

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

Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas



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

Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas

O pacote de formação sobre “**Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas**” é constituído por:

1. Considerações gerais sobre estratégias e práticas em salas de aula inclusivas
2. Propostas de estratégias e práticas em salas de aula inclusivas
 - 2.1. Factores de sucesso de práticas educativas inclusivas
 - 2.2. Estratégias orientadas para o desenvolvimento de competências sociais e relacionais
 - 2.3. Estratégias orientadas para a gestão das actividades de aprendizagem e grupos de trabalho em salas de aula inclusivas
 - 2.4. Práticas relacionadas com a cultura de escola inclusiva
 - 2.5. Colaboração e inclusão online
3. Referências

1. Considerações gerais sobre estratégias e práticas em salas de aula inclusivas

A Escola inclusiva é um tipo de comunidade educativa cujas práticas respondem à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que manifestam na escola.

Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade académica e contexto sociocultural de todos os alunos.

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

Apesar do conceito de inclusão se ter expandido rapidamente como um princípio organizador fundamental do sistema educacional de muitos países, na maioria dos países da Europa continua a existir uma contradição entre legislação e prática nas escolas ou salas de aula. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos (Rodrigues, 2006). Ainda assim, as descobertas apresentadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (2003) são encorajadoras, pois permitem concluir que as salas de aula inclusivas existem realmente em países europeus.

A educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam (Sanches, 2005). Estas dependem largamente da atitude, conhecimento, competência e capacidades dos professores para inovarem e criarem contextos para um ensino que vá de encontro às necessidades e potenciais dos seus alunos.

Criar uma sala de aula inclusiva é um desafio. Os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Além do mais, é essencial o suporte que os professores podem receber, a vários níveis, dentro e fora da escola.

É importante notar que a atitude dos professores é um elemento fundamental no sucesso da inclusão na sala de aula. Atitudes positivas dos professores perante a inclusão reflectem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva (Leatherman & Niemeyer, 2005).

Uma perspectiva inclusiva altera o foco do individual para o contexto (Moen et al., 2007). A qualidade da inclusão não é meramente determinada pela posição do aluno, antes é baseada na criação de um ambiente apoia e inclui todos os alunos – uma comunidade inclusiva que apoia comportamentos positivos de

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

todos os alunos. Para atingir este fim, as práticas devem promover a comunhão, facilitar a amizade e colaboração (Soodak, 2003).

Baseando a nossa descrição de práticas inclusivas no critério estabelecido pela “Plataforma Cidadana per a una Escola Inclusiva” (2006) podemos dizer que as boas práticas são aquelas que:

- a. Incluem todos os alunos;
- b. Promovem uma cultura de escola inclusiva;
- c. Realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;
- d. Usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas
- e. Têm um modelo organizacional flexível;
- f. Têm uma programação sistemática e específica;
- g. Realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades;
- h. Promovem actividades extra-curriculares;
- i. Valorizam a colaboração com a comunidade.

Para avaliar o quanto estas estratégias e práticas se tornaram de facto inclusivas, propomos a tomada em consideração de vários aspectos, nomeadamente:

- a. A qualidade e quantidade da aprendizagem dos alunos, considerando a sua educação global (não apenas as capacidades cognitivas, mas também o conhecimento cultural, capacidades sociais e relacionais, desenvolvimento moral, desenvolvimento da autonomia e auto-conceito, desenvolvimento da cidadania, etc.);
- b. A sociabilidade e participação dos alunos no contexto de sala de aula, em particular e na escola em geral;

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

- c. A motivação dos alunos para a aprendizagem activa;
- d. O nível de satisfação de todos os alunos envolvidos nas práticas educativas;
- e. A oportunidade de aplicar e transferir a sua experiência a situações novas.

É essencial que a avaliação das práticas de ensino e das estratégias educativas resulte de um envolvimento activo de todos os actores responsáveis pelo processo educativo (professores, outros especialistas educativos, estudantes e as suas famílias). É também crucial que as escolas adaptem estes critérios de acordo com o contexto educativo específico. O acesso, conhecimento e contacto com experiências diferentes e boas práticas ajuda os professores a aplicar a inclusão no seu próprio contexto. A **metodologia de acção-investigação** (c.f. Riel, 2007) é também uma forma importante de promover o sucesso da educação inclusiva.

O Projecto IRIS sublinha a importância da acção-investigação na promoção de melhorias contextualizadas. Esta metodologia vai de encontro aos objectivos de entendimento, melhoria e reformulação de prática, envolvendo planeamento cuidadoso, recolha de dados mais rigorosa e auto-reflexão sistemática.

Concordamos com Isabel Sanches (2005) quando apresenta os seguintes benefícios da acção-investigação na educação inclusiva:

- a. Intervenção activa do grupo-alvo na análise crítica, reflexão e tomada de decisão sobre as mudanças a desenvolver, o que dá maior qualidade ao processo e maior eficiência ao produto;
- b. Relevância dos contextos da vida real numa perspectiva ecológica;
- c. Importância da auto-reflexão – o professor monitoriza continuamente o seu trabalho, reunindo e analisando informação que é usada na tomada de decisão e intervenção educativa;
- d. Pratica um ensino mais informado, mais sistemático, consistente e preciso;

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

- e. O professor produz conhecimento contextualizado que irá usar para resolver problemas do dia-a-dia, dando-lhe mais autonomia (deixa de depender do conhecimento produzido pelos outros)
- f. Processo que dá mais capacidade para entender o processo de ensino e aprendizagem, dando respostas atempadas e relevantes, ajustadas à realidade.

Com base na análise da literatura, o Projecto IRIS define ou sublinha um conjunto de práticas e estratégias que podem ser referências efectivas. Contudo, é sempre importante lembrar que cada sugestão pode servir como elemento de reflexão e deve ser considerada e adaptada às características específicas do contexto educativo onde vão ser aplicadas.

2. Propostas de estratégias e práticas em salas de aula inclusivas

Foi realizada uma pesquisa relativa a artigos de investigação sobre estratégias e práticas de ensino para uma sala de aula inclusiva. A análise da literatura consultada permitiu identificar alguns princípios ou orientações que estão presentes em qualquer metodologia de ensino delineada pelo princípio da educação inclusiva. Identificámos algumas estratégias que, em certos contextos, têm produzido alguns resultados interessantes para a educação inclusiva. Apresentamos em seguida os resultados dos estudos que nos pareceram mais relevantes para o objective deste trabalho.

2.1. Factores de sucesso para práticas educativas inclusivas

Tendo em conta o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) produzido com base em numerosas investigações, identificámos os seguintes factores como determinantes para práticas inclusivas:

- a. Ensino Cooperativo
- b. Aprendizagem Cooperativa
- c. Resolução de problemas colaborativa

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

d. Grupos heterogéneos

e. Ensino efectivo

Cada um destes factores será em seguida objecto de análise.

a. O ensino cooperativo, também conhecido como co-ensino é um factor de sucesso essencial não só porque os professores precisam de suporte como de competências para serem capazes de cooperar com um conjunto de colegas e profissionais dentro e fora da escola.

O Co-ensino é tipicamente entendido como um ensino em que dois profissionais educativos trabalham em conjunto para servir um grupo heterogéneo de alunos e partilham a responsabilidade por objectivos específicos (e.g., Cook & Friend, 1995; Friend & Resing, 1993). Segundo Wood (2009, p.17) "*Co-ensino é como ter dois cozinheiros numa cozinha, ambos medindo, observando, adaptando, partilhando ideias, fazendo turnos, e por vezes operando por eles próprios*".

As equipas mais comuns de educadores encontradas a trabalhar em relações de co-ensino são compostas por professores de ensino especial e regular, paraprofissionais e um educador especial ou do ensino regular, dois professores de educação regular, terapeuta da fala/linguagem e um educador especial ou educador regular, assistente social e um educador especial ou regular, outros profissionais de apoio e educador especial ou educador regular, e professores de áreas específicas (música, arte, informática, línguas estrangeiras, etc.) e um educador regular ou especial (Dieker, 2009).

De acordo com Wood (2009) existem oito componentes do co-ensino que contribuem para um ambiente de aprendizagem colaborativo. Todos os componentes se desenvolvem ao longo de três estádios: do estádio inicial para um estádio de compromisso e então para um estádio colaborativo. Os atributos de cada componente do estádio colaborativo (o estádio ideal para o sucesso do co-ensino) são os seguintes (Wood, 2009, p. 19):

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

1. **Comunicação Interpessoal:** uso de maior comunicação não verbal entre educadores/professores.
2. **Divisão física:** partilha de espaço e material e leccionação de mais aulas a todo o grupo por parte dos educadores/professores.
3. **Familiaridade com o currículo:** valorização e apreciação das suas competências próprias e das do outro colega por parte dos educadores/professores.
4. **Objectivos curriculares e modificações:** os educadores/professores começam a ver o plano geral dos conceitos ensinados.
5. **Planeamento da instrução:** começa a transparecer a continuidade do planeamento dentro e fora da sala de aula.
6. **Apresentação da instrução:** os educadores/professores apresentam as instruções e estruturam as actividades de aprendizagem.
7. **Gestão da sala de aula:** os educadores/professores envolvem-se no desenvolvimento e implementação de regras e rotinas na sala de aula.
8. **Avaliação:** os educadores/professores exploram a variedade de planos de avaliação.

O trabalho cooperativo entre profissionais é crucial no planeamento das melhores estratégias para alcançar a diversidade. Também é essencial que cada professor desenvolva flexibilidade, a capacidade para adaptar os seus métodos de ensino e procurar estratégias alternativas.

b. Aprendizagem Cooperativa também conhecida como **tutoria de pares** é uma estratégia efectiva em áreas cognitivas e sócio-emocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Alguns investigadores (e.g., Bond & Castagnera, 2006; EADSNE, 2003; Terpstra & Tamura, 2008) salientam que a aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas, tais como: motivação para a aprendizagem, tempo

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

de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, auto-estima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade.

Alunos que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos.

c. Resolução de problemas colaborativa é outra estratégia particularmente relevante em termos de problemas comportamentais. Regras de sala de aula claras e o estabelecimento de limites, determinados com o acordo de todos os alunos, têm provado ser efectivas (A.E.D.N.E.E., 2003). Os professores devem desenvolver capacidades relacionais que lhes permitem negociar e criar condições para a definição participativa de regras com que todos concordem.

O modelo proposto por Windle e Warren (2009) para resolução colaborativa de problemas contém os seguintes passos:

- Partilhar perspectivas (usando a capacidade de comunicação para entender a percepção que os outros têm da situação, as suas necessidades e desejos);
- Definir as questões (clarificar os tópicos para discussão);
- Identificar os interesses (ir além das posições base ou soluções para perceber o que as partes realmente precisam para ficarem satisfeitas, tendo em vista o alcance do acordo e procurar a posição comum a todas as partes);
- Gerar opiniões (*brainstorm* e gerar ideias, olhando o problema de todos os ângulos e considerando tantas ideias diferentes quantas possíveis);
- Desenvolver um modelo justo ou critérios objectivos para a decisão (usando os critérios acordados, combinando e reduzindo opiniões e criando acordos para benefício mútuo).

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

d. Grupos heterogéneos e uma abordagem pedagógica baseada na diferenciação são necessárias para gerir e tomar vantagem da diversidade da sala de aula.

Traçar objectivos, percursos alternativos de aprendizagem, instrução flexível e abundância de formas homogéneas de definir os grupos fortalecem a educação inclusiva (A.E.D.N.E.E., 2003).

A heterogeneidade pode ser considerada seguindo vários critérios, dependendo dos objectivos educativos que se pretende alcançar: género, raça, idade, grupo social, desempenho académico, capacidades relacionais, personalidade, motivação ou atitude perante determinadas disciplinas, etc.

Não afirmamos que a heterogeneidade é sempre a melhor opção, mas sim que a diversidade é essencial para criar uma comunidade inclusiva. Os alunos devem ter a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação.

e. Ensino Efectivo baseado na avaliação e planeamento, expectativas elevadas, instrução directa e *feedback*. Todos os alunos melhoram com monitorização sistemática, planeamento e avaliação do trabalho.

O currículo pode ser definido para as necessidades individuais e pode ser introduzido suporte adicional adequado através do PEI, que deve estar em concordância com o currículo normal.

2.2. Estratégias orientadas para o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais

A investigação tem mostrado que a colocação dos alunos com necessidades específicas de educação em ambientes educativos regulares não resulta automaticamente em melhoria das interacções sociais entre a criança com e sem necessidades específicas de educação (Terpstra & Tamura, 2008). Acrescentar ou incorporar um programa de capacidades sociais ou estratégias de interacção social a um programa inclusivo é essencial para o sucesso do programa inclusivo. Com estes programas as crianças aprendem a interagir com os outros, usam

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

capacidades sociais específicas na sua vida diária, controlam o seu comportamento e apoiam os seus pares. Estas são competências que podem ser usadas na escola e na comunidade.

Terpstra e Tamura (2008) apresentam várias estratégias para facilitar o **desenvolvimento de competências sociais**. Primeiro, o professor deve considerar várias questões antes de escolher uma intervenção (as características da população de estudantes, as oportunidades que as crianças terão para usar as estratégias que vão ser introduzidas, as áreas das capacidades sociais e interação social que podem ser ensinadas, o formato que o programa deve ter). Os autores propõem as seguintes estratégias:

- a. **Treino de sensibilidade para pares** – o treino deve consistir em identificar uma lista de comportamentos-alvo ou capacidades e uma discussão geral com as crianças sobre diferenças. Permitir à criança identificar algumas das diferenças na sala de aula e ter uma discussão aberta tendo em conta as observações.
- b. **Ensinar estratégias específicas aos pares** – as competências que são ensinadas às crianças com NEE transcendem as questões de sensibilidade e podem incluir persistência nas iniciativas, reconhecimento de iniciativas e respostas em vários estilos comunicacionais, comentar, fornecer suporte natural para o comportamento da turma, e outras capacidades que podem ser adequadas a grupos específicos de crianças.
- c. O jogo **placemat** - o jogo placemat é um jogo interativo que se foca na interação verbal e social de crianças do jardim-de-infância com dificuldades, durante o horário das refeições.
- d. **Treino de imitação de pares** – esta é uma estratégia através da qual as crianças ditas normais são ensinadas a funcionar como modelos de regras na sala de aula. Asas crianças com dificuldades são também treinadas para observar e imitar os pares.

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

As **relações de par para par** são mais do que uma resposta, elas são uma componente crítica do processo de educação inclusiva. A interação entre pares tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional.

Bond e Castagnera (2006) consideram que quando os pares são usados como suporte à educação inclusiva, todos beneficiam. Alunos com dificuldades são compensados com uma educação adequada num ambiente menos restritivo, a turma de ensino regular e os alunos sem dificuldades têm a oportunidade de aumentar as suas capacidades académicas, ganham mais compreensão e aceitação das diferenças e melhoram as suas competências sociais e de comunicação. Estes autores descrevem várias práticas e estratégias para usar os pares como suporte à educação inclusiva:

a. **Tutoria de pares dentro da turma** – um aluno com mais capacidades académicas é emparelhado com um colega com capacidades académicas mais baixas. Com esta abordagem, o papel tutor-tutorado é rotativo, assim cada elemento do par tem a oportunidade de ser o tutor.

b. **Estratégias de aprendizagem assistida por pares** – são um método efectivo para melhorar a fluência de leitura e compreensão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal como na abordagem anterior, os dois elementos do par têm a oportunidade de desempenhar o papel de tutor em cada sessão (sessões de 40 minutos, três vezes por semana). As interações entre tutores e tutorados são fortemente estruturadas para que a pessoa no papel de tutor tenha um guião a seguir para corrigir e recompensar o tutorado.

c. **Programas de tutoria entre idades** – têm provado ter muito sucesso, especialmente na área da literacia (tutor e tutorado têm ganhos substanciais no vocabulário, correcção de leitura, auto-correcção e compreensão). Dar aos alunos com dificuldades a oportunidade de ser o tutor de outros alunos é uma característica chave dos programas de tutoria.

d. **Tutoria de pares a um nível secundário** (ou quando os alunos fazem parte de várias turmas, com muitos professores diferentes pela primeira vez). Um

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

curso voluntário de tutores de pares é uma forma útil e criativa de ir ao encontro das necessidades de alunos com dificuldades colocados em turmas de ensino regular. Através do curso voluntário, os tutores de pares participam na turma regular com o aluno com dificuldades, dando-lhe suporte de um para um sempre que necessário. Antes de estar envolvido na turma regular, o tutor de pares está envolvido na turma do curso voluntário, ensinada pelo professor de ensino especial. Parte da responsabilidade do tutor de pares é facilitar a inclusão do aluno com dificuldades nas discussões e actividades da turma tanto quanto possível (os tutores de pares precisam de receber formação para serem efectivos).

2.3. Estratégias orientadas para a gestão das actividades de aprendizagem e grupos de trabalho em salas de aula inclusivas

Embora os resultados do relatório da A.E.D.N.E.E. (2003) reportem que pequenos grupos melhoram a educação inclusiva, nós concordamos com a perspectiva de David Rodrigues de que existem vantagens em permitir diferentes tipos de grupos de trabalho (c.f. Rodrigues, 2006):

- a. Grandes grupos que podem determinar o contracto, a missão e as razões para a aprendizagem;
- b. Grupos de projecto;
- c. Grupos de nível;
- d. Trabalho de pares;
- e. Trabalho individual.

Todas estas formas de trabalho permitem que diferentes situações sejam adequadas às diferentes características dos alunos e do trabalho. Para este autor, desenvolver a gestão de uma sala de aula inclusiva requer não apenas preparação do trabalho individual, mas também planear e executar um programa no qual os estudantes podem experimentar vários tipos de interacção e identidade.

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

Efectivamente, *“establishing an effective environment requires a careful look at the socio-emotional, behavioural and physical aspects of the classroom”* (Wood, 2009,p-61). Os procedimentos para a construção dos grupos variam de escola para escola e de professor para professor. Existem muitas formas para agrupar os alunos que irão ajudar os professores a individualizar a acção em situações de todo o grupo. Wood (2009:55) apresenta alguns exemplos:

- a. **Grupos criativos** permitem uma maior diversidade de capacidades académicas e dá liberdade de movimento entre os grupos. Quando um aluno se torna bom numa determinada capacidade pode passar para outro grupo criativo.
- b. **Grupos de pesquisa** estabelecem-se dando a cada grupo um problema específico para investigar (questões que devem ser respondidas e possíveis fontes de investigação). Depois cada grupo apresenta à turma os resultados da sua pesquisa.
- c. **Aprendizagem cooperativa** na qual os alunos trabalham em conjunto para alcançar um objective global comum.
- d. **Grupos de interesse** é um método de agrupar os alunos através dos seus interesses específicos.

Para este tipo de grupo (de interesses), Theroux (2004) recomenda que embora os alunos possam ser agrupados pelo interesse, também podem ter actividades agrupadas por diferentes níveis de complexidade (níveis de questionamento/processos de pensamento abstracto) resultando em vários produtos que empregam as modalidades de aprendizagem preferidas dos alunos (auditiva, visual ou cinestésica). Assim, o conteúdo começa por estar diferenciado por interesses, o processo inicial é diferenciado por prontidão (complexidade das capacidades de pensamento requeridas) e o produto é inicialmente diferenciado pelas modalidades de aprendizagem que o aluno prefere. Esta múltipla diferenciação tem a vantagem acrescida de permitir que se façam apresentações mais interessantes do que seriam se todos os grupos

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

fizessem tudo da mesma forma e cada apresentação fosse simplesmente uma repetição da apresentação anterior.

O Projecto IRIS também aponta a importância que a **aprendizagem por projectos** pode ter na educação inclusiva. Aprendizagem por projectos é definida como *um método de ensino sistemático que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e capacidades através de um projecto alargado de investigação, estruturado e complexo, com questões autênticas e produtos e tarefas cuidadosamente desenhadas* (B.I.E., 2007). Este processo pode prolongar-se por períodos de tempo variados e pode estender-se a múltiplas áreas.

A aprendizagem por projectos pode implicar a colocação de questões e o refinamento dessas questões, debater ideias, desenhar planos e/ou experiências, recolher e analisar dados, criar artefactos, etc. O professor deve explicar cuidadosamente todas as tarefas que devem ser realizadas, fornecer orientações detalhadas para o desenvolvimento do projecto e circular pela turma para responder a questões e encorajar a motivação dos alunos.

Geralmente, os alunos trabalham em grupos pequenos e colaborativos quando se trata do modelo de aprendizagem por projectos. Eles encontram fontes, conduzem a pesquisa, atribuem entre si a responsabilidade pela aprendizagem e a finalização das tarefas. Essencialmente, neste tipo de instrução os alunos devem ser capazes de se auto-gerir.

Moen (2008) e Moen, Nilssen e Weidemann (2007) descreveram um estudo de caso onde procuraram perceber como um professor do ensino primário lida com a educação inclusiva nas suas actividades diárias com a turma. Os resultados mostram dois conselhos estruturantes bastante importantes:

- a. *O discurso internamente persuasivo* mais do que palavras autoritárias quando orienta as crianças na passagem de uma tarefa para outra;
- b. *O tempo na medida em que* o professor tem de reagir ou responder de várias formas e alguns alunos precisam de mais tempo de que outros.

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

Os autores salientam que as actividades na sala de aula não têm de ser totalmente controladas. O professor tem de ser tolerante e muitas vezes apreciar coisas que não estavam planeadas. Novas experiências podem da intersecção entre o que estava planeado e o que não era esperado. Este tipo de professor considera a turma como um todo e em vez de considerar a criança como um problema a encara-a como um desafio.

2.4. Práticas relacionadas com a cultura de escola inclusiva

Todas as escolas com uma população diversificada têm de planear actividades que valorizem a diversidade e retirem vantagens educativas dessas diferenças. As práticas nas escolas inclusivas devem promover o sentido de comunidade pelo desenvolvimento de alguns valores como: respeito pela diferença, solidariedade, colaboração, amizade e partilha (Soodak, 2003).

Para aumentar a inclusão nas suas salas de aula, os professores podem usar o “funds of knowledge” (Lopez, 2009), relacionado com o conhecimento dos professores sobre o *background* cultural dos alunos. Este conceito é particularmente importante para escolas com alunos imigrantes. Lopez (2009) afirma que *“quando os professores deixam o seu papel como experts e, em vez disso, aceitam um novo papel como aprendizes, eles podem vir a conhecer os seus alunos e as famílias dos seus alunos de novas e distintas formas. Com este novo conhecimento, eles podem começar a ver que o ambiente familiar dos seus alunos contém recursos culturais e cognitivos ricos e que esses recursos podem e devem ser usados na sala de aula, com vista a promover aulas culturalmente receptivas e significativas que se ligam ao conhecimento anterior dos alunos. A informação que os professores aprendem sobre os seus alunos neste processo é considerada a fundamentação do conhecimento do aluno”*.

Para este propósito, uma estratégia que pode ser empregada é convidar a família do aluno a partilhar o seu “conhecimento cultural” com a turma.

Para valorizar a diversidade cultural da turma, os professores podem usar as seguintes estratégias:

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

- **Estrela do dia:** consiste em ter um aluno como centro de atenção de toda a turma. Todos os alunos podem fazer-lhe perguntas sobre a sua cultura. Um membro da família desse aluno podem ser também convidado a visitar a escola e a partilhar as comidas, músicas, histórias e tradições do seu país.
- **Um quadro de imagens,** dedicado a um país/cultura pode ser exposto na sala de aula. Neste quadro serão incluídos mapas, fotografias, desenhos, etc. Os contributos para este quadro podem ser dados pelos professores, colegas de turma e os próprios imigrantes. Todas as semanas será destinado um período para observar e comentar os conteúdos do quadro.

No caso de alunos imigrantes, muitos deles com dificuldades de comunicação devido à língua, é importante usar estratégias de acolhimento na turma que os façam sentir-se membros da comunidade escolar. Mora (2007) propõe algumas estratégias com este propósito:

- Aprender o nome dos alunos e pronunciá-lo correctamente;
- Oferecer ajuda um para um sempre que possível;
- Designar um parceiro, identificar um colega de turma que queira realmente ajudar o colega imigrante, como um par.
- Fazer um agenda diária, sempre que possível para promover o entendimento de algumas palavras e conteúdos das aulas;
- Usar um intérprete quando possível, que pode ser muito útil quando surgem más interpretações decorrentes de problemas de comunicação e diferenças culturais.
- Convidar o aluno imigrante a trazer para a aula algo que seja representativo da sua cultura;
- Nomear os objectos da sala de aula (por exemplo) nas duas línguas;

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

- Envolver os alunos imigrantes recém chegados em aprendizagem cooperativa;
- Ajudar os alunos imigrantes recém chegados a seguir as regras de gestão de sala de aula estabelecidas, o mais rápido possível para evitar mal-entendidos, problemas de indisciplina e sentimentos de baixa auto-estima.

2.5. Colaboração Online e Inclusão

Vivemos numa época em que as fronteiras de comunicação já não existem, e onde a necessidade de comunicação e compreensão são maiores do que nunca.

Projectos online são contributos importantes para a evolução da educação. Construir parcerias pedagógicas também implica uma mistura pedagógica onde a comunicação é promovida de um modo real e encoraja os alunos a interagir com os outros, compreender, partilhar e manipular dados e produzir materiais. Este é um passo para tornar os alunos responsáveis pela sua própria aprendizagem. Implica uma alteração metodológica onde planeamento, monitorização e estratégias sócio-afectivas se tornam especialmente importantes. De novo, os professores vêem-se nas salas de aula em situações paralelas à forma como as decisões são actualmente tomadas e ensinam aos seus alunos competências que lhes serão de extrema importância no futuro. Eles ensinam muitas mais coisas, e podem avaliá-las de formas muito mais inclusivas

O professor tem a responsabilidade de tentar ensinar aos seus alunos as competências de que eles vão precisar no futuro, mas não podem fazê-lo sozinhos. Por esta razão, os projectos online fornecem uma estrutura fiável onde todos os desenvolvimentos pedagógicos, infra-estruturas técnicas, serviços de apoio e formações profissionais necessárias serão anunciadas e garantidas.

Finalmente, os alunos vão adquirir novas competências, novos conhecimentos e novas experiências interculturais, enquanto o professor for capaz de comparar as suas práticas com as práticas dos seus parceiros. Além disso, os professores irão dispor de uma estrutura cujo principal objectivo é ser uma rede de trabalho europeia e comunicar entre a comunidade educacional, dando a oportunidade de

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

renovar competências profissionais através de suporte eficiente e troca de boas práticas.

4. Referências

- Austin, V. (2001). Co-teaching and teacher beliefs. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Buck Institute for Education (2007). *Project-based learning*. Buck Institute for Education. http://www.bie.org/index.php/site/PBL/pbl_handbook_introduction/#history (Accessed July 18, 2009)
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching - Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cowie, H. (2007). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (Junio), 56-59.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Dieker, L. (2009). *An Introduction to Cooperative Teaching*, Special Connections, University of Kansas. <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php?cat=collaboration§ion=coteaching/main> (Accessed July 18, 2009)
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*, Notíces Grup de Recerca sobre aprenentatge entre iguals (GRAI). <http://antalya.uab.es/ice/grai> (Accessed June 20, 2009)

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

- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (accessed November 20, 2008)
- Flecha, R. et al. (2007). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3).
- Friend, M. & Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-11.
- Gately, S. & Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Gerber, P. & Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.
- Halvorsen, A. & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson
- Keefe, E., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42
- Lawton, M. (1999). Co-teaching - Are two heads better than one in an inclusion classroom? *Harvard Education Letter*, March/April, 1-4.
- Leatherman, J. & Niemeier, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- Lingard, B. & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Lopez, J. (s/d). *Funds of knowledge*, LEARN NC, University of North Carolina.

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

<http://www.learnnc.org/lp/pages/939> (Accessed July 18, 2009)

Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 59-75.

Moen, T.; Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 269-286.

Mora, P.(2007). *How to Create a Welcoming Classroom Environment*. Colorín Colorado. <http://www.colorincolorado.org/educators/reachingout/welcoming> (Accessed December 20, 2008)

Pallach, J. (2008). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari. Cinquè simposi: llengua, educació i immigració*. Girona: Documenta Universitaria.

Perez Blanco, J, (2008). Escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de CEP de Alcalá de Guadaíra*. 3. http://www.cepalcala.org/upload/recursos/05_02_09_12_24_17.pdf (Accessed December 20, 2008)

Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona. www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf (accessed July 18, 2009)

Pujolàs, P. (2008). *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius a l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> (Accessed December 20, 2008)

Reinhiller, N. (1996). Co-teaching: New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 34-48.

Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*, Center for Collaborative Action Research. Pepperdine University. <http://www.cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (accessed July 19, 2009).

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

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333. USA
- Swain, K.; Friehe, M.; & Harrington, J. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA
- Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S., & Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, USA: Westview Press.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating*, Enhance Learning with Technology. <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html> (accessed December 4, 2008)
- Walsh, J. & Jones, B. (2004). New models of co-operative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Wehmeyer, M.; Hughes, C.; Agran, M.; Garner, N. & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (4), 415-428. USA.

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

Windle, R. & Warren, S. (s/d). *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*, US Office of Special Needs Education. <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#> (accessed July 19, 2009).

Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.