

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

**Saul Neves de Jesus
Maria Helena Martin**

Neste artigo são analisados os pressupostos que justificam a Escola Inclusiva e que práticas educativas podem permitir a sua concretização, ao nível do trabalho dos professores, dos pais e da organização escolar. É dada particular atenção à forma como o sistema educativo português tem evoluído no sentido de integrar as actividades de apoio educativo.

1. Escola inclusiva e apoios educativos em Portugal

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a tentativa de democratizar o ensino, de permitir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens. Assim, o ensino elitista, só acessível a quem tinha condições económicas para o frequentar, deu lugar a um sistema de ensino acessível a todos, sendo inclusivamente obrigatória a frequência nos primeiros anos de escolaridade. A escola inclusiva integra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural, e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos (Jesus, 1998).

Segundo Gordon Porter (1994)

a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

O conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção, têm direito, pretendendo significar que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser incluídos no mesmo tipo de ensino. Isto é proposto no plano dos princípios, porque na realidade há que atender às diferenças individuais, no sentido de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno, o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos. Fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas ditas "normais" (ou no ensino regular). Esta inclusão ocorre, não apenas nas actividades curriculares, mas também em todas as outras actividades extracurriculares desenvolvidas na escola, procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar.

Esta nova realidade escolar requer professores especialistas que saibam como actuar com os alunos com necessidades educativas especiais, mas também os professores sem especialização a este nível necessitam de saber como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. Daí o conceito de professor generalista que, para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (este aspecto tem a ver com a capacidade de adopção de mecanismos de diferenciação pedagógica e a tal flexibilidade que permita atender às diferenças individuais).

Decorrente da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com N.E.E. a Declaração de Salamanca assinada em 1994, por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, constitui um marco referencial para a construção de uma escola inclusiva. Em Portugal, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Junho, vem contextualizar os Apoios Educativos na Escola, de acordo com os princípios veiculados na Conferência de Salamanca.

Neste país, para a promoção das actividades de apoio educativo são colocados na escola, em regime de destacamento, docentes com formação especializada, pois pretende-se centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo. Esta iniciativa traduz o objectivo de descentralização e territorialização das políticas educativas.

Os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, visando a

integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contribuindo para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

O docente de apoio é aquele que possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Por seu turno, a equipa de coordenação dos apoios educativos, em colaboração com o órgão de gestão da escola, propõe a colocação de professores de apoio educativo. Além disso, deve actuar em articulação com as autarquias e com a comunidade envolvente, na perspectiva de descentralização do sistema educativo e de participação de toda a comunidade no processo educativo. Deve também implementar a formação contínua de docentes, nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica, das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da gestão de pequenos grupos (homogeneos e heterogeneos) e da preparação de reuniões com pais.

Logo no início do ano lectivo devem ser organizadas sessões para informação dos pais, sensibilizando-os para o direito que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm de frequentar o ensino regular. Deve ser garantida a participação dos pais em cada etapa, desde a identificação das dificuldades até às tomadas de decisão para as intervenções necessárias. Aliás, na actualidade, um dos maiores problemas da educação e desenvolvimento das crianças e dos jovens diz respeito à indisponibilidade e desresponsabilização de muitos pais. Muitos compensam a indisponibilidade com presentes para cujo alcance os filhos não têm que se esforçar, fazendo com que as crianças tenham tudo com muita facilidade, tornando-se menos tolerantes ao esforço que a situação de aprendizagem escolar requer. Por outro lado, muitos pais apresentam uma baixa motivação profissional, constituindo maus modelos de motivação para os seus filhos relativamente ao trabalho escolar. O fenómeno de modelação negativa também ocorre frequentemente pelo stress e postura agressiva ou, ao contrário, passiva, devido ao cansaço profissional, que os pais apresentam. Além disso, a indisponibilidade dos pais tem originado uma responsabilização excessiva dos professores que são confrontados com múltiplas funções, o que está na base de situações de mal-estar docente devido à sobrecarga de tarefas e à "crise de identidade" profissional. Parece-nos essencial chamar as famílias a colaborar mais e em sintonia com os professores. Nesse sentido, é urgente delimitar aquelas que são as responsabilidades ou funções dos professores e aquelas que são as responsabilidades dos pais e outros agentes educativos, chamar os pais à escola também pela positiva, disponibilizar os pais do seu local de trabalho para irem à escola e investir na formação de encarregados de educação.

O apoio fornecido aos alunos deve ser sempre assumido preferencialmente pelo professor do ensino regular (professor generalista), a menos que o aluno exija técnicas especiais para acesso ao currículo normal, devendo assim o apoio ser prestado pelo professor com formação especializada. Convém também salientar que, de acordo com as directrizes políticas, só excepcionalmente os apoios poderão ser prestados fora da sala de aula.

Esta proposta de os apoios serem fornecidos fundamentalmente na sala de aula e pelos professores do ensino regular evidencia a importância do professor generalista neste processo, pois este deve ser capaz, não só de identificar eventuais necessidades de apoio especializado pelos seus alunos, mas também de saber intervir durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contribuir para a maximização do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos.

Na perspectiva da importância do professor generalista para a construção da escola inclusiva, gostaríamos de salientar a relevância do papel dos educadores e dos professores do 1º Ciclo. Estes são aqueles que, de acordo com diversas investigações, ingressam nesta actividade profissional com maior motivação, comparativamente aos professores de outros níveis de ensino. Têm um papel fundamental na motivação dos alunos para as actividades escolares, tendo em conta que as atitudes em relação à escola e aos professores são adquiridas nesta fase. Além disso, têm uma maior possibilidade de influenciar os alunos, contribuindo para a sua inclusão, porque podem desenvolver uma relação mais próxima (podem gerir mais facilmente a concretização dos programas, têm menos alunos por turma e um contacto diário e personalizado com estes) e porque os próprios alunos são mais receptivos à influência do professor nesta fase do seu desenvolvimento. Os professores do 1º Ciclo podem ainda ter um papel fundamental na motivação dos pais para participarem de forma mais próxima e activa no percurso escolar dos filhos. Os pais habitualmente valorizam mais os professores deste nível de ensino há maior visibilidade das aprendizagens escolares e há maior facilidade de contacto directo com o professor, sem a mediação do Director de Turma, para além de os pais terem uma maior necessidade de acompanhar o percurso escolar dos filhos e os próprios filhos terem uma maior necessidade que os pais acompanhem a sua educação escolar. Por tudo isto, o professor do 1º Ciclo, que é o mais generalista de todos os níveis de ensino, nomeadamente porque é monodisciplinar, tem um papel imprescindível na socialização e integração dos alunos, inclusivamente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

A socialização dos alunos parece-nos ser a grande vantagem do novo modelo de escola inclusiva,

porque no que diz respeito à motivação para a aprendizagem pelos alunos podem ocorrer algumas dificuldades. A heterogeneidade existente entre os alunos pode ser positiva e factor de dinâmica na turma, mas também pode comportar algumas implicações negativas. Nomeadamente se o professor utiliza um ritmo de ensino mais lento e apresenta conteúdos mais fáceis, de forma a que os alunos com menos capacidade compreendam e acompanhem a matéria, pode fazer com que os alunos com mais capacidade se desinteressem. Se, ao contrário, o professor procura cumprir o programa, utilizando ritmos, exercícios e estratégias que ultrapassam a capacidade dos alunos mais fracos, estes podem desinteressar-se ainda mais e não aprender os conteúdos programáticos. Neste sentido, o aumento da heterogeneidade e das diferenças individuais dos alunos na turma é efectivamente um problema para muitos professores.

O aumento das diferenças individuais foi uma consequência da massificação do ensino, encontrando-se actualmente na escola alunos com capacidade e motivação para aprender, mas também alunos com dificuldades e desinteressados pelas aprendizagens escolares. É também o resultado da sociedade actual que tem permitido e promovido a amplitude destas diferenças. No entanto, embora as diferenças entre os alunos numa mesma turma, nas suas capacidades e interesses, possam constituir um problema para muitos professores, há estratégias que se têm revelado úteis e que têm permitido resolver esta situação, nomeadamente o trabalho em grupo, em que os alunos que têm mais conhecimentos ajudam na aprendizagem dos alunos mais fracos.

Em síntese, parece que podemos afirmar que, não obstante alguns aspectos deverem ser corrigidos ou melhorados na nova proposta relativa aos apoios educativos, é fundamental que os professores, de qualquer nível de ensino, acreditem nesta nova modalidade e estejam motivados para a realizar, para que, no terreno das escolas, as directrizes sejam concretizadas.

Tal como em relação a outras medidas que têm procurado dar resposta ao novo sentido da escola face às alterações do contexto social em que esta se insere, também os apoios educativos podem contribuir para a inclusão e/ou integração de todas as crianças e jovens na escola.

Dois outros exemplos que, em Portugal, permitem concretizar a noção de escola inclusiva são a Área-Escola e a Escola Integrada. Por um lado, as Escolas Integradas porque, para além de possibilitarem um melhor aproveitamento dos recursos materiais e humanos nas escolas, permitem diminuir a distância e oposição entre os professores de diferentes níveis de ensino, o isolamento dos professores, sobretudo do 1º Ciclo, e o impacto nos alunos da passagem para o 2º Ciclo. Por outro lado, a Área-Escola porque pretende constituir uma oportunidade para os alunos revelarem qualidades e saberes que os currículos tradicionais não permitem evidenciar, sendo requerido ao professor alguma interdisciplinabilidade e trabalho em equipa. No entanto, convém salientar que a concretização das actividades de Área-Escola tem sido confrontada com diversas dificuldades, o que está na base da falta de motivação de muitos professores para a sua realização (Belo, 1999; Jesus & Xavier, 1996).

Parecem-nos correctos os princípios subjacentes às noções de "escola inclusiva", de "educação para todos", de "igualdade de oportunidades educativas", mas é necessário que sejam tomadas medidas que permitam tornar estes princípios exequíveis, nomeadamente a diminuição do número de alunos por turma, programas menos extensos e mais flexíveis, a redução do horário lectivo dos professores com alunos com necessidades educativas especiais, melhores condições físicas das salas de aula e equipamentos adequados às necessidades dos alunos e das tarefas a realizar, para além de acções de formação adequadas às necessidades dos professores, para estes saberem como intervir face a algumas das situações com que têm de se confrontar, de acordo com as novas directrizes políticas.

Nestas condições parece-nos que vale a pena acreditar e trabalhar para que os objectivos subjacentes ao conceito de escola inclusiva sejam progressivamente alcançados.

2. Práticas pedagógicas numa escola inclusiva

Muitas das práticas actuais de educação especial começaram a desenvolver-se no início dos anos sessenta e desde então, muitas têm sido as alterações aos pressupostos teóricos que consubstanciam esta área. Efectivamente, a forma como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiência tem vindo a sofrer profundas alterações ao longo da história.

De uma concepção de exclusão, em que o deficiente era esquecido e escondido, seguiu-se um período de despiste e de segregação, nos anos 50 e 60, a que corresponde o apogeu do modelo médico-pedagógico e das técnicas psicométricas e que se traduziu na preocupação de diagnosticar e classificar, conduzindo a que a Educação Especial começasse a ser encarada como um mundo à parte, provendo as necessidades de uma parte da população considerada deficiente.

Nos anos 70 inicia-se uma nova fase, em que a preocupação se centra na identificação e ajuda e o deficiente passa a ser encarado como um ser humano que, independentemente das suas condições e potencialidades tem o mesmo direito de realização e inserção na comunidade. Neste sentido, deverá ser a escola a adaptar-se a todas as crianças, abandonando o seu carácter selectivo e discriminativo.

Progressivamente procura-se responsabilizar a escola regular pelos alunos com necessidades

educativas especiais (N.E.E.), através da abertura da escola a todos os alunos, o reconhecimento do papel dos pais no processo educativo dos filhos e a consagração de um regime educativo especial, procurando adaptar as condições em que se processa o ensino/aprendizagem no meio o menos restritivo possível.

A necessidade de mudança urgente e de construção de uma escola inclusiva "onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" (Declaração de Salamanca, 1994) cria expectativas em todos aqueles, profissionais e pais, que querem romper com todas as formas de exclusão social.

No contexto português, como foi anteriormente referido, o Desp. Conj. n.º 105/97 vem consubstanciar esta mudança de paradigma emergente, desejada por todos, de acordo com os princípios de uma escola inclusiva, esperando-se que esta consiga responder ao desafio que lhe é colocado e encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea e de construir um espaço que a todos aceite e que a todos trate de forma diferenciada.

De entre as mudanças introduzidas na organização do atendimento aos alunos com N.E.E., e que irá determinar uma transformação radical a nível das práticas pedagógicas destaca-se a substituição de apoio directo ao aluno, pela estratégia de apoio ao professor, à escola e à família. Refira-se, no entanto a dificuldade que o sistema tem em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos.

Efectivamente, uma mudança desta envergadura, não é um processo fácil, implica toda uma nova filosofia assente nos princípios da inclusão e da participação; filosofia esta que tem necessariamente de ser complementada com medidas paralelas nos sectores da saúde, segurança social, da formação profissional e do emprego. Esta mudança implica ainda uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos os alunos, de acordo com as suas necessidades individuais.

É este o grande desafio que se coloca à escola de hoje, é certo que a mudança assusta, que as dúvidas nos assaltam a cada virar de esquina e que a antevisão de tantas e tantas dificuldades nos desanima por vezes.

Actualmente, sabe-se que a grande parte dos problemas de aprendizagem são contextuais, têm lugar no ambiente da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente os alunos com necessidades educativas especiais (Porter, 1994).

O conceito de escola inclusiva reforça o direito que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir. À escola inclusiva e ao professor dos Apoios Educativos pede-se que estejam atentos, no sentido de poderem "intervir na melhoria de condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa".

Para a construção efectiva de uma escola inclusiva, de entre os autores que têm procurado desenvolver este campo de acção e contribuir para esta mudança, destacam-se duas linhas de orientação:

A constatação de que os aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula, o clima das relações e as interacções estabelecidas são fundamentais;

A importância dada a um currículo inclusivo que promova práticas pedagógicas apropriadas a todos os alunos.

De entre as condições que parecem contribuir de uma forma bastante significativa para a mudança das escolas é, sem dúvida, o trabalho em equipa, que se contrapõe ao trabalho quase exclusivamente individual, que caracteriza o modo profissional dos docentes (Bairrão, 1999; Porter, 1994). As equipas de resolução de problemas, uma das estratégias aconselhadas por Gordon Porter, equipas estas constituídas por docentes da mesma escola, parecem constituir um modelo de apoio bastante valioso. Efectivamente, este processo baseado nas capacidades dos próprios professores encoraja o trabalho em equipa e ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas educativos da escola.

Neste contexto, o professor dos apoios educativos não deve ser encarado como um especialista a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelo professor do regular, mas sim como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula. Efectivamente, a escola inclusiva pressupõe um reposicionamento do papel do professor de apoio, que poderá ser operacionalizado de diversas formas, de acordo com as necessidades.

O papel mais importante do professor de apoio educativo na escola inclusiva é o de consultor ao professor do regular. Este papel poderá implicar uma série diversificada de actividades que têm como objectivo ajudar o professor a responder com sucesso às necessidades educativas dos seus alunos. Cooperativamente os professores avaliam as situações e planificam a forma de intervir junto dos alunos, outras vezes podem ajudar a desenvolver estratégias e encontrar materiais para apoiar o trabalho dos alunos. Outra actividade que pode ser desenvolvida pelo professor dos apoios educativos é a ajuda na resolução de problemas respeitantes a uma série de dificuldades que podem surgir no ensino aos outros alunos da classe. Um outro aspecto importante da sua actividade poderá ser o co-ensino, implicando que, por vezes, o professor dos apoios educativos possa trabalhar na aula com o professor do regular. O professor de apoio poderá ainda servir de modelo numa lição em particular para o professor do regular ou ainda proporcionar-lhe informações específicas sobre a natureza e necessidades educativas especiais que os alunos apresentam. Noutras situações ele poderá ainda tomar a seu cargo o ensino da classe, a fim de que o professor do regular possa trabalhar directamente com o aluno com necessidades educativas especiais, ou ensinar pequenos grupos ou alunos individualmente.

Na sua actividade de apoio o professor dos apoios educativos deverá trabalhar com os pais, com os outros profissionais que se encontram na escola e ainda com a comunidade, para assegurar que todas as partes intervenientes no processo educativo possam trabalhar cooperativamente de uma forma eficaz. Com os pais o apoio pode incluir envolver os pais no desenvolvimento do programa para a criança, dar informações específicas sobre as necessidades educativas especiais da criança e sobre a melhor forma da família a apoiar, ajudar os pais a procurar ajuda e a avaliar os serviços de apoio da comunidade.

O professor dos apoios educativos, como consultor, deve ainda prestar apoio aos outros membros do corpo docente da escola, incluindo desde a direcção da escola ao pessoal não docente. Nesta área, a sua tarefa deverá proporcionar sessões de formação e desenvolvimento profissional, informar sobre os apoios relacionados com a inclusão e ajudar a clarificar os papeis e responsabilidades de cada um numa escola inclusiva.

No entanto, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adoptem o conceito de inclusão. É necessário que utilizem uma abordagem inclusiva do currículo; isto significa a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe.

Desta nova abordagem educacional é fundamental que a escola seja capaz de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos, pelo que a adopção de um programa inclusivo pressupõe, necessariamente, uma abordagem que substitua o modelo tradicional consubstanciado na avaliação do aluno - prescrição - e ensino especializado, para uma abordagem focalizada na classe e avaliação das condições do ensino/aprendizagem.

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno. Desta forma é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios.

Cada vez há uma maior evidência de que os alunos com necessidades educativas especiais não necessitam de estratégias pedagógicas distintas; podem precisar de mais tempo, de mais práticas ou de abordagens com variações individualizadas, mas não de estratégias diferentes das utilizadas com os outros alunos (Porter, op. cit.).

Partindo do princípio que a principal finalidade do sistema de ensino é conduzir todos os alunos no sentido de atingirem os objectivos fundamentais da aprendizagem, esta exigência só será possível se passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, onde se procure investigar as condições propícias à apropriação por parte do aluno, dos objectivos cruciais de aprendizagem (Bloom, 1972). Assim, em vez de utilizar um ensino colectivo, conduzido passo a passo e com sequências de aprendizagem organizadas previamente, o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta.

O ensino com níveis diversificados (Schullz & Turnbull, 1984) é uma das abordagens que possibilita ao professor preparar uma aula, com base em variações que respondem às necessidades especiais dos alunos. O ensino multi-nível requer que o professor conheça as necessidades e os estilos individuais dos alunos, bem assim como uma variedade de estratégias de ensino. Porter (op.cit.) refere ainda que o ensino com níveis diferenciados implica "identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição, determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho".

De acordo com esta abordagem o professor deverá planificar as suas aulas ou unidades de ensino, utilizando quatro etapas específicas:

Etapa 1 - O professor escolhe os principais conceitos ou ideias a serem ensinados em cada aula ou unidade. Estes conceitos devem ser os mesmos para todos os alunos; devem ser os conceitos chave que o professor pretende que os alunos entendam.

Etapa 2 - O professor desenvolve uma variedade de formas /estratégias através das quais possa apresentar esses conceitos ou informações à classe. Assim o professor pode decidir a:

- fornecer aos alunos as informações;
- levar os alunos a procurarem eles mesmos as informações, usando para tal bibliografia adequada, computador, filmes, etc;
- conduzir os alunos a efectuarem experiências / situações das quais possam retirar as conclusões respeitantes aos conceitos ou informações a serem explorados.

Etapa 3 - O professor proporciona aos alunos uma oportunidade para reflectir ou praticar as novas informações ou conceitos aprendidos. Poderá desta forma arranjar uma diversidade de situações para que os alunos possam manipular os conceitos ou materiais de forma a assimilar as novas aprendizagens.

Etapa 4 - O professor determina qual o método através do qual as aprendizagens serão avaliadas e como a evolução será anotada no processo dos alunos.

O ensino com níveis diferenciados parte do princípio que todos os alunos podem aprender, embora alguns alunos possam necessitar de apoio adicional ou algumas adaptações curriculares para ter sucesso.

Assim, são permitidas as adaptações necessárias de forma a respeitar e valorizar o nível de participação do aluno. Quer o aluno possa participar totalmente ou quer ele participe apenas parcialmente na aula, esta necessita ser planificada, atendendo a que a participação parcial pode envolver cada aluno num segmento parcial da actividade, de acordo com as suas capacidades. Um trabalho de grupo em que cada aluno tem uma diferente tarefa é um dos exemplos possíveis.

De referir ainda que, se um aluno para perceber e assimilar determinado conteúdo ou informação, pode ter um progresso mais lento que o resto da turma, o professor poderá seguir duas opções: dar-lhe mais tempo para completar os mesmos objectivos ou torná-lo responsável pela compreensão do conteúdo ou da informação mas não ter que completar a tarefa requerida para os outros alunos.

A participação parcial é bastante importante no caso de alunos com graves problemas de aprendizagem. Estes alunos poderão ser incapazes de realizar os principais objectivos estabelecidos para a turma, no entanto eles podem ter os seus próprios objectivos incluídos nas actividades da classe, não obstante a sua participação possa não ser certamente ao mesmo nível dos outros alunos.

As características das crianças com N.E.E. conduzem, desta forma, necessariamente a uma individualização do processo de ensino, de forma a que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. A individualização do ensino poderá ser efectuada, não apenas ao nível dos processos e meios de aprendizagem mas, ainda ao nível dos conteúdos curriculares, sendo que um aluno pode evidenciar necessidade que determinados conteúdos lhe sejam transmitidos de uma forma particular, enquanto que noutras áreas curriculares poderá necessitar de adaptações curriculares ou até de um currículo escolar próprio.

Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares individualizadas referem-se concretamente a um aluno e, só deverão ser adoptadas, após esgotados todos os outros recursos, sendo que estas deverão ser o menos significativas possíveis; isto é, devem ser as mais próximas dos objectivos e conteúdos regulares.

A adaptação curricular deve partir da identificação do nível de competência curricular do aluno, determinando o que ele é capaz de fazer em termos de objectivos, em relação aos diferentes conteúdos curriculares do seu nível de escolaridade.

Ainda no que respeita às estratégias-chave a desenvolver na sala de aula, de acordo com as conclusões da UNESCO, no âmbito de aplicação da Declaração Mundial da Escola para Todos (Conferência de Jontien,1990) com o objectivo de promover a escola inclusiva, os pedagogos de diversos países destacam como condições facilitadoras de aprendizagem na sala de aula:

- aprendizagem activa - oportunidade de realizar tarefas e de assumir projectos concretos; ensino que fomente a curiosidade e o gosto pela descoberta;
- negociação de objectivos - importância do aluno assumir um papel activo na própria aprendizagem, participar na realização dos próprios planos de aprendizagem, baseados no

estabelecimento de contratos e compromissos;

- avaliação contínua - necessidade dos professores e alunos reflectirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado;
- demonstração, prática e feed-back - utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa;
- colaboração criança-a-criança de modo a que cada um possa partilhar com outras os seus pontos fortes e colaborar, deste modo, no trabalho do professor;
- apoio - importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

No que respeita ao funcionamento da escola, Ainscow (1994) propõe que se adopte uma tipologia de "seis condições" que parecem ser factores de mudança:

- liderança eficaz, não só do director mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- uma política de valorização profissional de toda a equipa.

Estudos efectuados no âmbito da auto-regulação das aprendizagens (Barroso, Salema, 1999) referem algumas implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objectivos da aula ou da sessão, objectivos estes que não devem ser nem demasiados facilitados, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar actividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;
- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes actividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objectivos próprios e realistas e a auto-avaliar-se.

As escolas que queiram responder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma selecção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

3. Considerações finais

A construção de uma Escola Inclusiva veio recolocar na educação geral muitas das responsabilidades que até então se mantinham atribuídas à Educação Especial. Acreditamos que a Escola Inclusiva não é uma utopia, mas é necessário que os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar.

Estamos conscientes de que o desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa continua a não estar preparada para desenvolver estratégias de ensino diversificado. A formação de professores neste domínio de intervenção permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo a ultrapassarem as limitações e os

ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.

A construção de uma Escola Inclusiva exige um esforço e uma colaboração estreita de todos, como referiu o Prof. Mel Ainscow no Congresso de Birmingham (1995) sobre Educação para Todos:

Para se atingir o objectivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para as diferenças entre alunos, o modo como consideramos os objectivos da educação básica e secundária e o processo que adoptamos na organização das escolas. Se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (1995). Education For All: Make it happen. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial (Birmingham).

BAIRRÃO, J. (1987). Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança, 6 (1, 2), 5-8.

BAIRRÃO, J. (1989). Tendências Actuais da Psicologia Educacional. Psicologia, 8 (1), 5-9.

BELO, M.L.(1999). A Área-Escola e a sua exequibilidade segundo os professores. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

BÉNARD DA COSTA, A.M. (1989) .Balanço entre o III e IV Encontro de Educação Especial. IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1-9.

BENAVENTE, A. (1990).Escola, Professores e Processos de mudanças. Lisboa: Livros Horizonte.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999). Parecer n.º 3/99 - Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. Diário da República II Série, N.º 40-17/02/1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.

HEGARTY, S. (1989) .Past, Current and Future Research on Integration: an NFER Perspective. Special Educational Needs . 1, 7-18.

HEGARTY, S. (1993) .Reviewing the Literature on Integration. European Journal of Special Needs Education, 8 (3), 194-200.

JESUS, S. N. (1998). Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Distribuidora Minerva, 415-420.

JESUS, S. N., & MARTINS, H. (2000). Escola Inclusiva e Apoios Educativos. Porto: ASA Editores II.

JESUS, S. N., & XAVIER, F. (1996). Área-Escola: dificuldades identificadas pelos professores e perspectivas para a sua resolução. O Professor, 52, 3-8.

OCDE (1995) .A Integração Escolar das Crianças e dos Adolescentes Deficientes: Ambições, Teorias e Práticas. Coimbra: S.P.R. Centro.

PORTER, G. (1994). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca).

RODRIGUES, D. (1997). Investigação Educacional e Práticas: Divórcio ou Cumplicidade. Actas do III Congresso da S.P.C.E.. (Lisboa) 2, 423.

SIMÃO, M. R. (1999). O Ensino e a Aprendizagem da Avaliação Psicológica: O caso da avaliação da Personalidade. Psychologica, 22, 135-172.

SPECIAL NEEDS EDUCATION (1993). World Yearbook of Education - 1993. London: Kogan Page.

TOMLINSON, S. (1984). A Sociology of Special Education. London: Billing & Sons, Ltd.

UNESCO (1994) .Necessidades Educativas Especiais. Inovação, Lisboa: 1, (7).

WANG, M. (1994). Atendendo alunos com Necessidades Educativas Especiais. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca).

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2001 - Nº 18 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**