

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Clima da sala de aula em ambientes inclusivos



Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Clima da sala de aula em ambientes inclusivos

Clima da sala de aula em ambientes inclusivos.....	2
1 Introdução, definição do conceito de clima de sala de aula	2
2 Factores de Influência e Consequências no Clima da Sala de Aula.....	4
3 Clima e linguagem.....	6
4 Clima da sala de aula – impacto nos diferentes níveis	9
5 Criação e Manutenção do Clima Inclusivo na Sala de Aula.....	12
6 Uma nova proposta: IRIS Aide Memoir.....	14
7 Algumas Ideias sobre formação de Professores	15
Referências	17

1 Introdução, definição do conceito de clima de sala de aula

A crescente necessidade de reflexão e debate sobre Escola Inclusiva enfatiza a importância de uma análise cuidada sobre as actuais práticas na sala de aula, baseadas na perspectiva da criança/adolescente em desenvolvimento num contexto específico (Rose, 2002). A inclusão promove aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades para todos (Brodin, 2000). A inclusão e educação inclusiva abrangem todas as crianças, independentemente do género, língua, capacidades, religião, opinião política, origem nacional, ética ou social, ou dificuldades, entre outros. A inclusão é sempre feita num espaço físico e é uma questão de comunidade e de igualdade de oportunidades (Brodin & Lindstrand, 2007). A aprendizagem não existe num vácuo mas em interacção social com outros seres humanos e todas as crianças têm o direito a aprender em conjunto com os outros (Sommer, 2005). A inclusão é aceitar a realidade de que todos somos simultaneamente iguais e diferentes; é um processo no qual a diversidade é vista como um recurso. Uma escola inclusiva inclui todas as crianças, o ensino em si mesmo e o currículo (Brodin & Lindstrand, 2004).

Sabemos que as trajectórias individuais das crianças e adolescentes, quando existem (ou não) barreiras à participação e aprendizagem, são determinadas não apenas

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

precocemente, não apenas pelo currículo, mas especialmente pelas condições em que o desenvolvimento ocorre, incluindo os múltiplos factores intra-individuais, sistemas de relações sociais, discursos e condições dos ambientes em que participam. O clima da sala de aula contém uma área afectiva-relacional; considera-se, por exemplo, o sentimento de significado, participação, bem-estar, respeito, auto-confiança, sentimentos gerados no encontro entre crianças e escola. Todas as crianças têm o direito a sentir que a escola se preocupa com elas de forma positiva, uma sensação acolhedora. O conceito de clima de sala de aula, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interacções sociais, tem sido definido como:

o conjunto de características psicológicas e sociais da sala de aula, determinado por factores estruturais, pessoais e funcionais (...) O clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interacção entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos (Rodriguez, G. 2004: 1).

O clima de sala de aula é também descrito como um sistema com quatro tipos de variáveis: *o envolvimento físico, os objectivos organizacionais, as características dos professores e as características dos alunos* (Schmidt & Çagran, 2006). É visto como um forte mediador de *valores, crenças e padrões*, aqui designados *discurso*. Este discurso é direccionado para o que reconhecemos e fazemos. Com o mesmo, pretende-se um contexto normativo, sistemas coerentes de significado, nos quais o significado é criado, enquadrado e excluído. Nesta perspectiva, o comportamento dos professores é uma regra forte, modelando as relações entre o grupo. Este inclui a auto-reflexão dos professores sobre as suas normas acerca da normalidade, identidade e responsabilidade. Dror (2006) aponta para o envolvimento de 6 factores no clima geral da escola (não especificamente na sala de aula), incluindo: *liderança apoiante; autonomia dos professores, prestígio da profissão de professor; renovações; colaboração de professores e quantidade de trabalho*. Os professores que sentem que a sua escola tem uma liderança apoiante, que encoraja a inovação/melhoria e colaboração entre colegas, têm mais atitudes positivas perante a inclusão. Numa perspectiva sociocultural isto é muito importante já que são vistos como seres humanos (re)construindo significado em interacção com pessoas em diferentes práticas sociais (Vygotsky, 1999). De uma perspectiva psicológica, sociológica e inclusiva é necessário ter em conta o ecossistema completo no qual o desenvolvimento ocorre, enfatizando não apenas a criança ou o

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

contexto, mas as interações que ocorrem entre os diferentes sistemas e que contribuem para o desenvolvimento da criança/adolescente (Bronfenbrenner, 1979).

Podem as escolas fazer a diferença? Quando a investigação foi conduzida em diferentes níveis de sucesso escolar de acordo com o nível socioeconómico dos alunos, os resultados mostraram que a escola pode desempenhar um papel decisivo não preservando essas diferenças e que o clima também detém um papel decisivo (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1982; Grosin, 2004). Grosin afirma que o que distingue uma escola de sucesso é o respeito mútuo, um clima positivo e a ênfase sobre o conhecimento dos objectivos e da aprendizagem dos alunos:

Successful schools are distinguished by giving priority to subject knowledge and to pupils learning what they should know. However if the pupils are to attain the knowledge goals the adults also have to respond to the pupils in a positive way on a human level. One more link between the adults and the children in the successful schools is common social rules with a requirement of mutual respect (Grosin, p. 37, 2004, my translation).

O clima da sala de aula é um dos factores determinantes do desenvolvimento dessas práticas (ao nível das estratégias de ensino, atitudes e factores organizacionais). É importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Numa amostra de estudos de vários países, diversos factores parecem influenciar o desenvolvimento de um clima inclusivo na sala de aula, incluindo *relações interpessoais, desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, crenças, expectativas e atitudes dos professores e outros adultos na escola e dimensões físicas e organizacionais*.

2 Factores de Influência e Consequências no Clima da Sala de Aula

Quando pensamos em clima na escola ou na sala de aula existem muitos factores que devem ser tidos em consideração. Os mais importantes são os factores afectivo-relacionais, com impacto nos processos de aprendizagem em interacção escolar. Estudos sobre a interacção entre aspectos psicológicos, estratégias e atitudes dos professores apontam para a importância do clima da sala de aula na aprendizagem dos alunos, o que revela que os alunos alcançam muito melhor os objectivos em salas de aula com ambientes académicos onde se sentem felizes (Westling Allodi, 2002). As investigações mostram que os alunos precisam de sentir que a escola é para eles, de sentir que o

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

trabalho escolar faz sentido, que é real. A maioria dos alunos está dependente dos professores, que lhes podem oferecer esta oportunidade (Hugo, 2009; Ljusberg, 2009).

Há estudos que revelam que é mais fácil mudar o clima da sala de aula se mais pessoas, além dos professores, estiverem envolvidas (Schmidt & Çagran, 2006). Villa, Thousand, Myers, & Nevin (1996) referem que ter o apoio dos professores titulares e a colaboração do *staff* são importantes factores na formação de atitudes positivas. Van Reusen, Shoho & Barker (2001) expandiram a participação para abarcar todo o *staff* próximo dos alunos. Outras investigações vão mais longe e dizem que todo o sistema educativo, enquanto corpo único, contribui para o processo de aprendizagem e se um sector não funcionar ou for mais fraco, todo o processo pode ser afectado (Sakarneh, 2004). Van Reusen et. al (2001) colocam a hipótese de que “as atitudes e crenças que professores, administradores e outros elementos do pessoal escolar têm perante a inclusão e a capacidade de aprendizagem de alunos com dificuldades, podem influenciar os ambientes de aprendizagem escolar e a disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para todos os alunos” (idem, p. 8). As relações interpessoais são moduladas pelas interacções entre alunos, entre professor e alunos em contexto escolar, e em discurso nacional e local. Estas interacções são cruciais, não apenas em número, mas essencialmente na sua qualidade, que se encontra também intimamente relacionada com múltiplas dimensões do desenvolvimento de cada actor. O desenvolvimento individual (do aluno ou professor), por sua vez pode ser influenciado por diversos factores, incluindo a sua *auto-satisfação*, *processos de aprendizagem e competência social*, entre outros. O discurso, crenças, expectativas e atitudes dos professores e de outros adultos na escola, particularmente no que concerne à diferença, têm profundos efeitos em várias dimensões sócio-emocionais, incluindo o nível de auto-conceito, o processo de aceitação e rejeição entre os pares e o ajustamento social entre os alunos (Chang, 2003; Wentzel, 2002). As atitudes dos professores são um importante factor na determinação do sucesso dos alunos (Grosin, 2004; Groth, 2007; Hugo, 2007; Lundgren, 2007), e podem observar-se semelhanças quando se fala de inclusão (Ainscow, 1993; Baker & Gottlieb, 1980; Monsen & Frederickson, 2004; Scruggs & Mastropieri, 1996; Ward, Center & Bochner, 1994). Mudar de uma escola tradicional para uma escola inclusiva significa uma mudança de valores, normas e atitudes (Carrington & Robinson, 2004; Fullan, 1999; Hunt & Goetz, 1997; Riehl’s, 2000; West-Burnham, 1997). Há evidências que sugerem (e.g. Sebba & Ainscow, 1996) que uma escola inclusiva é uma escola que foi sujeita a mudanças e progressos. Existem fortes factos que mostram que a cultura das escolas tem de mudar.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Quando os professores educam, utilizam uma ferramenta de trabalho especial muitas vezes escondida e não reflectida, mas que continua lá, em funcionamento, aqui chamada *background interpretativo* (Hundeide, 2006). Quando educamos, usamos palavras, palavras que são criadas para ir de encontro entre o seu *background* interpretativo e a prática discursiva especial, a sala de aula. As palavras são acção, a linguagem é uma ferramenta poderosa, dirigida e funcional, pelo menos, de duas formas – é criada e cria. Hjörne (2004) refere este fenómeno em relação ao diagnóstico de PHDA (Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção) num estudo por ela realizado, sobre o bem-estar dos alunos em situações de equipa, quando o diagnóstico de DA/TA era introduzido e adoptado como relevante. Este parece ter incluído pré-conhecimento do *staff* e tornou-se activo na criação de significado. A forma como os professores atribuem significado às situações na escola depende do seu *background* interpretativo e da sua prática discursiva. Quando nos referimos a dificuldades na sala de aula, no que toca à relação entre os alunos e as diferentes perspectivas da escola, resultam diferentes significados atribuídos a situações em que adequadamente resultam diferentes soluções, por exemplo, uma perspectiva compensatória ou uma perspectiva crítica ou mesmo sociocultural. Numa perspectiva compensatória, as diferenças são fundadas nos alunos; na perspectiva crítica estão na organização e na perspectiva sociocultural as dificuldades são vistas como construções sociais na situação de sala de aula. Nilhom (2006) defendeu que a perspectiva compensatória atende às necessidades especiais:

... as an individual quality; such needs are demarcated and categorized. ... Special, rather than inclusive support is advocated; what is seen as special education expertise is supplied immediately, related to the diagnosed problems in the pupil. The reason for the special education support is seen to depend on impairments that are either congenital or in some other way attached to the individual (Nilholm, 2006, p. 17, our translation).

3 Clima e linguagem

O modo como criamos significado para uma situação cria a situação, mas não é o único ingrediente da situação. O modo como olhamos o mundo, situações e acções/interacções são aí coloridas ou misturadas. Aprender pode ser visto como a participação em diferentes discursos durante a comunicação/interacção e a interacção é vista como parte do ensino e desenvolvimento (Vygotsky 1999; Bakhtin 1986; Säljö 1999, 2000; Hundeide 2006). Um ponto-chave é que esse discurso seja construído em artefactos e

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

que a própria linguagem seja vista como um artefacto. “Nós aprendemos ... a observar, descrever e agir na realidade da forma que a envolvente permite e encoraja” (Säljö 2000, 66, nossa tradução). Na literatura encontram-se vários indicadores da influência exercida pelos *backgrounds* interpretativos dos professores e pelas suas expectativas. Num estudo de uma sala de aula conduzido por Davis, Watson and Cunningham-Burley (2000), os autores averiguaram as interacções entre alunos e dificuldades intelectuais, e entre alunos e professores. As pessoas relacionadas com o grupo de alunos estudados davam várias condições de desenvolvimento aos alunos, dependendo do significado que retiravam do comportamento dos mesmos. A perspectiva destas pessoas também pode estar ligada ao seu próprio *background* cultural.

O poder da linguagem é evidenciado na Convenção dos Direitos das Pessoas com Dificuldades (2008), onde o slogan “nothing about us without us” (nada sobre nós sem nós) é importante na medida em que sem utilizar a palavra “especial” provoca uma alteração no focus:

DE

Reabilitação

Exclusão

Clareza de tratamento médico

Ajustar a criança à norma

Aceitação da diversidade

PARA

Uma sociedade reabilitadora

Inclusão, participação, cidadania em sociedade

Direito a Tratamento qualificado

Consulta de especialistas

Auto-determinação

Desta perspectiva, as acções/interacções de professores e alunos passaram a ser vistas como (re)construtivas da sala de aula/escola. Os discursos tornaram-se materiais no seu carácter e nas suas consequências – são ingredientes nas práticas que criam e alteram o mundo à nossa volta (Säljö 1999, 85, tradução dos autores). O modo como os professores olham para os seus alunos é um ingrediente activo na capacidade do aluno para se tornar um determinado tipo de aluno. No caso do *background* interpretativo dos professores, este é decisivo para a sua abordagem, a qual origina a estrutura com o qual os alunos têm liberdade para agir. Hellström (2004), por exemplo, utiliza o termo “profecia da auto-gratificação” enquanto Jenner (2004) fala sobre o “Efeito de Pigmalião”. Uma questão importante é, então, que expectativas, enquanto professor, tenho dos meus alunos da minha forma de trabalhar com eles e de organizar o ensino e a sala de aula?

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

A relação entre pares (aquela que promove o auto-conhecimento e a compreensão de cada um numa relação horizontal com outros significantes) é também reflexo das capacidades trazidas a jogo por cada indivíduo e, assim, um importante factor na preservação ou modificação do nível dessas mesmas capacidades. Dimensões específicas relacionadas com a auto-estima como a preferência ou rejeição social pelos pares são também conhecidas não apenas como consequência mas também como determinantes das relações, ajustamento social e sucesso académico (Santos, 2007). Vários estudos mostram que, apesar da grande importância dos grupos de pares, o professor tem um papel vital na mudança de atitudes. Mesmo que a linguagem e atitudes sejam importantes, a investigação mostra que sinais intra-verbais implicados na dinâmica do clima emocional são ainda mais importantes. Nas turmas em que os professores têm uma atitude positiva perante a inclusão de crianças com necessidades educativas específicas, os alunos também expressam um maior grau de satisfação, e um nível distintamente mais baixo de discordância ou de conflito (Monsen & Frederickson, 2004).

O trabalho com expectativas, atitudes e crenças é particularmente importante para o impacto que têm, não apenas na aprendizagem académica, mas também nas dinâmicas sócio-emocionais da sala de aula.

Muitas crianças que precisam de suporte especial têm problemas sociais marcados, como o estabelecimento de amizades e sentimentos de isolamento ou solidão. O importante é que a investigação mostra que problemas em estabelecer amizades também podem ser encontrados no contexto (Ljusberg, 2009). Porque na infância as relações entre pares desempenham um papel fundamental na estruturação e consequente ajustamento social ao longo da vida, cabe aos professores em escolas inclusivas o desenvolvimento de esforços colaborativos para a criação de ambientes que dêem suporte e levem à promoção da aceitação e competência social. Alguns autores têm mesmo considerado esta intervenção como a mais importante no estabelecimento do ambiente inclusivo (Meadan, 2008; Patton, & Gall, 2006).

A verdadeira possibilidade de acesso à participação na sala de aula é um dos mais importantes indicadores do clima de sala de aula. A participação voluntária na sala de aula relaciona-se intimamente com o clima desta (Okolo, 2007).

Mas a inclusão não é sempre marcada por uma atmosfera de clima de sala de aula. Alguns estudos (Katz & Mirenda, 2002; Trump & Hang, 1996) indicam que a inclusão tem

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

efeitos positivos, mas também tem efeitos negativos e insignificantes no clima de sala de aula. Para contribuir para os efeitos positivos, boa preparação para a inclusão pelo professor (que deve ter expectativas claras e aceitar o professor de educação especial como um parceiro igual) e a heterogeneidade de turmas, o professor tem de ser tolerante e utilizar estratégias mais diversificadas. Os efeitos negativos surgem em casos de salas sobrelotadas ou quando as crianças com necessidade de apoio especial não são aceites.

A dimensão social também é mais evidente no contexto da sala de aula e, nesta perspectiva, alunos/situações/professores com necessidade de suporte extra são particularmente vulneráveis, e necessitam de um ambiente não apenas recuperado, mas respeitador das diferenças.

A inclusão requer uma aceitação profunda de todos os indivíduos, com diferenças de etnia, religião, língua, género, grupo, na sua diversidade de necessidades, oportunidades e dificuldades. Nesta perspectiva é indispensável pegar na experiência que os próprios alunos têm de participação, tal como durante os intervalos das aulas – sendo capazes de participar e ter acesso à informação que surge dentro e fora da sala de aula (Ljusberg, 2009).

A criação e manutenção deste ambiente e clima sócio-emocional, no qual todos os alunos podem sentir que eles mesmos e os seus colegas estão psicologicamente seguros, valorizados e aceites, garante um envolvimento activo e o sentido de pertença, é assim, uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer prática inclusiva de sucesso.

4 Clima da sala de aula – impacto nos diferentes níveis

Uma questão que deve ser considerada quando falamos de cultura e cultura inclusiva é o facto de professores do ensino regular e professores de educação especial muitas vezes não conseguirem colaborar (Henderson, 1994). Este problema é colocado por Bush (1995) como a co-existência de diferentes culturas nas organizações. Para Riel (2000) a mudança de atitude é que “o desenvolvimento de estruturas e práticas inclusivas tem de ser acompanhado por novos entendimentos e valores ou não irão resultar em mudança”. Fullan (1999) identificou a cultura organizacional como um elemento chave para a mudança, já que quando está a ser implementada, a mudança requer o desenvolvimento

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

de novos valores, normas e atitudes. Na análise global de 19 investigações sobre programas, práticas e resultados inclusivos, Hunt & Goetz (1997) descreveram as características destes programas como um “compromisso moralmente dirigido às crianças” e o “consenso sobre um conjunto de valores” que podem ser entendidos como componentes da cultura da escola. A importância da cultura da escola como determinante na afectiva mudança organizacional foi posteriormente validada no contexto da inclusão com os trabalhos de Carrington e Robinson (2004) que examinaram a necessidade de reorganizar a cultura das escolas. West-Burnham (1997) descreveu a escola cuja cultura suporta a mudança: “uma escola de qualidade é inquieta, questiona-se constantemente, nunca está satisfeita, desafia as normas e acredita que as coisas podem sempre ser melhores” (idem. p. 98). Rosenholtz (1989) criou uma forma de categorizar as culturas de acordo com a sua tendência para a mudança, pela distinção entre culturas em movimento e estagnadas. As primeiras permitem a mudança porque promovem a aprendizagem, colaboração, liderança apoiante e interacção entre os elementos; já as culturas estagnadas inibem a mudança porque são caracterizadas por aprendizagem pobre, liderança autoritária e sentimento de isolamento. Carnall (1995) distinguiu entre culturas “antigas” e “modernas”. Nesta distinção as culturas antigas têm um discurso *hierárquico, burocrático, com limites bem definidos e temem correr riscos*. Por seu lado, as culturas “modernas” caracterizam-se por *trabalho de equipa, empowerment, inovação e não temem arriscar*. De acordo com Ballard (1996), a mais importante mudança na mentalidade em relação à cultura inclusiva é o “reconhecimento do valor da diversidade nas escolas e comunidades” (idem, p. 42). Zollers, Ramanathan, & Moonset (1999) conduziram uma investigação que explorava a relação entre cultura e inclusão. Este estudo foi um estudo de caso e identificou três elementos da cultura que contribuem para a cultura inclusiva:

- 1) uma cultura democrática e encorajadora, com tomadas de decisão colaborativas;
- 2) uma visão ampla da comunidade escolar com o envolvimento parental;
- 3) e a partilha de linguagem e valores (Zollers et al. 1999).

A principal conclusão tirada é que a cultura da escola não deve ser ignorada enquanto a inclusão está a ser implementada e que a “inclusão pode requerer uma cultura escolar inclusiva para ser bem sucedida” (Zollers et al. 1999). Neste estudo, a ênfase recaiu sobre as atitudes do *staff* na formação da cultura inclusiva: As características desta

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

cultura emergiram de um inquérito etnográfico sobre liderança inclusiva, a visão ampla sobre a comunidade escolar, e a partilha de linguagem/comunicação e valores, combinadas para criar um ambiente no qual a inclusão não é simplesmente um programa modelo, mas uma forma de pensamento.

Jacobsson (2002) denota ser razoável assumir que factores compreensivos como *tempo*, *suporte e disponibilidade* podem ser referidos como portadores de oportunidades de significado e influência para a participação e igualdade de condições para os alunos com necessidades de apoios especiais ao nível do grupo e durante determinadas horas. A verdadeira participação não é suficiente para a alcançar apenas devido à localização física, o mesmo é dizer que todos estão na mesma turma ou grupo. Assim, existem outros factores que se tornam necessários para criar um bom ambiente social e educacional de aprendizagem, factores como abordagem, trabalho, comunicação e cooperação (Jakobsson, 2002).

De uma amostra de vários estudos, percebeu-se que o clima de sala de aula é muitas vezes referido como podendo ter impacto, positivo ou negativo, a vários níveis, incluindo:

- A regulação do movimento e a construção do conhecimento (um ambiente inclusivo facilita a explanação de várias perspectivas que enriquecem o discurso);
- O impacto meta-curriculo (a turma permite a aprendizagem inclusiva e produtiva entre diferentes grupos de alunos, facilitando o desenvolvimento da sua *expertise*, enquanto que contextos de aprendizagem não inclusivos facilitam a perpetuação dos estereótipos);
- A dimensão emocional tem impacto na aprendizagem (turmas em que a experiência de aprendizagem é caracterizada por emoções positivas – excitação da descoberta, alegria, etc. – têm mais produtividade dada a motivação dos alunos para aprendizagens futuras; por oposição, emoções como medo, aborrecimento e outras emoções negativas têm consequências desmotivadoras para os alunos e o seu sucesso académico);
- Em turmas produtivas os professores usam a sua autoridade para encorajar todos a realizar as suas próprias aprendizagens e, por vezes, a recusa a aprender pode ser uma forma de resistência daqueles que se sentem vulneráveis num ambiente hostil);

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- E, finalmente, a persistência dos alunos (um aluno permanece menos tempo de determinada forma consoante os seus sentimentos presentes, dados através de mensagens directas ou indirecta que lhes mostram que são menos competentes do que os outros e que não pertencem àquele grupo).

Mais ou menos directamente relacionados com estas dimensões do impacto, está a auto-estima tanto dos alunos como dos professores. Para o professor, a auto-estima é uma das mais importantes variáveis na sua percepção de auto-eficácia. Esta é reactivada com um foco particular no trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial como um importante factor que influencia o clima inclusivo da sala de aula. Estudos de Lovey (2002) reportam que os professores de educação especial sentem, frequentemente, ambiguidade e mesmo alguns sentimentos de desconfiança sobre a sua presença na sala de aula quando alunos/situações/professores requerem apoio extra. A forma como a sua presença é recebida pelo professor do ensino regular, tal como a forma como o trabalho colaborativo é desenvolvido ou não, têm sido referidos em vários estudos inter-culturais como um factor determinante do clima (Bartolo, Janik, Janikova, & Hofsass, 2007).

5 Criação e Manutenção do Clima Inclusivo na Sala de Aula

A investigação mostra que a Educação Inclusiva é alcançada na sala de aula com estratégias particulares e práticas que diferem das tradicionalmente utilizadas (Westwood, 2004). De acordo com o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) a prática da educação inclusiva deve basear-se, essencialmente, na qualidade da educação, que promove uma diferenciação educacional verdadeiramente inclusiva, conseguida através do trabalho colaborativo, acções em parceria, promoção de grupos de trabalho formados na sala de aula e pela promoção de trabalho com os pares.

Vários estudos mostram o potencial educativo das interacções entre pares, tanto no desenvolvimento de competências sócio-cognitivas como ao nível do desenvolvimento afectivo-emocional para ambos os parceiros (Bond & Castagna, 2006; Terpstra & Tamura, 2008). Quando se desenvolvem estratégias de actuação, as mais focadas surgem no contexto relacional do que no individual, o que permite a emergência do sentimento de pertença, facilitando a colaboração e amizade. O propósito primário é o desenvolver uma comunidade inclusiva (Soodak, 2003).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

A evocação destas estratégias gerais para o desenvolvimento de práticas inclusivas alimenta a promoção da dimensão colaborativa e relacional, as quais estão intimamente relacionadas com o clima da sala de aula.

O desenvolvimento de um clima de sala de aula realmente seguro, gerador de auto-confiança e aceitação é crucial na formação da criança e adolescente e no sucesso de qualquer prática educativa de que seja alvo. Então, parece essencial sistematizar alguns tópicos que contribuem para o desenvolvimento de estratégias para a criação e manutenção do clima inclusivo da sala de aula.

O reconhecimento desta importante dimensão relacional em muitos estudos tem salientado a necessidade de desenvolver estratégias conscientes que garantam o respeito pela diferença, deixando não apenas o desenvolvimento de ambientes físicos apropriados, mas com vista a criar um desenvolvimento de competências genuíno e de sucesso, em todas as crianças. Este objectivo, envolve um longo e consistente trabalho, baseado num processo reflexivo de melhoramento por parte dos professores no que respeita às suas atitudes perante as profundas diferenças individuais.

Estas atitudes e crenças positivas dos professores e alunos perante a inclusão são alguns dos factores que mais determinam a criação do clima de sala de aula (Monsen & Frederickson, 2004).

Entre as estratégias pedagógicas que, no que toca à interacção professor-aluno, podem contribuir para o desenvolvimento do clima de sala de aula inclusivo podemos salientar as seguintes: o uso de uma linguagem inclusiva com uso frequente de masculino e feminino e nomes próprios; para evitar generalizações, juízos de valor e preconceitos, o uso da auto-reflexão sobre a sua intervenção; dar *feedback* centrado em causas controláveis, como o esforço; evitar a exposição embaraçosa dos alunos aos outros; estar atento à linguagem corporal e interpretar o que os alunos procuram; ser tão objectivo quanto possível no discurso; servir como modelo, interagindo com todos e respeitando todas as opiniões.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

6 Uma nova proposta: IRIS Aide Memoir

O Projecto IRIS criou novas ferramentas para o ensino inclusivo: o Aide memoir e o “Fit to learn bookmark” que visam ajudar os professores a:

- Avaliar o nível das suas práticas inclusivas, com vista a criar condições apropriadas para a aprendizagem, comunidade de aprendizagem, ambiente de aprendizagem e instrução;
- Aumentar o nível das suas práticas inclusivas nessas áreas;
- Elevar a consciência de que boas práticas podem alcançar as necessidades de todas as crianças, apesar das suas necessidades individuais;
- Identificar as suas necessidades individuais para o treino em trabalho;
- Ser utilizada como *checklist* para avaliar a qualidade da inclusão ou avaliação.

Essencialmente é uma boa ferramenta para ser usada enquanto se ensina ou trabalha com toda a turma ou com o aluno individualmente. Acima de tudo, o IRIS Aide Memoir ajuda a trabalhar para melhores práticas inclusivas. Ensinar de forma inclusiva é criar uma cultura e ambiente onde os alunos possam compreender que e porque devem aprender e acreditar que a escola é um espaço onde eles são bem-vindos e ao qual pertencem, um local onde podem desfrutar da aprendizagem, reflectir, melhorar e crescer em confiança. Isto é fundamental para toda a aprendizagem. Com vista a alcançar estes mesmos objectivos, é necessário que as escolas e professores criem:

1. Condições apropriadas de aprendizagem para todas as crianças, tendo em consideração:
 - As exigências dos diferentes tipos de aprendizagem
 - O desenvolvimento das crianças
 - As relações entre aprendizagem pessoal/social e académica
 - Os obstáculos à aprendizagem
 - A variedade de práticas.
2. A comunidade de aprendizagem, através
 - Do estabelecimento de aprendizagem inclusiva
 - Da definição de regras e estabelecendo de parcerias com base neste instrumento
 - Do estabelecimento de um ambiente de suporte
 - De aprendizagem empenhada
 - Pais/familiares comprometidos
 - Da ligação com os serviços da comunidade.

Este documento apresenta apenas a perspectiva dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que seja feito da informação aqui contida.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

3. Um Ambiente de Aprendizagem, tendo em conta
 - O uso do espaço
 - A tecnologia
 - O clima/atmosfera
4. Instrução/Avaliação Positiva através
 - Do Estabelecendo de um currículo coerente e significativo
 - Da Realização de escolhas fundamentadas de materiais de instrução
 - Da Ligação da avaliação à instrução e vice-versa.

7 Algumas Ideias sobre formação de Professores

A prática destas orientações requer um profundo envolvimento do professor, reflectindo não apenas as suas competências profissionais, mas – como profissional que trabalha com pessoas – também as suas próprias competências pessoais e sociais. Isto significa que a formação de professores para uma Escola Inclusiva, provavelmente, não nos pode restringir à educação académica tradicional mas, principalmente, proporcionar um modelo formativo que envolva novos processos.

A formação de professores (inicial e contínua) é um recurso chave para a construção e afirmação da escola inclusiva, promovendo o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências pessoais e ensinando a servir os interesses e objectivos da Educação Inclusiva.

Com base nestas considerações, acreditamos que as dimensões mais importantes (assumindo o carácter transversal das dimensões) no desenvolvimento de qualquer programa de formação de professores para Escolas Inclusivas são o conhecimento, a análise e a reflexão sobre a importância de criar e manter o clima na sala de aula, os factores que o condicionam e as estratégias consideradas como mais efectivas para a sua implementação. Mas não basta conhecer, é essencial para esta melhoria do processo experiencial e reflexivo em acção, que os professores possam experimentar e ouvir a forma como ele (ela) aceita a sua diferença e a forma como ele (ela) aceita as diferentes formas de se experienciar a si mesmo(a).

Revedo a investigação existente sobre clima de sala de aula e clima de sala de aula em contextos inclusivos sugerem-se os seguintes aspectos sobre o modo como criar e manter o clima positivo em salas de aula/escolas inclusivas. O clima da sala de aula é

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

visto como um forte mediador de valores, normas, crenças e padrões presentes em diferentes níveis de acção; como a forma como a sala de aula e o ensino estão física e psicologicamente organizados; e o modo como os alunos são abordados. Basicamente, é sobre o alargar do pensamento relativo à normalidade e não apenas focado nas semelhanças, mas no respeito e apreciação das diferenças como uma variedade da etnia, religião, linguagem, género, classe, necessidades, oportunidades e dificuldades dos alunos. Estas atitudes positivas e crenças dos professores e alunos sobre a inclusão são alguns dos factores mais determinantes na criação do clima da sala de aula.

Organização

Mesmo que as atitudes dos professores tenham uma importância mais significativa, as atitudes de todo o *staff* que envolve os alunos desempenha um papel importante, enquanto gerador:

- Do contexto relacional
- Dos objectivos organizacionais
- Do ambiente físico apropriado.

Necessidades dos professores

- Liderança apoiada;
- Autonomia;
- Prestígio da profissão;
- Trabalho colaborativo entre professores e professores de educação especial;
- Dimensão colaborativa e relacional;
- Direito ao desenvolvimento pessoal;
- Participação voluntária;
- Auto-estima elevada;
- Processos reflexivos para melhorar os professores no que respeita às suas atitudes perante as diferenças individuais profundas.

Necessidades dos alunos

- Verdadeira possibilidade de acesso à participação,
- Educação de qualidade que promova uma diferenciação educativa verdadeiramente inclusiva;

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Um ambiente académico em que se sintam felizes;
- Um ambiente que inclua expectativas, atitudes e crenças;
- Promoção de trabalho com os pares;
- Criação de condições para um desenvolvimento genuíno e de sucesso das competências de todas as crianças.

Podemos desenvolver uma escola que possa ir de encontro à diversidade de alunos. Os alunos apresentam diferentes *backgrounds* em termos de classe social, etnia, género, e dificuldades, e têm diferentes formas de interagir e atribuir significado. É, então, importante desenvolver uma escola baseada na diversidade e orientada para a aprendizagem situada.

Referências

- Ainscow, M. (1993), Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. in Slee, R. (Ed), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*, London, Falmer Press.
- Baker, J. & Gottlieb, J. (1980). *Attitudes of teachers towards mainstreamed retarded children*. Educating mentally retarded persons in the mainstream. Baltimore : University Park Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. Svensk översättning: (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard, K. (1996) Inclusive education in New Zealand: culture, context and ideology, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33–45.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T. (2007). *Responding to Student Diversity Teacher-s Handbook*, Malta, University of Malta Pub.
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Brodin, J., & Lindstrand, P. (2004). Perspektiv på en skola för alla. [*Perspectives of a school for all*]. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*, London, H.U.P.

Bush, T. (1995) *Theories of educational management*, 2nd Edn (London, Paul Chapman).

Carnall, C. A. (1995) *Managing change in organisations*, 2nd Edn (London, Prentice-Hall).

Carrington, S. & Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153.

Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviours *Child Development*, 74(2), 535-548.

Davis, J., Watson, N., & Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the Lives of Disabled Children. Developing a Reflexive Approach. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with Children Perspectives and Practice* (pp. 201-224). New York: RoutledgeFalmer.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008)

Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Summary Report: Inclusive Education and Classroom Practices.

Fullan, M. (1999) *Change forces: the sequel*. London, Falmer.

Grosin, L. (2004). Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor [School climate, achievement and adaptation in 21 intermediate-

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

and 20 upper level compulsory schools]. Forskningsrapport 71 Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Groth, D. (2007). Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv [Understanding special educational efforts – aspects from pupils and special teachers' perspective]. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Gustafsson, J. E., & Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt [Economic resources relevance to educational outcomes - a review]. Stockholm: Skolverket.

Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: specialundervisning [A Pedagogic dilemma: special education]. Stockholm: Skolverket.

Hellström, A. (2004). Psykosociala och pedagogiska stödinsatser [Psychosocial and pedagogical interventions] In V. Beckman, (Ed.), ADHD/DAMP – en uppdatering. [ADHD/DAMP – resent research].(pp. 101-122). Lund: Studentlitteratur.

Henderson, B. (1994) Inclusion: educating students with and without disabilities, New England Journal of Public Policy, 10, 99–105.

Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213). Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hunt & Goetz, 1997; Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. Göteborg Studies in Educational Sciences, 213. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hugo, M. (2007). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program [Life and learning in upper secondary school. A study about pupils and teachers experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program]. School of Education and Communication Jönköping University. Diss.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Heung, V. W-K. (2004). Cultivating a Climate of Change for Inclusion on Hong Kong in Heung, V & Mel Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: a framework for reform*, 29-36, the Hong Kong Institute of Education.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. [Socio cultural frames for child development]. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling* [Motivation and motivation works in School and treatment]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general educational classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*. 17(2), 25-35.
- Lovey, J. (2002). *Supporting Special Educational Needs in Secondary School Classrooms*, London, Davis Fulton pub.
- Ljusberg, A-L. (2009). *Pupils in remedial classes*. Department of youth and child studies. Stockholm University. Diss.
- Ljusberg, A-L. (in press). The structured classroom. Will be published in *International Journal of Inclusive Education* DOI: 10.1080/13603110902763433.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena* [From Child to pupil at risk. An analysis of school as an arena for categorisation]. Acta Wexionensia nr 98/2006. Diss..
- Meadan, H. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom - A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Monsen, J. & Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7, 129-142.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Moore, P. J. (2004). Social and Affective Outcome Indicators in the Inclusive classroom in V. Heung & M. Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: a framework for reform*, 50-58, the Hong Kong Institute of Education.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi? [Inclusion of pupils "in need of special support" what does it mean and what do we know?]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Okolo, C. (2007). Talking about History- Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 154-165.
- Patton G., Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R. & Bowes, G. (2006). Promoting Social Inclusion in Schools: A Group-Randomized Trial of Effects on Student Health Risk Behaviour and Well-Being. *American Journal of Public Health*, 96(9), 1582-1587.
- Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration, *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rodríguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Num. 7 Volumen 3 Found November; 7, 2008 from http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Rose, R. (2002). Including Pupils with Special Educational Needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice, *Westminster Studies in Education*, 25(1), 67-76.
- Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1982) *Fifteen thousand hours- secondary schools and their effects on children* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. [Childhood psychology. Development in a changing world] (2nd Edn). Stockholm: Runa förlag.
- Santos, G. D. (2007). *Dançoterapia Integrativa - uma metodologia na intervenção com Comportamentos Agressivos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Sakarneh, M. (2004). in <http://www.aare.edu.au/04pap/sak04009.pdf> acedido a 10-11-2008
- Schmidt, M., & Çagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. [Educational Studies](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415834~db=all~tab=issueslist~branches=32-v3232), [http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415834~db=all~tab=issueslist~branches=32 - v3232](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713415834~db=all~tab=issueslist~branches=32-v3232)(4), 361 – 372.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18. Skidmore, D. (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv [Communication as an arena for action – learning in a discourse perspective]. In C.A. Säfström, & L. Östman (Eds.), *Textanalys [Analysis of texts]*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv [Learning in practice. A sociocultural perspective]*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & Kulturella Redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet [Learning & Cultural Tools. About learning processes and the collective memory]*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Ward, J. Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*. 21(1). 34-39.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- West-Burnham, J. (1997) *Managing quality in schools*, 2nd Edn (London, Pitman).
- Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, grup composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274.
- Westwood, P. (2004). *Commonsense Methods for children with special educational needs*, London
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Myers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. [Thought and Language]. Stockholm: Daidalos.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Moonset, Y. (1999) The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.