

Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola

Isabel Sanches

Resumo

A inclusão apresenta-se como um novo paradigma social que obriga a uma organização social flexível e funcional, assente no respeito por si e pelo outro e numa construção em permanência que faça sentido para cada um no contexto sócio cultural em que se insere. Educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular. Aprender e ensinar, incluindo, é desafio para todos e utopia para muitos. Pretendemos, com este artigo, "meter as mãos na massa", exemplificando e refletindo, para que possamos fazer do aprender e ensinar, incluindo, uma utopia realizável. Fomos buscar um trabalho de projeto desenvolvido em sala de aula, no âmbito do mestrado em Educação especial e, através dele, mas tendo como pano de fundo muitos outros que foram desenvolvidos segundo os mesmos princípios e preocupações, damos conta do como se pode tirar partido da diversidade do grupo e ganhar em termos académicos e sociais. Pelos resultados obtidos, podemos afirmar que experimentar novos/outros modelos de atuação em sala de aula e na escola, refletir sobre a ação, para a validar e a tornar sempre mais eficiente, numa perspetiva de construção de mais e melhor conhecimento, torna o ensino e a aprendizagem mais eficazes e motiva sobremaneira os seus intervenientes.

Palavras-chave

Educação inclusiva; escola inclusiva; práticas de Educação inclusiva; formação de professores; investigação-ação.

Introdução

Falar de Educação inclusiva é, por si só, falar de exclusão, mas é um comportamento necessário quando se procura atingir o oposto ao que é praticado, correndo o risco de, por vezes, esse risco se tornar em dura realidade. O acesso à educação inclusiva tem de passar pela eliminação de qualquer discriminação, seja ela positiva ou negativa, embora para lá chegar se tenham de percorrer muitas etapas intermédias, por vezes bem discriminatórias. É apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas. É formar uma comunidade flexível que modifica o seu funcionamento, de modo a fazer sentido para cada um dos elementos que a constituem.

Encarada como um desafio, a operacionalização da Educação inclusiva poderá passar pela implementação da investigação-ação realizada pelo professor (Bell, 1997), envolvendo todos os intervenientes do processo educativo, numa dinâmica de ação/reflexão/ação, como processo de formação (auto e hétero) e de resolução de problemas (Sanches, 2005).

'Se quem quer arranja maneira', não há motivo que possa superar o querer fazer e, por isso, neste artigo são apresentados exemplos do que se pode fazer, aproveitando e mobilizando os recursos que se têm, mas principalmente congregando vontades, bons profissionais e boas práticas educativas.

Educação e Escola inclusivas: uma utopia realizável?

Viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu 'bairro', é ter acesso a uma Educação inclusiva. Falar de Educação inclusiva é falar em equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização, o 'homem/o aluno médio'. É viver e aprender com as diferenças e trazer para as nossas vidas o esplendor do arco-íris com a sua harmonia, beleza e diversidade de cores. É respeitar e ser respeitado, é amar e ser amado, é 'olhar e viver' a diferença como o direito a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspetiva de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas.

Na Educação inclusiva, o centro da atenção é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a sua escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos os seus alunos, independentemente da

sua cor, raça, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e, ainda, aqueles que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona.

Aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e com eles colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e de tomada de decisões. A Educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que 'arranja maneira' de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo. Uma escola inclusiva é uma escola em movimento, uma escola que evolui sempre, que nunca atinge o estado perfeito, como afirmam Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan e Shaw (2000), que é capaz de gerir e tirar partido das mais-valias que comporta a diversidade dos seus alunos e colaboradores, desde os diretores aos alunos, passando pelos encarregados de educação, elementos da comunidade, funcionários e professores; é uma escola sem 'grades', aberta e disponível para o diálogo e a negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização, sem deixar de ter *autoridade, exigência e competência*; é uma escola que reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, *não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos*.

Diferentes entendimentos se geram à volta dos conceitos Educação inclusiva e escola inclusiva (desde os diretores das escolas aos professores, encarregados de educação, funcionários e aos próprios alunos), o que conduz a práticas de organização e de funcionamento, por vezes mais excludentes do que inclusivas, debaixo do mesmo "chapéu".

Educação inclusiva, hoje, é um processo, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o 'farol' da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. É olhar fundo para cada pessoa, apostando na essência do ser e não nas aparências, no parecer, o que pode conduzir a graves erros de conceção e de operacionalização de práticas educativas. É encontrar as melhores formas de responder à diversidade, a viver e a aprender com a diferença, encarando a diferença como um desafio e uma mais-valia à vida em comunidade e à resolução dos seus problemas. É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educativas, numa atitude proactiva de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas

as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, académicas e sociais, que desenheiem o seu sucesso. Não é olhar para as crianças e jovens, através de testes e exames, mas envolvê-las e avaliá-las em todo o processo de construção do seu saber, numa dinâmica de cooperação com os seus pares. Não é 'olhar' para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em que se insere, numa atitude mobilizadora e cooperativa, numa perspetiva de diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006), ou seja, diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos.

Urge, portanto, uma "revolução científica" (Kunh, 2006) e que tenha como pressuposto "uma revolução cultural" (Gardou, 2003), que consensualize conceitos e ajude a definir práticas que pressuponham o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso de todos, através da sua participação ativa.

Porquê incluir e estar incluído?

Incluir tem vindo a ser a 'bandeira' de educadores e técnicos que trabalham com crianças e jovens em situação de deficiência ou com os considerados com necessidades educativas especiais, como, em termos educativos, são designados. Hoje questiona-se esta aposta porque deu origem a que os estudantes/cidadãos, que vêm a sua participação impedida e/ou a precisar de ser melhorada (Ainscow, 2009), não tenham as necessárias oportunidades. Inclusão, hoje, significa superação da discriminação e da não acessibilidade a bens essenciais, entre os quais destacamos aqui a Educação, a educação inclusiva, de todos os estudantes que, por razões várias (comportamentais, deficiência ou pobreza, entre outros), dela são excluídos.

Incluir não é partir da categorização/rotulagem do indivíduo¹, mas sim da elencagem e superação das barreiras sociais e educativas que impedem o acesso às aprendizagens e à participação na escola/comunidade. Selecionando as barreiras, e gerando e gerindo os recursos necessários à sua transposição, criam-se condições para que todos, e não só um grupo específico, possam usufruir de resposta às suas necessidades. A perspetiva de resposta individual, a dominante na maioria dos países (Mittler, 2000), e que tenta ocultar diferentes razões (culturais, sociais, entre outras), tem de ser substituída por uma resposta coletiva, obrigando a medidas mais estruturantes e mais abrangentes. Não ir atrás da deteção das dificuldades/défices, mas proactivamente, ir à procura das soluções que têm vindo a ajudar a resolver os problemas, os desafios que se colocam às comunidades, sociais e educativas, caracterizadas pela diversidade dos seus públicos, como afirma Sanches (2011), implicando e corresponsabilizando todos os intervenientes e interessados na resolução do/s problema/s.

Incluir não é partir de expectativas baixas e não acreditar no potencial que o indivíduo tem para aprender com os seus pares e de participar nas atividades do seu grupo natural (talvez uma forma de arranjar desculpas), mas documentar-se adequadamente para poder ultrapassar ideias feitas sobre a essência e os processos de aprendizagem, resultantes de investigação e reflexão na área, enfocando na relação com os pares (Vigotsky, 1985). A aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos, interferindo na *zona de desenvolvimento proximal* e provocando avanços que não se dariam de forma espontânea (Vigotsky, 1987). A modelagem, quando bem conduzida, é uma ótima fonte de inspiração para desencadear aprendizagens e comportamentos adequados, sobretudo nos mais jovens.

Incluir será, também, ultrapassar a perspetiva do indivíduo como único responsável pelas suas dificuldades e numa procura de resposta na compensação/reabilitação, para as equacionar em função da interação recíproca contextos/comunidades e sujeito e apostar na alteração das dinâmicas dos contextos ao mesmo tempo que se trabalham as dinâmicas individuais.

Segundo Sanches (2005), esta dinâmica de procura de resposta para os desafios que a educação inclusiva 'impõe' vai obrigar, necessariamente, a uma atitude de experimentação de novas práticas, à reflexão sobre elas e a melhor adequar as estratégias ao grupo, beneficiando, assim, todos os alunos. A mudança de atitude e de metodologias em relação às práticas poderá ser uma componente importante para a tão almejada mudança de paradigma em relação à escola. Poderá ser o contributo que a educação inclusiva pode dar à escola na perspetiva de uma escola verdadeiramente para todos e para cada um.

Estar incluído significa querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os seus pré-conceitos e compreender (não implica aceitar) os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se autoexcluindo, tendo o *direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros*. No processo de inclusão, um processo sempre dinâmico e inacabado, todos têm a ganhar e a perder: ganha-se em humanidade, aprendizagens e participação, perde-se em benefícios inerentes à exclusão que se pode consubstanciar em discriminação positiva ou negativa. Ao direito inalienável de ser incluído na sua comunidade de pertença (família, escola, comunidade local e alargada), como elemento constituinte da mesma, cabe o dever de contribuir para a sua dinâmica, desenvolvimento e prosperidade, de acordo com o seu grau de funcionalidade, coresponsabilizando-se e implicando-se.

Construindo salas de aula inclusivas

A caminhada para a Educação inclusiva, numa perspetiva de Educação para Todos (1990) e com todos, está em marcha em muitos países, entre os quais Portugal, pois tem vindo a ser uma das 'bandeiras' de organizações internacionais, entre elas a Unesco (1997, 2000, 2001) e a EENET (2000), bem como de autores como Booth e Black-Hawkins (2001) e Stubbs (2002), entre muitos outros.

Estão neste movimento países como o Reino Unido, com as suas "escolas compreensivas", a tradição Folkeskole na Dinamarca ou a "escola comum" nos Estados Unidos (Ainscow, 2009), entre outras. Também à Ásia, África e Austrália podemos ir colher exemplos desse dinamismo, donde ressaltam as ideias principais: elencagem das barreiras à aprendizagem e à participação e implementação de recursos para apoiar a aprendizagem e a participação, construindo culturas, políticas e práticas de inclusão. Em Portugal verificam-se exemplos mais ou menos pontuais, verdadeiros nichos de excelência, em escolas onde se desenvolvem boas práticas².

A sala de aula é, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão, tanto nos alunos como nos professores, desde que as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas. Naturalmente, a classe regular propicia trocas sociais e académicas significativas, o que faz com que seja um local adequado para as aprendizagens, mesmo para as crianças e jovens com multideficiência. Dos três locais testados: Instituição, Unidade especializada em multideficiência (UEM) e Classe regular, foi a classe regular que se revelou como o local com maior qualidade de ensino (Maia & Ferreira, 2007), embora, como os próprios autores afirmam, colocar os alunos na classe regular não é sinónimo de inclusão.

A construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspetivar a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso. As práticas educativas dirigidas para o aluno médio, não contemplam a diversidade dos alunos de que é feita a escola de hoje, logo não pode continuar a ser a resposta oferecida. Mudar as práticas de sala de aula, assentando no desenvolvimento dos conteúdos em pequenos projetos, realizados por pequenos grupos, mediados pelo/s professor/es, apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, parece ser um caminho a seguir se queremos dar resposta e desencadear sucesso em todos, independentemente das suas características. Passa, também, por acreditar mesmo que as crianças e os jovens aprendem mais e melhor com os seus pares, se devidamente orientados, do que numa relação biunívoca, adulto/criança ou jovem. Passa por acreditar e experimentar para fundamentar a sua

opinião e ultrapassar o pré-conceito de que com o método tradicional os alunos aprendem mais e melhor do que com métodos mais ativos e participativos. O mundo está a mudar tão depressa, por que não havemos de dar a hipótese da dúvida em relação à mudança das nossas próprias práticas educativas?

É importante a quantidade de tempo (os professores reclamam sempre mais tempo para dar resposta aos seus alunos, principalmente os que apresentam dificuldades, como mostram relatos e estudos realizados)³, mas, sobretudo, a qualidade do tempo que se passa em processo de ensino/aprendizagem. A repetição, embora importante, não pode ser a única estratégia a utilizar, impondo-se a necessidade de chamar para o processo de decisão, relativamente a conteúdos e estratégias de participação, aprendizagem e de avaliação, os próprios alunos. A sala de aula tem de ser um espaço onde a cooperação dê lugar à competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada.

"Meter as mãos na massa": agir para refletir e refletir para agir

"Meter as mãos na massa", significa aqui, comprometer-se com investigar para agir e agir para investigar, procurando e produzindo conhecimento, para ajudar a encontrar a resposta para um desafio/um problema, na cumplicidade próxima e ao mesmo tempo distanciada a que obriga a investigação-ação. É estar presente e sentir-se parte do contexto, gerando e gerindo comportamentos que mobilizem vontades, criem condições e recursos para que cada um e todos se sintam corresponsáveis pelos problemas desse mesmo contexto e, por isso, se empenhem na procura de respostas individuais, mas principalmente coletivas. É ativar as variáveis contextuais, fazendo-as interagir (Bronfenbrenner, 1979), para uma resposta mais contextualizada, mais pertinente, mais adequada e mais oportuna.

A investigação-ação, devidamente operacionalizada, é uma abordagem da investigação qualitativa que obriga à compreensão da realidade com o objetivo de a transformar. Olhar e ver o que está à nossa volta e questionar o que está a acontecer é privilégio de alguns. Sentir-se incomodado com isso e criar condições para a sua análise crítica e para uma tomada de consciência, procurando a mudança, é dinâmica de muito poucos. Obriga a 'mergulhar' na (sua) realidade, para caracterizar, observando e descrevendo, essa mesma realidade, nem sempre muito aprazível, fazendo destacar os pontos fortes e os pontos fracos, as expectativas e as necessidades sentidas e, assim, atacar uns e valorizar os outros. É transformar uma situação inicial, não desejável, em situação desejável. Este tipo de metodologia de investigação apresenta-se com um duplo objetivo: o da investigação, para obter um maior conhecimento e o da ação, para obter uma

mudança. O investigador envolve-se ativamente e assume-se como um agente de mudança.

Esta metodologia tem por base a resolução de problemas concretos que emergem nos contextos e nesses mesmos contextos e com os diretamente implicados têm de ser resolvidos, mediados por outros sim, resolvidos por outros, talvez nunca. A implicação no processo de resolução ajuda a tomar consciência dos problemas e, muito provavelmente, a evitar a emergência de outros porque todos são coautores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação sobre pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade, como afirmam Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009).

É, pois, um trabalho a fazer com outros e não sobre os outros, cooperativamente, dado que não se concebe um projeto de investigação-ação que não seja fruto de uma equipa de trabalho corresponsável e corresponsabilizante, envolvida em todo o processo e dinâmica, desde a conceção até à avaliação final, passando, necessariamente, pelas etapas intermédias. As etapas intermédias são elas próprias o cerne desta modalidade de investigação, já que elas vão permitindo a reflexão/retroação do processo, a partilha e a discussão, aferindo, ajustando, acrescentando, retirando, enfim, melhorando passos/metodologias e produtos intermédios, numa ação inacabada e potencialmente sempre a melhorar.

O trabalho de projeto que vai ser apresentado neste artigo teve como metodologia principal a investigação-ação, tendo como ponto de partida a observação atenta da realidade a interencionar, bem como dos seus principais intervenientes. A seleção da situação a trabalhar obedeceu a um critério obrigatório: ser um grupo/uma turma do ensino regular (público ou privado), em que a diversidade dos alunos contemplasse, necessariamente, um caso de necessidades educativas especiais, de carácter permanente. Depois de selecionada a situação, procedeu-se a uma revisão bibliográfica, para contextualizar teoricamente a/s problemática/s emergentes e fundamentar, em termos teóricos, a ação daí decorrente. Ao mesmo tempo, procedia-se à recolha e à análise de dados, usando as técnicas e instrumentos recomendados para este tipo de abordagem, dos quais se destacam a pesquisa documental, a entrevista, a observação naturalista e a sociometria, para além de outros instrumentos pontuais, adequados à respetiva situação. De entre os autores que estiveram na base da conceção e aplicação das técnicas e instrumentos, destacam-se Duffy (1997), para a pesquisa e análise documental; Estrela (1986), Bogdan e Biklen (1994), Bell (1997), Quivy e Campenhoudt (1998), relativamente à entrevista e observação; Bastin (1980) e Northway e Weld (1957), em relação à sociometria; Bardín (1977), Robert e Bouillaguet (1997) e Vala (1986), no que à análise de conteúdo diz respeito.

A recolha e a análise de dados estiveram presentes em todo o processo, destacando-se a fase inicial para caracterizar toda a situação de partida, em termos de contextos e intervenientes, e a fase final para avaliação final do projeto desenvolvido, ou seja, saber até que ponto se tinha alcançado a situação desejável. Dessa caracterização emergiam os pontos fortes, as áreas que iriam servir de ponto de partida para a intervenção, delimitada em função das expectativas e necessidades emergentes, numa perspetiva de "gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes", como afirma Sanches (2005, p. 136).

O trabalho de intervenção era organizado, segundo os seguintes pressupostos:

- *planificação para todo o grupo* - enfoque no desenvolvimento de competências académicas e sociais, em simultâneo, e na organização dos conteúdos em pequenos projetos;
- *parceria pedagógica - cooperação entre professor da classe e professor de educação especial* (incluem-se outros técnicos, se existirem, entre eles os terapeutas e os assistentes operacionais);
- *aprendizagem cooperativa* - organização da sala em pequenos grupos, corresponsabilizando cada um pelo sucesso do outro (auto e heteroavaliação) e desenvolvendo as competências sociais ao mesmo tempo que se aprendem os conteúdos académicos, tendo em conta objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos;
- *diferenciação pedagógica inclusiva* – organização e distribuição das tarefas ao grupo e a cada um dos elementos, tendo em conta o seu potencial emergente (aquilo que ainda não fazem, mas serão capazes de fazer);
- *grupos heterogéneos e rotativos* – heterogeneidade em função do sexo, desempenho académico e social, etnia, cultura, etc;
- *ensino estruturado* – planificação, intervenção e avaliação das atividades, partindo dos saberes já adquiridos para os que se pretendem fazer adquirir, com reforços adequados e válidos;
- *envolvimento da escola/comunidade e seus intervenientes* – saída da sala de aula para os contextos escola/comunidade, implicando, sempre que possível, os seus líderes;
- *envolvimento das famílias* – participação ativa dos encarregados de educação, chamando-os a colaborar no projeto educativo que está a ser desenvolvido;
- *ação/reflexão/ação* – dinâmica de investigar para agir e refletir para novamente agir.

Os processos e os produtos eram aferidos semanalmente, em sessões formais e/ou informais, numa dinâmica de reflexão sobre o que se fez, para se

programar o que se vai fazer, delineando estratégias e selecionando os conteúdos académicos e sociais mais adequados. Uma caminhada assente na ação e na reflexão, contínuas e sistemáticas.

Os objetivos de cada um deles, na generalidade, centravam-se no desenvolvimento de aprendizagens académicas e sociais de todo o grupo/turma, utilizando o ensino e a aprendizagem cooperativos, bem como a diferenciação pedagógica inclusiva como principais estratégias e implicando todos os intervenientes do processo educativo (era desejável implicar ativamente desde o diretor à professora da classe, passando pelos encarregados de educação e assistentes operacionais e, naturalmente, os alunos do grupo/turma). Preconizava-se que o trabalho assim realizado fosse capaz de desencadear (será melhor ficarmos por sensibilizar) de imediato, mas também a médio prazo uma mudança nas práticas de sala de aula, passando

- do modelo tradicional de atuação a um modelo democrático, aberto à diversidade dos alunos,
- de uma sala de aula organizada em 'U' ou em carreirinhas de mesas, para uma sala organizada de acordo com as atividades a desenvolver, privilegiando a organização em grupos de trabalho,
- de um professor centralizador do poder e do saber, para um professor orientador das aprendizagens, que reflete sobre as suas práticas, que investiga para encontrar respostas, que experimenta e que faz funcionar a sua criatividade,
- de um professor autossuficiente, para um professor que procura os seus pares e com eles partilha vivências e saberes, apostando, sempre que possível na parceria pedagógica,
- de um professor que procura a homogeneidade do grupo, para um professor que enfrenta a diversidade como fator para o equilíbrio do seu grupo e dela tira partido, nas suas aulas,
- de alunos dependentes do professor, para alunos implicados e corresponsabilizados na procura e apropriação do saber, cooperando com os seus colegas, os que têm mais e os que têm menos sucesso académico e social,
- de encarregados de educação despreocupados, para encarregados de educação colaborantes, atentos e corresponsáveis no processo educativo,
- de diretores alheios à diversidade dos seus alunos, para diretores capazes de eliminar barreiras que estão a impedir que se processem as aprendizagens,
- de escolas que excluem, provocando o insucesso e o abandono dos seus alunos, para comunidades de aprendizagem em que todos se sentem corresponsáveis pelos sucessos e insucessos e arranjam maneira de gerar o sucesso de todos os alunos.

Aprender fazendo, para criar ambientes inclusivos

Gerir o "arco-iris" que é neste momento uma sala de aula é o maior desafio que enfrentam os professores. Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos académicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor. Os modelos de formação de professores também não têm integrado práticas inovadoras para responder à diversidade dos alunos.

Nas práticas educativas tradicionais, primeiro aprende-se e depois faz-se, mas os saberes que a formação transmite, por vezes, não têm muito a ver com aquilo que as práticas exigem, donde a alternativa 'aprender fazendo' que não deixa de ser a estratégia mais utilizada na generalidade das aprendizagens. Apostando no 'aprender fazendo', implementámos, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, o desenvolvimento de um Trabalho de projeto, com apoio tutorial, em substituição da tradicional dissertação. Se "não há falta de conhecimentos sobre o que fazer e como fazer", como diz Wang (1997, p. 63), ao contrário do que é usualmente dito, é preciso *querer fazer e criar a oportunidade de fazer*, o que não é fácil de conseguir. Apostando no querer fazer e criada a oportunidade, há que gerar e gerir as condições, os meios e os recursos, mas principalmente as vontades. A protagonista do trabalho que, muito sinteticamente, a seguir se apresenta soube e quis ir desviando as pedras do caminho e tornar possível o que à partida ela própria julgava impossível: proporcionar aprendizagens significativas a um grupo de alunos, tendo em conta a sua diversidade, dando razão ao saber popular "quem quer arranja maneira, quem não quer arranja desculpas".

Segue-se o exemplo do que se fez para criar ambientes inclusivos e, assim, dar resposta à diversidade do grupo, na Educação Pré-escolar⁴.

A Socialização e Inclusão de Crianças consideradas com necessidades educativas especiais numa sala de jardim-de-infância

Segundo a autora deste trabalho de projeto, o desafio começou pela constatação da não inclusão de uma criança considerada com perturbações do espectro do autismo, no seu grupo de jardim-de-infância, pelas dificuldades que apresentava a nível da socialização, autonomia, comunicação e linguagem. Acrescia a este facto a necessidade de desenvolver um trabalho de projeto⁵ que contemplasse uma situação de um grupo/turma, em que estivesse inserida uma criança considerada com necessidades educativas especiais de carácter perma-

nente, fazendo com que nesse grupo as aprendizagens fossem significativas para todos e que a participação ativa de todos fosse uma realidade explícita.

A 'necessidade criou o engenho' e a caminhada começou, delineando etapas, não forçosamente lineares, mas justapondo-se, por vezes, complementando-se umas às outras. Assim, o trabalho foi iniciado com uma (i) *contextualização teórica* das problemáticas desencadeadoras, como seja, as perturbações do espectro do autismo, enfocando nas questões socioeducativas que as mesmas fazem emergir e como ultrapassá-las. Como a preocupação era a da inclusão no grupo e com o grupo,urgia que fosse feita uma pesquisa e reflexão teórica sobre o conceito, as estratégias e as práticas da Educação inclusiva, para fundamentar e legitimar as práticas a desenvolver.

Porque não se pode intervir sem conhecer e compreender a situação e os seus intervenientes, foi feita uma (ii) *caracterização da situação inicial*, utilizando as técnicas e instrumentos usuais na investigação qualitativa, dos quais se salientam a pesquisa e análise de documentos caracterizadores do contexto, do grupo e da própria criança (ex: Projeto educativo, Plano curricular de turma, Processo individual da criança, relatórios médicos, Plano educativo individual e Relatório técnico-pedagógico); a entrevista para aceder à opinião dos principais intervenientes do processo educativo (Educadora do grupo e Encarregada de educação), para caracterizar o contexto, o grupo e a criança; a observação naturalista para dar conta da atuação de crianças e adultos, no seu meio natural e, assim, poder aceder a possíveis facilitadores e inibidores da intervenção a realizar; a sociometria para ter acesso à rede de interações desenvolvidas no grupo, destacando a interação aluno/grupo/aluno, uma vez que a socialização era uma das áreas a intervencionar. A informação, depois de devidamente analisada, permitiu caracterizar a situação inicial em que se interveio e os contextos em que a mesma se insere: *contexto escolar* (espaço físico e logístico, recursos humanos, dinâmica educativa e respostas explícitas em relação à diversidade dos alunos), *o grupo/turma* (estrutura e dinâmica educativa, destacando aqui as interações sociais, as aprendizagens e os comportamentos), e os "casos" específicos do grupo/turma, com destaque para o caso selecionado, no que diz respeito ao seu perfil pessoal e educacional.

O contexto selecionado foi um jardim-de-infância de uma cidade do Alto Alentejo com uma educadora titular da sala, uma educadora de intervenção precoce, a autora deste trabalho de projeto, que estava presente na sala à 2^a, e 4^a feira de manhã, duas assistentes operacionais e uma animadora, para um total de dezanove crianças, entre os três e os cinco anos de idade. O grupo era reduzido por dele fazer parte uma criança abrangida pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. O grupo, em termos gerais era calmo, barulhento e com dificuldades de atenção e concentração, superprotegia a criança "caso", ao mesmo tempo

que esta se refugiava, brincava sozinha, não partilhando brinquedos nem brincadeiras, gritava quando brincava, palavra contínua e melodiosamente e imitava os sons produzidos. A educadora titular tinha alguma dificuldade em levar a bom termo as atividades para todo o grupo, dado que a diversidade do grupo era grande, em termos etários e, conseqüentemente, a nível de autonomia e de concentração na tarefa. A família da criança, com nível socioeconómico baixo, tinha dificuldade em aceder a uma reavaliação da criança, uma vez que o diagnóstico existente era questionável, em função do seu desempenho no jardim-de-infância.

Para mudar a situação inicial, no sentido de desenvolvimento de competências académicas e sociais, tendo como base as Orientações curriculares para a Educação pré-escolar e as características do grupo, a educadora de intervenção precoce e a educadora titular, em conjunto, conceberam um (iii) *plano de ação* que contemplava três áreas cruciais do desenvolvimento: socialização, autonomia e comunicação, em vários contextos: sala de aula, jardim-de-infância (refeitório, casa de banho) e na família, não esquecendo a colaboração com os outros técnicos/especialistas intervenientes, fora do jardim-de-infância. Este plano de ação foi operacionalizado, durante cinco meses, de Fevereiro a Junho, com uma periodicidade semanal, na sala de aula. As atividades a desenvolver eram programadas para todo o grupo, tendo sempre em atenção a sua diversidade etária, nível de desempenho e objetivos a atingir a nível das relações, da comunicação e das autonomias. Apostou-se no trabalho a pares e em grupo, com auto e heteroavaliação das crianças e na diferenciação das tarefas exigidas a cada um, tendo em conta o seu grau de desempenho e o potencial emergente, não deixando de as corresponsabilizar pelo seu sucesso/insucesso e o dos colegas. Eram períodos de tempo, com atividades estruturadas, previamente planificadas e depois avaliadas, em função do desempenho de cada uma das crianças, observado e registado, em tabela própria, durante a realização das várias tarefas das atividades, pelas educadoras e pelas assistentes operacionais, quando estas eram implicadas. As crianças também emitiam a sua opinião, a nível oral, sobre o processo e os resultados e o seu desempenho e dos colegas. As atividades desenvolvidas fora da sala de aula obedeciam a idênticos procedimentos, sendo a periodicidade mais alargada. No final da semana, para as atividades de sala de aula, quinzenalmente ou com periodicidade mais alargada, nos outros contextos de intervenção, procedia-se à reflexão sobre as atividades desenvolvidas, para fazer o levantamento do que correu bem ou menos bem e fazer sugestões para o trabalho a desenvolver a seguir. Foram envolvidos os técnicos/especialistas que intervinham com a criança: terapeuta da fala, equipa de intervenção precoce, monitora de hidroterapia e da sala *snozelen*. A família acompanhava de perto todo o processo, sendo informada e colaborando dando sugestões nas reuniões

periódicas (especialmente programadas para esse efeito) e no trabalho a desenvolver em casa.

A (iv) *avaliação global* do trabalho, realizada aos vários níveis: o grupo e a criança "caso", a parceria pedagógica, o contexto escolar, a família e todo o processo, aponta para o sucesso do trabalho e dos seus intervenientes. Para além das avaliações semanais, que foram apontando para o sucesso do grupo e da criança, foram aplicadas novamente técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados, para poder ser caracterizado o processo realizado e a situação final da intervenção. Para isso, foi feita uma entrevista à educadora titular e à mãe da criança e foi novamente aplicado o teste sociométrico, para verificar a alteração das interações havidas e como se estruturavam. No que concerne ao grupo, em sala de aula, este aderiu às atividades desenvolvidas, o que facilitou as aprendizagens. Os objetivos traçados para cada sessão foram sendo sucessivamente atingidos por cada uma das crianças, verificando-se um aumento de desempenho à medida que as sessões iam decorrendo, chegando a alcançar cem por cento de sucesso, nas sessões finais. As crianças evoluíram significativamente, nas várias áreas de conteúdo das Orientações curriculares, como afirmou a educadora titular, em entrevista: "todas as crianças adquiriram muitas competências da Educação Pré-escolar". Segundo o relato da educadora titular, o trabalho a pares, a aprendizagem cooperativa e a responsabilização de todos os elementos do grupo obrigava ao envolvimento de todos nas tarefas, o que facilitou a aprendizagem. Durante o período de intervenção foi emergindo um outro caso, para além do já referenciado, com algumas dificuldades em cumprir os desempenhos que lhe eram solicitados, o qual começou a ser objeto de uma maior atenção/preocupação. O grupo foi-se revelando sucessivamente mais coeso, em termos relacionais, embora dividido por sexo e idades. "As raparigas mais velhas sempre preferiram as raparigas, por similaridade das brincadeiras (...) os rapazes (mais novos) rejeitavam as raparigas porque eram da opinião que elas eram mandonas e não os deixavam brincar como eles queriam" (Carapeto, 2011, p. 135).

Relativamente à criança "caso",

está perfeitamente incluída no grupo, participa em todas as actividades em que as restantes crianças participam, consegue fazer jogos, praticar o jogo simbólico, brincar, fazer desenhos com os colegas e não paralelamente a estes, como tínhamos observado inicialmente. Tem uma boa relação com os adultos e comunica com eles por puro prazer ou para satisfazer as suas necessidades (Carapeto, 2011, p. 134).

É testemunho da mãe, em entrevista, no final do ano letivo: " Eu observo todos os dias quando a vou deixar na escola, os colegas vêm buscá-la e ela já não lhes bate, vai com eles fazer um jogo, um desenho ou simplesmente brincar".

Também a educadora titular, em entrevista, se refere ao antes e depois da seguinte maneira:

Em Setembro, quando a menina chegou ao jardim-de-infância vinha, como costumamos dizer, "em bruto", não se relacionava com os pares, pouco se relacionava com os adultos, batia nos colegas e hoje, após um ano letivo de trabalho temos uma criança que estabelece uma boa interação com os pares e com os adultos, brinca com os colegas e não em paralelo, como era hábito, comunica com pares e adultos, é empenhada em realizar as tarefas que lhe propomos (...) a nossa C., como carinhosamente lhe chamamos, é outra menina.

Para fazer daquela sala de aula uma sala inclusiva, a ação tinha de passar, forçosamente, pela implicação ativa da educadora da sala, em *parceria pedagógica* com a educadora de intervenção precoce, a autora do trabalho de projeto. Para que tal acontecesse foi preciso "fazer um namoro" com a colega, procurando convencê-la das vantagens que tal parceria traria para ela como profissional e para as crianças. Esta parceria resultou mesmo. Vejamos o que nos diz a educadora titular, na entrevista final (de destacar que usa, no discurso, a primeira pessoa do plural, dando conta da cumplicidade que se desenvolveu entre ambas): "Proporcionámos as mais variadas atividades para que as experiências fossem o mais enriquecedoras possível e lhes permitissem fazer muitas aprendizagens"; "sempre houve a preocupação de planificarmos para o grupo e isso resultou, tanto para ela como para os colegas. Foi um ganho partilhado por todos". Testemunha, na primeira pessoa, que aprendeu, fazendo, e que essa experiência vai continuar, quiçá, mudar as suas práticas: "Eu penso que todo o trabalho a pares, a aprendizagem cooperativa e outras estratégias que introduziste e que eu aprendi a utilizar contribuíram para que as aprendizagens fossem consolidadas"; "tive a preocupação, e também com a tua colaboração, de proporcionar a todos um sem número de atividades nas várias áreas"; " utilizei novas estratégias com a tua indicação que considerei serem adequadas para o seu caso e penso que resultou; "as estratégias resultaram de tal forma que penso, para o próximo ano letivo, continuar a utilizá-las porque foram muito importantes para todo o grupo".

O envolvimento da *família*, principalmente a mãe, foi outra das estratégias utilizadas e outro dos contributos importantes para o sucesso da situação que temos vindo a expor. Reuniões formais e informais com a mãe, os vários domicílios realizados e até atividades desenvolvidas com as crianças, com a participação das mães, ajudaram todo o processo: "foi muito importante ter participado naquela atividade com a filha porque sentiu que esta se sentia muito 'inchada' [termo usado pela mãe] e tal como as outras crianças tinham a mãe junto de si, o que acontece poucas vezes" (Carapeto, 2011, p. 139) .

É importante que as atividades saiam, por vezes da sala de aula, envolvendo o contexto escolar e a própria comunidade, para partilhar, dar e receber contributos que possam dar corpo a projetos alargados. Aconteceu com este trabalho projeto, ao desenvolver atividades com as mães das crianças e ao participar nas atividades conjuntas do jardim-de-infância, o que se revelou motivador e gratificante, para uns e para outros.

O mais difícil, neste processo, segundo relata a autora do projeto, foi a falta de articulação entre as equipas médicas que acompanham a criança, a escola e a equipa de intervenção precoce. De qualquer modo, depois de demoradas e insistentes diligências, foi possível encaminhar a criança para uma consulta para fazer despistes auditivos, tendo-se verificado uma perda de audição de 60%, tendo-se avançado para a colocação de próteses. Questionou-se o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, tendo sido pedida uma reavaliação.

Considerações finais

Diremos, em jeito de reflexão final, que a Educação inclusiva, como uma questão de direito, de cidadania, é uma caminhada que ainda mal começou e que evoluirá, num sentido ou no outro, de acordo com o sentido do nosso investimento, ninguém ficando de fora. Temos uma cultura de exclusão e punição (Foucault, 2003)⁶, o que dificulta, mas não impossibilita uma revolução cultural (Gardou, 2003), no sentido da inclusão.

A escola não foi concebida para incluir, mas sim para selecionar e formar os que ela própria, de acordo com os seus objetivos, assentes no paradigma político-social vigente, considera os melhores. Para isso ajudou a formar mentalidades e concebeu estratégias mais ou menos eficazes, para cumprir a sua "missão", criando uma atuação que privilegia o trabalho individual e, decorrente deste, uma competição nem sempre saudável.

Mudar é possível, derrubar pré-conceitos e crenças também, mas é preciso lutar contra a corrente, com os inconvenientes que isso acarreta. Fazer da escola local de sucesso para todos vai continuar a ser a utopia que nos vai conduzir e guiar nesta caminhada.

De acordo com o trabalho que temos vindo a desenvolver e que, muito resumidamente, está expresso no exemplo que acima expusemos, podemos afirmar que a formação de professores para uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos e com todos, tem de ser feita em interação estreita com os contextos educativos, partindo da compreensão dos problemas reais para a resolução dos mesmos, com os diretamente interessados na sua resolução, sem excluir, naturalmente, a cooperação com outros, exteriores à situação e ao próprio contexto.

A estratégia pode passar pela implementação da investigação-ação nos processos de formação, a qual preconiza a mudança da situação inicial do contexto em que se atua, o desenvolvimento dos intervenientes implicados, tornando-os mais atentos ao seu fazer e ao dos outros, mais reflexivos, mais cooperantes e empenhados, mais solidários e mais eficientes. Esta abordagem de investigação obriga a uma experimentação reflexiva, suportada por saber já construído, mas preocupada também com a construção de novos/outros saberes. A Educação inclusiva, porque se propõe trabalhar com a diversidade dos públicos, confronta-se com situações sempre diferentes que não permitem a utilização de receitas pré-fabricadas. "Cada caso é um caso", como é hábito dizer-se e, por isso, cada situação pedagógica é única e a necessitar, também, de uma resposta única, donde a necessidade de experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas e a necessidade de formar professores investigadores das suas práticas, como afirma Sanches (2011, pp. 128-129):

Investigar as práticas, segundo Bru (2002), é agir sobre elas, dentro do princípio *agir para conhecer, conhecer para agir*, o que obriga a que o investigador esteja por dentro dessas mesmas práticas, com uma visão de cidadania de si mesmo e da própria ciência, numa implicação continuada de que é exemplo a investigação-ação. Esta forma de interesse pelas práticas, apreendendo-as numa forte proximidade participativa, conduz à sua transformação.

A investigação-ação, usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove uma atitude investigativa e a sua própria emancipação.

Uma outra reflexão que decorre do trabalho desenvolvido tem a ver com o trabalho na sala de aula e com a experiência de trabalhar diferentes níveis de aprendizagem e até diferentes estilos de aprendizagem, fazendo com que todos participem e aprendam, construindo classes verdadeiramente inclusivas (Ainscow, 2009). O ensino, centrando-se no professor e no trabalho individual do aluno, não pode dar resposta à diversidade dos alunos, não pode passar por falar e agir para todos como se de um se tratasse. Não pode ser esta a resposta, nem esta pode passar pelo pré-conceito de que as aprendizagens escolares têm de ser unicamente intermediadas pelo professor. Também não pode passar, sistematicamente, por abrir o manual na página x e fazer a respetiva ficha ou o professor cansar-se a "debitar matéria", quando ela é tão mais interessante nas inúmeras fontes aonde facilmente se pode ir buscar. Onde se situa a aprendizagem por pequenos projetos, através dos pares e com os pares, com pequenas pesquisas com os alunos como intervenientes ativos no seu próprio processo de aprendizagem? Onde está a exploração (sadia) da capacidade que as crianças e os jovens têm de se mobilizarem, de cooperarem em função de um objetivo?

Não é nada de novo o que estamos a dizer, novo só o fazer disto um pouco da nossa realidade educativa. Tem de começar, forçosamente, por acreditar e **querer** que o ato educativo seja diferente, melhor e motivador, pela reorganização do espaço físico da sala de aula, pela partilha do “poder”, por acreditar e apostar nas capacidades reveladas e emergentes dos alunos, por nos desafiarmos, acreditando que somos capazes de fazer mais do que aquilo que já fizemos. Passa por um ensino e uma aprendizagem em cooperação, num discurso horizontal, mediado pelo professor, ou seja, uma aprendizagem cooperativa, em que o professor da classe e os próprios alunos se sentem corresponsáveis pela aprendizagem e a participação ativa de todos os alunos da classe, permitindo, ao mesmo tempo, uma diferenciação pedagógica inclusiva. A aprendizagem cooperativa, nas suas diferentes modalidades, e a diferenciação pedagógica inclusiva, se bem utilizadas e usadas sistematicamente, poderão ser a resposta para a construção de classes/turmas verdadeiramente inclusivas, segundo Sanches (2011) e Silva (2011).

Foram estes alguns dos ingredientes que ousámos experimentar nos trabalhos desenvolvidos e que tornaram as aprendizagens mais motivadoras, mais desafiantes, mais cooperativas e mais compensadoras para professores e alunos. A nossa aposta, dentro da sala de aula, também passou por um trabalho cuidado e sistemático de observar, analisar e compreender a dinâmica da participação, do ensino/aprendizagem e da relação, para planificar, intervir e avaliar de acordo com as necessidades e os objetivos que nos propúnhamos, em termos académicos e sociais, para cada sessão. A diversificação de materiais, de estratégias e de propostas de trabalho ajudavam a criar *suspense*, a motivar e a desejar o momento seguinte. A avaliação final da sessão, com avaliação das aprendizagens dos alunos, nessa sessão, ajudava a levantar os pontos fracos e os fortes e a delinear sugestões para um novo momento. Assim, podemos dizer, que o processo de aprendizagem pode ser motivador e motivar, mas é preciso trabalhar para que isso aconteça, sendo exigentes connosco e com os outros. Os alunos agradecem e sabem retribuir à sua maneira, com pequenos gestos ou palavras que nos enchem a alma.

O trabalho com o aluno considerado com necessidades educativas especiais, individualmente, para desenvolver competências e saberes, ainda não adquiridos, também tem/pode ter lugar, mas não para ser feito dentro da sala de aula, face a todo o grupo. Há que encontrar o espaço e o tempo mais adequados a essa situação, não passando por retirar o aluno da sala de aula, impedindo-o, assim, de uma socialização das aprendizagens com os seus pares. Há que pensar no aluno e no efeito estigmatizador que podem causar as nossas práticas, apesar das “boas intenções” que lhe estão subjacentes.

Apesar de, por vezes, parecer impossível, a parceria pedagógica entre professor de educação especial e professor da turma conseguiu-se e foi extremamente

útil ao desenvolvimento de uma sala mais inclusiva. Essa parceria, quando levada a sério, é uma mais-valia para todos (professores e alunos), conforme os testemunhos acima descritos. Parrilha e Daniel (2003), citados por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 103), "encontraram resultados muito positivos a partir de grupos de professores que criam laços de trabalho e que, assim, conseguem resolver muitos dos problemas reais que, sozinhos, não conseguiriam enfrentar". Na mesma linha, Mota e Sanches (2009) salientam que a cooperação entre professor titular de turma e professor de educação especial, para além de beneficiar o desempenho académico de professores e alunos envolvidos, ajuda a inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais.

A cooperação entre professores ajuda à reflexão, ao questionamento das suas práticas, a uma melhor compreensão do erro seu e dos outros, ao desafio de procurar respostas para situações novas, usando estratégias diferentes e diversificadas, porque se sentem acompanhados e, então, os erros e sucessos são conjuntos.

Outra das apostas que contribuiu para o sucesso, neste e em outros trabalhos de projeto, desenvolvidos na mesma linha de ação, no âmbito do mestrado, é o trabalhar com a família/os pais/encarregados de educação, implicando-os ativamente no processo educativo dos seus filhos. Dunst (1985) defende as relações de parceria entre pais e profissionais, no sentido de impulsionar e consolidar as interações entre pais e crianças, trocando informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e procurando estratégias adequadas a cada criança. Segundo Cordeiro e Sanches (2005), as perspetivas transacional e ecológica (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979) vêm alterar o foco da intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, numa intervenção mais direcionada para o fortalecimento das capacidades da família e para o seu envolvimento.

Seguindo a pegada de Bronfenbrenner, atrás citado, entre outros, a nossa ação tem recaído, também, na dinamização dos contextos em que se inserem as situações educativas selecionadas para a intervenção, numa perspetiva de fazer interagir contextos e intervenientes. Esta implicação tem vindo a ajudar a criar outras dinâmicas de interação e a criar ambientes mais favoráveis ao trabalho com a diversidade dos públicos.

A perspetiva da nossa atuação não foi isolar variáveis, para as testar, mas sim juntá-las de forma a complementarem-se para a resolução efetiva da situação problemática selecionada e, de certa forma, produzir conhecimento, através da experimentação.

Está a faltar, em muitos dos casos trabalhados, a mobilização da gestão das escolas de forma ativa e participativa. Por vezes, limita-se a autorizar o projeto que o professor *x* quer desenvolver, noutros cria alguns obstáculos. A ação tem de ser de todos e a corresponsabilização também.

Acrescentaremos que, em alguns casos, esta dinâmica é vista como uma espécie de “revolução”, geradora de medos e constrangimentos que têm de ser geridos com cautela e com muita oportunidade, e muito trabalho, para que possam ser ultrapassados. Afinal os que passam pela experiência valorizam-na e, em alguns casos, ficam fãs. Torna-se necessário incorporar o paradigma da Educação inclusiva no fazer educativo, com a experimentação e reflexão de boas práticas, de forma continuada e consistente. Se é certo que “a necessidade cria o engenho”, também “quem quer arranja maneira, quem não quer arranja desculpas”.

Notas

- ¹ Parece perpetuar a ideia de que estudantes ‘precisam’ de ser segregados *por causa* da sua deficiência ou dificuldade (Ainscow, 2009).
- ² Ver, a título de exemplo, os trabalhos desenvolvidos a nível do mestrado em educação especial, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e, ainda, a investigação realizada no âmbito das Escolas de Futuro, dada a conhecer por Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009).
- ³ Ver Sanches (2011), onde está bem patente a necessidade de ter sempre mais tempo e menos alunos, privilegiando a relação biunívoca e quase nunca a necessidade de mudar os modos de estar e de fazer.
- ⁴ Trabalho de projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação especial, por Maria Madalena Carapeto, orientado por Isabel Sanches, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ⁵ Exigência do Mestrado em Educação especial.
- ⁶ 1ª edição, 1975

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Fávoro, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros, *Tornar a Educação inclusiva* (pp. 11-21). Brasília: Unesco.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Black-Hawkins, K. (2001). *Developing learning and participation in countries of the south-the role of the index for inclusion*. [Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>, consultado em 07/ 09/2011].
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Carapeto, M. (2011). *A socialização e inclusão de crianças consideradas com necessidades educativas especiais numa sala de jardim de infância*. Trabalho de projecto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, 14-22.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação*:

- metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), 455-479.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 90-98). Lisboa: Gradiva.
- Dunst, C. (1985). *Early intervention in USA. Theory and practice*. New York.
- EENET. (2000). *Overcoming resource barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas*. [Disponível em http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_1.shtml, consultado em 07/09/2011].
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Foucault, M. (2003). *Surveiller et Punir*. Paris: Tel Gallimard.
- Cardou, C. (2003). Inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. *Revista Lusófona de Educação*, 02, 53-66.
- Giroux, H. (1987). *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Art Med.
- Kunh, T. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Maia, A. & Ferreira, M. (2007). Análise ecocomportamental do ensino de alunos com multideficiência, do 1º ciclo do ensino básico, nos contextos classe regular, unidade especializada em multideficiência e instituição. In D. Rodrigues, *Investigação em Educação inclusiva* (pp. 23-45). Cruz Quebrada: Fórum de estudos de educação inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. Londres: Fulton.
- Mota, A. & Sanches, I. (2009). Cooperar para incluir. Formas de cooperação entre o docente de educação especial e o docente titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico. In A. Estrela, *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Tutoria e mediação. Novos desafios à investigação educacional*. (pp. 1-18). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rodrigues, D. & Rodrigues, L. L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83.
- Santos, Á., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro - 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Stubbs, S. (2002). *Opportunities and challenges in inclusive education*. Unesco.
- Unesco. (1997). *First steps: stories on inclusion in early childhood education*. [Disponível em <http://www.eric.ed.>, consultado em 07/09/2011].
- Unesco. (2001). *Including the excluded: meeting diversity in education*. [Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123165ev.pdf>, consultado em 07/09/2011].
- Unesco. (2000). *Making it happen: examples of good practice in special needs education and com-*

- munity based programmes*. [Disponível em <http://collections.infocollections.org/ukedu/uk/d/Js1448e/>, consultado em 07/ 09/2011].
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vigotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, & J. Bronckart, *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Isabel Rodrigues Sanches

Doutora em Educação. Professora Associada da
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Coordenadora do Núcleo de Investigação "Educação Inclusiva" (CeIEF).
Co-coordenadora do Mestrado em Educação especial,
domínio cognitivo e motor
isabelrsanches@gmail.com