que foi construído em sua história de vida e que não pode ser ignorado no processo do ensinar.

Há os que aprendem melhor através da experiência concreta. Há os que aprendem melhor através da via auditiva. Há os que aprendem melhor, se utilizarmos a via escrita. Há os que aprendem melhor, se puderem escrever sobre o assunto que está sendo abordado.

Cada um tem necessidades educacionais específicas, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual nos encontramos inseridos, e que nos cabe transformar.

Considerando essa diversidade toda, não podemos ainda nos esquecer dos alunos que apresentam uma deficiência física, mental, visual, auditiva, múltipla, comportamentos típicos e mesmo aos que apresentam altas habilidades.

“Entretanto, todo e qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais, ocasional ou permanentemente.

Ao se falar em necessidades educacionais especiais, tratamos das dificuldades específicas dos alunos, no sentido de focalizar primordialmente não o aluno em si, mas que respostas a escola pode oferecer a cada um, para promover a aprendizagem pretendida.

Tradicionalmente, e ainda em nossos dias, há uma tendência de se atribuir o fracasso escolar do aluno, exclusivamente a ele. Desse modo, a escola fica isenta da responsabilidade pela sua aprendizagem ou não aprendizagem, cabendo a profissionais diversos, a identificação de problemas a serem encaminhados e solucionados fora da escola. O fracasso da criança passa a ser explicado por diversas denominações e causas, como distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada, dentre outras, situadas mais próximas das patologias e de causalidade social do que de situações escolares contextuais.

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, sócio-culturais e psíquicos, que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.”

Neste quadro, é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar, e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Um exemplo preocupante do desvio dessas práticas é o encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais, como resultado da ineficiência escolar.

Outro aspecto a ser considerado é o papel desempenhado pelo professor na sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado, ou pelo trabalho de equipes interdisciplinares, quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, e quando necessário, ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc..) não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente, de buscar ações educativas alternativas, calcadas em um processo de avaliação ampla e compreensiva, como condutor da ação docente.” (Brasil, 1999, excertos das pp. 23-29).

3. Plenária (45 min.)

A síntese do conteúdo discutido pelo grupo sobre as duas primeiras questões deverá ser apresentada em plenária, com mediação do coordenador.

4. Intervalo (15 min.)

5. Estudo dirigido (50 min.)

Sugere-se que nesta etapa, o coordenador solicite que os participantes se dividam em grupo de até 5 pessoas. Cada grupo deverá:

- a.** escolher um caso, da realidade de algum dos membros, e descreve-lo, nas variáveis que o caracterizam: caracterização pessoal do aluno, caracterização sócio-cultural, especificidades do aluno, caracterização de seu processo de aprendizagem, necessidades educacionais especiais que possa ter, dificuldades que o professor tem enfrentado no processo de ensinar, providências já adotadas

- b. o grupo deverá discutir sobre o caso, procurando ressaltar as peculiaridades desse aluno, e buscando vias alternativas de solucionar o(s) problema(s) do processo de ensino e aprendizagem.
- c. o grupo deverá produzir uma representação teatral do caso escolhido, bem como da análise feita sobre ele e das alternativas pensadas pelo grupo.

6. Plenária (45 min.)

As representações dos grupos deverão ser apresentadas, em plenária.

7. Fechamento (40 min.)

O coordenador deverá auxiliar os participantes, em sua discussão geral, introduzindo questões que ampliem o foco de análise dos professores, provocando o estabelecimento de relações lógicas entre as noções aqui tratadas sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, focalizando a diversidade que constitui o alunado de uma sala de aula e a forma de procurar responder, pedagogicamente, às peculiaridades de cada aluno.

