

O desiderato de uma escola acolhedora para todos: inclusão educativa

Ernesto Candeias Martins*

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. Licenciado em Filosofia e Letras (Universidade Católica Portuguesa) e em Pedagogia (Universidad Pontificia de Salamanca - Espanha), Mestre em Educação (Universidade Católica Portuguesa) e Doutor em Ciências da Educação (Universitat de Illes Balears - Palma Mallorca - Espanha), além de Pós-Graduações e Masters no âmbito da Filosofia e das Ciências da Educação. e-mail: ernesto@ese.ipcb.pt

Resumo: O autor pretende contribuir para a clarificação da inclusão e da filosofia inclusiva nas escolas portuguesas, abordando as expectativas que a escola apresenta perante as mudanças e os factores básicos da inclusão. Há princípios sustentáveis na educação inclusiva que devem ser implementados ao nível escolar. A inclusão exige a reestruturação da escola, do currículo e dos espaços, de modo a criar contextos sociais de aprendizagem. A escola para ser de "todos" necessita de alterações na educação regular, de forma a torná-la mais abrangente, o que constituirá um benefício para todos os alunos.

Palavras-chave: 1. inclusão. 2. escola inclusiva. 3. professor de apoio educativo. 4. equipas multidisciplinares. 5. necessidades educativas.

"A base principal de boa prática em integração e em educação integrada é o diálogo"
(Hausotter, 1994, p. 174)

Questões prévias

Nas últimas décadas as publicações de teor (psico)pedagógico abordam a relação entre o novo conceito de escola e a pedagogia diferenciada, no sentido de uma escola inclusiva que deverá reforçar os direitos de todos os educandos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, preconizando objectivos curriculares e educativos comuns para todos, independentemente das diferenças individuais, culturais, religiosas, sociais, etc.

Este novo cenário remete-nos para a preocupação da exclusão de indivíduos nos sistemas educativos europeus dos países da União Europeia, como por exemplo, para os fenómenos do insucesso escolar, do abandono escolar, que são indiciadores e potenciadores dessa exclusão social e que questionam a eficácia dos modelos educativos e de desenvolvimento das respectivas políticas sociais e educativas.

* É docente do ensino superior politécnico, tendo exercido vários cargos, entre eles de director da Escola Superior de Educação e membro de várias associações e sociedades nacionais e internacionais de ciências da educação, sendo actualmente o coordenador da Secção de Filosofia da educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Da sua obra consta a publicação de vários livros e colaborações, além de inúmeros artigos em revistas da especialidade portuguesas e internacionais. As suas linhas de investigação inserem-se no âmbito da teoria e filosofia da educação, da história da educação, da pedagogia social, da história social de instituições, formação de professores e estudos sobre a criança/jovens em risco e marginalizados ou delinquentes.

Na actual sociedade da informação e do conhecimento, o respeito pela diversidade deve ser entendida como uma mais-valia no processo educativo, pois os alunos são sujeitos com grandes diferenças a nível dos conhecimentos, experiências, vivências, interesses, motivações, necessidades formativas, pertenças culturais, enfim a escola no seu modelo democrático de serviço público aceita no seu seio educandos com histórias de vida únicas. Actualmente pretendemos, ao nível escolar, evitar as atitudes discriminatórias, comportamentos de exclusão, indisciplinas escolares em proclamação do novo paradigma da educação inclusiva, bem expressa na Declaração de Salamanca de 1992.

Cabe ao Projecto Educativo de Escola a operacionalização da inclusão, através dum ensino diferenciado, numa planificação (curricular) e gestão de recursos disponíveis a essa implementação, ou seja, é fundamental que os actores intervenientes no processo educativo e na organização escolar se unam e reconheçam, no dizer de Stainback & Stainback (1999, p. 69), “o princípio de que as escolas são boas para todos os alunos e, então agir com base nesse princípio”. Trata-se de proporcionar várias formas de intervenção educativa que produzam a possibilidade de todos os alunos se desenvolverem nos contextos de aprendizagem que lhe são oferecidos (comunidades de aprendizagem).

Na história da educação inclusiva destacamos documentos relevantes, por exemplo: ‘A Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas’ (1989), a ‘Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais’ (1990), o ‘Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes’ (1993), etc. Contudo, o passo mais importante dessa luta pela educação para todos, com todos, foi sem dúvida a ‘Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade’, realizada em Salamanca (7 a 10 de Junho de 1994), onde foi elaborada e aprovada a ‘*Declaração de Salamanca*’, hoje considerada um marco importante para a Escola Inclusiva, num apelo claro e inequívoco à inclusão e educação para todos.

Várias entidades a nível internacional têm adoptado uma postura a favor da inclusão, apontando todos os seus benefícios. A UNICEF, a ONU, o Banco Mundial, e a UNESCO, entre outras, têm procurado um consenso no âmbito da implementação de medidas favoráveis à inclusão. A UNESCO tem vindo desde a década de 90 do século passado a realizar certames e conferências mundiais e elaborando relatórios de análise, como foi o de J. Delors em 1996. Todas estas iniciativas pretendem dar uma visão de escola como comunidades de aprendizagem ético-moral e científica, apoiadas na cooperação e no acolhimento de todos sem discriminações. Foi este compromisso de refundação e reestruturação da escola como espaço, tempo e lugar de vivências de encontro e de convivência na descoberta do mundo e na reinstituição da cultura, na convergência de uma formação para a cidadania activa, que originou a ideia de educação inclusiva.

Em Portugal, o movimento de escola inclusiva surge à semelhança de outros países, na década de 90, iniciando-se uma reestruturação dos serviços de educação especial, culminando com a publicação do despacho Conjunto n.º 105, de 31 de Julho de 1997. Este normativo jurídico foi pioneiro na consagração, em termos filosóficos e organizacionais, das escolas mais inclusivas. No entanto, passados alguns anos, verifica-se que na prática os avanços têm sido difíceis, na medida em que o princípio da inclusão implica uma mudança de mentalidades, de valores e de atitudes para possibilitar a reorganização das escolas e do currículo, de modo a permitir a todos uma aprendizagem em conjunto, alicerçada num ensino de qualidade e implicando modelos diversos de intervenção pedagógica. O caminho para um sistema inclusivo só pode ser conseguido se houver a adequada implementação desta política e prática em todas e em cada escola.

É óbvio que a educação inclusiva tem-se imposto na última década do século XX como um novo conceito da educação especial, opondo-se, sobretudo, contra as políticas e práticas de exclusão. Este tipo de educação pretende satisfazer as necessidades formativas de todas as crianças nas escolas regulares, conscientes de que todas as crianças têm o direito de serem educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afectivas, sociais, linguísticas, etc., sendo a inclusão benéfica educativa e socialmente. Neste sentido pretendemos contribuir para a clarificação da inclusão

e da filosofia inclusiva nas escolas portuguesas, abordando as expectativas que este novo modelo de escola apresenta perante as mudanças e os factores básicos da educação inclusiva e da pedagogia diferenciada. Há princípios sustentáveis na educação inclusiva que devem ser implementados ao nível escolar e extra-escolar.

A inclusão exige a reestruturação da escola, do currículo e dos espaços, de modo a criar contextos sociais de aprendizagem. A escola para ser de ‘todos’ necessita de alterações na educação regular, de forma a torná-la mais abrangente, o que constituirá um benefício para todos os alunos. Estamos certos de que a capacidade de resolver problemas tem a ver com a mentalidade e a capacidade de cada um em trabalhar em equipa, em planificar em equipa, em responsabilizar-se em equipa. Tal espírito de colaboração contribuirá para o sucesso da escola de todos, para todos. É este o espírito da escola inclusiva.

1. O apoio educativo na escola inclusiva

A educação inclusiva é uma meta que utiliza várias vias, seguindo diferentes ritmos, segundo os países, não sendo uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização, é pelo contrário uma realidade. A escola vista como uma organização social plenamente integrada na sociedade deve ser flexível, de tal modo que possa dar respostas às necessidades educativas de toda a comunidade. Esta perspectiva é partilhada por Ainscow (1998, p. 36), referindo-se a Eisner (1998), e que acredita que deve existir “um reconhecimento crescente de que este tipo de abordagem só pode ocorrer em contextos onde existe respeito pela individualidade”.

Será que os professores estão aptos a colaborar?

A experiência prática mostra-nos que ainda há uma parte dos professores que preferem trabalhar sozinhos, fechados nas suas salas, receosos de que alguém se venha intrometer nos seus métodos, nas suas práticas. Não é fácil, assim, saber se estarão ou não a actuar adequadamente ou se haverá formas diferentes e mais eficientes de realizar a prática pedagógica. Tal comportamento dá razão a Skrtic, citado por Ainscow (1998, p. 37), ao caracterizar “as escolas como burocracias profissionais que são inapropriadas para a criação do pensamento divergente”. Numa escola de sucesso, para o sucesso de todos os alunos, “os professores são encorajados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas” (AINSCOW, 1998, p. 39). A colaboração entre professores exige reflexão nas práticas e sobre as práticas, na linha da ‘investigação-acção’ (KEMMIS, CARR, SCHÖN, etc.), ou seja, uma prática reflexiva é a chave para estimular a colaboração entre professores na resolução de problemas educativos (MARTINS, 1996, pp. 61-68).

Ao reflectirmos sobre as práticas educativas/pedagógicas podemos facilmente identificar problemas e formas de resolução possíveis, num diálogo que deve alargar-se aos mais diversos parceiros escolares e sociais. Numa escola aberta, como refere Ainscow (1998, p. 39), os problemas que surjam em alunos com Necessidades Educativas Especiais podem ser vistos numa forma positiva, encarando-se sempre a reflexão como fonte de possível resolução dos mesmos.

A reflexão sobre a aprendizagem deve ter em conta três domínios de integração: o da aprendizagem, o da afectividade e o das relações e, ainda, o da orientação para a inserção no mundo do trabalho. Deste modo, as estratégias e metodologias devem contemplar, sempre que possível, estes domínios, requerendo-se para o sucesso educativo a necessidade de se adoptarem, como recomenda a UNESCO (1990), sistemas mais flexíveis e mais rentáveis, capazes de responder às diferentes necessidades de todas as crianças.

A escola como instituição, que presta um serviço público, impõe e exige aos professores uma maior colaboração entre si, mais inter-relações pessoais, mais interacção, mais comunicação, isto é, “uma escola com êxito é aquela em que as relações e as inte-

racções são facilitadas e coordenadas, de modo a que as pessoas nela envolvidas possam levar a bom termo a missão que têm em comum” (AINSCOW, 1998, p. 37).

Na verdade, a escola inclusiva rompe definitivamente com a ideia de que se pode ensinar tudo a todos, como se de um só aluno se tratasse. Os grupos homogêneos só foram formados para facilitar trabalho aos professores. Todavia, hoje em dia, a heterogeneidade social é também a heterogeneidade escolar. Cada aluno tem as suas vivências, as suas capacidades, as suas dificuldades, e a escola deve proporcionar um ensino eficiente e rentável das várias competências complexas e necessárias a cada aluno, sendo adequadamente equilibradas face às exigências da variedade de ambientes integrados escolares e extra escolares (NIZA, 1996, pp. 140-143).

Neste sentido, não podemos continuar a manter o dogma do aluno-ideal, pelo qual os outros são tabelados, como uma espécie de medida-padrão. Assim se promove a estratificação escolar e, conseqüentemente, a estratificação social.

O que distingue a escola inclusiva da escola dita tradicional são os valores e as práticas que nela se desenvolvem e transmitem, e alguns deles estão bem evidentes nas concepções ou enfoques teóricos e filosóficos sobre a educação, tais como: a escola para todos, o aluno portador de uma cultura própria quando entra para a escola, a todos os educandos devem ser dadas condições de igualdade de oportunidades, e a todos deve ser dado o direito de participação na comunidade, constituindo-se em cidadãos responsáveis e activos.

Por conseguinte, a escola inclusiva é uma escola democrática onde todos os alunos têm o direito ao sucesso, através do desenvolvimento das suas capacidades que devem ser desenvolvidas e exploradas, e tendo em atenção as suas dificuldades. De facto, a escola inclusiva defende, contra a uniformização pedagógica, a necessidade de promover a diferenciação das práticas educativas. Deste modo, desenvolve-se o compromisso educativo entre as escolas e os seus alunos, que permite que a acção pedagógica se define, estrutura e organize em função das competências e dos saberes.

Como é que os serviços de apoio educativo na escola pública podem contribuir para implementar projectos educativos de escola inclusiva?

Na escola inclusiva pretende-se que o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) tenha o seu próprio currículo, alternativo, adequado às suas próprias competências e potencialidades. Contudo, ao Apoio Educativo atribui-se uma outra função, mais diversificada, que é o de investir na reflexão contextualizada, partilhada e contínua sobre as opções curriculares. Só assim poderemos contribuir para a configuração de projectos (curriculares) alternativos, ou seja, projectos de formação centrados nas escolas, a partir dos quais seja possível encontrar outros tipos de respostas capazes de contribuir para a inclusão escolar e para a reflexão das possibilidades, das soluções e das exigências que hoje se colocam a todos os actores e agentes que intervêm nos contextos educativos para promoverem a educação, nos diversos níveis de ensino (BÉNARD DA COSTA, 1996, pp. 23-45).

A Declaração de Salamanca, ao definir áreas prioritárias de intervenção, defende que *a identificação precoce é o primeiro passo para o êxito da Escola Inclusiva*. Avaliados os casos, deve haver uma intervenção precoce de estimulação das crianças com NEE desde as primeiras idades. Tendo em atenção estas recomendações, “é importante que se implemente em Portugal um sistema de intervenção precoce eficaz” (CORREIA, 1997, p. 40). Há, ainda, outros aspectos prioritários, como a educação das raparigas com deficiência que sofrem “*uma desvantagem dupla*” na preparação para a vida adulta. Os jovens com NEE necessitam, pois, de um apoio especial na sua transição para a vida adulta.

Que tipo de apoio pode ser dado aos alunos com NEE?

Continuamos a tirá-los fora da sala de aulas, fora da turma? Será que o ensino individual (diferenciado) ministrado fora da sala resulta? Certamente que não. O aluno com NEE deverá estar integrado na turma, estabelecendo cooperação com a professora da turma, desenvolvendo trabalho de grupo em que os mais fortes podem ajudar os mais fracos, responsabilizando-os e obrigando-os a colaborar no trabalho, dando-lhes tarefas que estes consigam realizar (FONSECA, 2002, pp. 19-21).

Retirar o aluno da turma não é uma boa opção, pois na prática comprova-se que esta solução não resulta, acabando por ser frustrante para todos, especialmente, para muitas crianças e jovens a ela submetidos. I. R. Sanches (1995, p. 17) reafirma a necessidade de o processo educativo se processar num meio “o menos restritivo possível, privilegiando a sala de aula regular”. Para a inclusão ser plena e verdadeiramente rentável é necessário um verdadeiro trabalho de equipa na escola e na organização do próprio Apoio Educativo como serviço de uma equipa.

2. O papel das equipas de coordenação no apoio educativo (ECAE)

As Equipas de Coordenação no Apoio Educativo (ECAE) estão vocacionadas para intervir junto de crianças com necessidades educativas específicas, através dos seus professores de Apoio Educativo. Contudo, o seu funcionamento nas escolas continua marcado pela influência das medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspectiva apenas compensatória.

Nesta perspectiva o apoio é visto como algo de suplementar, surgindo como um extra para remediar, apesar da premência de uma escola inclusiva (BAUTISTA, 1997, p. 36-51; CORREIA, 2001, p. 128-134). As ECAE, estruturadas pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Junho, visam uma filosofia de intervenção diferente das equipas de ensino especial, constituindo-se como umas estruturas técnico-científicas, um espaço de reflexão, que coordena a intervenção dos professores de apoio na sua área.

2.1. As Equipas Multidisciplinares

Enquanto as ECAE fazem a coordenação do Apoio Educativo, as equipas multidisciplinares fazem o acompanhamento do percurso escolar dos alunos. São outros tipos de equipas consignadas no mesmo Decreto Lei cuja principal função se prende com a formação de equipas de trabalho na escola. Uma equipa com vários profissionais, em várias áreas, que visam ajudar os alunos com NEE na sua integração escolar e social. Estas equipas devem intervir no processo educativo de cada aluno. J. Morgado (1994, p. 21), descreve-as como “um grupo dinâmico de elementos (profissionais) empenhados em objectivos comuns, com tarefas e responsabilidades partilhadas e em que o acto de trabalharem cooperadamente potencia tudo o que é realizado”.

O trabalho de equipa envolve diferentes metodologias como, por exemplo: intervenção directa, abordagem de projecto, consultoria, formação em serviço, investigação, incidindo em questões fundamentais, como a definição cooperada de necessidades e prioridades, a construção cooperada e contínua dos saberes, o estabelecimento cooperado dos princípios e estratégias, a definição cooperada dos aspectos operativos da intervenção e de dispositivos de regulação das mesmas (RODRIGUES, 2001).

Destas equipas devem fazer parte elementos da família, da escola, da segurança social, e dos Serviços de Saúde, envolvendo pais (ou encarregados de educação), professores, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviços sociais, médicos e enfermeiros, todos em colaboração cooperativa orientada para a criança.

Algumas funções destas equipas são mencionadas por Correia (1999, p. 25):

- Avaliar referimentos de alunos que evidenciem dificuldades na classe regular ou que necessitem de serviços de educação especial;
- Definir estratégias de intervenção a desenvolver na classe regular, sempre que se considere vantajosa para o aluno a sua manutenção nela, fazendo as necessárias modificações curriculares;
- Iniciar o processo de avaliação para identificação do aluno considerado em risco;

- Avaliar os dados obtidos e decidir sobre a colocação adequada da criança, encaminhando-a para serviços de educação especial, se necessário;
- Elaborar e implementar a aplicação do PEI;
- Prestar apoio necessário a professores e pais da criança.

Neste sentido, no trabalho de equipa, tudo é partilhado e previamente definido: a gestão, os objectivos de trabalho, os processos de trabalho, havendo entre os elementos da equipa uma comunicação aberta e confiante, em que o grupo se constitui como suporte e apoio de cada um dos elementos. A cooperação deve envolver necessariamente a criança e outro tipo de equipas, como o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

2.2. Os serviços de apoio psicológico na orientação escolar

Criados pelo Decreto-Lei 190/91, de 3 de Abril, definem-se pelo desenvolvimento e gestão de programas de orientação vocacional, e estão mais orientados para encaminhar alunos no final do 2.º e 3.º ciclos.

Numa perspectiva abrangente, aceita-se uma outra concepção acerca dos dispositivos de apoio educativo como instrumentos de inovação e transformação institucional que assentam numa acção conjunta, na reflexão partilhada, na intervenção educativa de vários profissionais que partilham saberes e experiências que poderão enriquecer profissionalmente e a nível pessoal os intervenientes no processo educativo que deve ser comum e partilhado (SANCHES, 1996, p. 45-59).

2.3. Os serviços de psicopedagogia

A Psicopedagogia tem dado um grande contributo para a reeducação de crianças com dificuldades de aprendizagem. Na sua actividade estes serviços procuram ter um papel de mediação entre o ser que quer aprender e o objecto dessa aprendizagem, combinando princípios e definindo estratégias que permitam a cada um o desenvolvimento coerente das suas potencialidades aquisitivas (CÔLOA DIAS, 1999, pp. 68-83).

O processo de aprendizagem do aluno é reflectido, sendo a actividade psicopedagógica desenvolvida num processo tripartido: diagnóstico, contextualização e intervenção. O diagnóstico de potencialidade, fundamental e indispensável, é complementado com uma contextualização de âmbito muito alargado e exaustivo, alicerçado numa intervenção que conjuga a informação anteriormente recolhida. Esta é a forma mais coerente de optimização de potencialidades, que garante um desenvolvimento consciente e uma efectiva integração bio-psico-social dos indivíduos (BAIRRÃO, 1998, p. 78-90).

A psicopedagogia contrapõe-se à massificação do ensino, pois a psicologia salienta o aspecto da diferenciação e insiste que cada aluno é único e diferente. É este o âmbito da escola inclusiva, onde o papel do psicopedagogo é muito importante, mesmo em relação ao apoio que pode prestar ao professor. O psicopedagogo é aquele profissional que garante ao professor uma adequação de discurso, de postura e de conteúdos, que lhe garanta a excelência da sua actividade docente.

Na verdade, o psicopedagogo pode colaborar com a escola em múltiplos aspectos, dado que abrange actividades relacionadas com a integração e organização de equipas inter-disciplinares de intervenção psicopedagógica em estruturas de apoio social, aconselhamento e intervenção em todas as situações de perturbação da aprendizagem, insucesso escolar, dificuldades de adaptação social e de exclusão (CORREIA e MARTINS, 2002, p. 84-95).

Zélia de Noronha (1993, p. 39) indica as características do reeducador ou psicopedagogo que podem muito bem aplicar-se também a uma definição do profes-

sor de Apoio Educativo. Segundo a autora, tais características também se devem aplicar aos pais, no seu empenhamento em ajudar os filhos. Neste sentido o reeducador para ter um bom desempenho deve ser:

- Persistente: não desistir facilmente nem se desencorajar com os insucessos;
- Criativo: deve usar métodos diversificados, explorando ao máximo os materiais, improvisando, adaptando e tornando a aprendizagem numa brincadeira agradável.
- Competente: conhecer bem as técnicas de aprendizagem, ser bom observador e oportuno. Deve dominar bem a matéria que vai ensinar. Empenhado em ajudar os alunos apresentando uma boa performance. Nesta perspectiva o reeducador deve ser:
 - Estável emocionalmente: não deve deixar transparecer a sua indisposição ou os seus problemas.
 - Honesto e conhecedor de si próprio: deve ser objectivo e não misturar sentimentos e emoções subjectivas.

3. O papel do professor de apoio

O professor de apoio tem um papel fundamental no contexto da escola inclusiva e, em grande parte, depende de si o sucesso dos alunos diferentes. O seu papel reparte-se em várias facetas, mas assenta sobretudo num aspecto, na minha opinião o mais importante, que é o de servir de elo de ligação e ser coordenador de trabalho entre todos os intervenientes no processo educativo de crianças com NEE (BAIRRÃO, 1998; SANCHES, 1996).

O Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho, define claramente o papel do professor de Apoio Educativo e considera como principal função a de servir de recurso ao professor de turma. Neste sentido, o professor de AE é um parceiro que pode ajudar na inclusão de todos os alunos. Aquele diploma define o professor de AE como o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. Exigem-se algumas competências específicas a cumprir pelo professor de Apoio Educativo, definidas pelo Art.º 12.

Por conseguinte, o professor de apoio deve:

- saber colaborar com o órgão de gestão (Equipas que detectam NEE organizam e incrementam os apoios educativos adequados, gerem recursos, promovem e monitorizam as inovações);
- saber gerir recursos humanos, materiais e institucionais. O professor de AE deve ser conhecedor dos problemas da escola, adquirindo um estatuto de grande importância, articulando-se entre a escola e a sociedade;
- saber dar apoio aos professores de turma no referente a práticas de ensino inovadoras capazes de responder às necessidades de grupos heterogéneos;
- saber ajudar os professores a reflectir sobre as suas práticas e ajudá-los a melhorar as suas respostas educativas;
- ser bom observador da sala de aula;
- ser sensível para a detecção de problemas, avaliá-los e sugerir soluções para ultrapassá-los;
- deve saber elaborar e monitorizar o PEI de cada aluno com NEE;
- saber elaborar e gerir currículos no geral;
- saber lidar com situações extremas de mau comportamento na escola, além de saber lidar com outros problemas, nomeadamente de insucesso escolar e de outros relacionados com os próprios professores, como o caso da desmotivação, ou com a família, dinamizando grupos de trabalho (pais, professores, auxiliares de educação).

Esta nova abordagem de escola em cooperação implica mudanças a nível das atitudes dos professores e nas formas de trabalho dos mesmos. Os professores de apoio têm de ser competentes na forma como realizam o apoio em educação especial – tanto nas escolas especiais como em escolas regulares. Na educação integrada os professores regulares, os professores especiais e outras pessoas envolvidas têm de saber trabalhar em equipa, tendo de cooperar uns com os outros (CORREIA e MARTINS, 2000, p. 17-22).

Uma das características, atrás referidas, da escola inclusiva é também uma certa flexibilização dos métodos de ensino para uma gestão adequada de grupos heterogéneos, recorrendo a trabalho cooperativo, trabalho de grupos, trabalho de pares, tutorias, trabalhos de projecto, englobando todos os alunos na actividade.

Para haver diferenciação, os professores têm de ter uma clara ideia acerca dos estilos cognitivos das várias crianças, têm de fazer uma análise dos conhecimentos e dos requisitos funcionais que fazem parte de uma determinada tarefa, têm de organizar processos de observação para tirar ilações das situações de aprendizagem, ou seja, têm de trabalhar em colaboração sistemática com os seus colegas, de modo a saberem gerir e a organizar a sala de aula (CORREIA, 1999). Além destes aspectos, podemos unir duas componentes de apoio nas funções do professor de AE: o apoio indirecto a desenvolver com todos os intervenientes no processo educativo e o apoio directo ao professor (regular) e aos alunos (MORGADO, 1994; SANCHES, 1996).

Terminando concluindo

A responsabilidade dos agentes e agências educativas intervenientes no processo educativo de todos os alunos, sem excepção, é o de dar as mesmas oportunidades e igualdades no apoio, na orientação e na mediação das aprendizagens, o que faz redimensionar o papel do profissional da educação na forma, como dá resposta a todas as situações como professor de metodologias e recursos.

Torna-se urgente desde a escola analisar de forma articulada e objectiva o meio onde se desenvolve a acção educativa dos professores na sala de aula (espaços escolares), de forma a delinear modelos de resposta e de gestão curricular e de recursos, que respeitem o direito à diferença e à inclusão, respondendo cada vez melhor às necessidades que surgem no contexto educativo.

Aceitar a inovação é, como qualquer processo de mudança, moroso, no entanto o perfil profissional do professor exige (profissionalidade, competências, qualificação) abertura e adequação às mudanças, à inovação e à inclusão das novas tecnologias, que são aspectos sujeitos a um processo de formação contínua ao longo da vida. Tudo isto leva-nos a acreditar que a reflexão e questionamento das práticas educativas e/ou pedagógicas vão sendo cada vez mais frequentes, facilitando a generalização destes princípios a todas as escolas.

Efectivamente, estamos conscientes de que fazer avançar a prática implica um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do existente e a mudança, tal como estamos cientes que qualquer processo de mudança precisa de tempo de amadurecimento, e à medida que uns objectivos vão se concretizando, continuaremos pouco a pouco a caminhar para alcançar outros objectivos dependentes das exigências provenientes da sociedade. Assim, devem ser dadas oportunidades aos professores, de modo a que se explorem novas práticas de aprendizagem em novos contextos, o que implica participação em novas possibilidades de acção, assim como o encorajamento à experimentação, à reflexão crítica, de modo a gerar respostas aos desafios educativos actuais.

Haverá que desenvolver uma consciência colectiva de que a escola tem que sofrer um processo de mudança adequando-se às diferenças dos seus alunos. Devem para isso ter uma tipologia com certas características (AINSCOW, PORTER e WANG [1997]): li-

derança eficaz (gestão democrática e participada); envolvimento de toda a comunidade educativa (projecto educativo de escola); planificação elaborada de forma colaborativa (projecto curricular de escola); estratégias de coordenação (desenvolver competências, destrezas e valores/attitudes); valorização da acção – reflexão – acção (importância da investigação acção nos professores); e valorização profissional em equipa (interdisciplinaridade).

Todos estes factores são decisivos na modificação das escolas, mas cabe aos professores encarar as diferenças e mudanças como um desafio e não como resistência ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas aos contextos de aprendizagem. Esta tipologia de Ainscow tem um destaque especial, pois como profissionais, os professores devem abandonar práticas e valores tradicionais (transmissão de conhecimentos de forma expositiva, passiva e repetitiva) e dar lugar à inovação e ao desenvolvimento de competências (destrezas, habilidades) e valores (attitudes), à prática reflexiva ao respeito pela diversidade, diferenças e heterogeneidade, respeitando a individualização sem perder a noção de grupo (CÔLOA DIAS, 1999, p. 23-56).

Desta forma a valorização profissional do professor deverá ter em conta uma formação dirigida a um sistema educativo concreto para servir uma sociedade concreta numa abordagem contextualizada e integradora. A integração de vários modelos de formação num triplo movimento: conhecimento da acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção que vise a realização de experiências reflexivas interactivas e integradoras.

Esta formação aponta para uma capacitação e qualificação profissional com vista a formar professores criativos do seu próprio saber; e para uma formação promotora de um desenvolvimento integral do ser humano a nível transdimensional, transdisciplinar, transparadigmático e transcultural, visando a integração da componente dos alunos com necessidades educativas especiais nos currículos dos professores, promovendo assim uma formação inter-multicultural orientada a uma cidadania que valorize a pluralidade e diversidade dos alunos. Neste contexto são importantes as práticas educativas e necessidades de formação (inicial, contínua) dos professores no apoio educativo especializado e não especializado no ensino básico dentro da escola (agrupamento de escola ou área educativa).

No contexto da inclusão, o professor de apoio é cada vez mais um elemento essencial e indispensável no sistema educativo português. O seu papel reparte-se nas diversas facetas da escola, cada vez com mais responsabilidade e responsabilização de todos os intervenientes numa escola que se quer acolhedora e inclusiva para todos.

A inclusão escolar é uma exigência para todos e, para tal, as escolas devem estar apetrechadas com meios e recursos capazes de darem resposta às exigências e necessidades educativas e/ou formativas dos alunos no contexto das práticas educativas (sala de aula).

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (ed.). *Effective schools for all*. London: David Fulton Publ.s, 1991, 346.

AINSCOW, M. *Educação para todos: torná-los uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 286.

AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 273.

BAIRRÃO, João. *Subsídios para o sistema de Educação – alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1998, p. 349.

BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 427.

BÉRNARD DA COSTA, A. Maria et al. *Currículos funcionais, sua caracterização*. Vol. 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 295.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999). *Uma Escola inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 312.

CÔLOA DIAS, J. *A problemática da relação Família/Escola e a criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: SNR, 1999, p. 357.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 361.

CORREIA, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, p. 341.

CORREIA, L. M. “Educação inclusiva ou educação apropriada”, in: RODRIGUES, A. (org.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 125-142.

CORREIA, L. M. e MARTINS, A. P. L. “Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão”. *Inclusão*, 1, pp. 15-29, 2000.

CORREIA, L. M. e MARTINS, A. P. L. *Inclusão: Uma guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora, 2002, p. 438.

EURYDICE. *A Luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT 2000, 1995, p. 372.

FONSECA, V. “Tendências futuras para a Educação Inclusiva”. *Inovação*, 2, p. 11-32, 2002.

MARTINS, Ernesto Candeias. “A Investigação-acção (I-A) e a sua influência na formação dos actuais professores”. *Educare/Educere* (ESE Castelo Branco), Ano II, 2, 1996, p. 59-74.

MORGADO, J. Trabalho de equipa. Trabalho cooperado em Educação Especial/ Reabilitação. *Integrar*, 5, pp. 20-22, 1994.

NIZA, Sérgio. “Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum”. *Inovação*, 9, 1-2, pp. 139-149, 1996.

NORONHA, Zélia. *Apoio psicopedagógico*. Lisboa: Plátano Editora, 1993, p. 326.

RODRIGUES, David (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 382.

SANCHES, I. R. *Professores de Educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 425.

SANCHES, I. R. *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 430.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo/Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURNBULL, A.; TURNBULL, H.; SHANK, M. & LEAL, D. *Exceptional lives: special education in today's schools*. Englewood Cliffs: Merrill, Prentice Hall, 1995, p. 373.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação, 1990, p. 295.

WANG, M. *Atendimento a alunos com necessidades educativas especiais: equidade e Acesso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994, p. 287.