



Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – relato de uma experiência

Inclusion: concepts and practices over the ten recent years – report on an experience

Maria Odete Emygdio da Silva
Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias

Resumo

A inclusão no ensino regular de alunos considerados com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência é um propósito da legislação portuguesa desde 1997. Esta comunicação incide sobre as concepções que enquadram a escola inclusiva e algumas práticas vivenciadas relativamente à mesma, enquanto coordenadora de uma equipa de coordenação de apoios educativos, que apontam para a urgência de formação de professores, que tenha em conta as suas dificuldades e as suas preocupações.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades educativas especiais. Formação de professores.

Abstract

Portuguese legislation since 1997 has set as a key objective the inclusion of regular students considered handicapped or requiring special education needs. This communication is about the concepts of the inclusive school and practices which I experienced while coordinating a team of teachers who were working in regular schools with students requiring special education needs. This experience demonstrated the usefulness of a teachers' in-training service that coped both with their problems and worries.

Keywords: Inclusion. Special education needs. In-service teachers' training.



Introdução

A comunicação que vos trago resulta da minha prática enquanto professora em cursos de Mestrado e de pós-graduação em educação especial e coordenadora de uma equipa de coordenação de apoios educativos, à qual estive ligada de 2002 a 2006. É, por conseguinte, uma visão subjectiva de uma realidade que não quero, de modo nenhum, generalizar, mas que nos deixa – creio eu – espaço para reflectir questões que nos preocupam a todos.

Tendo em conta que houve algumas mudanças desde então, introduzidas com a nova legislação entretanto publicada, acrescentarei alguns breves comentários relativamente às mesmas, no sentido de tornar esta comunicação mais actualizada.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interacção de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem.

Esta organização depende, é evidente, de dispositivos legislativos, mas é necessário que as escolas sejam capazes de articular respostas capazes entre os diferentes actores que intervêm no processo dos alunos, alguns dos quais nem sempre pertencem ao âmbito da educação, como é o caso dos diversos terapeutas, por exemplo, que trabalham, também, com alunos com multideficiência, com surdocegueira ou do espectro do autismo.

Vejamos, então, como se tem processado a inclusão educativa em Portugal, tomando como referência a legislação que tem sido produzida neste âmbito, ao longo dos dez anos que vão de 1997, data do primeiro documento que para tal apontava, até 2007, quando esta comunicação teve lugar. No entanto, porque foi publicada, em 2008, uma lei específica da educação especial, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, a que já aludi atrás, farei relativamente ao mesmo uma breve referência que, creio, ajudará a um melhor entendimento de algumas questões que aqui se levantam.

Este é, por conseguinte, um relato que assenta no enquadramento legal que tem dado suporte à inclusão de crianças e/ou alunos considerados



com necessidades educativas especiais e na minha experiência, neste âmbito, como atrás referi.

Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – que respostas?

Do ponto de vista legislativo, podemos considerar que têm sido criados, em Portugal, Normativos que dão suporte à inclusão escolar. Destes, citaria como os mais relevantes, os que se referem à autonomia das escolas, à gestão flexível do currículo, ao projecto educativo de escola e ao projecto curricular de turma, à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais¹, ao apoio a alunos com dificuldades de e na aprendizagem e, desde 2006, a criação de um quadro de professores de educação especial. Em 2008, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, em conformidade com estes documentos que mencionei, introduziu algumas alterações ao que vinha sendo posto em prática, mais questionáveis do ponto de vista conceptual do que propriamente pela prática a que pode ou não conduzir. Mas disso, falarei adiante.

A flexibilização curricular veio permitir adequar o currículo aos alunos que comprovadamente tenham necessidade dessa medida. Sem essa possibilidade, não poderíamos falar de inclusão educativa, como é óbvio, porque não haveria enquadramento legal para fazer adaptações curriculares, fundamentais para que alguns alunos possam prosseguir a sua escolaridade com menos sobressaltos.

O projecto educativo de escola e o projecto curricular de turma, por sua vez, implicam ter em conta a população escolar a quem se dirigem. Nesse sentido, a programação, quer de uns quer dos outros, não pode deixar de fora os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência. Isto significa que há que pensar nas respostas possíveis para determinados alunos, no contexto da sua turma de pertença, por um lado e, no âmbito da escola no geral, por outro. Significa, também, considerá-los como fazendo parte de todo o grupo, com as vantagens que daqui advêm para todos.

A organização das escolas em agrupamentos verticais veio reunir os vários estabelecimentos de educação e de ensino de uma determinada zona. Esta medida tende a facilitar a gestão dos recursos humanos e materiais, bem



como uma resposta mais adequada em termos da continuidade que é desejável que os alunos, em particular os que têm necessidades educativas especiais, tenham ao longo da sua escolaridade.

Poderíamos falar de outras tantas medidas. Na minha opinião e, deixando de fora, por enquanto, o DL 3/08, de 7 de Janeiro, estas são, contudo, as mais significativas.

Datam de 1997 as primeiras intenções, a nível legislativo, de uma escola inclusiva, com a publicação do Despacho 105/1997, de 1 de julho. Este documento definia o perfil e as funções dos professores de apoio educativo, designação que veio substituir a de professor de educação especial até então usada. Definia, também, as funções e o perfil dos elementos que constituíam as equipas de coordenação dos apoios educativos, das quais aqueles docentes dependiam pedagogicamente.

A mudança da designação de professor de educação especial para professor de apoio educativo teve por base uma concepção de atendimento aos alunos, aos professores e aos encarregados de educação, por parte destes docentes, fundamentada no modelo canadiano de métodos e meios. (PORTER, 1991). Pretendia-se uma escola para Todos, numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o conceito de apoio educativo ia ao encontro dessa finalidade, não restringindo o atendimento, apenas, à educação especial.

As equipas de coordenação dos apoios educativos, que eram uma extensão, no terreno, das respectivas Direcções Regionais de Educação a que pertenciam², eram geralmente constituídas por dois ou três elementos, nem sempre docentes, colocados por concurso público. Abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública, bem como os jardins de infância da rede pública e privada de uma área geográfica razoável. Na cidade de Lisboa existiam duas, o que dá alguma ideia da extensão de escolas abrangidas por cada uma delas. A título de exemplo, no ano lectivo de 2004/05, uma destas equipas apoiava um total de 1308 alunos considerados com necessidades educativas especiais, que estavam distribuídos por 24 Jardins de Infância³, 32 escolas do 1º Ciclo⁴, 13 do 2º e 3º Ciclos⁵ e 9 do ensino secundário.

Para além de apoiarem tecnico-pedagogicamente os professores de apoio educativo da sua área de abrangência, as equipas de coordenação dos apoios educativos estendiam a sua intervenção às escolas, cooperando com



os conselhos executivos das mesmas, a outras instituições da comunidade onde se situavam e, como é natural, à família dos alunos apoiados. Tinham também a incumbência de fazer o levantamento das necessidades dos estabelecimentos de ensino a nível do apoio educativo, de modo a organizar, em conjunto com os conselhos executivos dos mesmos, a rede para o destacamento destes professores. Esta era, seguidamente, proposta à respectiva Direcção Regional que, por sua vez e, após homologação, organizava um concurso que permitia destacar os docentes para as escolas, de acordo com a sua área de especialização. A sua colocação nos estabelecimentos de educação e de ensino era, assim, da responsabilidade das equipas a que os mesmos pertenciam ou viriam a pertencer e dos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas onde ficavam destacados por um período de um ano lectivo.

A reformulação deste dispositivo legislativo, em 2005, não trouxe grandes novidades. Contudo, o novo documento explicitava, agora, claramente, a intenção de uma escola inclusiva. No entanto, a designação de apoio educativo que o Despacho 105/1997, de 1 de julho, introduzira, foi substituída. O apoio educativo voltou, de novo, à designação anterior: educação especial. E, em consonância com a legislação relativa à criação de agrupamentos verticais de escolas e respectiva autonomia, modificou, ainda que pouco significativamente⁶, alguns procedimentos das equipas de coordenação dos apoios educativos no que diz respeito à sinalização e à avaliação dos alunos considerados com necessidades educativas especiais apoiados pelos docentes que as constituíam.

Além destas alterações, estes professores passaram a concorrer a agrupamentos de escolas e não a estabelecimentos de ensino específicos, pelo que a sua distribuição pelas mesmas ficou à responsabilidade dos conselhos executivos respectivos. No entanto, porque dependiam pedagogicamente das equipas de apoios educativos, era possível articular algumas respostas, quando as situações pareciam mais complexas. Refiro-me a casos pontuais que as escolas entendiam ser ou não ser do âmbito da educação especial, relativamente aos quais era importante uma reflexão conjunta que contribuisse para um melhor esclarecimento do assunto em questão.

Em 2006, estas equipas acabaram, uma vez que, nesta data, foi criado um quadro de professores de educação especial. A sua existência deixou, pois, de ter sentido.



Em consequência desta medida, os professores de educação especial passaram a constituir um grupo de docência gerido pelo agrupamento de escolas onde são colocados por concurso público e, nalguns casos especiais por destacamento, por um período que começou por ser de três anos, à semelhança, de resto, com o que acontece com qualquer outro grupo de docência.

Como tal, isto é, porque passaram a fazer parte de um grupo de docência, a sua distribuição pelas escolas deixou de estar relacionada com o nível de ensino da sua formação inicial. Na prática, equivale a dizer que um professor especializado, cuja formação inicial se direccionou para o ensino secundário, passou a poder ser colocado pelo conselho executivo do agrupamento de escolas a que concorreu, num dos jardins de infância que pertença ao mesmo, numa unidade de ensino estruturado para o espectro do autismo ou numa de apoio aos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. De igual modo, também um educador de infância pode apoiar alunos do 3º Ciclo, desde que o órgão de gestão do seu agrupamento de escolas assim o entenda.

É evidente que ao constituir-se como um grupo de docência, a educação especial tem de funcionar como qualquer outro grupo dentro das escolas. Faria, pois, pouco sentido que os professores continuassem a ser colocados de acordo com a sua formação inicial. Contudo, esta medida levantou algumas resistências e gerou polémica.

Retomando o discurso anterior, digamos que, a nível legislativo, têm sido criadas leis que têm em conta os alunos considerados com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência.

A sua inclusão no sistema regular de ensino tem sido feita, no entanto, com alguns constrangimentos, alguns dos quais resultantes da necessidade de ter de articular dispositivos legais com pressupostos conceptuais diferentes. Foi o caso do Despacho 105/97, de 1 de Julho, um documento claramente inclusivo, e do DL 319/91, de 23 de Agosto, uma lei que, apesar de ter sido introduzida para dar suporte à integração, esteve em vigor até 2008. Tínhamos, assim, uma legislação que definia as funções dos professores de apoio educativo e outra que legislava sobre matéria da educação especial... Ou seja, se por um lado se pretendia, na senda da Declaração de Salamanca, uma grande abrangência nas questões relacionadas com as necessidades educativas especiais, por outro, restringia-se o conceito quando alguns dos



alunos eram remetidos para o ensino especial, de acordo com o DL 319/91, de 23 de Agosto...

Este documento definia, de resto, as medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, independentemente do seu carácter. Todas obrigavam à elaboração de um Plano Educativo Individual.

As mais frequentemente implementadas com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente tendiam a ser adaptações curriculares e o ensino especial.

As primeiras permitiam adaptar ou mesmo reduzir parcialmente conteúdos de algumas disciplinas, embora essa adaptação ou redução não pudesse prejudicar os objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino.

O ensino especial era a medida mais restritiva de todas e implicava, para além do Plano Educativo Individual já referido, a existência de um Programa Educativo que desse suporte ao tipo de currículo a pôr em prática com os alunos, o qual podia ser um currículo escolar próprio ou um currículo alternativo.

O primeiro era um currículo cujos objectivos gerais, ainda que correspondessem aos mínimos exigíveis, eram os do currículo comum, que os alunos iam fazendo ao seu ritmo, de acordo com as suas possibilidades.

Os segundos substituíam os currículos do regime educativo comum. Tendiam, conceptualmente, a dirigir-se para actividades de vida diária e aprendizagens funcionais. Por essa razão, os alunos que eram inseridos nesta medida iam obrigatoriamente transitando de ano, obtendo no final da escolaridade obrigatória (9º ano), um certificado de frequência, o qual não permitia, no entanto, que prosseguissem estudos.

No que diz respeito às medidas para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter temporário, estas tendiam a situar-se no apoio pedagógico acrescido, isto é, apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos.

Como temos vindo a referir, em 2008, a publicação do DL 3/08, de 7 de Janeiro, veio dar sequência a outras das medidas a que aludimos. Abrangendo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, público, privado e cooperativo, definiu como objectivos gerais para os alunos considerados com necessidades educativas especiais ou em situação de deficiência, a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a



igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida profissional.

Na verdade, não trouxe grandes novidades, nomeadamente no que diz respeito às modalidades específicas de educação e às medidas educativas, as quais já existiam previamente à sua publicação, ainda que redigidas de um outro modo e dispersas por vários documentos.

Não constituiu, também, grande novidade a sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (Crianças e Jovens), medida à volta da qual se gerou enorme discussão e que vinha sendo implementada pelo Ministério da Educação, desde 2007.

Na verdade, cingir a sinalização e a própria avaliação dos alunos, tendo um instrumento do foro clínico como referente, parece questionável sob todos os pontos de vista. Representa, além do mais, se tivermos em conta que o tempo é de inclusão, algum retrocesso do ponto de vista conceptual, como facilmente se compreende.

A este propósito, o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva considerou e citamos:

[...] a CIF não avalia, apenas classifica; os critérios de classificação clínica e do domínio da funcionalidade humana não devem sobrepor-se aos critérios de intervenção pedagógica e educativa, em contexto escolar; a categorização dos alunos, baseada em padrões de funcionalidade em nada se adequa ou facilita o processo de escolarização. (FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA, 2007).

Modalidades específicas de educação são, de acordo com este documento, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, cegos ou com baixa visão, e as Unidades, as de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e as de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Quanto às medidas educativas, estas consistem em apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.



Como referi, nem umas nem outras constituem uma originalidade. Quer os alunos surdos quer os cegos ou com baixa visão tendiam, desde os tempos do ensino integrado, a frequentar escolas específicas, em função dos recursos aí existentes. Por outro lado, a criação de unidades de autismo, como então se designavam, desde o ano 2000, era já uma prática assumida por vários estabelecimentos de ensino, tal como as unidades de multideficiência, essas bem mais anteriores a esta data, uma vez que foram da iniciativa da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, nos anos 80 do século XX. Esta instituição, mercê de acordos pontuais com alguns estabelecimentos de ensino do ensino regular, criou, nessa altura, salas em escolas do 1º ciclo, para onde enviou alguns dos seus alunos, disponibilizando professores, técnicos e auxiliares de acção educativa próprios. Foi uma primeira tentativa de integração de crianças e jovens com multideficiência, embora a responsabilidade da escola se tivesse cingido, apenas, à cedência de salas. Tudo o resto era da competência da Liga.

Estes alunos passaram para o âmbito da educação no ano 2002. As salas que frequentavam foram reconvertidas em unidades de multideficiência, apoiadas por educadores, professores e pessoal auxiliar, da responsabilidade do Ministério da Educação. Para além da obrigatoriedade de estarem matriculados, os alunos passaram, também, a pertencer a uma turma. A Liga manteve e, nalguns casos, organizou, projectos de parceria através dos quais disponibilizava (e disponibiliza) técnicos da área da saúde e da reabilitação.

Quanto às medidas educativas, estas são idênticas às medidas do regime educativo especial do DL 319/91, de 23 de Agosto, o documento da integração que referimos atrás. A nova lei apenas se limitou a concentrá-las, acrescentando as tecnologias de apoio.

Concepções e práticas: questão impossível?

Temos, pois, ao longo destes anos, legislação que tem procurado criar condições para que todos os alunos, mesmo os que têm problemáticas mais complexas, como é o caso dos multideficientes e dos do espectro do autismo, possam frequentar a escola regular, ainda que, para tal, passem a maior parte do tempo lectivo em unidades.



É frequente estas unidades, que tendem, ainda actualmente, a estar localizadas em escolas do 1º Ciclo, serem intervencionadas, também, por técnicos da área da saúde e da reabilitação, a partir de projectos de parceria dos agrupamentos de escolas com algumas instituições e com as equipas de coordenação dos apoios educativos, até estas terem sido extintas e que, actualmente podem ser quer da iniciativa dos agrupamentos quer da das instituições.

Em teoria, estas unidades são salas de recursos onde estes alunos tendem a passar mais tempo, dada a especificidade da sua problemática, mas que estão abertas a todos os outros. Aliás, é importante referir que todos os alunos, independentemente de qualquer dificuldade mais complexa que possam ter, pertencem a uma turma. Embora alguns tendam a passar mais tempo nestas unidades, é desejável que vão à sua turma de origem todos os dias, em períodos de tempo que deverão ir sendo alargados. É evidente que é igualmente desejável que os professores do ensino regular e os da educação especial programem as actividades que possam ser realizadas em conjunto. Só assim todos poderão aprender com todos, respeitando, deste modo, os princípios básicos da educação inclusiva.

16 Muito mais haveria para dizer acerca de aspectos legislativos. Tanto quanto parece, a legislação portuguesa tem procurado ir ao encontro das necessidades dos alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência, criando condições para que todos possam frequentar, de acordo com as suas capacidades e possibilidades, a escola regular, como temos vindo a referir. Apesar de todos os constrangimentos, quer os de natureza conceptual quer os de natureza prática.

O DL 3/08, de 7 de Janeiro, acentuou, de resto, algumas contradições, pondo em causa alguns princípios relativos à inclusão, que estavam consignados na anterior legislação.

Embora tenha a inclusão social e educativa como um dos seus objectivos, a verdade é que, ao considerar que estes objectivos se propõem para a educação especial, está a desviar-se para um subsistema, para uma modalidade de educação, contrariando, deste modo – quanto mais não fosse – a própria concepção de inclusão. Por outro lado, reforçando a prática da sinalização e da avaliação dos alunos considerados com necessidades educativas especiais tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde, acentuou critérios clínicos, o que, obviamente,



restringiu o número de alunos apoiados, deixando de fora, nalguns casos, situações graves de aprendizagem, porque as mesmas não cabem em nenhum dos parâmetros estabelecidos por aquele documento.

É importante referir que não há unanimidade, na Europa, quanto à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, tal como aconteceu em relação à integração. Verificam-se, na verdade, três tendências: a “One Track Approach”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos, a “Multi Track Approach”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão e a “Two Track Approach”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos. Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Suécia e Portugal inserem-se na primeira tendência. Na segunda, temos a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Letónia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia. A Bélgica e a Suíça, por seu lado, integram-se na terceira. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004).

De acordo com esta fonte, a “Multi Track Approach” parece ser a tendência para a qual os países da Europa estarão a caminhar.

Procurando segui-la ou não, desde 2001, que a legislação que foi surgindo em Portugal, neste âmbito, relativamente à qual temos referido alguns questionamentos que tem levantado, embora aludisse à intenção de uma escola inclusiva, desviou-se de designações mais abrangentes, anteriormente adoptadas. O “apoio educativo” foi substituído por “educação especial”, que passou a coexistir com o “apoio sócio educativo”, destinado a alunos com dificuldades mais “ligeiras”, pese embora a ambiguidade deste critério. Esta medida está, de resto, em consonância com a estruturação da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em Março de 2007, em quatro Direcções de Serviços, um dos quais é a Direcção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Sócio-Educativos.

Quanto à prática, também muito haveria para dizer... É evidente que uma coisa é o enquadramento legal destas questões e outra coisa é a sua aplicação, sobretudo quando o investimento a nível da formação dos professores, neste âmbito, tem sido muito pouco relevante.



E sem formação adequada, é natural que os docentes, quer os do ensino regular quer os do especial, se agarrem ao modelo clínico que vem do passado, nomeadamente porque a própria legislação abre espaço para que isso aconteça. Assim, com mais frequência do que seria desejável, até 2007, o apoio dos professores colocados para a educação especial, em particular no 1º Ciclo de escolaridade, tendia a processar-se durante o período lectivo, em sessões individuais ou em grupo, fora da turma dos alunos e, sobretudo, do seu grupo-turma.

O modelo clínico parecia estar ainda muito presente e, na ausência de formação que desse sustentação à inclusão, as escolas iam respondendo como podiam e sabiam. A agravar esta situação, a criação do quadro de educação especial e o recente novo sistema geral de aposentação.

O primeiro obrigou os professores a optar pelo sistema em que passariam a estar inseridos (regular ou especial).

O segundo levou muitos destes profissionais, especializados e tendo trabalhado quase sempre ou sempre na educação especial, a regressar ao ensino regular no final da sua carreira, para poderem aposentar-se ainda de acordo com o antigo sistema, mais favorável economicamente do que aquele que está proposto para um futuro próximo.

É evidente que as dificuldades não são recentes. Voltando ao ano lectivo de 2004/05, por exemplo, para os 1308 alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais com carácter permanente, de que já falei há pouco, foram colocados 139 docentes de apoio educativo: 48 para o pré-escolar, 51 para o 1º Ciclo, 26 para o 2º e 3º Ciclos e 14 para o secundário. Destes professores, 50% não tinha especialização e alguns iniciavam a profissão, estando distribuídos pelas áreas mais complexas de atendimento, como é o caso das unidades de multideficiência, de autismo e de surdos.

Passo a exemplificar. Para três unidades de multideficiência foram colocados nove docentes. Cinco não tinham especialização e dois começavam a trabalhar no ensino pela primeira vez. No caso da unidade de autismo, para onde foram destacados três professores, apenas um era especializado. No que diz respeito à unidade de surdos, cinco dos dezoito docentes não tinha formação nem experiência nesta área.

O número e a distribuição dos professores obedecia a orientações definidas pelo Ministério da Educação, que tinham por base o rácio professor/



aluno com necessidades educativas especiais, de acordo com o nível de ensino e a problemática da criança e/ou aluno. No entanto, embora a legislação fosse muito clara quanto ao tipo de especialização dos docentes de apoio educativo, categorizados como especialistas para alunos com problemáticas do foro cognitivo e motor, auditivas e visuais, o Ministério da Educação via-se obrigado a aceitar professores sem especialização e sem experiência em qualquer destas áreas ou até de ensino em geral, porque os recursos humanos, do ponto de vista das escolas, eram sempre insuficientes.

A este respeito, importa dizer que a identificação de necessidades educativas especiais é uma questão complexa, que justifica, no meu entender, essa necessidade que os estabelecimentos de ensino tinham em ter professores adicionais, ainda que inexperientes na profissão ou sem experiência no âmbito da deficiência. De resto, o próprio Ministério da Educação passava subtilmente essa mensagem, colocando docentes sempre que as escolas insistiam na sua imprescindibilidade...

Mas voltando ao que estávamos a dizer, como facilmente se entende, a complexidade inerente a qualquer das problemáticas atrás referidas, faz com que estas unidades, na ausência de docentes especializados e com experiência nestes domínios, facilmente enveredem para "salas de", desvirtuando, assim, a sua existência dentro de escolas do ensino regular.

A este respeito, é importante reflectir a sua criação, que não pode estar descontextualizada do projecto de escola onde se inserem e muito menos do projecto de vida dos alunos que as frequentam. É impensável que, em nome de uma educação supostamente inclusiva, permaneçam em escolas do 1º Ciclo, até ao limite da escolaridade⁷, porque são multideficientes ou do espectro do autismo, é impensável que alunos com currículos alternativos⁸, ou com currículos específicos individuais, de acordo com a nova terminologia, fiquem retidos anos a fio no mesmo ano de escolaridade, invocando-se que são absentistas ou que os respectivos encarregados de educação o desejam. Estes estabelecimentos não podem ser percebidos e muito menos assumirem-se como nichos protectores onde os meninos vão ficando, sem um projecto definido.

Necessidades educativas especiais de baixa frequência e alta intensidade, designação que me parece mais elucidativa do que a de necessidades educativas especiais de carácter permanente, implicam, na generalidade dos



casos, projectos de transição para a vida activa. Por isso, é fundamental que a criação de unidades desta natureza os tenham em conta, em consonância, aliás, com o DL 3/08, de 7 de janeiro, que definiu a obrigatoriedade da existência de um Plano Individual de Transição, feito três anos antes do final da escolaridade obrigatória dos alunos que estão nestas condições. No entanto, para que possam delinear-se projectos minimamente aceitáveis, a existência de docentes especialistas e a formação da generalidade dos professores, pelo menos no que toca a questões tão fundamentais como a concepção da inclusão, é fundamental.

É claro que todas estas questões são complexas.

Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos que porventura sejam imprescindíveis, não é uma tarefa linear e que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que, pelo menos, ajude à reflexão sobre o processo. E na ausência de apoio às dificuldades que se vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações que, no caso particular da zona metropolitana de Lisboa e concelhos limítrofes, são cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa central e do leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil.

Articular com todos os actores que intervêm no processo educativo de alguns dos alunos, sobretudo quando pertencem a outras áreas que não a da educação, é outra das dificuldades a juntar a muitas outras. Mas esta articulação é fundamental, a todos os níveis, nomeadamente para as escolas saberem, quando estabelecem projectos de parceria com instituições, de que técnicos precisam e de que modo é que todos vão intervencionar os alunos para quem os mesmos se requisitam.



Inclusão e formação de professores

A inclusão constitui um desafio que contribui para a melhoria do ensino, de acordo com vários autores (LEITÃO, 2006; RODRIGUES, 2006) e com a minha própria convicção. No entanto, considero que a formação de professores é fundamental para que possa ser implementada com menos receio e com mais sucesso.

Não pondo em causa os esforços que o Ministério da Educação tem feito no sentido de providenciar acções de formação no âmbito das necessidades educativas especiais, considero que só é possível falar destas questões partindo de realidades concretas. Com esta afirmação, quero dizer, as dificuldades, as preocupações, as lacunas que os docentes sentem na sua formação, as próprias expectativas que têm em relação a uma proposta de formação que decorra de tudo isto.

A inclusão só tem sentido se proporcionar a todos os alunos espaços de aprendizagem. Ou seja, se for perspectivada em termos de educação inclusiva.

Não me parece que chegue partilhar espaços, seja de sala de aulas seja de recreação, para podermos falar de inclusão. Na verdade

[...] estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (RODRIGUES, 2003, p. 95).

Este sentimento de pertença é fundamental, a todos os níveis. Nesse sentido, as próprias Unidades, embora possam ser restritivas porque convidam a que os alunos com problemáticas mais severas aí possam permanecer, sem estabelecerem interações significativas com os colegas das suas turmas de origem, podem e devem facilitar a inclusão.

Há que ter a consciência que sem a sua existência, muitas crianças não poderiam frequentar a escola regular, em função da sua deficiência ou de problemáticas igualmente complexas, como muitas das que encontramos nas perturbações do espectro do autismo. No entanto, um trabalho articulado entre os professores, que proporcione actividades realizadas em conjunto, no espaço da turma do ensino regular, por muito insignificante que aparentemente



possa parecer, é fundamental para que os alunos se sintam e sejam percebidos como fazendo parte.

É evidente que isto implica planificações e avaliações cuidadosas e cautelosas. Tenho consciência da sua dificuldade. Por isso, defendo a formação contínua de professores como um dos factores mais decisivos para a construção da escola inclusiva.

No entanto, parece-me que esta formação tem de partir de situações concretas com que os docentes se confrontam no terreno, para a partir daí, reflectir sobre possíveis respostas que, necessariamente, têm de ser equacionadas conceptualmente.

Não creio que a formação organizada centralmente, sem ouvir os professores relativamente às dificuldades com que se debatem e às preocupações que estão subjacentes a todas as problemáticas que a inclusão suscita, seja muito eficaz, porque pode correr o risco de estar descontextualizada da realidade em que se insere.

Falar de educação inclusiva pressupõe várias condições, que vão da atitude, à prática pedagógica que os professores e os outros intervenientes implementam e à organização da escola e das turmas.

22

Relativamente à atitude, o modo como a comunidade educativa percebe os alunos considerados com necessidades educativas especiais é determinante para o seu sucesso ou insucesso. Assim, pensar o futuro de alguns destes alunos, em termos de um projecto de vida adequado, que tenha em conta as suas necessidades, as suas apetências e capacidades, como referimos atrás, é igualmente outra das grandes mudanças, dentro do campo das atitudes, que estão subjacentes à inclusão.

No que diz respeito à prática pedagógica dos professores, responder às potencialidades dos alunos obriga à implementação de estratégias que, assentando, obviamente, na flexibilização curricular, devem ter em conta a diferenciação pedagógica inclusiva. O que significa que não chega ficar pela diferenciação pedagógica, prática que sempre foi implementada, como facilmente se compreende. A inclusão vai para além desta diferenciação tão linear, porque implica que todos aprendam com todos.

Quanto à organização da escola e das turmas, a mesma tem de equacionar que a(s) resposta(s) para alguns dos alunos passam por medidas,



como parcerias com outras instituições, por exemplo, que vão para além do âmbito em que, tradicionalmente, esta instituição se tem situado.

Aproveitar as situações reais de cada contexto e cruzá-las com estes pressupostos, são questões susceptíveis de ser reflectidas em grupo. Nesse sentido, considero que a análise de necessidades de formação é uma estratégia que contribui para (re)dimensionar práticas facilitadoras da inclusão, perspectivada como educação inclusiva.

Em Portugal, o Ministério da Educação tem providenciado várias acções de formação, com carácter obrigatório, nomeadamente a propósito da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde para Crianças e Jovens e das Unidades para o espectro do autismo e para a multideficiência.

Não discuto a sua importância. No entanto, penso que estas acções, ao invés de serem organizadas centralmente, seriam bem mais eficazes se partissem das necessidades reais dos docentes envolvidos.

É evidente que é importante saber ou perceber o espectro do autismo e a multideficiência. Mas, saber trabalhar com estes alunos, promovendo interacções que ajudem ao seu crescimento e ao dos outros, é algo que não pode ser descurado e que só se aprende fazendo ou vendo fazer.

A interacção que se proporciona aos alunos é, na minha opinião e, em função da revisão da literatura a propósito destas questões, fundamental para o seu desenvolvimento e para a construção de uma sociedade mais justa e mais solidária. Quanto mais não fosse, porque

[...] os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (BAIRRÃO, 2004, p. 14).

Reflectir sobre todas estas questões para poder implementá-las passa por viver em conjunto com os outros, dúvidas, receios e experiências. Ou seja, pela formação que parte da nossa própria experiência, partilhada e reflectida.

Como dissemos atrás, entre a teoria e a prática fica sempre uma boa distância... A escola inclusiva e há que dizer que a entendo se a mesma for



perspectivada em termos de educação inclusiva, é algo que se vai construindo. Não nasce por decretos, embora precise deles para ter legitimidade. Também não me parece que seja difícil de implementar, apesar da complexidade que lhe está inerente. Talvez porque a norma é algo de que temos dificuldade em distanciar-nos, apesar da consciência que também temos da sua relatividade... Talvez porque receamos experimentar sem fundamentos que nos dêem suporte... Talvez porque remetemos para a formação que não tivemos a responsabilidade de não ousar aceitar o desafio da diferença.

É por estas e outras tantas razões que considero, como já disse, que a formação de professores que assenta na análise de necessidades representa um excelente contributo para desconstruir mitos, receios e esteriótipos.

Notas

- 1 Os Agrupamentos verticais englobam os jardins de infância e as escolas do 1º e do 2º e 3º Ciclos da sua área, contrariamente ao que acontecia até então, em que todos estes estabelecimentos de ensino tendiam a funcionar isoladamente.
- 2 Em Portugal continental existem cinco (DRE Norte, DRE Centro, DRE Lisboa e Vale do Tejo, DRE Alentejo e DRE Algarve).
- 3 A rede abrangia também as instituições privadas de educação pré-escolar, tendo em conta que esta não faz parte do ensino obrigatório.
- 4 O 1º Ciclo vai da primeira à quarta série.
- 5 O 2º Ciclo vai da quinta série à sexta e o 3º Ciclo da sétima à nona, término da escolaridade obrigatória.
- 6 A partir da publicação deste documento, as ECAE passaram a ter de confirmar com os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas, os alunos propostos para apoio da educação especial. No final do ano lectivo tinham de verificar o processo, tendo em vista uma eventual reformulação de rede.
- 7 18 anos.
- 8 Os alunos com currículos alternativos ou com currículos específicos individuais (DL 3/08, de 7 de janeiro) não podem ser retidos. No final da escolaridade obrigatória (9º ano) recebem um certificado de frequência.



Referências

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais na sala de aula um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

BAIRRÃO RUIVO, Joaquim. Prefácio In: PEREIRA, Filomena. **Políticas e práticas educativas o caso da educação especial e do apoio sócioeducativo nos anos 2002 a 2004**. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, 2004.

BAIRRÃO RUIVO, Joaquim; FELGUEIRAS, Isabel; PEREIRA, Filomena. **Os alunos com necessidades educativas especiais**. Subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 1998.

CORREIA, Luís Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

European Agency for Development in Special Needs Education. Eijer (Ed.). **Special education across Europe in 2003: trends in 18 European Countries**. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2004.

FÓRUM DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007. Disponível em: <[http:// www.fmh.utl.pt/feei](http://www.fmh.utl.pt/feei)>. Acesso em: 24 set. 2007.

LEITÃO, Francisco Ramos. **Aprendizagem cooperativa e inclusão**. Mira-Sintra: edição do autor, 2006.

Porter, Gordon. The methods and resource teacher: a collaborative consultant model. In: **Changing canadian schools**. Canada: Toronto, 1991.

RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, David. (Org.). **Investigação em educação inclusiva**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. (v. 1).

SILVA, Maria Odete Emygdio. Reflectir para (re)construir práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 4, p. 51-60, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



Profa. Dra. Maria Odete Emygdio da Silva
Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação
Membro do Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
E-mail | dotidasilva@yahoo.com

Recebido 28 ago. 2009

Aceito 15 set. 2009