

Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola

Maria Odete Emygdio da Silva

Resumo

A identidade é definida pela relação que estabelecemos com os outros que estão à nossa volta, que nos ajudam a “vermo-nos” como uma pessoa com características próprias. A escola é, assim, um espaço privilegiado para essa percepção, pela interação que proporciona, que deve criar ambientes estimulantes e ricos, condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo. Tendo em conta estes pressupostos, a educação inclusiva faz todo o sentido. No entanto, suscita dúvidas e questionamentos aos professores, sobretudo a nível da implementação de estratégias que têm em conta a turma como uma entidade heterogénea. Donde a pertinência de formação neste âmbito, alguma da qual, decorrente de investigação que realizámos ou orientámos, refletimos aqui.

Palavras-chave

Educação inclusiva; formação de professores; análise de necessidades de formação; investigação-ação.

Introdução

A escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva.

Relativamente à intervenção pedagógica, isto é, ao saber-fazer que referimos, é fundamental que os intervenientes envolvidos neste processo, em particular os professores, se sintam capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa.

No que diz respeito à atitude para com a inclusão, sobretudo se esta se refere a alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, este é um ponto crítico. Na verdade, não chega saber como se faz. É necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade, onde todos têm um lugar.

A formação contínua de professores é, quanto a nós, um contributo fundamental para refletir estas questões, como a investigação, nomeadamente a que temos realizado e que apresentaremos neste artigo, tem evidenciado. A nossa prática, no âmbito da formação especializada de docentes, relativamente à qual também apresentamos alguns dados, tem confirmado, por seu lado, a importância deste contributo.

Inclusão: fundamentos e práticas

Sendo a diversidade um fator inerente a todos os seres vivos, falar de inclusão, uma palavra de ordem nos nossos dias, conduz-nos à reflexão sobre este conceito que, embora aceite pela generalidade das pessoas como "aquilo que deve ser", suscita sempre muitas dificuldades quanto à sua implementação. Na verdade, no mundo global em que vivemos, em que as populações migrantes são uma constante, o que significa perceber todos e cada um de acordo com as suas potencialidades? E como conjugá-las, quando a palavra de ordem é a produtividade?

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação.

A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspetivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades

para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros, como a investigação evidenciou. Nunca é demasiado recordar que todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estádios, independentemente das dificuldades que apresentem. E que, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), ambientes estimulantes e ricos, segundo Hunt (1974), tal como ambientes ativos desde os primeiros anos como Bruner (1987) constatou, são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento. Vygotsky (1987), por seu lado, ao concetualizar a zona proximal de desenvolvimento, veio reforçar a necessidade da interação, como potenciadora da aprendizagem, conseqüentemente, do desenvolvimento.

Referimos autores que se situam numa perspetiva cognitivista. No entanto e, numa outra perspetiva, também Bandura (1969) evidenciou a importância da aprendizagem por modelagem e a aprendizagem vicariante.

Mais recentemente, Sameroff e Mackenzie (2003, citados por Bairrão, 2004) confirmaram estas constatações. De acordo com estes autores, a interação entre pares conduz sempre a mudanças de comportamento. Por outro lado, concluíram, tal como Rosenthal e Jacobson já o haviam feito, em 1968, que as expectativas que os professores têm em relação aos alunos são determinantes para o seu desenvolvimento. Ou seja: a criança ao interagir com o meio influencia-o, e este influencia o seu desenvolvimento.

Diferentemente da integração, que colocava o problema no sujeito, que deveria ser "tratado" ou reabilitado de acordo com um padrão ou norma, de modo a poder chegar tanto quanto possível a essa norma, a inclusão considera que é responsabilidade da sociedade, onde a escola se insere, responder às capacidades que todos têm, ainda que estas possam parecer "insignificantes". Na verdade, reabilitar primeiro para integrar depois é um percurso impossível para a maior parte das pessoas com deficiência. Procurar trazê-las para a norma, para o padrão comum, é negar a sua diferença, seja esta de natureza física, cultural, étnica, racial ou religiosa. E, no âmbito da diferença a nível físico, é importante ter em conta que as variações genéticas determinam múltiplas variações de configuração ou aparência que surgem numa mesma espécie, em diferentes sujeitos. O fenótipo é uma expressão diversificada de um código genético comum; é a variabilidade entre sujeitos de uma mesma família biológica.

A escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que a perspetivamos, que pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos; à prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve, que deve ter implícita a cooperação ou, no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço; à organização e à gestão da escola que, frequentemente, quando as

situações são mais complexas tem de implementar projetos, tantas vezes parcerias com outras instituições, de modo a garantir uma resposta a mais adequada possível aos alunos que carecem dela.

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

A dificuldade na construção da escola inclusiva está relacionada, quanto a nós, com uma prática que vá nesse sentido. A cooperação, entendida como aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica, ainda que mencionada como inclusiva, muitas vezes presentes no contexto da formação, só têm razão de ser se os professores souberem pôr em prática atividades e estratégias que vão ao encontro dos pressupostos que lhes subjazem.

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (Perrenoud, 2010, p. 18).

É evidente que as aulas não têm de processar-se sempre segundo esta lógica. O ensino e a aprendizagem têm momentos para tudo. O trabalho de grupo é muito importante, estratégias cooperativas são fundamentais, mas não têm de substituir aulas expositivas, nem a aprendizagem individual.

De entre as estratégias eletivas para a interação entre os alunos destaca-se a aprendizagem cooperativa.

Segundo Arends (1995), a aprendizagem cooperativa, que teve a sua origem na Grécia, destacou-se com Dewey (1916), a que se seguiram, posteriormente, Thelen (1954, 1960), Slavin (1985) e Johnson e Johnson (1998), entre outros. Todos estes autores a defenderam, ou porque, tal como Dewey considerou, a

escola como espelho da sociedade deveria refletir os princípios democráticos desta, ou porque foi fundamental para a integração de alunos com deficiência, como Johnson e Johnson constataram.

A estes autores é importante acrescentar Piaget (1966), Vygotsky (1987) e Bandura (1969), pelos contributos que ajudaram a um melhor enquadramento desta estratégia. A interação que está subjacente à aprendizagem cooperativa é fundamental para o desenvolvimento de todos. Os alunos que não têm dificuldades têm oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm de ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Estes, com a interação que se desenvolve através de um trabalho de ou em grupo, porque veem fazer, aprendem melhor. Ainda que em alguns casos possamos considerar que essa aprendizagem é insuficiente ou mesmo irrelevante, é importante termos em conta que só deste modo estes alunos serão percecionados pelos seus pares como fazendo parte da turma e da escola.

É claro que nem sempre tudo isto é assim tão linear. Por isso, cabe ao professor gerir estas situações de interação, com bom senso, o qual, embora não se fundamente em teorias científicas é determinante na relação entre as pessoas.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, é importante destacar as três perspetivas em que pode assentar, que diferem entre si em função das interdependências que lhes estão subjacentes. Temos, deste modo, a interdependência de objetivos em que assenta a abordagem social, a interdependência de papéis e de recursos, própria da abordagem sócio-construtivista e a interdependência de tarefas e de recompensas, em que se fundamenta a perspetiva comportamentalista (Leitão, 2006). De acordo com este autor, referindo Johnson, Johnson e Holubec (1993), qualquer das abordagens, que tem implícito o trabalho de e em grupo, contribui, no entanto, para a aprendizagem individual.

A organização dos grupos obedece, por seu lado, a determinados princípios. Destacamos, de entre todos, a heterogeneidade que deve presidir à sua constituição, que fundamenta a importância do trabalho desenvolvido deste modo, em particular quando abrange alunos com necessidades educativas especiais, mesmo que estas sejam complexas.

Como já referimos, respeitando os pressupostos da educação inclusiva, a mesma atividade pode ser realizada por todos os alunos de uma turma. De acordo, contudo, com as capacidades de cada um. A aprendizagem faz-se através da interação que se estabelece entre todos, que permite aprender vendo fazer e ensinar, fazendo.

A inclusão – e é relevante voltar a referir que a entendemos sempre numa perspetiva de educação inclusiva – aponta para um paradigma de escola que, embora tenha, pelo menos do ponto de vista legal, já alguns anos, levanta

dúvidas e dificuldades relativamente à sua implementação. E, na ausência de modelos credíveis e securizantes, opta-se, grande parte das vezes, por respostas que vinham sendo dadas no âmbito da integração.

De referir que os conceitos de integração e de inclusão, aparecendo frequentemente juntos, como se tivessem os mesmos pressupostos epistemológicos, prestam-se a alguma ambiguidade que talvez justifique, em parte, essas respostas.

A integração teve dois momentos: um centrado no aluno e um outro, posterior, a partir de 1981, com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, centrado na escola. Ou seja, na primeira situação, a responsabilidade pelo atendimento das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais era da responsabilidade dos professores de educação especial, que trabalhavam com eles individualmente ou em pequenos grupos, fora do contexto da turma. Quando a integração passou a ser entendida como sendo da responsabilidade da escola, a forma de atendimento a estes alunos mudou, do ponto de vista conceptual. Os professores especialistas deveriam, agora, trabalhar com o(s) aluno(s) na(s) sua(s) turma(s) de pertença. No entanto, continuou a ser uma intervenção individual ou em pequeno grupo, que assentava nas dificuldades dos alunos, tendo em vista a sua normalização.

Provavelmente, a fase de transição para o paradigma da inclusão, que introduziu uma rutura epistemológica ao defender que todos os alunos têm potencialidades e que é sobre elas que o trabalho dos professores deve assentar, gerou ambiguidade em função da prática que vinha sendo desenvolvida. O que, em conjunto com alguma resistência à inovação, dificuldades em relação à planificação e gestão das aulas para o conjunto da turma, entre tantas outras situações mais ou menos complexas, pode justificar práticas que não contribuem para a inclusão.

Por outro lado, em Portugal, a própria legislação que a enquadra (DL 3/2008, de 7 de janeiro), ao situá-la no âmbito da educação especial, para a qual define como objetivos,

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Artº 1º, ponto 2),

pode contribuir para práticas que nada têm a ver com os mesmos.

Também ao considerar como modalidades específicas de educação (Artº 23º), as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com pertur-

bações do espectro do autismo (Artº 25º) e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (Artº 26º), este documento tem favorecido, ainda que involuntariamente, práticas de separação excludentes em nome de objetivos inclusivos. Não só muitos destes alunos aqui permanecem durante todo o tempo letivo, sem se lhes dar a oportunidade de interação com outros modelos, como se remete, frequentemente, para o seu seio, alunos que nada têm a ver com qualquer das problemáticas mencionadas. Deste modo, as Unidades, que deveriam ser, apenas, salas de recursos, tornam-se recursos particularmente úteis para “albergar” indiferencialmente aqueles que, por qualquer razão, se desviam da norma.

Formação Contínua de Professores: um fator facilitador da inclusão

A investigação tem mostrado que é necessário haver formação de professores que os ajude na tarefa complexa que é gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo a que haja comunicação/interação e, conseqüentemente, que todos beneficiem. A própria necessidade de organizar projetos com outros parceiros, tendencialmente da esfera da saúde e da reabilitação, fundamentais para que alguns alunos tenham, deste modo, recursos imprescindíveis ao seu desenvolvimento, não é uma tarefa linear. É uma resposta que tem de ter em conta uma multiplicidade de questões, às quais está subjacente a questão principal: a inclusão do aluno. Mas esta só tem razão de ser se for feita junto dos seus pares, ainda que, em paralelo, sejam necessárias intervenções muito específicas.

A formação contínua de professores não resolve tudo, como é óbvio. No entanto, muitas destas questões podem ser equacionadas com um outro “olhar”, de modo a que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza, e a construção da escola inclusiva vá sendo adiada, pese embora a existência de leis que a decretaram.

De acordo com a nossa perceção, fundamentada na investigação que temos vindo a desenvolver e relativamente à qual referiremos alguns dados que nos permitem refletir sobre a sua importância para a construção da escola inclusiva, a dificuldade dos professores reside na operacionalização de conceitos com os quais podem concordar, mas que lhes são familiares apenas teoricamente.

A formação contínua, segundo Éraut (1988), organiza-se de acordo com quatro paradigmas: o do défice e o da mudança, que se fundamentam em teorias comportamentalistas e têm a normatividade como ponto de partida; o do crescimento e o da resolução de problemas, que assentam em teorias cognitivistas, valorizando a reflexão como ponto de partida para a formação. É nestes dois paradigmas que se situa a análise de necessidades de formação.

Esta estratégia, porque respeita princípios defendidos para a educação e para a formação de adultos, tais como as características psicológicas que lhes são próprias, a articulação com a sua prática quotidiana, a sua experiência, excelente ponto de partida para situações de aprendizagem, a sua inserção em projetos ou em realidades que lhes dizem respeito, bem como as suas necessidades, facilita o equacionamento de muitas questões sobre a inclusão com que os professores se confrontam no seu quotidiano (Charlot, 1976, 2003; Knowles, 1990).

De acordo com o paradigma do crescimento, a formação resulta do ajustamento das necessidades dos formandos às do formador. No que diz respeito ao paradigma de resolução de problemas, a formação decorre das preocupações/necessidades dos formandos, que o formador ajuda a despoletar.

A formação que se enquadra na investigação-ação, contribuindo para “a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso (...) e a formação de competências dos intervenientes” (Guerra, 2002, p. 52), contribui de igual modo e significativamente para uma mudança de atitude facilitadora da inclusão. Planificar a intervenção, tendo em conta os pré-requisitos indispensáveis a qualquer ação educativa, implementá-la e avaliá-la, num processo contínuo de reflexão que permite replanificar, ajustando êxitos e dificuldades, é, indiscutivelmente, um modo de (re)pensar muitos dos receios e mitos que estão subjacentes à diferença, em particular quando esta resulta de deficiência.

Estratégias de formação como a análise de necessidades e a investigação-ação são, assim, facilitadoras de um novo olhar sobre a escola legislativamente inclusiva, quantas vezes segregadora em função das práticas que aí se desenvolvem, em nome de uma proclamada inclusão que os documentos legais legitimam. A inclusão educativa vai para além do enquadramento legal que a suporta e que é, obviamente, fundamental, mas insuficiente.

Como referimos atrás, sem formação que conduza a uma reflexão sobre as práticas desejáveis e aquelas que as escolas vão implementando, é difícil perspetivar uma escola alicerçada em princípios inclusivos. Efetivamente, “nenhum docente está preparado psicologicamente e didaticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (Perrenoud, 2010, p. 15).

Dados de investigação: testemunhos para a construção da escola inclusiva

A investigação e a formação que temos feito no âmbito da inclusão têm mostrado que os docentes aderem muito bem a estratégias formativas que têm em conta as suas preocupações. Por outro lado, o trabalho de orientação de

projetos de intervenção que assentam nos pressupostos da investigação-ação faz-nos supor que este processo conduz a uma melhoria de atitude e de práticas dos professores que assim fazem a sua formação.

No que diz respeito a dados que resultaram de investigação, apresentamos, seguidamente, três situações em que estivemos envolvidas, as quais decorreram segundo o paradigma de crescimento (2007 e 2008) e o de resolução de problemas (2008 e 2009).

Relativamente à investigação que realizámos em 2007, pretendíamos identificar dificuldades que os professores que participavam na mesma sentiam com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, procurando perceber se havia muita diferença relativamente aos dados que obtivemos quando de uma outra pesquisa que realizámos no âmbito da integração. Para tal, entrevistámos 30 professores do 1º Ciclo (26 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 28 e mais de 50 anos, em escolas situadas no centro e na periferia da grande Lisboa.

Identificadas as dificuldades, reunimos de novo com os docentes, devolvendo-lhes o trabalho que tínhamos realizado. Procurámos, deste modo, que refletissem os dados para, de seguida e, em conjunto, podermos estabelecer com mais adequação as dificuldades/necessidades emergentes dos seus discursos, de modo a ajustarmos o programa de formação que daqui decorreu.

Situando-se no mesmo paradigma, o do crescimento, referimos o levantamento de necessidades que realizámos no ano de 2008 com 60 alunos dos Mestrados que lecionávamos. Desta população, que tinha entre 28 e mais de 50 anos de idade, apenas 2 eram do sexo masculino. Tal como fazemos sempre, embora só o tenhamos feito sistematizadamente no ano letivo referido, pedimos aos Mestrados, no início dos cursos respetivos, que identificassem, a nível individual e anonimamente, as dificuldades que sentiam relativamente à inclusão, bem como as expectativas em relação à formação que iam iniciar.

À semelhança do que se processou com a investigação que mencionámos atrás, os dados, depois de tratados, foram alvo de reflexão, feita em conjunto, o que permitiu um reajustamento ao programa de formação que tínhamos organizado.

As dificuldades/necessidades identificadas, nas duas situações, decorreram da expectativa dos sujeitos (Barbier & Lesne, 1986) e podem entender-se como percebidas (Bradshaw, 1972) ou sentidas (Tejedor, 1997).

Situando-se num outro paradigma, o da resolução de problemas, referimos uma outra situação, que decorreu no âmbito da formação contínua em contexto de trabalho. Realizou-se em duas escolas do ensino particular e cooperativo, nos anos de 2008 e 2009, com 35 docentes, dos quais 20, todos do sexo

feminino, lecionavam num dos estabelecimentos de ensino. Dos restantes, que pertenciam à outra escola, 4 eram do sexo masculino. As idades variavam entre 28 e 40 anos.

Nesta situação e, de acordo com o paradigma de resolução de problemas, as dificuldades/necessidades emergiram das preocupações dos professores, que resultavam de problemas suscitados pela inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com que se viam confrontados. Correspondiam a interesses confinados a duas escolas.

As necessidades de formação que analisámos nestas três situações estão correlacionadas com os contextos em que decorreram.

Temos, assim, no âmbito da investigação, necessidades muito operacionais, como planificar as aulas, gerir o tempo letivo, preparar atividades, selecionar material conveniente bem como conteúdos.

Já no âmbito dos Mestrados, responder à diversidade de interesses dos alunos, enquadrar o papel do professor de educação especial e distinguir educação especial de educação inclusiva, são necessidades localizadas, próprias do contexto em que decorriam.

Relativamente às que decorreram da formação em contexto de trabalho, podemos dizer o mesmo. Fazer adequações curriculares, implementar currículos específicos individualizados e preparar a transição dos alunos para a vida ativa eram, efetivamente, necessidades muito específicas com que estas escolas se confrontavam e a que tinham de dar resposta, nomeadamente porque desde 2008, a introdução de legislação nova no contexto da inclusão (DL 3/2008, de 7 de janeiro) abrangeu, também, os estabelecimentos de educação e de ensino particular e cooperativo.

No entanto e, embora a identificação e análise de necessidades tenha ocorrido em contextos diferentes e se tenha situado em paradigmas também diferentes, encontrámos nas três situações necessidades de formação idênticas: identificar necessidades educativas especiais; organizar o trabalho em função de todos os alunos; avaliar os alunos com necessidades educativas especiais; articular com outros atores; enquadrar legal e concetualmente as necessidades educativas especiais.

Estas necessidades de formação implicam, de modo significativo, a prática pedagógica. Podem ser demasiado abrangentes, como é o caso da identificação de necessidades educativas especiais ou até dilemáticas, de que a dificuldade em avaliar estes alunos é um bom exemplo. A este respeito, Caetano (1996) considera como dilema “as vivências subjetivas, os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação ou de reflexão)” (p. 194).

No contexto da avaliação, refere o limiar de passagem/reprovação: valorizar o esforço versus valorizar as capacidades, dilema que nos parece estar implícito na necessidade de formação atrás referenciada.

Retomando o que mencionámos atrás, parece significativo que estas dificuldades/necessidades tenham emergido em contextos e tempos diferentes, nomeadamente porque, como também dissemos, implicam questões de natureza muito pragmática, fundamentais na prática docente, indispensáveis para que a inclusão possa ser bem-sucedida.

Quanto a alguns dos dados resultantes dos projetos de intervenção que temos orientado, salientamos as dificuldades iniciais que as Mestrandas revelavam relativamente à planificação e à organização do trabalho em função da turma, de modo a que a interação propiciasse situações de enriquecimento para todos, em conformidade com uma das necessidades de formação atrás referenciadas – organizar o trabalho em função de todos os alunos – que emergiu nas três situações que descrevemos. No entanto, no final da intervenção, registaram-se os “ganhos” deste processo, no que se refere às aprendizagens feitas pelos alunos e pelas próprias Mestrandas.

Temos, assim, excertos de textos que nos dizem que

a intervenção veio permitir uma mais-valia no nosso percurso profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver, no grupo e com o grupo, estratégias que favoreçam aprendizagens inclusivas ... há necessidade de mais investigação sobre as características inclusivas da escola (Catrola, 2010, p. 100),

e que

nós aprendemos a trabalhar num nível de ensino que não é o nosso, com crianças de idades diferentes, que têm um currículo e uma rotina completamente diferente e, sobretudo, aprendemos a planificar para uma turma que inclui uma criança com dificuldades motoras graves (Ferreira, 2010, p. 82).

Como uma das então Mestrandas refere, “este trabalho [de intervenção] foi mais um valioso contributo para a nossa formação pessoal e profissional” (Rodrigues, 2010, p. 103).

No que diz respeito às aprendizagens realizadas pelos alunos, destacam-se avaliações relativamente ao processo em que participaram, que nos dizem que

os colegas de turma perceberam que aquele aluno também podia dar o seu contributo...o aluno sentiu-se mais participativo e ativo no processo ensino/aprendizagem e até mesmo a professora reconheceu que os trabalhos em grupo se revelaram uma boa forma de aquisição de conhecimentos (Ferreira, 2011, p. 82).

De acordo com alguns relatos, dos quais o que transcrevemos é exemplificativo, esta intervenção centrada no grupo de alunos, permite que “haja melhoria do comportamento social a nível individual [sendo que] ...em relação ao restante grupo de alunos, pudemos verificar igualmente uma melhoria na tolerância e aceitação da diferença” (Cúmano, 2011, p. 94).

Um outro testemunho dá-nos conta de situações caracterizadas inicialmente como “falta de respeito pela multiculturalidade”, atitude percecionada na turma onde estava um aluno cujo diagnóstico psicológico anexo ao trabalho referia “baixa autoestima e fracas expectativas face à escola”. A intervenção levada a cabo contribuiu para que este aluno tivesse adquirido “mais confiança nas suas capacidades, valorizasse a sua autoestima e interagisse melhor com o grupo-turma”. Por outro lado, “os alunos melhoraram o seu comportamento, ajudando-se mutuamente na realização das diversas tarefas, demonstraram maior respeito uns pelos outros, [tendo] estabelecido relações de entreajuda, solidariedade, companheirismo e cooperativismo” (Nunes, 2011, p. 84).

Segundo um outro relato, houve

evolução de todos, em relação ao ponto de partida...o reconhecimento dos professores intervenientes de que todos os alunos evoluíram em relação ao ponto de partida e de que a inclusão do [aluno] não foi impeditiva de que se cumprisse o programa das diferentes disciplinas. Para além deste fato, a necessidade sistemática de se encontrarem as estratégias que permitissem ao aluno compreender a informação apresentada e participar ativamente na realização das diferentes propostas de trabalho, facilitou a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades (Tomaz, 2011, p. 114).

Estes são apenas alguns dos inúmeros exemplos que poderíamos apresentar, que comprovam, quanto a nós, a justificação de um processo de formação fundamentado na investigação-ação, pela mudança no que diz respeito à intervenção que pode permitir.

Em síntese, podemos concluir que a formação de professores é um dos pilares para a inclusão. A identificação de necessidades que parecem emergir indiferentemente do contexto em que ocorrem e a intervenção fundamentada na investigação-ação dão-nos conta da importância de processos que assentam na reflexão sobre a prática, quer seja para poder ajustar a formação oferecida à formação pretendida, quer seja para (re)planificar a intervenção de modo mais adequado, isto é, de modo a poder responder a todos.

Considerações finais

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós.

Porém, tudo isto não passa somente por uma mudança de atitude, pese embora a sua importância. Nem por boas vontades, reconhecendo, no entanto, que essa predisposição é inegavelmente importante. Ficar por aqui pode remeter-nos para a conceção de educação inclusiva como uma utopia.

Quanto a nós, a formação de professores para este novo paradigma de escola de que se fala há, pelo menos, dezassete anos, é um ângulo de abordagem fundamental para a sua construção. Contudo, ao longo deste tempo, muitas têm sido as Conferências, os Colóquios e os Seminários, neste âmbito. A investigação à volta destas questões tem trazido, por seu lado, inúmeros contributos, apresentados e discutidos nestes encontros científicos. A formação inicial de professores, na sua generalidade, tem procurado sensibilizar os futuros docentes para problemáticas relacionadas com as necessidades educativas especiais. No entanto, recorrentemente, os professores remetem para a formação ou a falta da mesma, a dificuldade que sentem em implementar respostas que não se enquadrem na consideração da turma como uma entidade homogénea.

Como temos vindo a referir, apesar de tudo, a formação de professores é fundamental, em particular se contribuir para que estes tenham vivências gratificantes relativamente às respostas que são capazes de operacionalizar, nem sempre capazes de “arriscar”. Para tal, precisam de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, de formação, quer esta parta das suas dificuldades quer de problemas com que se deparam na sua atividade profissional, isto é, de projetos que os impliquem na construção de uma resposta inclusiva. O que vai ao encontro, de resto, de uma das necessidades encontradas nas três situações que abordámos no contexto da análise de necessidades - enquadrar legal e conceptualmente a inclusão – e dos relatos que transcrevemos atrás.

Uma resposta inclusiva passa pelo trabalho realizado em grupo, numa perspetiva cooperativa, por exemplo. É uma excelente estratégia para a inclusão, pela partilha de experiências que propicia. Em termos da sua operacionalização, as estruturas cooperativas, pela sua organização, dão ao professor a possibilidade de escolher, entre as várias que a literatura refere, a mais adequada ao tema, à atividade, à turma, enfim, à problemática em questão.

Se considerarmos os princípios que presidem à formação de grupos, facilmente compreendemos que estes, sendo heterogêneos, são compostos por alunos que podem situar-se em estádios de desenvolvimento diferenciados, pelo que, embora a atividade que realizam seja a mesma, o modo como os elementos do grupo a desenvolvem, varia. A diferenciação pedagógica inclusiva reside nisso. A interação que se desenvolve é crítica para as aprendizagens académicas que, deste modo, todos têm a possibilidade de fazer, ainda que algumas possam parecer-nos “sem importância” nesse contexto. É crítica, também, para o reconhecimento do outro. Afinal, sendo a escola um espelho da sociedade, como afirmava Dewey, é aí que se aprende a ser, a saber ser, a saber fazer e a saber viver com os outros (Unesco, 1996).

A identidade é definida pela relação que estabelecemos com os outros que estão à nossa volta, que nos ajudam a “vermo-nos” como uma pessoa que participa num grupo com características próprias. Assim sendo, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a criação/recriação de identidades.

Incluir, como nos diz Leitão (2006, contracapa) “é apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo”. Ora, para apoiar o outro precisamos de aprender a ser, porque só assim poderemos saber como podemos viver com os outros.

A este respeito, retomando projetos de intervenção no âmbito do Mestrado em Educação Especial que temos orientado, são pertinentes os discursos que nos dizem que “é fundamental referir que o grupo foi da maior importância para a regulação de muitos comportamentos do aluno [com perturbações do espectro do autismo]” (Nicolau, 2010, p. 98), ou que

o que fez a diferença nesta intervenção (porque a inclusão não se impõe, entende-se como necessária e constrói-se) foram as pontes que conseguimos estabelecer e que deram a todos os intervenientes (adultos e crianças) a possibilidade de viver, conviver e aprender colaborativamente, e perceber que quaisquer que sejam as características que nos tornam singulares, se os ambientes educativos se adequarem às necessidades identificadas, é sempre possível melhorar o que sabemos, o que pensamos, o que fazemos, o que somos (Tomaz, 2011, p. 122).

Já o referimos, mas nunca é demasiado repeti-lo: como em tudo o resto, não pode nem deve haver uma visão única de um problema. Queremos com isto dizer que estratégias como a aprendizagem cooperativa são fundamentais para a inclusão, pelo que devem ser implementadas com frequência, sempre que o trabalho a realizar o permita. Mas não impedem outras estratégias.

A educação inclusiva não é uma utopia que assenta apenas em valores, embora estes lhe estejam subjacentes, como é óbvio. Acreditamos que é possível

implementá-la, embora estejamos conscientes da complexidade que envolve questões desta natureza, nem sempre consensuais. Por isso, pensamos que a investigação e a formação de professores que daí decorra são caminhos em que teremos de continuar a investir.

Referências bibliográficas

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J. (2004). Prefácio In F. Pereira, *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barbier, J. & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Bradshaw, J. (1972). A taxonomy of social need. In F. Maclachlan (Org.). *Problems and progress in medical care*. London: Oxford University Press.
- Caetano, A. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 191-221). Porto: Porto Editora.
- Catrola, M. (2010). *Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Charlot, B. (1976). Négotiation des Besoins: Nécessité ou Impasse? *Éducation Permanente*, 34, 17-33.
- Charlot, B. (2003). O sujeito e a relação com o saber. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 23-33). São Paulo: Editora UNESP.
- Cúmano, C. (2010). *Interagir e cooperar: estratégias para a inclusão de um aluno com défice cognitivo*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Éraut, M. (1988). *Inservice Teacher Education*, In Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia and Teacher Education* (pp. 730-743). Oxford: Pergamon Press.
- Ferreira, A. (2010). *Aprendizagem Cooperativa: uma estratégia para a inclusão de um aluno com distonia*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Publicações Universitárias e Científicas.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: a Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira Sintra: edição do autor.
- Nicolau, P. (2010). *Quando todos aprendem com todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com perturbações do espectro do autismo*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Nunes, R. (2010). *Trabalho Cooperativo e a aprendizagem do português língua não materna*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. R. (2010). *Interações Comunicativas: uma Estratégia para a Inclusão de Alunos com Multideficiência*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraww-Hill.
- Tejedor, F & Blanco, L. (1997). La Evaluación Institucional en el Âmbito Universitário. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação*, 4, 9-18.
- Tomaz, G. (2011). *Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos*. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.
- Unesco (1996). *Educação no Século XXI*. Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Maria Odete Emygdio da Silva

Doutora em Educação. Professora Associada da
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Investigadora do Centro de Estudos e Intervenção em
Educação e Formação (Ceief)
modete.dasilva@gmail.com