

## **A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA COMO REFERENCIAL DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR.**

Autor:

Kelly Cristina Ferreira Alvim dos Santos

GEDAE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Humano,  
Aprendizagem e Ensino para Inclusão Escolar- Guarapari/ES  
kellyalvim@hotmail.com

Co-autor:

Márcio Emílio dos Santos

Faculdade de Educação – Faculdade Pitágoras – Guarapari/ES

### **RESUMO**

A inclusão escolar tem exigido da escola e de seus profissionais novas práticas em diagnóstico, didática e gestão do grupo de aprendizagem inclusivo. As formas tradicionais de organizar a atividade pedagógica já não circunscrevem todas as necessidades de discentes e docentes, se é que em algum momento isto foi possível. A urgência e a importância de pesquisa nesta área são prementes e direcionam a atuação dos grupos acadêmicos envolvidos neste trabalho.

Este trabalho apresenta o processo e os resultados de utilização da teoria e metodologia da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein na organização de uma turma inclusiva de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal pública.

Como objetivo de pesquisa verificou-se a possibilidade de se a mudança de um estilo tradicional de professor para um estilo mediador possibilita a reestruturação das relações de interação entre os membros do grupo, bem como a relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, modificando de uma postura passiva para uma outra, mais ativa e intencional.

No corpo do trabalho apresenta-se a caracterização dos indivíduos participantes do projeto, da realidade escolar, dos processos organizacionais da escola, dos registros do processo de desenvolvimento e aprendizagem, das metodologias e avaliações segundo o referencial teórico e metodológico.

A mudança ocorrida como processo de aprendizagem deste projeto de pesquisa, está principalmente na questão de acreditar no potencial de modificabilidade humana e da relação social que a provoca, a experiência de aprendizagem mediada.

Concluindo apresenta-se um resumo dos resultados, utilizando um perfil de aluno como exemplificador dos processos, e as possibilidades de aplicabilidade e multiplicabilidade em outras realidade escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** mediação, EAM, metacognição

### **INTRODUÇÃO**

A proposta de uma educação inclusiva, ou em outros termos, uma educação de qualidade para todos, não é um tema atual, mas estruturado e discutido pelo

menos desde a década de 1950. A grande novidade desta temática educacional é que ela tem empurrado outras questões que eram discutidas de forma dispersa e sem um apelo mais “popular”, para o foco das atenções.

Quando falamos de educação inclusiva, inevitavelmente falaremos de formação continuada do professor, de participação dos pais nas questões pedagógicas da escola, da adequação da escola aos seus alunos e sua comunidade de entorno, e certamente da visão e postura que a sociedade tem em relação ao diferente, a diversidade humana.

É primordial entender o que acontece dentro das escolas de nossas comunidades locais, que não permite, neste momento histórico, o desenvolvimento de uma política ou de um plano de ação educacional que possibilite a educação para todos. Será que faltam estudos, métodos ou teorias pedagógicas que permitam aos educadores compreenderem estas questões? Será que o modelo de sala de aula com dezenas de alunos enfileirados não permite ao professor lidar com a questão da diferença? Faltam planos de trabalho escolares claros e profundamente discutidos entre as comunidades escolares, que permitam o encaminhamento de questões como repetência, dificuldades de aprendizagem, modalidades alternativas de ensino-aprendizagem para a diversidade de alunos que existem na sociedade? Existem serviços públicos de suporte ao atendimento dos alunos em idade escolar do ensino fundamental, como saúde, diagnósticos e especialistas em áreas afins com necessidades educativas especiais?

Todas estas questões levantadas são importantes e pertinentes a uma investigação da possibilidade de desenvolvimento de um trabalho escolar, na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da educação municipal. Compreendendo esta questão percebemos que delimitar nosso foco de atuação requer aceitar que não podemos lidar com todas as problemáticas envolvidas no processo de estruturar uma escola inclusiva, pois entendemos que é trabalho para muitos anos letivos e que envolve vários níveis de participação, desde a proposta de uma política municipal de educação inclusiva até a participação efetiva dos pais no cotidiano escolar.

Portanto, nossa proposta de pesquisa investigou o que chamamos de Núcleo

de Inclusão, o grupo de aprendizagem formado pelos professores, alunos e pais de uma turma de ensino regular. Percebemos que existem outros atores que participam e influenciam a dinâmica deste núcleo, contudo acreditamos que é nele e a partir dele que as mudanças estruturais e significativas ocorrem.

Em aproximadamente três bimestres letivos, atuamos em três níveis distintos e inter-relacionados: comunidade escolar (educadores, pais e direção), grupos de aprendizagem (professores e alunos de uma turma de 3ª série do ensino fundamental) e Programas de Aprendizagem Individualizados para cada aluno.

Na etapa inicial da pesquisa, realizamos a investigação do perfil da comunidade e do grupo de aprendizagem a respeito de suas relações, posturas e valores sobre pessoas com necessidades educativas especiais e suas influências na compreensão da filosofia da educação inclusiva; do perfil dos alunos nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, desempenho e conhecimento acadêmico para elaborar um marco situacional do grupo de aprendizagem, através de um processo de avaliação dinâmica em pequenos grupos de alunos para obtenção dos perfis individuais.

Na última etapa da pesquisa, avaliamos resultados e processos desenvolvidos na aplicação do programa e suas possíveis contribuições para a sugestão de modelos de projetos de Educação Inclusiva.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Durante este processo de conformação da prática com a proposta teórica foi necessário pesquisar outras fontes bibliográficas que nos permitissem esclarecer melhor esta forma de expressão textual. Encontramos em Bahktin, muitos subsídios e conexões com nossos autores-base, Vigotski e Feuerstein, pois este autor propõe uma forma de elaboração textual que nos permite englobar o outro em nossa narrativa, produzindo um texto mais próximo de nossos objetivos de mediação e de construção de comunidades inclusivas.

Nos referenciais sobre o trabalho de Bahktin e a pesquisa em Ciências Humanas, encontramos uma autora brasileira que oferece um substancial apoio à compreensão da produção escrita para o pesquisador, Marília Amorim .

Em seu livro “O pesquisador e o seu outro: Bahktin nas Ciências Humanas” desenvolve os principais conceitos e processos de Bahktin sobre a produção textual, a noção de Alteridade, Dialogismo e a Polifonia textual.

Feuerstein propõe duas modalidades para o desenvolvimento cognitivo, uma que se interliga com a maturação do organismo e sua exposição direta ao meio, e outra que necessita da mediação humana, portanto social, que é primordialmente responsável pelo desenvolvimento cognitivo superior.

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é a forma na qual o estímulo produzido pelo meio se transforma através de um agente, geralmente professores e pais. Este agente humano seleciona os estímulos do meio, organiza, reordena, agrupa e estrutura em função de uma meta específica. Os efeitos da experiência de aprendizagem, através de um mediador, introduzem no organismo uma grande variedade de estratégias e processos que conduzem à formação de comportamentos, que são por sua vez, pré-requisitos para um bom funcionamento cognitivo. Como consequência disto tudo, o sujeito chega a tomar parte do processo de aprendizagem de forma ativa, quer dizer, como “processador” da informação, estando aberto a modificabilidade cognitiva.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo não é somente resultado de seu processo de maturação do organismo, nem de seu processo de interação independente, autônoma, com o mundo dos objetos; e sim o resultado combinado da exposição direta ao mundo e a experiência de aprendizagem mediada, pela qual a cultura se transmite.

A experiência de aprendizagem mediada não implica numa consciência individual profunda, e sim uma consciência coletiva cultural; nela, o mediador é o representante da cultura . O mediador (representado pela letra H no esquema abaixo apresentado na Figura II) carrega a informação com uma carga afetiva poderosa, de modo que esta penetre no sistema de significados do sujeito.

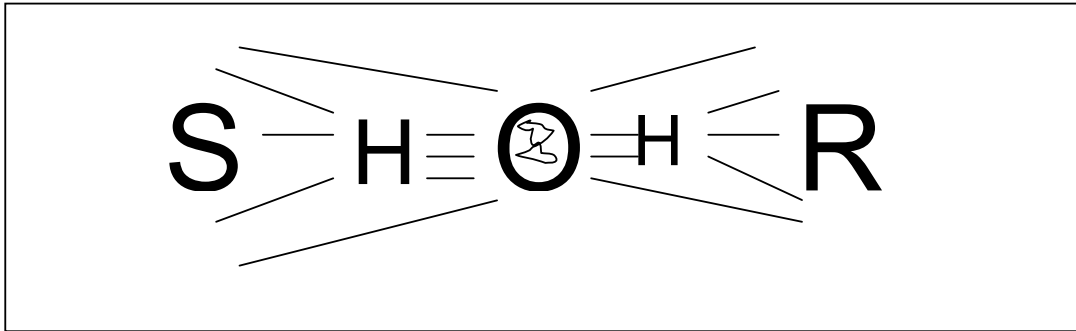


Figura II

Na análise do esquema apresentado na figura II é importante destacar que apesar de o mediador servir como um filtro que ordena os estímulos do meio, ele organiza a interação do indivíduo para que ele obtenha o máximo da experiência de aprendizagem, aumentando o nível de significados de sua elaboração e qualificando a sua resposta, ainda assim o indivíduo continua recebendo estímulos e respondendo no meio de forma direta. Mas observe que em nenhum momento o mediador se torna maior que o indivíduo e principalmente há um respeito a suas conclusões (o H posterior à elaboração do indivíduo é menor que o primeiro).

Diagnosticar e prognosticar processos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, não é algo simples e requer ferramentas psicopedagógicas bastante específicas, principalmente dentro desta proposta para o desenvolvimento do potencial do aluno.

Dentre os instrumentos oferecidos na proposta de Feuerstein, O LPAD (Learning Potencial Assessment Device) e o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) destacam-se pelos resultados que obtêm tanto no enriquecimento cognitivo quanto na descrição qualitativa dos processos de cognição e das interações mediadas, necessárias ao seu desenvolvimento.

Além das duas referências centrais, Feuerstein e Vygotsky, buscamos um maior detalhamento teórico-prático em outros autores mediadores, como Ingrid Lunt e seus trabalhos sobre avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem em Feuerstein e Vygotsky; Alex Kozulin e seus trabalhos sobre a Psicologia de

Vygotsky, que trouxeram uma visão menos americanizada das traduções e estudos sobre os originais soviéticos. Alguns pesquisadores dos trabalhos de Feuerstein complementaram nosso suporte, entre eles: Fonseca (Portugal), Mirian Heller e Ligia Garcia (ambas da Venezuela, primeiro país da América Latina a formar professores na linha de trabalho de Feuerstein) e concluindo o grupo, a Doutora em Educação pela PUC/SP, A Profa. Silvia Zanatta Da Ros, a primeira brasileira a completar seus estudos em Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem com o Dr. Feuerstein.

## **OBJETIVOS**

Os objetivos do projeto centraram-se em estudar as possibilidades de aplicar a teoria e metodologia da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein para a organização do trabalho pedagógico inclusivo. Neste sentido, verificar as formas de organização do grupo de aprendizagem, como construir as avaliações e os planos de aprendizagem individualizados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi estruturada em etapas como: Determinação dos Sujeitos; Determinação do Ambiente; Coleta de Dados e Apresentação dos Resultados.

O texto completo da pesquisa foi estruturado em quatro capítulos que trataram destas questões.

Na questão da Determinação dos Sujeitos da pesquisa, utilizamos um procedimento de definição de perfil inicial para cada aluno, reavaliando a cada bimestre e registrando as modificações observadas. A proposta do perfil é mais orientada a refletir mudanças qualitativas do que quantitativas, além de utilizar o próprio indivíduo como referencial do pré e pós-teste, não utilizando comparações entre valores padronizados tomados por média de indivíduos.

A Determinação do Ambiente foi objetivada sobre o que podemos conceituar como ambiente mediado e o ambiente comum de sala de aula. O ambiente mediado é resultado das ações do professor-mediador e do conjunto de valores e crenças que ele desenvolve no grupo de alunos participantes do grupo de

pesquisa. É como ajustar o nível de luz e ruído para que se produza um ambiente mais calmo e produtor.

A Coleta de Dados foi montada sobre instrumentos como Anamneses individuais, o Mapa Cognitivo das atividades, a interação de professor-aluno, aluno-aluno e os critérios de mediação envolvidos, os tipos de interação estabelecidos, as mudanças e a aprendizagem depois das mediações do professor, caracterizando o tipo de intervenção, o número de repetições e o uso posterior das operações mentais aprendidas. A base deste trabalho seguiu os preceitos da avaliação dinâmica, buscando determinar mais as características qualitativas dos processos do que a quantidade. O capítulo II descreve o processo de avaliação e a fonte dos dados que constituíram os instrumentos de análise.

A Apresentação dos Resultados no relatório foi estruturada no capítulo III e IV, onde apresentamos o processo de mudança e as questões relativas aos serviços de suporte a uma escola inclusiva.

## **DESENVOLVIMENTO**

Os predicados parecem fazer parte dos seus seres, privados de História, esses povos são mostrados como vivendo seus costumes não como uma cultura em devir, mas como se estivessem submetidos a uma atribuição (Amorim: 2004, p.74).

Neste projeto de pesquisa definimos que a Determinação dos Sujeitos e do Ambiente seria caracterizada por uma descrição e uma análise qualitativa dos processos pré e pós-intervenção do grupo de aprendizagem, por nós denominado, núcleo de inclusão. Em nossa reflexão sobre os resultados da parte inicial da aplicação do projeto, estruturamos uma análise sobre o modelo tradicional de turma, seus aspectos metodológicos, reações a novas formas de organizar a aprendizagem e os resultados no processo global de alunos e professora.

Nos primeiros contatos com o grupo, organizou-se uma estratégia, onde um dos pesquisadores seria responsável por observar e registrar os pormenores, os relevos individuais, que só a observação planejada e atenta pode capturar. As reflexões e análises posteriores a cada aula foram mostrando uma outra

realidade sob a superfície da turma enfileirada. As dinâmicas relacionais entre alunos e as interações que estabeleciam com a professora, começaram a ser percebidas e as intervenções necessárias puderam ser planejadas.

O resultado destas condutas planejadas e aparentemente simples numa visão acadêmica possibilitou mudanças significativas no olhar sobre a turma, pois as queixas comuns da professora sobre a indisciplina, desatenção e desorganização da turma, puderam ser analisadas a partir da observação de vários fatores que contribuía para estas questões:

O que observamos foi à prática tradicional, que havíamos discutido com a professora e a turma, de alunos em fila e a professora transmitindo informações sem objetivos claros. O resultado foi à participação desorganizada dos alunos, com muita gritaria e vários alunos dispersos ou em atividades que nada tinham haver com os objetivos da professora.

Nesta discussão analisamos o objetivo da atividade e da dinâmica de grupo que seria utilizada neste dia. Comparamos as vantagens do trabalho em grupo em relação à atividade individualizada, as quais foram destacadas a seguir:

- Diminuir a confusão da participação de muitos alunos ao mesmo tempo nas discussões e falas, utilizando grupos de quatro alunos com **Porta-vozes**, com a responsabilidade e direito a falar;
- Organizar o registro de ideias e distribuir um resumo das conclusões e sínteses das experiências de aprendizagem mediadas produzidas pelas atividades, permitindo que com um aluno **Secretário** registrando as informações, os outros alunos possam concentrar-se na vivência da atividade em si;
- Possibilidade de troca entre os alunos através de conversas orientadas pelos objetivos da atividade, num contexto mais apropriado, que a proximidade do pequeno grupo possibilita.

A turma em geral, respondeu bem a formação de grupos de trabalho, organizando-se e estruturando a participação nas falas e atividades realizadas em sala de aula. Inicialmente, esse comportamento não transcendeu para as aulas regulares, que em geral continuam centradas na relação de total dependência dos alunos em relação à professora. Em consequência disto, a análise do comportamento dos alunos, comparando entre as duas aulas, tem exagerado a percepção da professora de que os alunos em sua aula estão com problemas de disciplina e desorganização, visto que nas aulas do projeto eles são previamente organizados e percebem rotinas claras de participação e tempo, sem necessidade de muitas intervenções dos pesquisadores. (relatório diário)



A mudança de um estilo tradicional de professor para um estilo mediador possibilita a reestruturação das relações de interação entre os membros do grupo, bem como a relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, modificando de uma postura passiva para uma outra, mais ativa e intencional.

Em determinados momentos, o professor que atua de forma tradicional não percebe o contexto de suas ações, enxergando através de uma viseira congelada num tempo onde os alunos se comportavam passivamente frente a suas ações, por respeito ou em muitos casos por medo.

Para este olhar anacrônico educacional é inconcebível que o aluno não queira aprender daquela forma, que ele tenha o direito de não se submeter a um projeto de aprendizagem que não lhe diz nada, que não lhe foi participado ou questionado se era aquilo que ele imaginava ser interessante ou útil.

Na comunidade, e mais especificamente no grupo de inclusão pesquisado, foi sem dúvida difícil para os alunos se adaptarem a uma nova relação com um adulto professor que combinava as formas de aprender e cobrava, exigia a sua opinião, sua participação ativa, intencional e consciente em seu próprio processo de aprendizagem. Também, para os professores não foi muito fácil, perceber e entender que as rotinas, as estratégias de organização da relação dos alunos com o objeto de conhecimento e suas aprendizagens, deveriam ser constantemente alimentadas e ancoradas diariamente, pois a inovação lutava com anos de cultura escolar.

Mesmo que um grupo aparentemente pareça modificado e desenvolvido, este movimento se forma em espiral ascendente, retrocedendo às vezes antes de um novo salto qualitativo. Isto nos manteve mais calmos e reflexivos, pois o sentimento era de que a professora de uma hora para outra, tinha retrocedido e desistido dos objetivos da educação inclusiva e optado por se manter como sempre foi.

No cotidiano da pesquisa a ansiedade da observação dos primeiros resultados, nem sempre é coerente com os processos sociais do grupo pesquisado. O outro observado, às vezes induz o pesquisador a tomar uma mudança superficial como uma alteração estrutural nos meios de produção e fazeres práticos em seu cotidiano.

O relato a seguir ilustra um desses momentos:

Num determinado dia, chegamos mais cedo a escola com objetivo de observar a turma e as interações entre alunos e a professora. Sentamos no fundo da sala, com a concordância da professora. Esperávamos a princípio perceber algumas mudanças ou quem sabe a professora utilizaria algum princípio que estava sendo trabalhado nas sessões do projeto. Apesar dos alunos estarem sentados em grupos, a dinâmica e os papéis dos alunos, não estavam sendo exercidos. A professora apesar deste “clima” continuava com suas explicações, arrastando a dinâmica da aula com reprimendas esporádicas sobre o comportamento de alguns alunos e culpando outros pelo problema do barulho. Esta prática era extremamente cansativa para a professora e para os alunos, com “sermões” constantes sobre ser bom, sobre escutar, sobre aprender, sobre respeito (relatos diários sobre a pesquisa.).

O fundo da questão estava numa situação de administração por parte da professora dos problemas ambientais (sala de aula sem ventilação e cortinas para proteger os alunos do sol), problemas de superpopulação da sala (34 alunos), problemas de interação entre os alunos (disputas agressivas e comportamentos ameaçadores) e alunos com comportamentos típicos que dominavam o centro das atenções da sala de aula.

Apesar de termos diagnosticado estas problemáticas e explicitado isto para a professora e para os alunos, solucionando estes problemas com dinâmicas de grupo e a reorganização do espaço de sala, a professora mantém suas formas de encaminhar a aula, como se os alunos ainda estivessem em filas, comportando-se de acordo com a tradição de ser o centro das atenções e princípio de toda e qualquer ação em sala de aula.

Uma questão que enfrentávamos era a rigidez do esquema de interação pedagógica que a professora e os alunos apresentavam. Todos se comportavam da mesma maneira, todos eram iguais na cultura da sala de aula enfileirada e sem identidade.

A solução que encontramos foi uma reunião com a professora, onde discutimos esta situação e mediamos uma resposta ao impasse, com a planificação do trabalho da professora em conjunto com nossas atividades.

No início, destacamos o que relatamos acima para o grupo e para a professora. A professora parecia ter dado razão às críticas, mas aparentemente entendia que a causa deste processo confuso era o comportamento dos alunos. Estes

por sua vez, verbalizaram que a não utilização das estratégias de trabalho em grupo prejudicava a aprendizagem durante as aulas da professora.

Discutir e analisar os processos ocorridos em sala com nossa mediação, foi importante para o grupo e a professora. Porém, constatamos que a consciência ou a verbalização do problema, nem sempre trazem mudanças no comportamento e na atuação do grupo. Todos concordaram que a professora deveria auxiliá-los coordenando a rotina de sala de aula, com momentos específicos e bastante determinados, conjuntamente com o exercício dos papéis dos membros dos grupos.

Retomamos estas questões organizando as etapas da aula mediada, significando cada momento e seu tempo de execução:

- **Conversa Inicial**, discutir o resumo das aulas anteriores e explicar a atividade do dia (10 minutos), os porta-vozes falam e perguntam sobre a atividade e os alunos-secretários anotam as informações;
- **Trabalho Individual**, momento que cada aluno realiza suas atividades de forma independente (20 minutos), sem conversar com os colegas, buscando se concentrar na execução da atividade. Durante este período os professores auxiliam e observam os alunos individualmente indo de grupo em grupo;
- **Conversa no grupo**, momento em que os alunos do pequeno grupo conversam sobre a atividade, apresentando suas formas de resolução, dicas ou dificuldades que enfrentaram (20 minutos), o secretário anota cada sugestão com o nome do aluno, para que o porta-voz comunique ao grande grupo;
- **Resumo da aula**, momento que um ou alguns alunos fazem um apanhado das principais experiências da aula e organizam como princípios de ação ou pensamento (10 minutos);

Todo esse processo relatado construiu ao longo dos meses de pesquisa, uma rotina de trabalho, compreensível e que servia de referencia segura de como os alunos deveriam atuar e se organizar para participar e aprender durante as aulas.

Aparentemente, quando agrupamos, retiramos as individualidades para exaltar o conjunto dos membros do grupo, mas neste trabalho, o grupo serviu para diferenciar e individualizar psicologicamente cada aluno da turma.

A multidão dos trinta e quatro alunos em fila deu lugar a nove pequenos grupos, onde seus membros exerciam funções que desenvolviam e preparavam competências para a aprendizagem ativa, e recebiam mediações e acompanhamentos de acordo com suas necessidades específicas.

## **CONCLUSÃO**

Após um ano de estudos e trabalhos de pesquisa, responder a hipótese de que é possível organizar uma escola inclusiva a partir das metodologias e teorias de Reuven Feuerstein requer detalhamento e profundidade, mas acreditamos que nossa pesquisa resultou num claro sim. Antes da conclusão dos trabalhos de pesquisa na escola, fomos convidados pela diretora, devido aos resultados de nosso trabalho com a terceira série, para dar suporte a uma quarta série que enfrentava alguns problemas de aprendizagem e organização de um plano de intervenção e aprendizagem individualizada. Esta é uma constatação que apóia nossa conclusão de que o trabalho foi significativo para a comunidade escolar e transcendeu as paredes da sala de aula.

Um projeto de pesquisa não deve ser importante apenas para os pesquisadores e seu grupo acadêmico, deve servir para desenvolver a comunidade pesquisada. Este projeto iniciou um processo de transformação, as ideias e métodos de trabalho começaram a ser disseminados entre professores e os pais perceberam as primeiras mudanças em seus filhos.

Em nosso trabalho, as propostas de Feuerstein foram a estrutura, a filosofia, a ferramenta e principalmente a postura frente aos empecilhos a educação inclusiva. Não aceitamos passivamente nada que nos foi apresentado de forma estática e imutável. Se encontrávamos uma barreira, em primeiro lugar pensávamos, refletíamos e organizávamos a busca e a implementação de uma solução. Não importou e não importa agora, se estas dificuldades eram parte da tradição ou da cultura de profissionais, alunos ou da família, procurávamos saídas cooperativas, sem aliená-los do processo de mudança.

A mudança ocorrida como processo de aprendizagem deste projeto de pesquisa, está principalmente na questão de acreditar no potencial de

modificabilidade humana e da relação social que a provoca, a experiência de aprendizagem mediada.

Toda essa coerência entre prática e teoria experimentamos em nosso trabalho como pesquisadores, pois mesmo em momentos que algum aspecto da atividade com a escola inclusiva fugia da linha teórica de Feuerstein, a capacidade de buscar soluções desenvolvida pela experiência com o PEI, nos possibilitava encontrar respostas. Este foi o caso de embasamento mais profundo a respeito da formação de grupos e questões sócio-afetivas na interação dos alunos e professores. Surgiram soluções em autores conectados com as propostas principais de educação para todos e aprendizagem em grupos, como Carl Rogers, Pichon Riviere, Madalena Freire.

Acreditamos que essa busca faça parte de uma postura de professor-pesquisador, mas entendemos também, principalmente depois desta pesquisa, que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, o Programa de Enriquecimento Instrumental e a avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem – LPAD, não podem permanecer fora do currículo de uma faculdade de educação que pretende preparar educadores para lidar com a diferença e a inclusão.

A educação inclusiva propõe a qualidade, a eficácia, o respeito e a busca pela melhor forma de ensinar e aprender sem excluir ninguém da sociedade. Nosso projeto “Não me aceite como eu sou” seguiu a premissa de seu lema, não aceitar passivamente o que encontramos nos alunos, nos professores, na estrutura escolar, na própria faculdade que pertencemos, e até em nós mesmos.

Todo o processo de intervenção e pesquisa transformou o núcleo de inclusão, os pesquisadores e iniciou um processo de disseminação de uma cultura de trabalho pedagógico baseado na perspectiva otimista da Modificabilidade Cognitiva. Depoimentos de alguns profissionais transmitiram o nível de aceitação e importância, pois com poucas semanas de trabalho, alguns diziam que este tipo de apoio e postura pedagógica não deveria atender a apenas uma ou duas turmas, mas a toda escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília, **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo. Editora Musa. 2004.

BAUMEL, Roseli e SEMEGHINI, Idméia (Orgs.): **Integrar/Incluir: Desafio para a escola atual**. São Paulo. Editora FEUSP. 1998.

BOSSA, Nádía A. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são? Como tratá-las?**Porto Alegre, 2000.

DA ROS, Sílvia Zanatta, **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo, Plexus Editora, 2002.

EDLER, Rosita, **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2000.

FEUERSTEIN, R. **Programa de Enriquecimento Instrumental, Básico e Standart**, Jerusalém, Israel. Editora ICELP, 2003.

FONSECA, Victor, **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva**, Editora ARTMED, Porto Alegre, Brasil, 1998.

GARCIA, Lúcia, **Descripcion de los Instrumentos Del PEI**.Caracas, Venezuela, 1993.

HAYWOOD, Carl, **Teachers like Mediators**, Charlsbridge Publishers, Massachusetts,1991.

HELLER, Miriam, **El Arte de Enseñar com Todo el Cérebro**.Editora Biosfera, Venezuela, 1993.

KOZULIN, Alex, **Vygotsky'S psychology: a biography of ideas**. Londres, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1990.

LUNT, Ingrid , **A prática da avaliação. Vygotsky em Foco: Pressupostos e desdobramentos**. Harry Daniels (org.); tradução: Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari, Campinas, SP, Editora Papyrus, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). **Caminhos Pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo. Editora Memnon, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI;** trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan e Wilian, **Inclusão: um guia para educadores;** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED SUL, 1999.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva,** Porto Alegre, Editora ARTMED, 2004.

VYGOTSKY, L .S, **A formação Social da mente,** São Paulo, Martins Fontes, 1988.