

Colecção Ciências da Educação

 Aprendizagem e Formação

2.^a Edição

Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva

Maria Odete Emygdio da Silva

01



Edições Universitárias
Lusófonas

Maria Odete Emygdio da Silva

Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva

Lisboa, 2019



Edições Universitárias
Lusófonas

Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Rute Muchacho

ISBN 978-989-757-100-8

1ª edição 2011

2ª edição 2019

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Índice

Prefácio à segunda edição	7
Apresentação	9
Introdução	11
PARTE I – Pessoas com Deficiência: da Exclusão à Inclusão	13
Da Exclusão à Inclusão	13
Da Segregação à Assistência	14
Da Assistência à Institucionalização	15
Da Institucionalização à Integração	15
Da Integração à Inclusão	17
Educação Inclusiva	19
Enquadramento legislativo da Inclusão	21
PARTE II – Conceitos e Problemáticas	35
Alunos com Necessidades Educativas Especiais e Alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão: duas faces da mesma moeda?	35
Dificuldades de Aprendizagem	38
Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	42
Multideficiência	44
Transtorno do Espectro do Autismo	45
PARTE III – Fatores Facilitadores da Inclusão	47
A Atitude	47
A Organização da Escola	51
A Formação Contínua de Professores	52
As Práticas Pedagógicas	54
O Trabalho de Grupo numa Dinâmica Inclusiva	56
<i>Taxonomia de Bloom: um suporte para a organização do trabalho</i>	59

<i>De Recordar a Criar: atividades para Cooperar...</i>	62
A Tutoria entre Pares	65
A Aprendizagem Cooperativa	66
Estruturas Cooperativas e Educação Inclusiva	70
<i>Aprendizagem Cooperativa: diferentes níveis, a mesma atividade</i>	74
A Relação Escola-Família	82
PARTE IV – Reflexões e Referências	87
Considerações Finais	87
Bibliografia	90

Aos meus filhos, Catarina, Francisca e Manuel,
e às minhas netas, Helena e Carminho,
com a esperança de que contribuam para viver
numa sociedade justa e fraterna.

Prefácio à segunda edição

Maria Odete Emygdio da Silva

Na reedição deste livro, cuja publicação data de 2011, entendemos, com a sua revisão e atualização, inserir o atual enquadramento legislativo da inclusão (DL 54/2018, de 6 de julho), e uma breve abordagem relativamente às dificuldades de aprendizagem, perturbações do transtorno do autismo, multideficiência, e dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, tendo em conta que estas problemáticas são aquelas que mais preocupam educadores e professores, quando têm de lecionar turmas que têm alunos com este tipo de dificuldades.

Embora os docentes tenham de centrar-se, sobretudo, nas respostas educativas que devem implementar para a turma, o conhecimento de algumas especificidades próprias de algumas problemáticas, ajuda a uma melhor compreensão das dificuldades.

Estas temáticas, que acrescentamos nesta nova edição, estão publicadas no livro “Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – contributos de investigação”, de nossa autoria, publicado em 2016, pelas Edições Universitárias Lusófonas, atualmente esgotado.

Apresentação

António Teodoro¹

Nascendo da confluência do projeto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-nação, e destes com o capitalismo, enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares representaram um dos lugares centrais da construção da modernidade. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se muito cedo como um *localismo globalizado*, que se desenvolveu, em larga escala e em múltiplos aspetos, por isomorfismo no mundo moderno.

Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspetiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa nova comunidade imprescindível ao novo estádio da economia mundo capitalista, o Estado-nação.

Esse longo processo implicou a progressiva expansão a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estádio da economia mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um direito de cidadania a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade.

O desenvolvimento da *escola para todos*, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, assentou na concretização, mesmo que limitada, do ideal social-democrático de igualdade de oportunidades. Assumiu-se, como prioridade das políticas públicas, a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente da condição social e económica, do grupo étnico ou diferença cultural, das capacidades cognitivas ou motoras, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural.

Nesta perspetiva, a escola era entendida, para além da sua dimensão modernizadora e de pilar do *desenvolvimento*, como uma instância de integração e

¹ Diretor do Instituto de Educação e do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIEF) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Vice-Presidente do Research Committee de Sociologia da Educação da International Sociological Association (ISA) e Diretor da Revista Lusófona de Educação. Professor de Educação Comparada e Sociologia da Educação.

de ascensão social, mesmo que, como o mostraram muitos trabalhos de sociologia da educação, os seus efeitos não fossem precisamente esses. Utilizando as categorias de Habermas, essas políticas combinavam um princípio regulador com a afirmação de um princípio emancipador, herdeiro do projeto iluminista de construção de um *homem novo* e do ideal igualitário da Revolução Francesa. O conceito de *democratização do ensino*, e as políticas públicas a ele associados, representaram bem esse consenso, que abarcou, sobretudo a partir dos anos 1970 também as crianças e jovens em situação de deficiência ou portadoras de necessidades educativas especiais.

O livro que agora se edita, *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*, de Maria Odete Emygdio da Silva, insere-se neste propósito de permitir a todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças, de cultura ou classe social, mas também de capacidades cognitivas ou motoras, aprendizagens significativas que lhes permitam uma melhor inclusão social.

O trabalho dos professores, em salas de aula que refletem cada vez mais a heterogeneidade das nossas sociedades *pós-modernas*, não se afigura fácil, tanto mais que o modelo escolar ainda dominante não foi construído para lidar com as diferenças.

O livro de Maria Odete, baseado numa larga experiência pessoal e numa atividade de formação já longa no campo da educação inclusiva, pretende ajudar os professores a lidar com essa diversidade. Será seguramente um instrumento muito útil para todos os educadores e professores que manifestam uma séria vontade de trabalhar de *outro modo*, mas a que muitas vezes faltam exemplos concretos que os apoiem nessa sua intenção.

Introdução

Este trabalho resulta das dificuldades que temos percebido junto de professores dos diferentes níveis de ensino quanto às estratégias que podem implementar com os seus alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, como desde a publicação do DL 54/18, de 6 de julho, passaram as designar-se as necessidades educativas especiais, sobretudo, quando se perspetiva o ensino e a aprendizagem em termos de educação inclusiva.

Perceber e aceitar os seus pressupostos parece não levantar dúvidas, de acordo com a investigação que tem sido produzida neste âmbito. No entanto, organizar o ensino de modo a que todos aprendam com todos, sem receio de que os “bons alunos” sejam prejudicados com isso e os “maus alunos” pouco ou nada evoluam, parece ser a grande dificuldade com que os professores se confrontam, nomeadamente porque a sua formação, de um modo geral, não tem sido feita nesta perspetiva.

A formação de professores não sendo o único fator determinante para a construção da inclusão, é fundamental. Na verdade, para responder a todos os alunos, respeitando o seu ritmo e as suas capacidades, para cumprir um programa e gerir as aprendizagens num contexto de educação inclusiva, é necessário saber, saber-fazer e saber como fazer.

De acordo com o relatório feito pela Comissão Internacional sobre Educação e apresentado à UNESCO no final do século passado, a escola para o século XXI tem de estar apta a educar “cidadãos para o mundo”. Ora, educar cidadãos para o mundo implica saber responder à diversidade, seja esta de natureza física, cognitiva, cultural, racial ou religiosa. Para tal, é necessário saber identificar as situações, ainda que estas sejam complexas, e encontrar respostas adequadas, enquadradas legal e conceptualmente. Algumas podem, por exemplo, passar pela articulação com outros atores. Mas serão sempre melhor sucedidas se forem implementadas tendo em conta que a cooperação entre e com todos, para além de ser um fator de crescimento, contribui, de forma decisiva, para saber, saber ser, saber fazer e saber viver com os outros, os quatro eixos que, no parecer desta Comissão, estão subjacentes à educação.

A educação inclusiva contribui indiscutivelmente para a consecução de objetivos como estes. Aprender com os outros ensina-nos a viver com todos e a saber fazer melhor, porque só ensinamos o que também sabemos fazer, e só somos, quando aprendemos a interagir com os outros.

Antes de nos debruçarmos, numa perspetiva de educação inclusiva, sobre

aspectos ligados à intervenção pedagógica, que exemplificamos, abordamos o percurso histórico das pessoas com deficiência, a inclusão e o seu enquadramento legislativo, as problemáticas referidas no prefácio à primeira edição, alguns fatores facilitadores da inclusão, bem como questões relacionadas com a identificação de dificuldades que implicam a aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão dos alunos.

Parte I

Pessoas com Deficiência: da Exclusão à Inclusão

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO²

O percurso das pessoas com deficiência, ao longo dos tempos, está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época.

Da segregação absoluta à assistência, ainda que por caridade, do abandono às primeiras preocupações com a educação, ainda que por razões científicas, da luta das minorias pelos seus direitos, o que conduziu ao movimento de integração, ainda que perspectivada em termos de “normalização”, até ao reconhecimento de que a inclusão social e escolar é um direito, pelo que a sociedade e a escola têm de adaptar-se às características de cada um, o caminho percorrido pelas pessoas em situação de deficiência tem sido longo e penoso.

A sua educação, que começou tardiamente como veremos mais adiante, processou-se, de início, em instituições de cariz marcadamente **assistencialista**.

Posteriormente, as preocupações de alguns médicos educadores, como Itard, Séguin, e Maria Montessori, entre outros, estiveram na base de uma outra fase, que alguns autores consideram como **médico-terapêutica**.

A segunda guerra mundial e as transformações sociais que se verificaram na sua sequência deram origem ao movimento da **integração**. Esta centrou-se, num primeiro momento, no aluno e, posteriormente, na escola. O paradigma era o mesmo, mas as perspetivas quanto às práticas de atendimento eram diferentes.

A constatação de que a integração destes alunos, em termos sociais, não obrigava a grandes modificações quer na escola quer na própria sociedade, os avanços científicos que entretanto foram acontecendo, que vieram evidenciar, entre outras coisas, a importância de ser também a sociedade a ter de adaptar-se às pessoas com qualquer tipo de problemática, ainda que esta fosse meramente cultural, por exemplo, estiveram na base do movimento em prol da **inclusão**.

² Cf. Silva, M, O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas, vol. 13, pp. 135-153.

DA SEGREGAÇÃO À ASSISTÊNCIA

Nas sociedades em que as populações eram nômadas não havia lugar para aqueles que tivessem qualquer tipo de doença incapacitante ou deficiência — eram abandonados ou pura e simplesmente exterminados (Guhur, 1994; Heward, 1998; Bianchetti, 1998, citados por Martins, 1999).

No Egito, considerava-se que eram um sinal de bom presságio e, por isso, as pessoas cegas divinizavam-se, o que correspondeu a outra forma de segregação. Contudo, os relatos que nos chegam dão-nos conta de que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e de músicos, como bem mais tarde viria a acontecer nas cortes da Europa, onde viriam a ser os bobos da corte e, como tal, confinados a um determinado papel, neste caso de entretenimento, como se mais nenhum préstimo pudessem ter.

A informação que nos chega acerca dos hebreus, para quem a deficiência e as doenças crônicas decorriam dos pecados do homem, refere-nos que as pessoas com deficiência viviam, por norma, fora das cidades, tal como aqueles que tinham lepra ou quem quer que tivesse doenças consideradas incuráveis, completamente à margem dos restantes membros da sociedade (Martins, 1999).

Na Grécia e em Roma, porque pressagiavam males futuros, eram, por norma, eliminados. No entanto, de acordo com a Mitologia Grega, Hefesto, filho de Hera e de Zeus, que nasceu com um defeito nas pernas, foi um dos doze deuses que moravam no Monte Olimpo, de onde o próprio pai, seguindo a norma, o lançou quando nasceu. Amparado, contudo, pelas nereidas, que o criaram e lhe ensinaram o domínio do fogo e a arte de trabalhos em metal, Hefesto conquistou o respeito dos outros deuses. Os raios utilizados por Zeus, o tridente de Poseidon, a couraça de Hércules, as flechas de Apolo, e as armas de Aquiles na Guerra de Tróia, foram da sua autoria.

Na Idade Média, associados a forças demoníacas e a atos de bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (Correia, 1997). No entanto, as primeiras atitudes de caridade para com as pessoas em situação de deficiência surgiram ainda nos tempos medievais, graças à intervenção de alguns nobres e de algumas ordens religiosas, que criaram, fora das cidades, hospícios e albergues, onde estas pessoas, por questões de segurança, também, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade, juntamente com doentes mentais, velhos, pobres, e condenados pela justiça (Jimenez, 1997).

Esta piedade de cariz profundamente religioso não impediu que muitas pessoas em situação de deficiência fossem vítimas da sua própria condição. A título de exemplo, durante a guerra dos Trinta Anos, a mendicância atingiu níveis extraordinários. Só em Paris havia mais de cem mil mendigos. Como forma de atrair a caridade, compravam-se, nesses hospícios e asilos, crianças com deficiências, que eram barbaramente mutiladas, a fim de serem exibidas em feiras, como atração. Quando deixavam de ter préstimo, eram pura e simplesmente abandonadas à sua sorte.

DA ASSISTÊNCIA À INSTITUCIONALIZAÇÃO

Médicos e alquimistas, como Paracelsus (1493 – 1541) e Cordano (1501 – 1576), introduziram, contudo, a partir dos seus estudos, um novo “olhar” sobre a condição destas pessoas (Martins, 1999).

As causas do foro demonológico a que a deficiência estava associada começaram lentamente a ser perspetivadas do ponto de vista científico. Para tal, foram contributos fundamentais, as novas concepções pós-renascentistas, as transformações sociais que entretanto se verificaram na Europa, a distinção entre deficiência mental e doença mental, graças a Esquirol, em 1808, e o interesse de alguns médicos como Itard (1774-1838), Séguin, Maria Montessori (1870-1956), e de alguns educadores, entre os quais se destacaram Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), e Decroly (1871-1922).

Surgiram instituições para surdos, que deveram a sua origem a Ponce de Léon, em meados do século XVI, depois para cegos, pela mão de Hauy, que fundou um instituto em Paris, em 1784, onde, posteriormente, Braille, em 1829, teve oportunidade de desenvolver um método de leitura e de escrita utilizado ainda hoje. As instituições para pessoas com deficiência mental surgiram mais tarde.

Apareceram, também, as primeiras obras no âmbito da deficiência, de que “Redução das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar”, de Bonet, “Doutrina para os Surdos-Mudos, de Ponce de Léon, e “Higiene e Educação dos Idiotas”, de Séguin, são alguns exemplos.

Esta foi a fase da **institucionalização**.

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À INTEGRAÇÃO

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência começou, como já referimos, pela mão da medicina e correspondeu à fase de cariz médico-terapêutico. Observavam-se os alunos, fazia-se um diagnóstico, e implementava-se um programa, em função da deficiência que estes tinham.

A Pedagogia, à semelhança das outras ciências, assentava, também, no método experimental.

Vale a pena referir que a Pedagogia nunca se constituiu como ciência autónoma, apesar dos esforços que se verificaram com a Pedagogia Científica, nomeadamente com Herbart. Associada à Medicina, de que Montessori e Decroly foram precursores, a tendência foi a da Medicina Pedagógica. Associada à Psicologia, de que Claparède, Ferrière, e Bonet, foram representantes, foi a da Psicopedagogia. Associada à Sociologia e a Freinet, Dewey, e Cousinet, a da Sociopedagogia.

As escolas para estes alunos constituíram-se com base num modelo homogêneo, semelhante ao do ensino regular. Foi assim que surgiram escolas para cegos, para surdos e, mais tarde, para deficientes mentais, como já referimos

atrás. Embora se preocupassem com a educação especializada e a com a reabilitação dos seus utentes, não deixaram, por isso, de ser excludentes.

Nos anos sessenta do século XX, este modelo de atendimento começou a ser posto em causa. As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e a dos Direitos do Homem, as Associações de Pais, Deficientes, e Voluntários, então criadas, a luta das minorias pelos seus direitos, a consciencialização por parte da sociedade da fraca qualidade educativa que era prestada nessas instituições, entre outros fatores, estiveram na base de uma mudança de filosofia relativamente à educação das pessoas com deficiência – foi a fase de **integração**.

A integração assentou no princípio da “normalização”, isto é, uma vida tão normal quanto possível.

Este conceito, introduzido Bank-Mikkelson, na Dinamarca, nos finais da década de 50 do século XX, foi alargado posteriormente por Nirje, em 1969, e difundido por Wolfensberger, a partir do Canadá, em 1972, a outros países da Europa e da América do Norte. No que diz respeito à educação, que deveria processar-se em escolas do ensino regular, trabalhava-se com os alunos de modo a que superassem, tanto quanto possível, o défice que tinham.

Com a integração, relativamente à qual podemos considerar dois momentos – o primeiro centrado no aluno e o segundo centrado na escola –, introduziu-se, pela primeira vez, o conceito de necessidades educativas especiais, que abordaremos mais adiante, nomeadamente pelas dificuldades que estão subjacentes à sua identificação.

Inicialmente, a integração centrou-se no aluno, tendo em vista a sua reabilitação. Esta intervenção, que consistia em aulas de compensação, a que se chamava apoio pedagógico, decorria em salas próprias para este efeito. Decorria de um diagnóstico do foro médico e/ou psicológico, e tinha como objetivo uma melhor integração dos alunos na sua turma de pertença.

Este apoio era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na classe regular – na verdade, os agentes da intervenção que se desenvolvia com os alunos eram os professores de Educação Especial, os psicólogos, e os terapeutas. A sua permanência na escola não implicava mudanças quer ao nível do currículo quer ao nível das estratégias pedagógicas utilizadas.

O segundo momento – a intervenção centrada na escola – começou a processar-se na década de oitenta do século XX, a partir dos trabalhos realizados no âmbito do Ano Internacional do Deficiente, que evidenciaram o direito à igualdade de oportunidades, à integração, e à plena participação na sociedade, ainda que de acordo com o princípio da “normalização”. À escola pedia-se agora que respondesse à individualidade e às necessidades de cada um – foi o período da individualização.

No entanto, ainda nesta década, este modelo começou a ser questionado, nomeadamente pela investigação, então desenvolvida, que veio comprovar que o comportamento dos alunos muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas, e da interação que estabelecem com pares, cujo comportamento

também influenciam (Sameroff & Mackenzie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrão, 2004).

De uma abordagem centrada nas incapacidades (Solvang, 2000, citado por Bairrão, 2004), estas questões começam a ser perspetivadas de acordo com os modelos transacionais de desenvolvimento, que vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo, quando se “atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores” (Bairrão, 2004, p. 14).

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Perspetivar a deficiência como desvio biológico colocava o problema no sujeito que, em nome da “normalização”, deveria ser reabilitado, de acordo com a norma correspondente aos comportamentos considerados adequados. No entanto, como facilmente se compreende, este é um percurso impossível para a maior parte das pessoas em situação de deficiência.

Esta constatação, o avanço de várias áreas da ciência, decisões e medidas tomadas no seio das Nações Unidas e da UNESCO, que foram fundamentais na introdução de políticas sociais favoráveis à mudança de atitudes e de práticas, estiveram na base do movimento da **inclusão**.

De entre os documentos que mais se destacaram para o enquadramento da inclusão, aquele que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca, em 1994, foi, indiscutivelmente, um marco de referência. Esta Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, que foi organizada pela UNESCO em colaboração com o governo de Espanha e com a participação de delegados de numerosos governos e muitas organizações internacionais.

No entanto, é importante destacar a Carta para os Anos 80, que decorreu de uma consulta alargada ao nível internacional sobre a prevenção e a reabilitação das pessoas com deficiência. Definindo, também internacionalmente, princípios, e prioridades, relativos aos direitos destas pessoas, deu fundamento ao Programa Mundial de Ação para as pessoas com deficiência, elaborado pelas Nações Unidas e aprovado pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982, do qual o excerto que se segue é exemplificativo.

O princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação (Programa Mundial de Ação para as pessoas deficientes, ponto 25).

Para além de decisões e medidas da iniciativa das Nações Unidas, outras organizações e agências internacionais, entre as quais se destaca a UNESCO, tiveram um papel fundamental na difusão de políticas favoráveis à inclusão, que facilitaram a sua implementação. De referir, neste contexto, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, em Copenhaga, no ano de 1995, o Tratado de Amesterdão, em 1997, o Fórum Mundial de Educação, em 2000, em Dakar, a Declaração de Madrid, realizada em 2002, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das Pessoas com Incapacidades, em 2006, a Declaração de Lisboa, em 2007, a Conferência Global sobre Educação Inclusiva, de novo em Salamanca, em 2009, em 2011, o Relatório Mundial sobre Deficiência³ e, em 2015, o Fórum Mundial de Educação, do qual resultou a Declaração de Incheon para a Educação 2030. Segundo este documento, países, Estados, e organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, comprometeram-se a assegurar para TODOS, o direito à educação, equitativa e inclusiva, de qualidade, tal como aprendizagem ao longo da vida.

A inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia.

A consignação de direitos e, conseqüentemente, da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, mais não é do que a constatação de que a diversidade é uma característica de toda a natureza, constituindo-se como o fator preponderante da identidade de todos os seres vivos. As variações genéticas determinam múltiplas variações de configuração ou aparência que surgem numa mesma espécie, em diferentes sujeitos. O fenótipo é, assim, uma expressão diversificada de um código genético comum; é a variabilidade entre sujeitos de uma mesma família biológica.⁴

O Regular Education Initiative, nos EUA, em 1986, foi um marco da inclusão, ao nível educativo. Ao verificar que 10% dos alunos matriculados nas escolas públicas deste país estavam identificados como tendo necessidades educativas especiais, e que 10% a 20% tinham dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação determinou a implementação de medidas que passavam pela cooperação entre os professores do Ensino Regular e os da Educação Especial, bem como pela avaliação das dificuldades identificadas, de modo a que estes alunos fossem, sempre que possível, atendidos nas suas turmas do ensino regular (Correia, 1997).

A inclusão introduz, assim, uma rutura com o paradigma que legitimou a integração. Não se trata agora de “normalizar” nem de individualizar, mas sim de responder às capacidades de todos e de cada um.

De acordo com os princípios que lhe estão subjacentes, ao nível educativo,

³ cf com Silva, M. O. E. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – contributos de investigação*. Lisboa: edições universitárias lusófonas, p. 15.

⁴ idem, p. 16.

cabe à escola adaptar-se aos alunos que tenham qualquer tipo de problemática, criando projetos específicos que os tenham em conta, flexibilizando currículos, e adotando medidas que vão ao encontro das suas potencialidades.

No entanto, responder às potencialidades ou às capacidades dos alunos implica mudanças: ao nível da atitude com que se perspetiva e prospetiva a diferença, da prática pedagógica dos professores e dos outros agentes educativos, da gestão e da organização da escola e das turmas que a constituem, nomeadamente porque em muitos casos é necessário estabelecer relações de parceria com outras instituições, sejam estas do âmbito da saúde e da reabilitação ou até as próprias famílias que, como é óbvio, têm um papel fundamental neste processo.

Ainda no âmbito da educação, há que considerar que muitos dos alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, com deficiência ou não, devem ser encaminhados para uma via profissional. É nesse sentido que

as escolas devem proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola (UNESCO, 1994, p. 34).

Nada disto, contudo, deve ser feito sem ter em conta o projeto de vida dos jovens, em conjugação com a capacidade de resposta das suas famílias e das comunidades onde residem.

Relativamente à Europa e, segundo dados da European Agency for Development in Special Needs Education, em 2003, encontramos países como:

- Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Suécia e Portugal, que têm políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos;
- Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Letónia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia e Eslovénia, que consideram que a inclusão pode ter mais do que uma abordagem;
- Bélgica e a Suíça que têm dois sistemas educativos distintos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É com frequência que encontramos inclusão e educação inclusiva entendidas como se do mesmo se tratasse. A literatura a este respeito nem sempre é suficientemente clara, o que se presta a alguma ambiguidade relativamente a um assunto que corresponde a processos diferentes.

Pode considerar-se que um aluno está incluído porque partilha o espaço da sua sala de aulas, os recreios, e o refeitório, com os seus colegas. No entanto, se

as atividades que se lhe propõem são diferentes, em nome das dificuldades que apresenta, esta inclusão é meramente física e, em termos da evolução da sua aprendizagem, é de fraca qualidade, porque as interações que esse aluno desenvolve com os seus pares, ao nível do trabalho, são diminutas.

A inclusão, perspetivada como educação inclusiva, é bastante mais do que a partilha de um espaço comum. Significa partir do princípio de que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. Nesse sentido, todos os alunos estão lá para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, mesmo que alguns tenham dificuldades mais complexas, às quais cabe à escola adaptar-se.

A investigação comprovou que todos os indivíduos se desenvolvem segundo a mesma sequência de estádios (Piaget, 1968), e que um ambiente rico e estimulante (Hunt, 1974), tal como a interação desde os primeiros anos (Bruner, 1987), atendendo a que a aprendizagem também se faz por modelagem (Bandura, 1969), são condições fundamentais para que o desenvolvimento seja adequado e harmonioso. Vygotsky (1987), ao conceptualizar a zona proximal de desenvolvimento, destacou o papel da aprendizagem social, à qual a interação está subjacente. Faz, por isso, sentido que a educação dos alunos se processe, sempre que possível, num ambiente natural, como deve ser o da sua sala de aulas.

A educação inclusiva pretende, pois, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos, no contexto do grupo-turma. É nesse sentido que a diferença é um valor (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches e Teodoro, 2006; Silva, 2007; 2011; 2016; 2019), porque obriga os professores a (re)pensarem estratégias e atividades em que todos os alunos possam estar implicados, ainda que, responder a todos, mesmo aos que têm dificuldades muito acentuadas, possa parecer uma tarefa complicada.

Atender todos, numa perspetiva de educação inclusiva, remete-nos para a diferenciação pedagógica inclusiva. Nesta ótica, todos os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, dentro do seu grupo-turma, numa sala de aulas que deve estar organizada de modo a que isto seja possível.

Os “bons” alunos, quando interagem com os seus colegas “mais fracos” ou mesmo com dificuldades, não só se apercebem das várias “nuances” que uma questão aparentemente compreendida pode ter, como são obrigados a estruturar melhor a compreensão que fizeram da mesma. Aqueles que têm dificuldades, independentemente da sua natureza, melhoram as suas competências se tiverem oportunidade de participar numa mesma tarefa, ainda que essa participação se processe a um nível básico.

Sentir que se faz parte é fundamental para todos: o respeito pela individualidade do outro, a cooperação e a solidariedade aprendem-se assim.

Não chega, por conseguinte, diferenciar pedagogicamente. A diferenciação tem de ser inclusiva, o que implica que as atividades que se propõem têm de ser cuidadosamente planificadas, acompanhadas de perto pelo professor para que nenhum aluno fique de fora e, como é evidente, avaliadas criteriosamente.

Tal como referimos atrás, a inclusão implica mudanças relativamente à atitude, à prática pedagógica e a organização e à gestão da escola e da própria sala de aulas, fatores, entre outros, que abordaremos adiante.

*

Sintetizando, a Educação Especial e a Educação Inclusiva radicam em pressupostos epistemológicos diferentes, que implicam práticas pedagógicas diferentes, como pode ver-se na figura que se segue.



Figura 1. Educação Especial e Educação Inclusiva

ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA INCLUSÃO

O documento legislativo que atualmente dá enquadramento à inclusão, em Portugal, é o DL 54/18, de 6 de julho, que a entende como um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Artigo 1º, ponto 1). Para tal, estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, definindo medidas que lhe dão suporte.

Como princípios orientadores, a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima (Capítulo I, Artigo 3º).

No que diz respeito às três medidas passíveis de ser implementadas, medidas universais, seletivas e adicionais, estas abrangem áreas curriculares específicas e recursos que podem ser mobilizados sempre que necessário (Capítulo II, Artigos 8º, 9º e 10º).

As menos restritivas são as universais, sendo as adicionais aquelas que se aplicam a alunos que têm dificuldades mais complexas. No entanto, podem coexistir. Um aluno pode estar abrangido por medidas universais a uma determinada disciplina e por medidas seletivas ou mesmo adicionais a outra ou a outras.

As medidas universais destinam-se a todos os alunos. Implementam-se sempre que os professores considerem que há necessidade de recorrer a estratégias e atividades que contribuam para melhorar a participação e a aprendizagem dos alunos.

As medidas seletivas, que implicam a existência de um Relatório Técnico-Pedagógico elaborado pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva da escola, que abordaremos adiante, só se aplicam quando se verifica que as medidas universais foram insuficientes. Operacionalizadas com os recursos da escola, a sua monitorização e avaliação cabe aos responsáveis pela sua implementação.

As medidas adicionais, as mais restritivas de todas, mobilizam-se, apenas, quando as outras (universais e seletivas) se mostraram ineficazes como resposta à(s) necessidade(s) do aluno. De acordo com o Normativo, que temos vindo a referir, “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (DL 54/18, de 6 de julho, Capítulo II, Artigo 10º).

A figura, que apresentamos seguidamente, esquematiza sinteticamente as medidas atrás referidas quanto às áreas curriculares específicas que cada uma delas abrange.

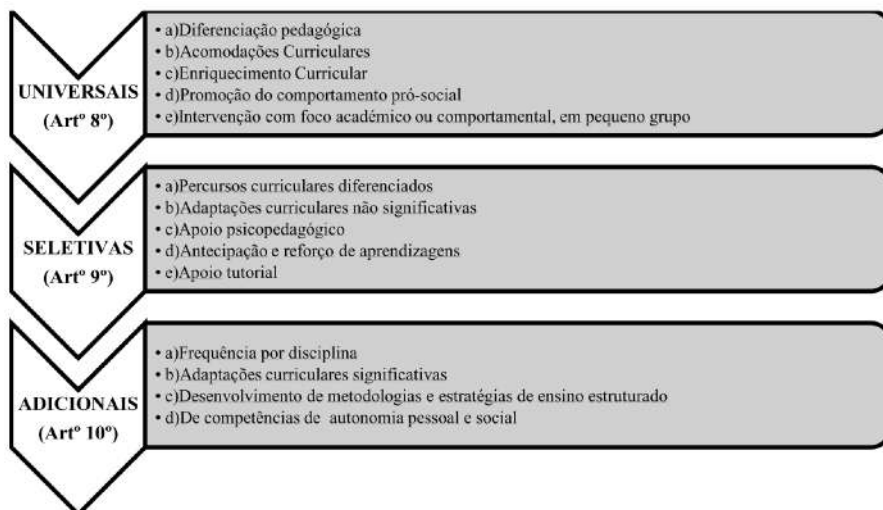


Figura 2. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

As medidas seletivas e as adicionais, definidas no Relatório Técnico-Pedagógico do aluno, sempre que implicam recursos especializados, devem contar com a participação do professor de Educação Especial, entendido como “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação de meios e materiais de aprendizagem”, e devem ser implementadas, preferencialmente, em contexto de sala de aula. A sua monitorização e avaliação cabe aos responsáveis pela sua implementação.

Alguns dos alunos, que fazem a sua escolaridade ao abrigo destas medidas, necessitam de recursos que as escolas não têm, mas que o diretor da mesma pode mobilizar, nomeadamente através dos Centros de Recursos à Aprendizagem (CRI), requerendo-os ao Ministério da Educação.

Como recursos específicos à aprendizagem e à inclusão (Capítulo III, Artigo 11º) consideram-se os recursos específicos, os organizacionais, e os da comunidade, como pode ver-se na tabela que se segue.

Tabela 1. Recursos específicos à aprendizagem e à inclusão

Recursos Específicos	Recursos Organizacionais	Recursos da Comunidade
Docentes de Educação Especial	Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva	Intervenção Precoce
Técnicos especializados	Centro de Apoio à Aprendizagem	Equipas de Saúde Escolar
Assistentes Operacionais (preferencialmente com formação específica)	Escolas de Referência (visão e ensino bilingue; escolas de referência para a Intervenção Precoce)	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
	Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação	Centros de Recursos para a Inclusão
		Serviços de Atendimento (IPSS), emprego e formação profissional, de administração local
		Estabelecimentos de Educação Especial

Destacamos, seguidamente, dois dos recursos que são uma novidade deste documento relativamente ao anterior, a **Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva** e o **Centro de Apoio à Aprendizagem**.

Relativamente ao primeiro, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, este tem como objetivos (Capítulo III, Artigo 12º, ponto 8):

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

- e) Elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico, o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição;
- f) Acompanhar o funcionamento de Centro de Apoio à Aprendizagem.

No que diz respeito à sua constituição, consideram-se elementos permanentes e elementos variáveis, como pode ver-se na figura que se segue.

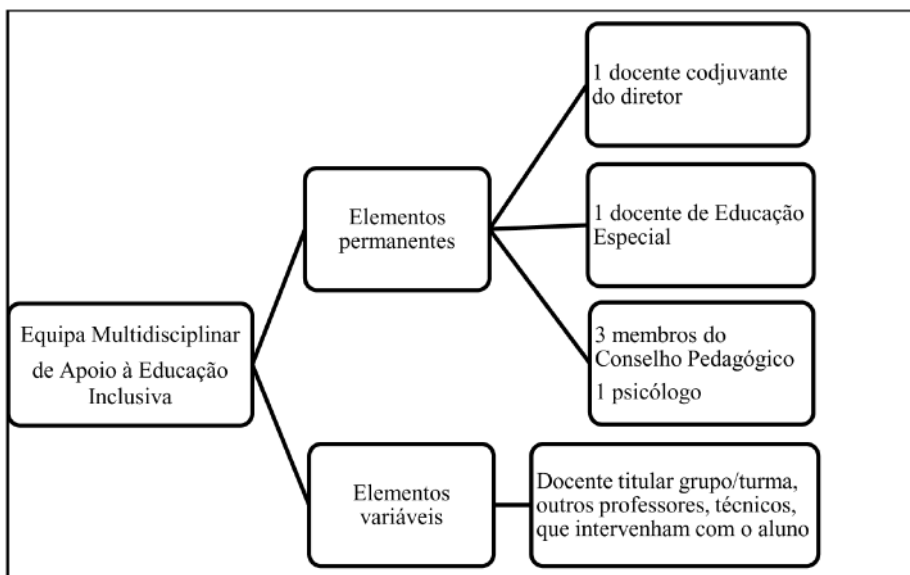


Figura 3. Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Os três membros do Conselho Pedagógico, que fazem parte dos elementos permanentes desta equipa, devem ter funções de coordenação pedagógica e pertencer a diferentes níveis de ensino.

Esta equipa tem um diretor e um coordenador, com funções definidas. No que diz respeito ao segundo recurso, o Centro de Apoio à Aprendizagem, este tem como objetivos gerais (Capítulo III, Artigo 13^o):

- a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo-turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
- b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;
- c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma,

Como objetivos específicos, este recurso deve:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades das suas turmas;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinar que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

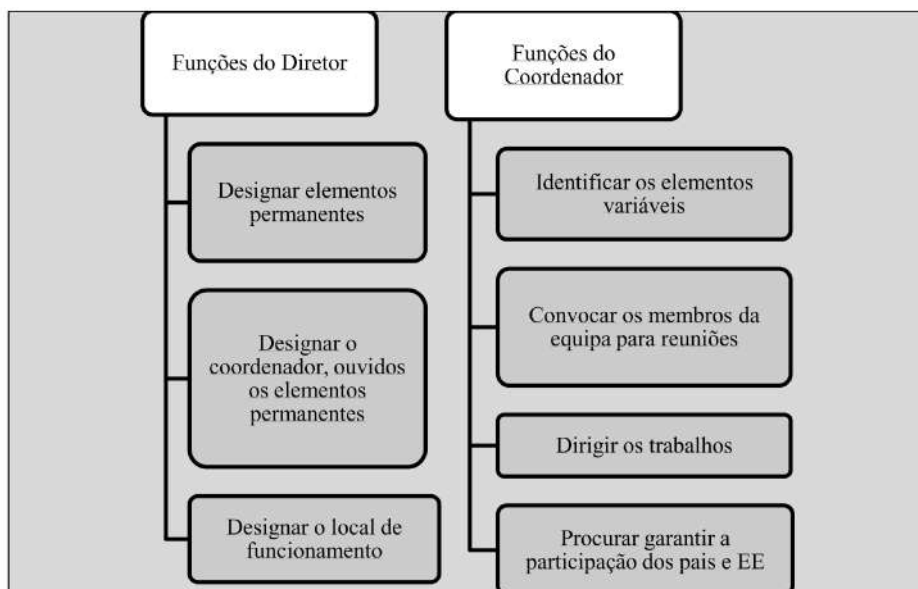


Figura 4. Funções do Diretor e do Coordenador da Equipe Multidisciplinar

O Centro de Apoio à Aprendizagem é, apenas, um dos recursos das escolas. Os alunos têm uma turma de pertença, onde devem desenvolver a sua aprendizagem. Mesmo para aqueles que fazem a escolaridade obrigatória ao abrigo de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, como é o caso dos que têm adaptações curriculares significativas, dos que precisam de metodologias e estratégias de ensino estruturado, de adquirir ou desenvolver competências de autonomia pessoal e social, este recurso deve ser entendido como uma

resposta que complementa o trabalho que se realiza na sala de aula ou em outro contexto.

As medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão só podem ser aplicadas depois da elaboração e da homologação de um Relatório Técnico-Pedagógico, como atrás já referimos. É este documento que as fundamenta.

Do mesmo, de acordo com o Capítulo III, Artigo 21º, deve constar:

- a) A identificação dos fatores facilitadores e daqueles que dificultam a aprendizagem do aluno;
- b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias;
- c) O modo como cada medida vai ser posta em prática;
- d) A designação dos responsáveis pela implementação das medidas;
- e) O modo como a avaliação das medidas vai ser feita, nomeadamente quando o aluno tem um programa educativo individual;
- f) A operacionalização da articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão.

A realização deste relatório implica a anuência dos pais e/ou encarregados de educação do aluno, que devem ser ouvidos durante a elaboração do documento. Se necessário, a escola pode solicitar a colaboração de outros serviços, como os da saúde, por exemplo.

Fazendo parte do processo do aluno, a coordenação das medidas é da responsabilidade do educador, do professor titular de turma ou do diretor de turma, consoante a situação.

Quando as medidas propostas vão no sentido da implementação de adaptações curriculares significativas, é necessário elaborar um programa educativo individual.

O Programa Educativo Individual (PEI) (Capítulo III, Artigo 24º) elabora-se, assim, sempre que se verifica a necessidade de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Este documento deve ter os dados de identificação do aluno a quem se destina, explicitar como vão pôr-se em prática as adaptações curriculares significativas, definir as competências e as aprendizagens que o aluno tem de desenvolver, tal como as estratégias de ensino a implementar e o processo segundo o qual a avaliação decorrerá. Para além desta informação, o PEI deve ainda conter o número de horas letivas do aluno, de acordo com o seu nível de educação ou de ensino, bem como a distribuição horária das atividades previstas, os produtos de apoio necessários para o acesso ao currículo, assim como as estratégias previstas para a transição entre ciclos e níveis de ensino, e a identificação dos responsáveis pela sua implementação.

Para os alunos que fazem a sua escolaridade ao abrigo de um Plano Educativo Individual prevê-se um Plano Individual de Transição (PIT) (Capítulo III, Artigo 25º), que deve ser implementado três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, datado e assinado pelos responsáveis pela sua elaboração, pelos pais

e/ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo aluno. Tem como objetivo promover a transição dos alunos para a vida pós-escolar e, quando possível, para uma atividade profissional.

Os docentes de Educação Especial, segundo este Normativo, cujas funções podem ver-se no quadro que se segue, são um recurso específico da escola, como já referimos anteriormente, entendido como “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem”, sempre que se implementem medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Capítulo II, Artigo 10º, ponto 5).

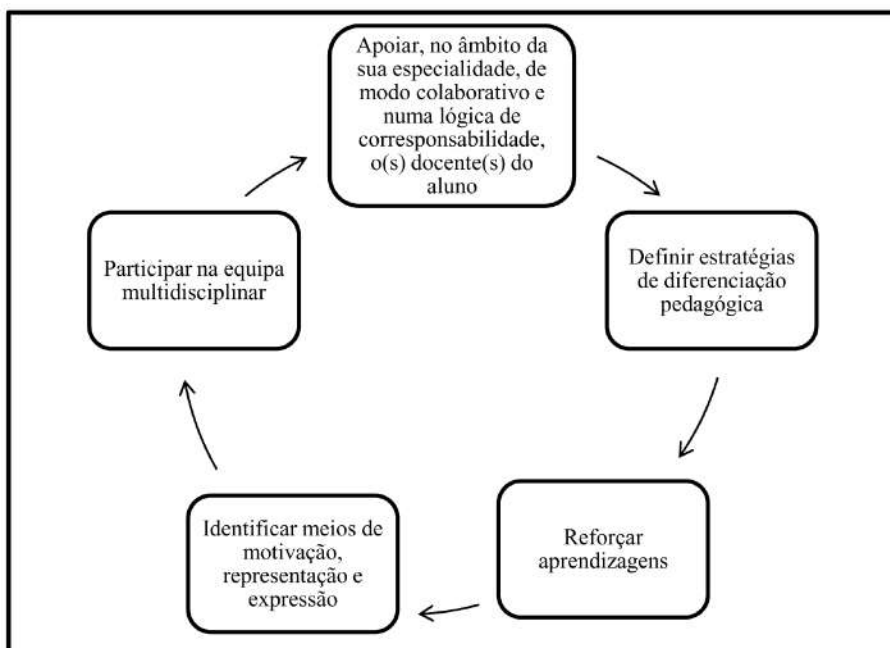


Figura 5. Funções dos docentes de Educação Especial

O DL 54/18, de 6 de julho, tem diferenças relativamente ao anterior, o DL 3/08, de 6 de janeiro, sobretudo, no modo como perceciona a inclusão, claramente entendida como educação inclusiva.

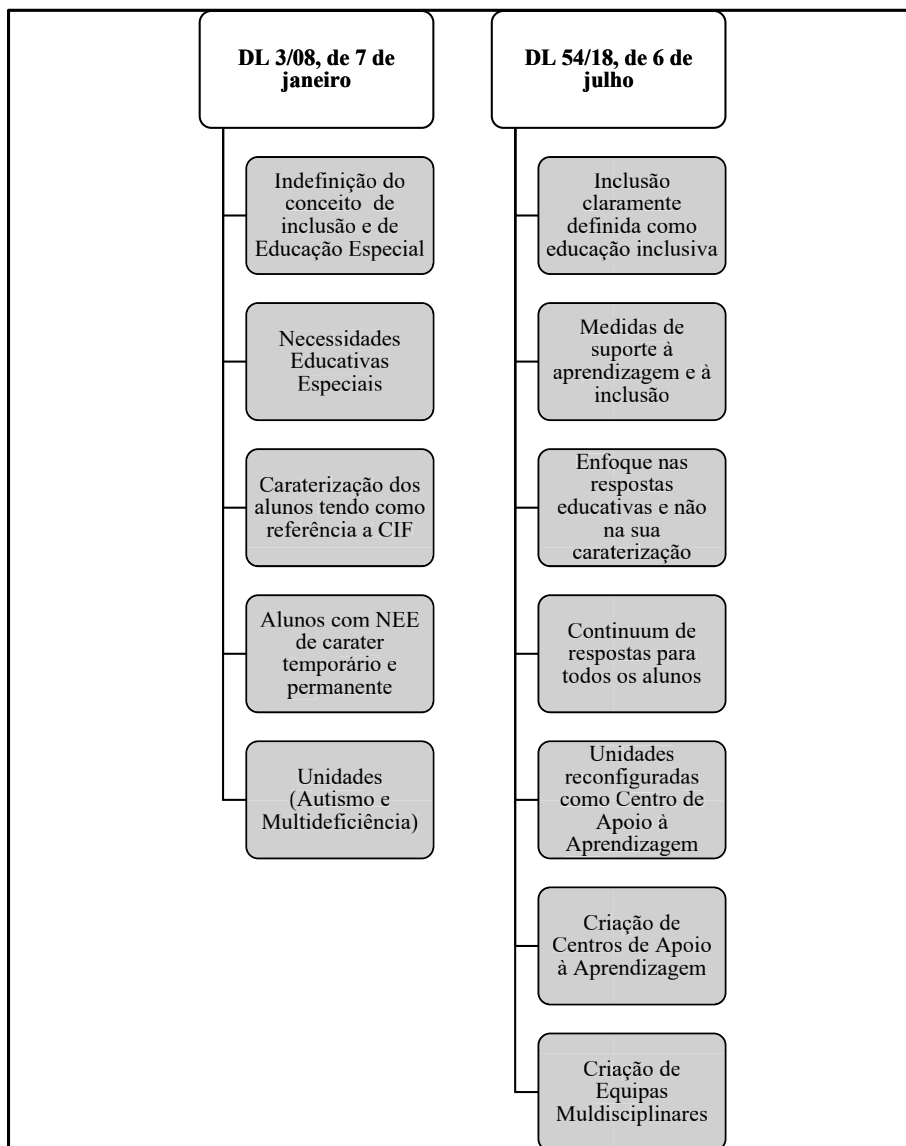


Figura 6. Principais diferenças entre o DL 3/08, de 7 de janeiro e o DL 54/18, de 6 de julho

Como pode ver-se na figura anterior, há diferenças entre os dois Normativos, as principais das quais, como referimos atrás, se prendem com aspetos epistemológicos.

O DL 3/08, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas posteriormente

por outros documentos legais que procuraram clarificar melhor certos aspetos, sendo um Normativo da inclusão, englobou neste conceito a Educação Especial, para a qual, aliás, definiu no Artigo 1, ponto 2, objetivos de natureza inclusiva, de que “promover a inclusão educativa e social”, e “promover o acesso e sucesso educativo”, são bons exemplos. Ora, Inclusão e Educação Especial são conceitos diferentes, a que correspondem práticas distintas.

O atual Normativo, DL 54/18, de 6 de julho, é muito claro quanto ao que se pretende para a escola, que é entendida como

uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.... o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (Preâmbulo).

Enquanto que o anterior documento se destinava aos alunos com dificuldades mais e menos complexas, designadas como necessidades educativas especiais, o Normativo atual parte do princípio de que todos os estudantes podem ter dificuldades ao longo do seu percurso escolar. É nesse sentido que introduziu três tipos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, já referidas anteriormente, numa lógica de abordagem multinível.

Outra das novidades introduzidas com este novo documento foi a extinção das Unidades, de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, e de Apoio a Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita. Estas Unidades, juntamente com as escolas de referência, para a Educação e o Ensino bilingue de Alunos Surdos, e para a Educação e Ensino de Alunos Cegos e com Baixa Visão, constituíam modalidades específicas de educação.

Mantendo as escolas de referência, agora consideradas como recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, este novo Decreto criou o Centro de Apoio à Aprendizagem. Os alunos com multideficiência e com transtorno do espectro do autismo, que, à semelhança de outros seus colegas, fazem a sua escolaridade ao abrigo de adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, têm atendimento nesta estrutura de apoio. No entanto, a ação educativa, que aqui se realiza, é subsidiária daquela que deve ser feita na sua turma, onde devem estar, pelo menos, 60% do seu tempo letivo. O Centro de Apoio à Aprendizagem é, apenas, um dos recursos da escola.

De referir que as Unidades atrás mencionadas foram sempre consideradas como salas de recursos para toda a escola. Os alunos, que as integravam, tinham uma turma de pertença, à qual deveriam ir todos os dias, para participar em atividades programadas, com os seus colegas. Ou seja: tal como agora o Centro de Apoio à Aprendizagem, também as Unidades foram criadas com a finalidade de ser um recurso da escola e não salas de permanência para alunos com problemáticas mais complexas, como em algumas situações, provavelmente na maioria dos casos, aconteceu e, como provavelmente poderá acontecer com os atuais

Centros de Apoio. As designações podem mudar, em conformidade com os conceitos que lhes dão suporte, mas se as práticas permanecerem mais ou menos na mesma, continuaremos a ter o que temos tido até agora: alunos que, legitimados pelo conceito de educação inclusiva, permanecem na escola do Ensino Regular, fora das suas turmas de pertença a maior parte do tempo letivo.

Entre a teoria e as práticas há autoestradas imensas, que ainda é necessário percorrer. Responder à turma, considerada como uma entidade heterogénea, onde todos os alunos têm lugar, e onde as atividades que se desenvolvem, e as estratégias que se implementam, têm em conta essa heterogeneidade, seja ela de que natureza for, está longe de ser uma realidade, pelo menos na generalidade das escolas.

De referir, também, que estas Unidades não foram uma novidade do DL 3/08, de 7 de janeiro, uma vez que as de Autismo iniciaram a sua atividade em 2000, e as de Multideficiência, embora tivessem passado para o âmbito da educação nesse mesmo ano, já existiam em escolas do 1º Ciclo, por iniciativa da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

As equipas multidisciplinares são outra das novidades deste novo Decreto, mas apenas porque lhes deu enquadramento legal. Na prática, ao longo dos anos, quer as Unidades de Orientação Educativa, quer as Equipas de Educação Especial, quer as Equipas de Apoio Educativo, constituíram, ainda que informalmente, equipas multidisciplinares, com serviços de saúde escolar, de psicologia, e de assistência social, nomeadamente com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

As restantes disposições deste Normativo não parecem ser muito diferentes das do anterior.

Começando pela referenciação e respetivos procedimentos (Capítulo IV, Artigo 20º, 21º, 22º, e 23º), a mesma pode ser da iniciativa dos pais ou dos encarregados de educação, dos serviços de Intervenção Precoce, e dos docentes ou técnicos que intervenham com o aluno. Faz-se ao diretor da escola, juntando documentos comprovativos da necessidade da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta documentação é enviada, pelo diretor, no prazo de três dias úteis, à equipa multidisciplinar que, após avaliação, conclui acerca das medidas que deverão ser mobilizadas.

No caso de a decisão apontar para medidas universais, o parecer da equipa é enviado, no espaço de dez dias, ao diretor da escola que, por sua vez, o remete ao professor titular ou ao diretor de turma, consoante seja o caso, a quem cabe comunicar a informação aos pais.

Se a avaliação apontar para medidas seletivas ou adicionais, é necessário que a equipa multidisciplinar elabore um relatório técnico-pedagógico, tal como referimos atrás.

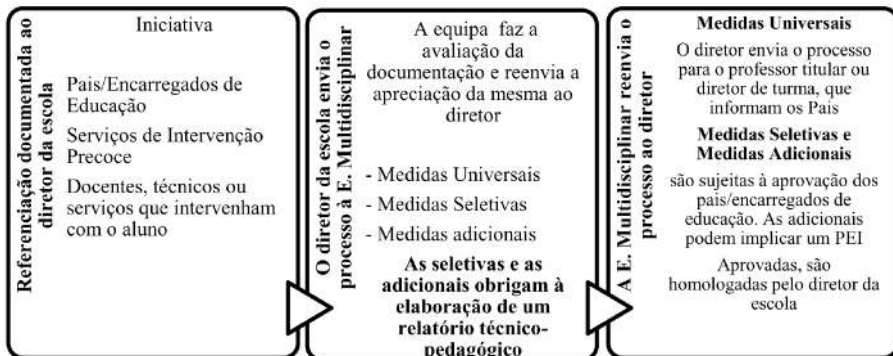


Figura 7. Referenciação e Procedimentos quanto às medidas a implementar

Apresentamos, de seguida, figuras relativas às escolas de referência para a Intervenção Precoce, os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, os Centros de Recursos para a Inclusão, e a Cooperação e Parceria.

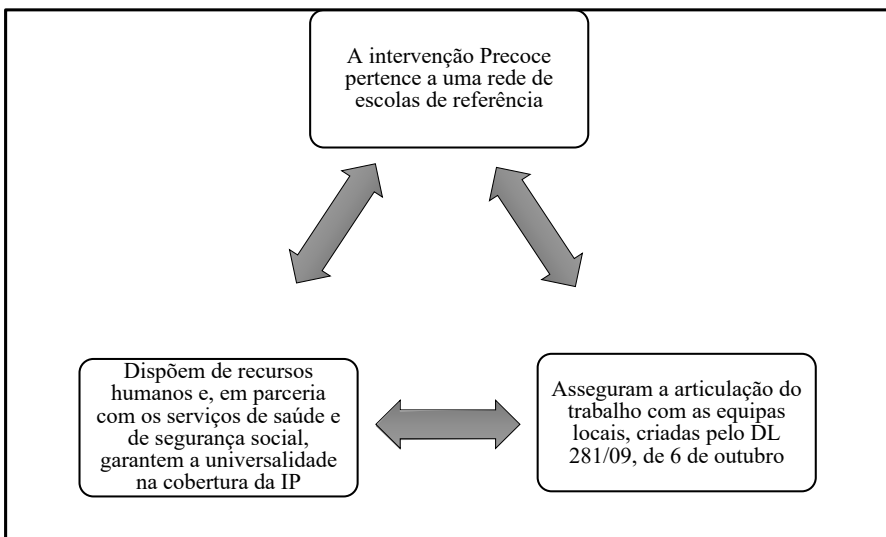


Figura 8. Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (Capítulo III, Artigo 16º)

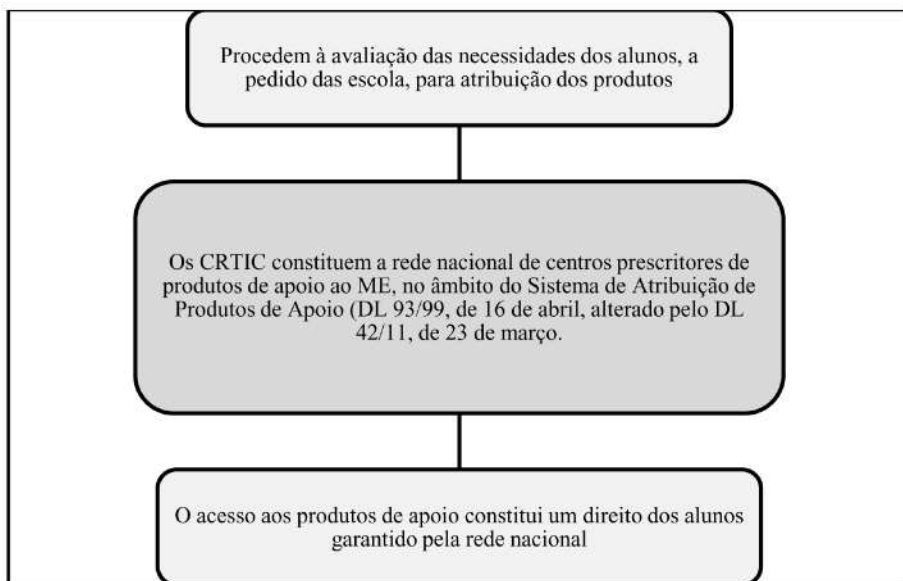


Figura 9. Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (Capítulo III, Artigo 17º)

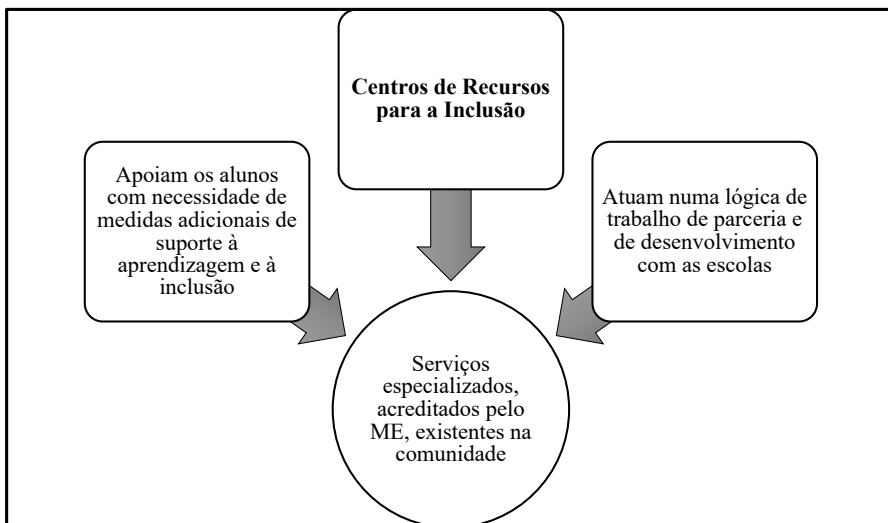


Figura 10. Centros de Recursos para a Inclusão (Capítulo III, Artigo 18º)

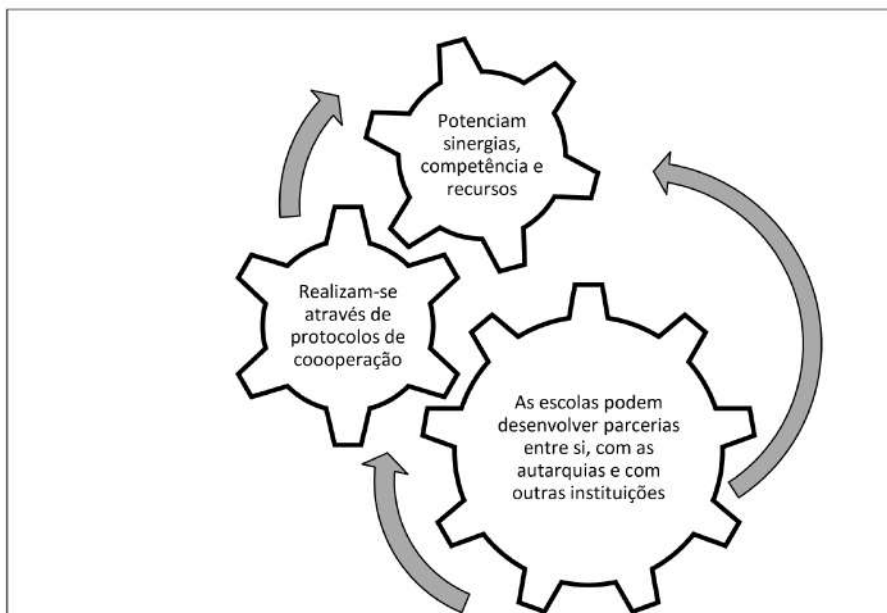


Figura 11. Cooperação e Parceria (Capítulo III, Artigo 19º)

Estes recursos não são necessariamente diferentes das disposições que o anterior Decreto Lei definia, mas, pela sua importância como instrumentos facilitadores da aprendizagem e, conseqüentemente, da inclusão, entendemos incluí-los nesta abordagem resumida que temos vindo a fazer.

Os dois recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão (Centros de Recursos para a Inclusão e Cooperação e Parceria) estão interligados. A sua existência legal permite que as escolas possam responder a problemáticas dos alunos, que precisam da intervenção de profissionais do âmbito clínico, por exemplo, mediante a celebração de protocolos de cooperação.

Quanto às escolas de referência no domínio da visão, tal como para a educação de alunos bilingues, o Documento mantém as disposições do anterior, na senda, aliás, do que vinha sendo implementado. Compreende-se que, dada a necessidade de recursos humanos e materiais específicos, para alunos cegos ou com baixa visão, tal como para alunos surdos, os mesmos estejam concentrados, por razões logísticas e económicas. No entanto, os pais e encarregados de educação, que assim o desejarem, podem inscrever os seus educandos em qualquer escola.

Como referimos atrás, este Decreto Lei introduz algumas mudanças relativamente aos documentos que o precederam, que enquadraram legalmente a inclusão, a principal das quais reside na própria conceção da inclusão, agora entendida como educação inclusiva. É um bom e um desejável princípio. Se é exequível, o tempo di-lo-á.

Em resumo, este documento introduz, como principais mudanças, em relação à legislação anterior:

- A educação concetualizada como educação inclusiva;
- As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva;
- Os centros de apoio à aprendizagem;
- As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para todos os alunos;
- A eliminação da Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde para crianças e jovens (CIF) (C-J) como referente à classificação dos alunos com necessidades educativas especiais, como se designavam;
- A abolição da designação “necessidades educativas especiais” e, consequentemente, de legislação para “alunos especiais”.

Na figura que se segue esquematizamos sucintamente as principais mudanças deste Normativo em relação à legislação anterior.

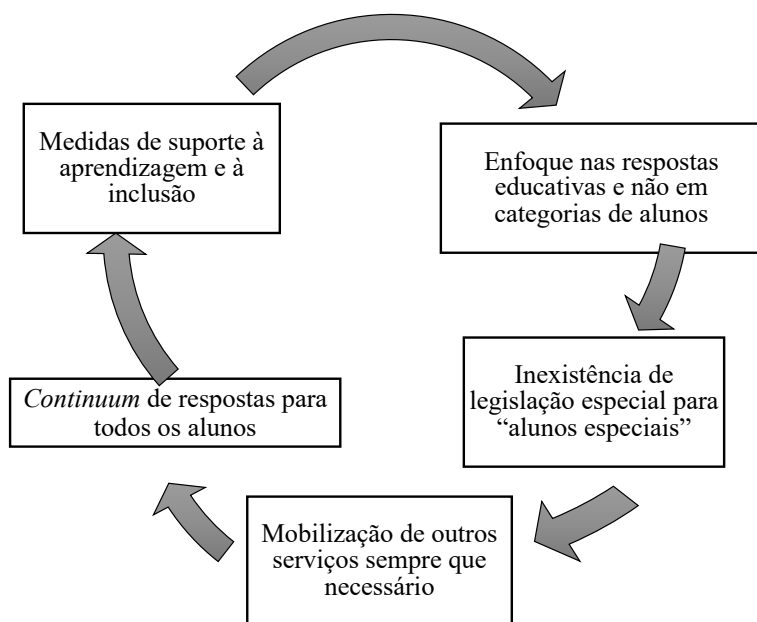


Figura 12. Fundamentos principais do DL 54/18, de 6 de julho

Parte II

Conceitos e Problemáticas

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E ALUNOS COM MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

O conceito de necessidades educativas especiais apareceu, pela primeira vez, ligado à integração, com o Warnock Report, em 1978, que as entendeu como dificuldades significativamente maiores para aprender, que alguns alunos evidenciavam, quando comparados com crianças ou jovens do mesmo grupo etário.

Estas dificuldades, caracterizadas como permanentes ou temporárias, podiam decorrer de problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais ou de uma combinação de todas estas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguiam responder, donde ser necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas.

Em 1994, a Declaração de Salamanca entendeu por necessidades educativas especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, considerando, numa perspetiva mais abrangente, que crianças que trabalham, crianças de rua, crianças que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais, podem, em qualquer momento da sua vida, ter dificuldades que se inserem naquele conceito. Não só se englobava na mesma definição as necessidades educativas especiais de carácter temporário e as de carácter permanente, como se reconhecia que a etnia e a cultura constituem diferenças a que a escola tem de estar atenta. A situação das crianças que trabalham e a das que vivem na rua, que podem condicionar a sua disponibilidade para aprendizagens académicas, que pouco têm a ver com a sua prática social, foi outros dos pontos significativos que este documento também teve em conta.

Em conformidade com esta Declaração, Simeonsson (1994) considerou as necessidades educativas especiais como sendo de alta frequência e baixa intensidade ou de baixa frequência e alta intensidade.

Nas primeiras, mais frequentes, mas menos graves, englobou problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. Os alunos que se inseriam nesta definição eram aqueles que, por norma, levantam mais proble-

mas à escola em termos da resposta que exigem, nomeadamente porque a identificação das suas dificuldades é uma tarefa complexa, como a investigação tem comprovado (Bairrão, 1998).

Nas segundas, menos frequentes, mas graves, inseriu as deficiências e o transtorno do espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. Os alunos, que se inserem nesta categoria, tendem, em princípio, a chegar ao jardim-de-infância e à escola, já sinalizados, normalmente, pelos serviços de saúde e/ou de intervenção precoce.

Em Portugal, os princípios da inclusão foram enquadrados, ao nível legislativo, pelo Despacho 105/97, de 1 de julho, que implicitamente apontava para a construção de uma escola inclusiva, definindo o conceito e as funções do apoio educativo, como passou a designar-se a Educação Especial. No entanto, relativamente à definição do conceito de necessidades educativas especiais era omissa, subentendendo-se, no entanto, pela orientação das Direções Regionais de Educação, que o mesmo estaria na senda daquele que a Declaração de Salamanca tinha preconizado.

Em 2005, o Despacho 10.856/05, de 13/05, embora explicitasse claramente o propósito de uma escola inclusiva, introduziu alterações significativas em relação à prática que vinha sendo implementada, que passou a restringir-se aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

O DL 3/08, de 7 de janeiro, tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (Crianças e Jovens) (CIF – C J), entendeu este conceito como

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (DL 3/08, de 7 de Janeiro, Introdução).

As medidas educativas para estes alunos, de acordo com este Normativo, não foram particularmente diferentes das anteriores. Este documento limitou-se a agrupá-las, alterando ligeiramente a designação que tinham e acrescentando as tecnologias de apoio⁵.

Esta pequena amostragem acerca do conceito de necessidades educativas especiais põe em evidência a dificuldade que os professores têm relativamente à sua identificação.

Na verdade, o que é para cada um de nós uma dificuldade significativamente maior para aprender, de acordo com a definição do Warnock Report? A

⁵ Cf. Silva, M. O. E. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – contributos de investigação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 40.

conceção de “bom aluno”, de “razoável” ou de “fraco” será idêntica para todos os professores, independentemente do contexto em que ocorre? Um referente como a CIF – C J é isento de subjetividade?

Como se percebe facilmente, estas concepções, porque demasiado abrangentes, prestaram-se a grande ambiguidade. O carácter polissémico do conceito de necessidade, por outro lado, tornou-as ainda mais complexas.

No entanto, em termos da inclusão educativa, sobretudo, se a perspetivarmos como educação inclusiva, em que medida é que a identificação de algumas características específicas, que tendencialmente estão presentes nalgumas problemáticas, pode ser importante para o processo educativo dos alunos que as têm?

Por muito constrangedor que seja “etiquetar” uma criança porque ela tem dificuldades que se refletem na sua aprendizagem, o que pode conduzir a que venha a sentir-se desvalorizada, até estigmatizada, a sua não identificação pode levar a que não se implementem os recursos necessários, como por exemplo, a colocação de professores de Educação Especial e de assistentes operacionais, entre outras medidas necessárias que, como é óbvio, têm de estar legalmente fundamentadas.

É evidente que qualquer processo de categorização tem aspetos questionáveis para além dos que foram sumariamente referidos, tal como parece óbvio que a própria concepção de educação inclusiva, tal como a caracterizamos, aparentemente, possa dispensá-los. Tanto quanto nos parece, este parece ter sido o entendimento relativamente à atual legislação, o DL 54/18, de 6 de julho.

A grande dificuldade prende-se com a implementação de estratégias que sejam facilitadoras da interação que, de acordo com a literatura a este respeito, nos diz que estas são fundamentais para a aquisição de aprendizagens, independentemente da perspetiva – cognitivista ou comportamentalista - em que nos coloquemos.

Ao introduzir a Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde (C-J), como referente para a classificação daqueles que tinham necessidades educativas especiais, o DL 3/08, de 7 de janeiro, fomentou a categorização destes alunos. Embora defendido pelo Ministério da Educação, na altura, como um documento que contribuiria para uma certa uniformização da linguagem entre os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, e como facilitador da identificação das potencialidades e das dificuldades destes, revelou-se ser um instrumento que se prestou a muita subjetividade e ambiguidade. A atual legislação aboliu-o, como referimos anteriormente, assumindo, numa lógica de inclusão, que as categorizações são dispensáveis, optando pelo enfoque nas estratégias e nas atividades que se implementam com os alunos, a partir das suas potencialidades.

Embora esta tomada de posição seja coerente com o que se entende por educação inclusiva, a existência de centros de apoio à aprendizagem, por exemplo, pode constituir um “convite” a que muitos alunos aí permaneçam, como era timbre do que se passava nas Unidades, quer de autismo quer de multideficiência.

A definição de medidas universais, seletivas, e adicionais, quando mal com-

preendida, pode ou não levar a uma categorização abusiva, encaminhando os alunos para situações de exclusão?

A CIF (C-J) categorizou os alunos, como antes a definição de necessidades educativas especiais, que o Warnock Report introduziu, também categorizou, e como todos os outros documentos legislativos, que se lhe seguiram, categorizaram, ainda que considerando as necessidades educativas dos alunos como temporárias ou permanentes.

A todas as caracterizações preside um grau de subjetividade, como já referimos atrás. Relativamente a este novo Normativo, embora se considere que não é necessário categorizar para intervir, pressuposto com o qual estamos completamente de acordo, a verdade é que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão induzem à rotulação dos alunos que delas precisam, porque não estão isentas de subjetividade.

*

Na medida em que é importante conhecer problemáticas que estão associadas à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, entendemos debruçarmo-nos sobre algumas, que nos parecem ser as mais complexas, e que oferecem mais dificuldades aos professores.

É evidente que a intervenção dos docentes não se prende com a problemática dos alunos, como foi norma do modelo clínico. No entanto, há especificidades que podem contribuir para uma melhor compreensão de eventuais potencialidades e dificuldades. É nesse sentido que a contribuição do parecer de outros atores intervenientes no acompanhamento aos alunos, como a saúde escolar e os técnicos dos centros de recursos, por exemplo, deve ser entendida.

Abordamos, assim, seguidamente, embora de forma sucinta, problemáticas como dificuldades de aprendizagem, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, multideficiência, e transtorno do espectro do autismo⁶.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As primeiras preocupações com as dificuldades de aprendizagem foram do foro da neurologia, que apontou lesões cerebrais como causa dessas dificuldades. Só mais tarde, entre os anos 30 e 60 do século XX, é que a investigação no campo da Psicologia e da Educação veio permitir perceber que esta problemática não se restringia à lesão cerebral, e que uma aprendizagem inadequada, a distratibilidade, a hiperatividade, tal como problemas perceptivo-visuais e perceptivo-motores, eram fatores da maior relevância a ter em conta. É justamente nos anos 60 desse século que a expressão dificuldades de aprendizagem, da autoria de Samuel Kirk (1962), ganha forma.

⁶ Cf. Silva, M. O. E. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – contributos de investigação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

No entanto, sabe-se ainda pouco sobre a etiologia desta problemática, que não entra na categoria de deficiência.

Este tipo de dificuldades insere-se na categoria que Simeonsson (1994) designou como problemas de alta frequência e baixa intensidade, que referimos atrás. São aqueles que, de acordo com Bairrão (1998), levantam grandes problemas aos professores, uma vez que sem causa aparente, os alunos têm dificuldades de ou na aprendizagem, pelo menos no que diz respeito à académica.

Segundo Correia (2011), em Portugal, a percentagem de alunos com esta problemática, nesta data, era de 5% a 10%.

A literatura a este propósito refere várias classificações que têm sido propostas pelos diferentes autores ao longo dos tempos, algumas das quais, exemplificativas do que acabámos de mencionar, abordamos de seguida.

Kirk e Chalfant (1984, citados por Cruz, 1999) consideraram-nas como desenvolvimentais ou académicas. As primeiras compreendem todas as dificuldades, nomeadamente as académicas. As segundas, como o próprio nome indica, as dificuldades que as pessoas encontram ao longo da sua vida escolar, aos mais diferentes níveis.

Uma outra classificação divide-as em:

1. Dificuldades de aprendizagem primárias, que são as que decorrem de disfunções cerebrais, dificuldades perceptivas, e psicomotoras;
2. Dificuldades de aprendizagem secundárias, que resultam de afeções biológicas, estando relacionadas com problemas de comportamento, fatores ecológicos, e socioeconómicos (Quirós & Shrager, 1987, citados pelo mesmo autor).

Ainda referenciados por este autor, encontramos duas outras perspetivas: a de Lyon (1985) e a de Rourke (1989). A primeira, numa ótica neuro psicológica, agrupa-as de acordo com cinco categorias: perturbações da linguagem, viso espaciais, de sequencialização auditiva, e mistas. A segunda, dentro da mesma linha, mas tendo em conta as funções de cada uma das áreas hemisférico-cerebrais, considera dois grupos: o reading-spelling (R-S) e o non verbal learning disability (NLD).

No primeiro grupo inserem-se as pessoas que têm dificuldades na leitura e na escrita, que podem prender-se com disfunção do hemisfério esquerdo relativamente a estas áreas. No segundo, aquelas com dificuldades ao nível da Matemática, área que está localizada no hemisfério direito e, que à semelhança do que referimos para o hemisfério esquerdo, pode ter algum compromisso.

A estas classificações poder-se-ia acrescentar muitas outras, de acordo com a evolução do próprio conceito.

De entre as várias definições, aquela que parece reunir maior consenso é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), que as considera como

um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso de escuta, fala, leitura, escrita,

raciocínio ou matemática. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem (NJCLD, 1994, citado por Correia, 2008, p. 33).

De acordo com as definições que temos vindo a referir, podemos, então, situar as dificuldades de aprendizagem de acordo com três categorias de fatores: fisiológicos, socioculturais e institucionais.

A sua origem parece situar-se ao nível do sistema nervoso central, embora fatores como a hereditariedade, o consumo de álcool e drogas durante a gravidez, a anoxia no nascimento, a má nutrição, ou algumas doenças, tal como um ensino inadequado, possam potenciá-las.

As dificuldades de aprendizagem prendem-se, também, com o modo como processamos a informação. Correia (2004) designa-as como dificuldades específicas de aprendizagem, relativamente às quais refere seis categorias: auditivo-linguística, viso-espacial, motora, organizacional, académica, e socio emocional.

Em relação à primeira, a auditivo-linguística, a discriminação e a memória auditiva, por exemplo, podem estar na base de algumas dificuldades, já que uma percepção inadequada conduz a que se memorize desajustadamente, o que leva a que, como consequência, a reprodução do que se memorizou mal seja incorreta, quer ao nível verbal quer ao nível da escrita. Pode, além disso, interferir com o cumprimento de instruções, que os alunos não percebem, porque a discriminação auditiva está comprometida.

No que diz respeito à percepção viso-espacial, as reversões em determinados grafemas, a dificuldade em relação à figura-fundo, à orientação espacial ou à própria orientação no espaço, podem condicionar uma aprendizagem adequada da leitura. Dificuldades na coordenação motora, global ou fina que, por norma, estes alunos têm, são outra das condicionantes à aprendizagem.

Ao nível organizacional, o modo como se organiza a informação, tal como a hierarquização de prioridades para completar uma tarefa, são questões que estes alunos têm dificuldade em resolver, o que leva a que muitos trabalhos fiquem incompletos e, como tal, que percam parte, quando não toda a informação sobre um assunto.

Algumas dificuldades situam-se ao nível socio emocional – os alunos têm dificuldade em respeitar regras sociais ou em compreender expressões faciais, o que pode ter como consequência que não sejam capazes de realizar tarefas adequadas à sua idade cronológica.

A categoria académica é, segundo Correia (2008), aquela que é mais frequente nestes alunos, que podem ter dificuldades, apenas, na leitura e na escrita. Ou seja: os problemas não têm de ser extensivos a todas as áreas, corroborando o que as inteligências múltiplas vieram evidenciar.

Este autor, em conjunto com Martins e Hallahan, em 2012, refere relativamente às dificuldades de aprendizagem específicas, a sua origem neurológica,

comprovada pelos estudos de Shaywitz (2005), realizados através de ressonância magnética. Esta autora verificou que as crianças com dislexia, ao realizarem tarefas como a leitura, “apresentavam uma atividade reduzida na zona do cérebro que liga as áreas do córtex visual e da associação visual às áreas da linguagem, acompanhada de uma atividade excessiva na área de Broca, responsável pelos mecanismos motores da fala” (p. 97).

Ainda segundo este autor, verifica-se nos alunos com esta problemática, uma discrepância entre o seu nível intelectual, muitas vezes acima da média, e o seu nível de realização académica. Na sua opinião, podendo coexistir com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, na generalidade, as dificuldades de aprendizagem são distintas de outras dificuldades, ou seja “constituem-se numa categoria cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espetro das necessidades educativas especiais” (p. 101).

Em síntese, as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas como

uma problemática de origem neurológica e cognitiva que interfere com o processamento de informação (recepção, integração, memória e expressão de informação), caracterizando-se, em geral, por uma discrepância entre o potencial do aluno (aluno inteligente) e a sua realização escolar (académica e socio emocional), refletindo-se, assim, em termos educacionais, numa discapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais (Correia, 2012, p. 103).

A dislexia enquadra-se nas dificuldades específicas de aprendizagem. A sua etiologia, como dificuldade de aprendizagem específica que é, não é precisa nem consensual. Alguns autores fundamentam-na em fatores neurológicos, considerando que está correlacionada com dificuldades ao nível da disfunção do hemisfério esquerdo. Outros remetem-na para fatores cognitivos, traduzidos por défices percetivos, de memória, tal como de processamento verbal. E, outros consideram que a dislexia resulta da conjugação destes dois fatores.

A investigação sobre esta problemática tem demonstrado, contudo, que esta dificuldade pode estar presente em pessoas com inteligência normal ou mesmo acima da média, que não apresentam problemas neurológicos, físicos, emocionais, e sociais, que vivem em meios socioeconómicos e culturalmente favorecidos, e que frequentam ou frequentaram escolas com processos de ensino adequados (Torres & Fernandez, 2001).

Para Serra, Nunes e Santos (2005), a dislexia pode ser adquirida ou de desenvolvimento. Quanto à dislexia adquirida, esta pode resultar de um traumatismo craniano ou de uma lesão cerebral. No caso da dislexia de desenvolvimento, que tende a ser a mais frequente, a mesma decorre de um défice de maturação. As autoras consideram que esta problemática é uma perturbação evolutiva e não patológica, que se prende, provavelmente, com o desenvolvimento da linguagem que, em algumas crianças, se processa mais tardiamente.

Os alunos com dislexia, sobretudo quando ainda não adquiriram estratégias compensatórias, fazem uma leitura lenta e sem ritmo. Frequentemente, perdem

a linha onde estão a ler. Omissões e adições, tal como leitura parcial de palavras, são comuns.

Quanto à escrita, a caligrafia evidencia dificuldades no traçado (disgrafia), os erros ortográficos (disortografia) que, em princípio decorrem de dificuldade ao nível da percepção e da memorização visual, são frequentes.

A intervenção a implementar com estes alunos depende das suas dificuldades, em função do seu tipo de dislexia.

DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais é a atual designação de défice cognitivo ou de deficiência mental.

Este conceito, tal como a sua classificação, tem evoluído ao longo dos tempos, deixando de centrar-se apenas nos testes psicométricos, uma vez que se entende que o meio ambiente em que a pessoa se movimenta é um fator de extrema importância para a compreensão das dificuldades que apresenta.

A deficiência mental evoluiu de uma conceção médico-orgânica para uma conceção de natureza psicométrica e, posteriormente, para uma conceção multidimensional. De acordo com a primeira, considerava-se que era uma manifestação patológica, de origem orgânica ou biológica, relacionada com o sistema nervoso central. Na base da conceção psicométrica estiveram os testes de inteligência. A conceção multidimensional, adotada atualmente, tem em conta o funcionamento intelectual da pessoa e o ambiente que a rodeia.

Esta perspetiva permite uma percepção mais global da deficiência, uma vez que procura perceber as competências adaptativas dos sujeitos, para o que os aspetos sócios- emocionais, os físicos, os etiológicos, e os ambientais, são fatores determinantes.

As pessoas com dificuldades intelectuais, à semelhança daquelas que têm qualquer outra deficiência, não têm as mesmas características, nem podem definir-se com base numa generalização que as perceba como um grupo homogéneo: “os pontos comuns entre deficientes e não deficientes são muito mais numerosos do que as diferenças” (UNESCO, 1977, p. 15). A sua experiência de vida, as interações que desenvolveram ou desenvolvem, o modo como se sentem percebidos, isto é, a sua prática social, constitui a diferença dentro da diferença. É neste quadro que o conceito de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais se insere. As pessoas com deficiência podem aprender muitas competências desde que lhes sejam dadas condições para as adquirir, nos contextos naturais onde estão inseridos, isto é, junto da família, dos vizinhos, na escola, no emprego, nos clubes.

Pode considerar-se que uma pessoa tem dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, quando até aos dezoito anos de idade se verifica que o seu funcionamento intelectual está significativamente abaixo da média, e manifesta limitações no comportamento adaptativo, no que diz respeito às capacidades concretas, sociais e práticas (Santos, 2010).

Há, assim, três domínios a ter em conta no que diz respeito a esta categorização, de acordo com Schalock, Luckason, Shogren, Borthwick-Duffy, Bradley e Buntix (2007):

1. As limitações significativas da capacidade intelectual;
2. O comportamento adaptativo às exigências ecológicas;
3. A identificação/diagnóstico antes dos dezoito anos de idade.

Esta nova designação, em consonância com o atual paradigma de inclusão, foi introduzida pela American Association on Mental Retardation que, em 2007, com a designação de American Association on Intellectual and Development Disabilities considerou que dificuldade é um conceito mais adequado do que deficiência, na medida em que é menos estigmatizante e menos limitativo, nomeadamente no que se refere às expectativas, na generalidade historicamente fracas, que esta designação tinha.

Para além desta consideração, que é de extrema importância, atendendo ao papel que as expectativas podem ter, a perspectiva de que os indivíduos se situam num determinado contexto, que pode ser mais ou menos facilitador do seu desenvolvimento, tem em conta a importância dos fatores ambientais, entre os quais a educação. É neste sentido que é fundamental a definição das áreas em que é necessário apoio, respeitando, acima de tudo, as potencialidades de cada pessoa. É neste sentido, por outro lado, que a educação, num contexto de educação inclusiva, adquire todo o significado.

As causas desta problemática são multifatoriais. Podem decorrer de alterações cromossômicas ou genéticas, de lesões, de doenças ou de condições ambientais, pré, peri ou pós-natais, que afetam o desenvolvimento do feto ou da criança.

Como características mais gerais, estes alunos precisam de mais tempo para realizar aprendizagens que, com frequência, esquecem. Têm dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos, em realizar atividades complexas, e em resolver situações problemáticas.

Em síntese, ao nível cognitivo, mostram atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade de concentração da atenção e da memória, e dificuldades relativamente à abstração e à generalização. Ao nível físico, tendem a ter fraco equilíbrio, dificuldades na coordenação motora e na destreza com que manipulam objetos. Podem evidenciar, ao nível afetivo, ansiedade e fraco autocontrolo, rindo, por exemplo, sem razão aparente. Quanto ao aspeto social, manifestam, de um modo geral, atraso evolutivo no jogo e nas atividades de lazer (Vieira & Pereira, 2003).

No entanto, apesar destas características serem aquelas com que mais frequentemente se descreve esta população, é necessário ter em conta que o que determina as nossas diferenças não é tanto a natureza dos problemas. As pessoas têm de ser “olhadas” pelas suas capacidades e, nesse sentido, a avaliação deve ter em conta a diversidade cultural e linguística, o tipo de comunicação e características comportamentais, tal como as do contexto em que o indivíduo vive, a

possibilidade de coexistência de áreas fortes com áreas fracas, e a grande possibilidade de melhorias, se forem usados meios e métodos adequados de apoio.

MULTIDEFICIÊNCIA

A população com multideficiência constitui um grupo muito heterogêneo entre si, que se caracteriza, no entanto, por ter problemas muito acentuados aos níveis cognitivo, sensorial e motor. Com dificuldades relativamente à postura e à mobilidade, os movimentos voluntários tendem a ser muito limitados. Frequentemente, estas pessoas têm, também, problemas de saúde: muito vulneráveis à doença, podem ter dificuldades no controlo respiratório e problemas na mastigação e na deglutição (Orelve & Sobsey, 2000).

O grau de autonomia que apresentam é, de modo geral, muito limitado. A própria satisfação das suas necessidades básicas é problemática, como problemática é a sua capacidade de aprendizagem para o fazer.

Limitações desta natureza dificultam, como facilmente se compreende, a aprendizagem e a comunicação, impedindo, na generalidade das situações, o acesso à linguagem oral, o que condiciona a sua participação e a sua intervenção nos ambientes a que têm acesso. Como consequência, estas pessoas têm escassez de experiências significativas, porque a interação que têm oportunidade de estabelecer com o ambiente é ela própria muito limitada, pelas dificuldades das problemáticas que lhes estão subjacentes. Por isso, exigem recursos e meios que respondam às suas necessidades individuais, tal como de abordagens educativas específicas, como experiências significativas, que têm de ser, além de diversificadas, muito organizadas.

Relativamente à comunicação, esta, como já se referiu, está muito condicionada pela própria problemática em si. Por essa razão, é fundamental que se lhes ofereça a possibilidade de interagir com pares que os estimulem, de modo a que possam adquirir algumas competências sociais.

A multideficiência pode decorrer de causas ambientais pré-natais, perinatais e pós-natais.

Como exemplo de causas pré-natais, as infeções, drogas e produtos tóxicos, tal como certos medicamentos, o tabagismo da mãe, alcoolismo, bem como exposição a radiações.

Relativamente às causas perinatais, traumatismo em consequência do parto, que pode estar na base de anoxia, prematuridade, sofrimento fetal, são exemplos de algumas situações que podem dar origem a esta deficiência.

No que se refere às causas pós-natais, infeções, como meningite ou encefalite, intoxicações, traumatismo craniano ou má nutrição da mãe durante a gravidez, podem ter como consequência que a criança venha a ter multideficiência.

A interação é indispensável para estes alunos. A intervenção educativa que se implementa deve considerá-la uma área prioritária e, nesse sentido, é fundamental que se aproveitem os contextos naturais onde se processam atividades de rotina ou atividades de vida diária, que são imprescindíveis para esta população.

A conjugação de esforços por parte da escola, dos técnicos da área clínica que os acompanham, e da família, articulados entre todos, são essenciais para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, também, os pares das suas turmas de referência têm um papel crítico.

Todos estes recursos articulados podem fazer a diferença para uma melhor qualidade de vida.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O transtorno do espectro do autismo, não tendo propriamente uma definição exclusiva, é uma desordem neurobiológica que se mantém ao longo da vida e que se caracteriza por afetar a socialização e a comunicação, limitando a atividade criativa e os interesses dos indivíduos que têm esta síndrome. Foi identificada por Kanner, em 1943, que as designou como autismo.

O diagnóstico desta problemática, cuja etiologia ainda não é completamente conhecida, é do foro clínico.

Embora não seja possível generalizar os comportamentos que, de um modo geral, se atribuem a estas pessoas, é comum, no entanto, encontrar algumas manifestações, como uma certa incapacidade no relacionamento com os outros, que conduz a que não estabeleçam relações sociais normais, distúrbios no desenvolvimento da comunicação verbal, e comportamentos ritualísticos, frequentemente compulsivos, tal como resistência a mudanças nas suas rotinas.

O contacto ocular com os outros tende a ser periférico, a expressão facial, na generalidade, não evidencia emoção.

A comunicação verbal é deficitária, podendo, em alguns casos não se manifestar e em outros reduzir-se a ecolalias. O ritmo, a entoação, o volume da voz, apresentam alterações. O discurso daqueles que têm comunicação verbal, além de tender a ser formal, pode ser muito limitado, parecendo servir para expressar algum desejo ou monologar sobre assuntos que são apenas do seu próprio interesse.

Os estímulos sensoriais podem provocar respostas imprevisíveis, como comportamentos de autodestruição.

Muito frequentemente, o choro ou o riso, o medo, e a ansiedade, manifestam-se sem razão aparente.

De um modo geral, estes alunos têm muita dificuldade em fazer generalizações, tal como não compreendem a linguagem simbólica.

As motivações usadas para a interação social, que se implementam facilmente com outras crianças e/ou alunos, não resultam com eles, tal como não resultam as estratégias mais utilizadas na educação para a aprendizagem da linguagem e da imitação.

As dificuldades centram-se, assim, ao nível da interação, da linguagem, da comunicação e da relação, o que compromete a sua relação social com os outros. Para além deste compromisso ao nível social, podem ter, também, dificuldades ao nível cognitivo.

Em relação à intervenção pedagógica, a literatura recomenda metodologias específicas, de que o modelo Treatment and Education of Autistic and Communication-handicaped Children (TEACCH), o modelo Applied Behaviour Analysis (ABA), o modelo Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relação (DIR), são exemplos. São modelos de cariz comportamentalista, muito estruturados.

No entanto, a interação com os seus pares, nas suas turmas, é muito importante e não deve ser descurada. Implica, contudo, que haja articulação entre os diferentes intervenientes, em particular a do professor de Educação Especial e a dos professores do Ensino Regular, tendo em conta a especificidade desta problemática, nomeadamente a grande dificuldade que estas pessoas manifestam na sua relação com os outros.

No âmbito do transtorno do espectro do autismo, a síndrome de Asperger tem especificidades que a distinguem do autismo clássico, embora, como em relação a tudo o resto, tenhamos de ter em conta a individualidade de cada situação. As pessoas com esta síndrome tendem a ter níveis de inteligência próximos daqueles que se consideram normais.

De um modo geral, estabelecem relações com os outros com mais facilidade do que as pessoas diagnosticadas com autismo, embora o façam, também de um modo geral, com pessoas mais velhas ou mais novas. Ao nível da linguagem, tendem a não ter um défice significativo.

Contudo, ritualismos, muita dificuldade em alterar as suas rotinas, em manter contacto visual com os outros, em expressar ou perceber emoções, tal como em entender a linguagem simbólica, como manifestações pouco facilitadoras da comunicação que são, acabam por restringi-los facilmente ao “seu mundo” de interesses muito restritos.

Parte III

Fatores Facilitadores da Inclusão

A atitude para com a inclusão, a organização da escola e do Agrupamento onde está inserida, a formação contínua dos professores neste âmbito, as práticas pedagógicas que a escola implementa, das quais destacamos a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa, tal como a relação escola-família, são fatores determinantes para o sucesso de qualquer aluno, mas particularmente daqueles que têm necessidades educativas especiais⁷.

A ATITUDE

O conceito de atitude começou a surgir desde o início dos estudos relacionados com a psicologia social, que o entende como uma noção mediadora entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos.

No entanto, a definição de atitude não é consensual, provavelmente porque há relativamente a este assunto diversas abordagens, das quais destacamos as sociológicas, as psicológicas, as antropológicas, e as psicossociológicas.

As atitudes são determinadas emocionalmente e podem ser adquiridas consciente ou inconscientemente. Estão relacionadas com a cognição, o afeto e o comportamento. Aprendem-se quer direta quer indiretamente e uma das suas características consiste na sua “resistência” à mudança. Isto significa que podem ser relativamente estáveis ao longo do tempo. No entanto, são suscetíveis de variar, em qualidade e em quantidade, com maior ou menor intensidade.

A atitude com que os professores perspetivam a inclusão, em particular se esta diz respeito a alunos com necessidades especiais, é determinante para o seu sucesso ou para o seu insucesso.

A investigação tem destacado atitudes como desconforto, insegurança e ansiedade, que os professores dizem sentir quando têm de lidar com alunos com medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, as quais,

⁷ Cf. com Silva, M. O. E. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – contributos de investigação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 28-36.

também de acordo com a investigação, podem estar relacionadas com a falta de preparação para lhes responder adequadamente, que também referem.

Este enfoque na falta de preparação ou mesmo na sua ausência e, não pondo em causa a legitimidade com que é referida, sugere que as dificuldades continuam a ser percecionadas como se fossem uma entidade homogênea, passível de uma resposta pré-organizada.

O ensino tradicional organizou-se de acordo com esta lógica e o Ensino Especial, como começou por designar-se, seguiu-a.

A integração acentuou, eventualmente, esta aparente “incapacidade” de resposta à diversidade, por parte dos professores do Ensino Regular, com a normalização que buscou e que em alguns casos, nomeadamente ao nível de dificuldades de aprendizagem ligeiras, funcionou.

Este é um modelo que tem perdurado e dada a característica de “resistência” atribuída às atitudes, compreende-se a dificuldade que os professores que, de um modo geral, continuam a ter uma formação centrada num aluno padrão, encontram quando se confrontam com uma realidade que nada tem a ver com esse padrão.

Como refere Rodrigues (2006),

diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada. O certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores também são diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A Escola Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é ... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... todos os professores (p. 5).

As atitudes dos professores não são as únicas a ter em conta relativamente à inclusão. A investigação comprovou como as dos órgãos de gestão são críticas e influenciam o corpo docente e não docente das escolas, entre os quais os alunos têm um papel de extrema relevância.

Num estudo que fizemos recentemente⁸, em que analisámos atitudes de vários atores (pessoas com necessidades especiais, diretores de escolas, professores, encarregados de educação e assistentes operacionais), tomando como referência a proposta de Azjen e Fishbein (2005)⁹, concluímos que as atitudes para com a inclusão de alunos com medidas de reforço à aprendizagem e à inclusão, é tendencialmente negativa.

Os autores atrás referenciados classificaram as atitudes como comportamentais, normativas, e de controlo. As comportamentais estão relacionadas com as atitudes que os sujeitos têm, relativamente a determinados comportamentos que entendem como favoráveis ou desfavoráveis. As normativas estão interliga-

⁸ Leitão, F., A.; Silva, M., O., E. (2018). *Inclusão de Pessoas com necessidades Especiais – Estudos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

⁹ O nosso estudo decorreu do protocolo de entrevistas realizadas por Mestrandos e Doutorandos que orientámos, que gentilmente os disponibilizaram. A análise dos mesmos, relativamente às atitudes, é da nossa autoria.

das com normas sociais, tal como estas são interiorizadas pelos sujeitos. Quanto às de controlo, estas referem-se ao grau de controlo que os indivíduos pensam ter ou têm, em relação à atitude que assumem relativamente a um comportamento. Podem ser de controlo interno ou externo. No caso de controlo interno, os sujeitos interiorizaram as atitudes e assumem-nas como suas. Relativamente às de controlo externo, as atitudes, que se referem ou que se tomam, correspondem ao que é “politicamente correto”.

Ao situar as atitudes, que decorreram destes estudos, segundo esta perspectiva, conseguimos ter uma visão das mesmas, quicá um pouco mais objetiva.

Tabela 2¹⁰. Percentagem das atitudes referidas pelos entrevistados

	Favoráveis	Desfavoráveis	Normativas	Controlo Interno	Controlo Externo
Entrevistados					
Alunos que frequentavam o 9º ano	50%	50%			
Alunos que frequentavam o 9º ano um estágio profissional	50%	50%			
Adultos em situação laboral	56%	33%	11%		
Total das atitudes dos entrevistados com necessidades especiais	41%	47%	12%		
Diretores de IPSS	36%	46%	18%		
Diretores de escolas portuguesas	25%	51%			12%
Diretores de escolas brasileiras	20%	40%	20%	22%	
Total das atitudes dos Diretores das escolas	20%	40%	20%	13%	7%
Professores de Educação Especial	9%	55%	9%		27%
Professores do Ensino Regular portugueses	25%	42%	8%		25%
Professores do Ensino Regular brasileiros	33%	48%	9%	5%	5%
Total das atitudes dos Professores do Ensino Regular	29%	48%	7%	3%	13%
Total das atitudes das Assistentes Operacionais	18%	46%	9%	9%	18%
Encarregados de Educação portugueses	23%	54%			23%
Encarregados de Educação brasileiros	73%	27%			
Total das atitudes dos Encarregados de Educação	50%	39%			11%

¹⁰ Leitão, F., A.; Silva, M., O., E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais – ESTUDOS*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Este estudo abrangeu diretores, professores e encarregados de educação de escolas do Ensino Regular, portugueses e brasileiros. Os sujeitos com necessidades especiais, como então se designavam, e as assistentes operacionais, eram portugueses.

As percentagens obtidas são elucidativas do modo como se perspectivava a inclusão, embora devamos ter em conta que estes resultados decorrem de investigações de natureza qualitativa que, como tal, não podem ser generalizados. De resto, os estudos, neste âmbito, não são conclusivos, nem relativamente ao grupo etário, ao género, à profissão, e à experiência com pessoas com deficiência.

A figura seguinte mostra-nos a média da percentagem das atitudes que emergiram, o que permite uma leitura mais abrangente.

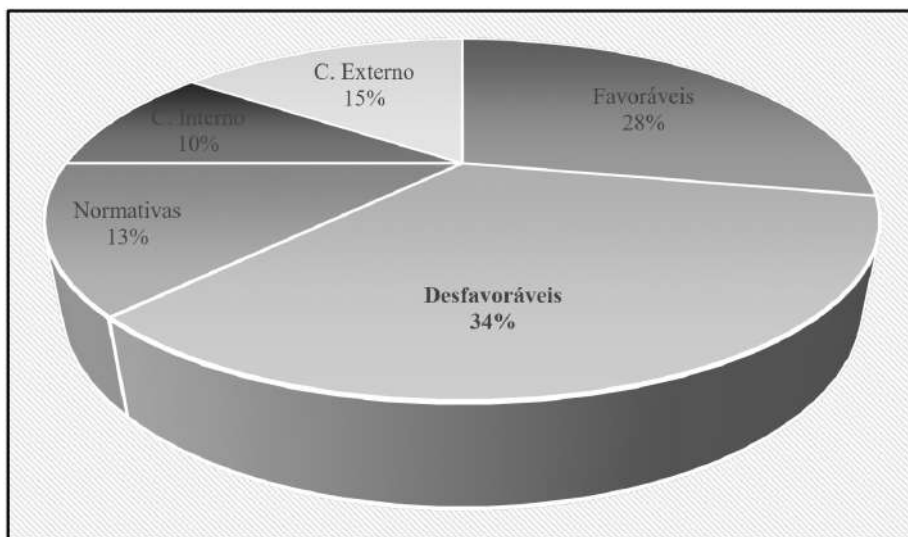


Figura 13. Média da percentagem das atitudes ¹¹

Tal como referimos no que diz respeito à tabela, a média das atitudes evidencia como as desfavoráveis sobressaem, num conjunto em que temos de ter em conta as normativas e as de controlo interno e externo.

Sendo um fator de fundamental importância para a inclusão, que já tem tantos anos de implementação, este “retrato” de atitudes é preocupante e faz pressupor que há ainda muito caminho a percorrer.

¹¹ Leitão, F., A.; Silva, M., O., E. (2018). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais – Estudos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O modo como a escola se organiza pode constituir a diferença para responder à diferença.

No âmbito desta organização, a colaboração entre os diversos atores que intervêm no espaço educativo, as atitudes relativamente à inovação e a capacidade para dar resposta aos diferentes problemas, a intervenção dos professores de Educação Especial e/ou de outros técnicos, em cooperação com os professores do Ensino Regular, bem como com a família dos alunos, o apoio dos órgãos diretivos, e a formação contínua dos professores, são fatores facilitadores da inclusão, que a investigação comprovou serem particularmente relevantes.

Parece evidente que uma resposta adequada às necessidades dos alunos tem de passar pela articulação entre todos aqueles que intervêm no seu processo.

Não faz sentido que as intervenções que se implementavam, como acontecia com algumas problemáticas mais específicas, como é o caso da multideficiência e dos transtornos do espectro do autismo, não fossem organizadas e avaliadas em conjunto, por todos os atores intervenientes. O trabalho individual que se realiza com estes alunos é muito importante, mas o seu êxito depende, também, da articulação que for feita com os outros atores que, em grande parte das situações, são aqueles que estão mais tempo com eles.

Se é desejável que as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem tenham em consideração a importância da cooperação, parece ser indiscutível que a cooperação entre os professores e outros técnicos só pode trazer vantagens para qualquer processo educativo, independentemente de os alunos terem ou não medidas de reforço à aprendizagem e à inclusão.

Para além destes aspetos relativos à importância da cooperação entre os diversos atores, a implementação de projetos específicos que os Agrupamentos de Escolas têm autonomia para fazer, é outra das medidas que facilita a inclusão de alunos com mais dificuldades, nomeadamente se se tiver em conta a sua futura inserção profissional. É nesse sentido que a relação que deve estabelecer-se com o poder local é extremamente valiosa: por um lado, porque permite que a comunidade conheça os alunos, por outro, pelo conhecimento que este tem relativamente a entidades da mesma, que podem proporcionar-lhes estágios e emprego futuro.

A cooperação com Centros de Recursos para a Inclusão é igualmente vantajosa, nomeadamente porque estas estruturas desenvolveram um *know how* extremamente significativo, no que diz respeito à formação profissional, e à inserção laboral de pessoas com deficiência¹² ou mesmo com problemáticas complexas. Por um lado, prestam serviços de apoio, do âmbito clínico e social, às escolas, que não têm estas valências. Por outro, sempre que possível, encaminham os

¹² Entende-se por “deficiência”, neste contexto, aquela que é mais obstaculizante à inserção laboral, como é o caso das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

alunos que terminam a sua escolaridade obrigatória ao abrigo de um Plano Individual de Transição, elaborado em cooperação com escola, para formação profissional, que se realiza, por norma, no próprio centro.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação é, desde há muito tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos que, de um modo geral, a têm perspectivado tendo em conta a formação inicial e a formação contínua. Esta define-se como o conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que têm como objetivo desenvolver conhecimentos e competências dos professores, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional. É diferente de país para país, embora haja concordância quanto ao facto de se perspectivar como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional que, nos tempos atuais, deve ser entendida como aprendizagem ao longo da vida (Silva, 2000).

O conceito de formação abrange uma finalidade e um processo. A finalidade associa-se, sobretudo, à formação inicial, através da qual, os futuros professores adquirem competências para o desempenho da sua atividade profissional, bem como o estatuto para esse desempenho. A formação contínua implica apropriação de novas competências e atitudes, tendo em vista melhorar a qualidade de resposta a dar. Em qualquer dos casos, deve ser perspectivada como um *contínuum* que se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional, tendo em conta princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Este é, de resto, o entendimento do relatório para a Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), segundo o qual,

a divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional enquanto adulto, o tempo da reforma – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se (p. 89).

À formação contínua, independentemente da duração das suas ações e do seu grau de estruturação, está inerente um modelo de professor, uma perspectiva de educação e de ensino, bem como uma conceção de formação (idem).

A construção da escola inclusiva, como referimos, passa pela atitude com que se perspectiva, que é determinante para o sucesso ou para o insucesso dos alunos. As práticas pedagógicas que se implementam incluem ou excluem. A organização do espaço educativo, tal como as atitudes e as práticas, facilita ou inviabiliza a sua construção.

No entanto, atitudes facilitadoras, práticas pedagógicas e organização de

escola adequadas, refletem-se através de formação. É nesse sentido que é fundamental perceber como os professores lidam com a inclusão, isto é, como a percebem, com que dificuldades se confrontam, que práticas implementam, para dar resposta à heterogeneidade. Dados como estes são particularmente significativos para poder organizar programas de formação, que possam ir, tanto quanto possível, ao encontro de várias problemáticas que a inclusão suscita, em termos de uma resposta com qualidade.

A análise de necessidades e a investigação-ação, como estratégias de formação, possibilitam esse conhecimento mais aprofundado da realidade com que as escolas, nomeadamente os professores, se confrontam no seu quotidiano profissional.

A análise de necessidades de formação surgiu ligada à educação, nos anos 60 do século XX. Pode ser perspectivada de dois modos: como realidade conceptualizada pelo formador que procura ajustar a formação por si organizada às dificuldades que os formandos sentem, ou a partir das necessidades dos formandos, que ajuda a identificar. Na primeira situação, situamo-nos no paradigma do crescimento, na segunda, no da resolução de problemas, dois dos quatro paradigmas que, de acordo com Éraut (1984), enquadram a formação contínua.

Em qualquer das situações, os formandos são atores intervenientes, mas a níveis diferentes. No caso do paradigma do crescimento, embora o formador tenha uma ideia das necessidades que os formandos devem ter e, como tal, tenha um programa de formação elaborado, este é, contudo, ajustado às preocupações que os formandos evidenciam, uma vez que tem flexibilidade para isso. No caso do paradigma de resolução de problemas, são os formandos que expressam as suas necessidades, decorrendo o programa de formação desta lógica. O formador, nesta situação, ajuda à consciencialização dessas necessidades, estas entendidas como preocupações, ou seja, “sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa” (Hall & Hord, 1987, citados por García, 1999, p. 61).

As necessidades podem decorrer da exigência do funcionamento das organizações, da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos, e dos interesses sociais. Na primeira situação correspondem a desejos, na segunda a expectativas e na terceira a desejos (Barbier e Lesne, 1986).

No caso da formação de professores, as necessidades emergem dos contextos profissionais em que estes se inserem, sendo condicionadas pelas representações que têm dos mesmos.

À semelhança do que já referimos atrás, as necessidades podem decorrer:

1. Das exigências do sistema educativo, como frequentemente acontece com a introdução de inovações, perspectivando-se, assim, como lacunas e/ou carências;
2. Da percepção dos professores, decorrente das dificuldades e dos problemas com que se confrontam, o que remete as necessidades para desejos, preferências ou expectativas;

3. Das exigências do sistema educativo e da percepção dos professores, situação em que as necessidades dependem do problema em questão.

Isto implica, em termos de investigação, processos diferentes, aos quais os instrumentos utilizados para a deteção e identificação de necessidades não são indiferentes, uma vez que dependem da conceção que se toma como referência.

De acordo com a investigação neste âmbito, a formação desenvolvida a partir da análise de necessidades tende a ser bem-sucedida, porque envolve e corresponsabiliza os intervenientes no processo.

A investigação-ação é igualmente uma excelente estratégia de formação. A conceção do professor-investigador, presente nos fundamentos da intervenção, permite “olhar” as dificuldades iniciais como um desafio, obrigando a uma reflexão estruturada sobre a resposta a implementar.

Este processo em espiral, que está na base da investigação, da ação e da reflexão, se é que é possível separá-las a não ser por razões académicas, contribui indiscutivelmente para a formação dos professores que o experienciam. Planificar, intervir e refletir na, sobre e para (re)planificar, se necessário, é um exercício fundamental.

Numa situação em que se pretende uma nova atitude para com os alunos com medidas de reforço à aprendizagem e à inclusão, no verdadeiro sentido da palavra, a formação que parte do princípio que o professor é também um investigador e, como tal, capaz de introduzir mudanças, porque as mesmas têm enquadramento sustentado pela investigação, é uma estratégia particularmente relevante, que pode fazer a diferença desejável.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas dos professores e de outros atores, tais como os pais, os técnicos que intervêm com os alunos, e a própria comunidade, são particularmente relevantes para o sucesso da inclusão.

Se a interação, como nos diz a investigação, é tão importante para o desenvolvimento dos indivíduos, então as práticas pedagógicas que se implementam na sala de aula, na escola, na família, na comunidade, devem tê-la em conta, devem favorecê-la, devem proporcionar aos alunos a possibilidade de aprender uns com os outros.

Contrariamente à filosofia de integração, que pressupôs que era necessário reabilitar primeiro para integrar depois, a inclusão defende que a escola deve partir das capacidades de cada aluno, desenvolvidas no contexto do seu grupo-turma.

É evidente que há que ter consciência que este processo não depende de estratégias únicas. Por isso, ter em conta as capacidades dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é fundamental como ponto de partida, e como princípio filosófico, mas é insuficiente. No contexto do grupo-turma desenvolvem-se muitas aprendizagens. E a forma de estes alunos serem perce-

bidos pelos seus colegas só é possível, se se lhes der a oportunidade de se relacionarem com eles, através da realização de trabalhos que promovam aprendizagens significativas para todos.

No entanto, não chega ficarmos por aqui. A intervenção não pode limitar-se a uma resposta única, sem ter em atenção a própria especificidade de algumas problemáticas que requerem um ensino individualizado, por exemplo, e a imprescindível articulação, preferencialmente entendida como cooperação, entre outros atores. Não é possível incluir sem envolver as famílias, a escola, os serviços intervenientes no processo, a comunidade.

Para muitos dos alunos com problemáticas mais complexas, a via profissional, independentemente do modo como esta terá de ser equacionada, é uma resposta e uma resposta que a escola tem, também, de equacionar, nomeadamente porque o enquadramento legislativo assim o determina (DL 54/18, de 6 de julho).

De acordo com este Normativo,

sempre que o aluno tenha um Programa Educativo Individual deve este ser complementado por um Plano Individual de Transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

Este Plano Individual de Transição deve ser implementado três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, como atrás referimos. Ora, dada a complexidade que lhe está subjacente, que envolve, entre outras tantas considerações, apetências dos jovens, conjugadas com as possibilidades de satisfazê-las, por parte da família, e da própria comunidade, estes planos implicam uma conjugação de esforços, que envolvem os atores que intervêm nestes processos. É, também, neste sentido, que a inclusão vai muito para além de uma resposta educativa centrada na escola, apenas.

No entanto, por muito complexas que sejam as dificuldades dos alunos, é importante que se lhes facilite o maior número de interações possível, sem esquecer que todos têm uma turma de pertença e que a aprendizagem que se faz com os pares é de extrema importância.

Na perspetiva da educação inclusiva, deve ter-se presente que, sempre que for possível e é desejável que o seja muito frequentemente, uma atividade pode e deve ser desenvolvida por todos os alunos, preferencialmente em grupo, de acordo com as capacidades de cada um, tendo em conta a diferenciação curricular de que alguns necessitam.

No entanto, a diferenciação não se restringe, apenas, a uma única estratégia ou a uma metodologia específica, atendendo a que

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).

A tutoria entre pares e o trabalho de grupo, perspectivado como aprendizagem cooperativa e desde que devidamente estruturado, o que implica ter em conta a diferenciação curricular, que é fundamental para alguns alunos, configuram-se como uma boa estratégia de resposta.

No entanto, há que ressaltar que não são respostas únicas. Fomentam a interação e, por isso, são extremamente importantes para a aprendizagem de todos. Mas não substituem a existência de um apoio individual, sempre que este é necessário, imprescindível para a aquisição de conhecimentos que, de outro modo, dificilmente alguns alunos serão capazes de fazer.

Abordaremos seguidamente a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa, que são estratégias eletivas para a aprendizagem de todos, e para a inclusão. Debruçamo-nos, no entanto e, em primeiro lugar, sobre o trabalho de grupo, sobretudo no que diz respeito à sua organização, uma vez que este é o ponto de partida para o trabalho cooperativo.

O TRABALHO DE GRUPO NUMA DINÂMICA INCLUSIVA

Em educação, o grupo é um fator de regulação extremamente importante para a aquisição de competências académicas e sociais, como se depreende de tudo o que temos vindo a referir. A sua organização, no entanto, obedece a vários princípios, dos quais destacamos a heterogeneidade que deve presidir à sua constituição, e o respeito, sempre que possível, pelos interesses dos alunos na escolha do tema em que vão trabalhar.

Nos grupos heterogéneos todos beneficiam: a explicação dada a um colega, em ou com dificuldades, consolida melhor o conhecimento adquirido; a explicação ouvida de um colega é mais fácil de entender. A necessidade de clarificar o discurso para tirar dúvidas, tal como de prestar atenção para o entender, é, por um lado, um contributo para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação, ajuda, por outro, a aprender a viver em sociedade.

A organização dos grupos deve ter, assim, em atenção, a heterogeneidade e os interesses dos alunos, o que pode não se verificar quando são estes a constituírem-nos espontaneamente. Contudo, respeitando tanto quanto possível os seus interesses, o professor, como membro do grupo, deve interferir, nomeadamente porque há sempre ou quase sempre, alunos que “ficam de fora”, e tendências próprias dos grupos etários, que podem anular a heterogeneidade, por exemplo.

Deve ter-se em conta que o conflito faz parte do processo. Ultrapassado, o grupo torna-se mais coeso, porque cria a sua própria dinâmica. Alterações frequentes na sua constituição não são, por isso, aconselháveis.

As tarefas que os alunos realizam dentro de cada grupo nem sempre são evidentes para todos, pelo que o professor deve defini-las, uma vez mais, como forma de evitar que alguns sejam marginalizados. Estamos a pensar em crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que podem facilmente ficar “esquecidas” dentro do seu grupo. A ter em atenção, também, que os

grupos devem ter um porta-voz, que não tem apenas como função apresentar o trabalho depois de concluído, como pode ver-se, de forma esquematizada, mais adiante. Sempre que se inicia um novo trabalho e o grupo se mantém, é aconselhável que o porta-voz não seja o mesmo.

O tempo destinado para a realização de um trabalho de grupo, que deve ter utilidade prática para cada um dos elementos que o constituem, é muito importante. Não menos importante é os alunos saberem claramente o que se pretende com o trabalho, ou seja, quais são os seus objetivos, tal como a gestão adequada do espaço onde decorre, de modo que todos possam participar.

A questão dos recursos é elementar. Os alunos têm de tê-los disponibilizados, materialmente, ou saber onde podem encontrá-los.

A avaliação é outro dos pontos fundamentais. A autoavaliação, a heteroavaliação e a avaliação do trabalho realizado, deve basear-se em critérios fornecidos pelo professor, que devem ser “negociados” previamente com os alunos.

O trabalho de grupo pode ser particularmente gratificante, sobretudo para aqueles alunos que têm mais dificuldades. Ao partilhar as atividades que se realizam nos seus grupos respetivos, de acordo com o seu ritmo e as suas capacidades, sentem-se a fazer parte da comunidade a que pertencem, porque têm, deste modo, a oportunidade de participar e de aprender, porque participam.

A educação inclusiva promove-se assim. A diferenciação pedagógica inclusiva está presente no trabalho que se desenvolve deste modo: cada um faz de acordo com as suas capacidades, todos aprendem com todos.

As figuras que se seguem esquematizam alguns dos princípios que devem ser respeitados relativamente ao trabalho de e em grupo, bem como as principais funções do professor e as do porta-voz do grupo.

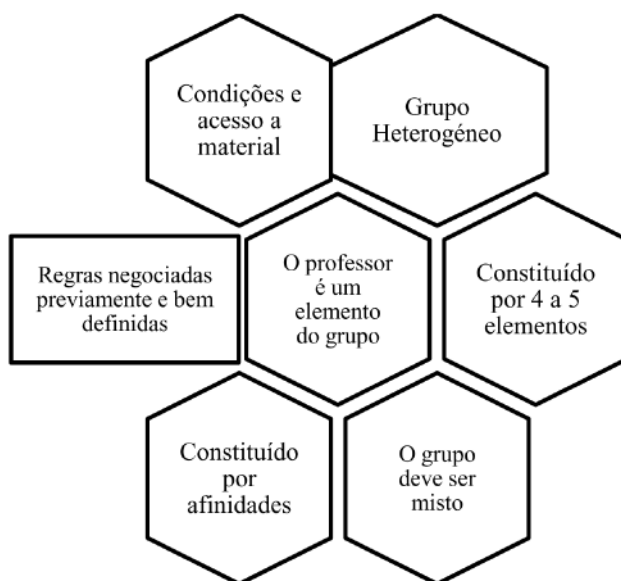


Figura 14. Regras para a constituição de um grupo



Figura 15. Funções do professor

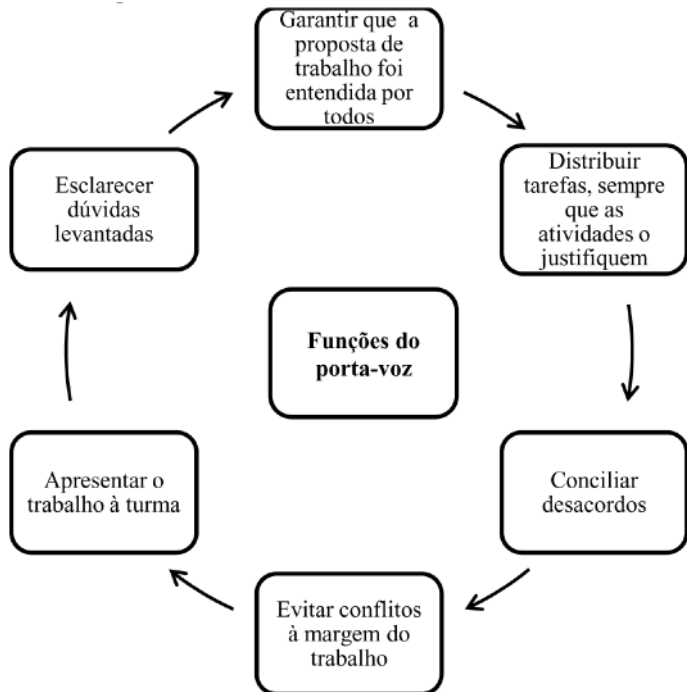


Figura 16. Funções do porta-voz do grupo

Taxonomia de Bloom: um suporte para a organização do trabalho

Não fazendo parte dos fatores facilitadores da inclusão, a Taxonomia de Bloom ajuda a perceber como os grupos heterogêneos podem funcionar, razão por que entendemos abordá-la, particularmente no que ao domínio cognitivo se refere, com sugestões de atividades que exemplificam como o trabalho de grupo pode organizar-se segundo estruturas cooperativas.

A Taxonomia de Bloom, publicada em 1956, divide-se “artificialmente” e, apenas, por razões acadêmicas, em três domínios – Cognitivo, Afetivo e Psicomotor – os quais, por sua vez, se subdividem em vários níveis. Foi revista por Pohl, em 2000, que introduziu algumas alterações ao nível do domínio cognitivo.

A Taxonomia de Bloom, como qualquer outra classificação, estabelece uma hierarquia taxonômica que é questionável, nomeadamente porque as categorias que apresenta não se excluem mutuamente. O seu caráter comportamentalista leva a crer que as aprendizagens se fazem por ordem hierárquica, o que nem sempre corresponde à realidade. Além disso, a sua fidelidade também oferece dúvidas, dado o grau de subjetividade que lhe está inerente, como de resto acontece com a generalidade dos instrumentos desta natureza. Contudo, o seu grau de estruturação ajuda a situar os alunos relativamente a algumas das capacidades que é suposto terem e, no caso específico da educação inclusiva, a perceber como é possível pô-la facilmente em prática.

Apesar dos questionamentos que podemos levantar-lhe, a nossa pretensão ao apresentá-la no contexto da educação inclusiva, é que seja de utilidade para a constituição de grupos heterogêneos, ajudando a compreender como é possível implementar uma atividade em que todos os alunos, mesmo aqueles que têm muitas dificuldades, possam participar, aprendendo.

Apresentamos, de seguida e, sumariamente, os diferentes níveis dos domínios afetivo e psicomotor – são importantes, no seu conjunto, mas o nosso objetivo relativamente a esta Taxonomia não é a sua explanação, mas sim a apresentação de exemplos de atividades que, correlacionadas com os níveis do domínio cognitivo em que podem inserir-se, permitem a sua implementação na sala de aula inclusiva.

Relativamente ao domínio afetivo, este está dividido em cinco níveis, cujo grau de complexidade vai aumentando, como, de resto, acontece em todos os domínios e, como pode compreender-se mais facilmente na figura que se segue.

O primeiro nível do domínio afetivo é a **atenção** (o aluno apercebe-se do que se passa; está atento), seguido da **resposta**, o segundo nível, que representa um novo comportamento, só possível, porque o aluno é capaz de prestar atenção a uma explicação, a um acontecimento. Segue-se a **valorização**, ou seja, o aluno mostra envolvimento e empenho relativamente a uma nova situação de aprendizagem, o que vai permitir-lhe a **organização** - a apropriação dessa aprendizagem, situando-a num sistema de prioridades. Por fim, o último nível - a **caraterização**, isto é, o envolvimento com a aprendizagem realizada.

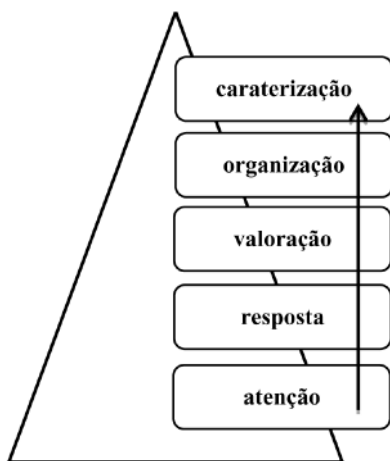


Figura 17. Taxonomia de Bloom - Domínio Afetivo

O primeiro nível do domínio psicomotor que, à semelhança do anterior, tem igualmente cinco níveis, diz respeito aos **movimentos reflexos**, o que significa que as ações podem ocorrer como resposta a um estímulo. Seguem-se, no segundo nível, **movimentos básicos**, isto é, padrões de movimentos inatos a partir de movimentos reflexos. As **capacidades perceptivas**, ou seja, a tradução de estímulos recebidos para movimentos intencionais apropriados, situam-se no terceiro nível. Temos, depois, os **movimentos de perícia** – o aluno desenvolve movimentos complexos que exigem eficácia e, por fim, **comunicações não discursivas**, quando a comunicação se faz através do movimento corporal.

A figura que se segue esquematiza o domínio psicomotor.



Figura 18. Taxonomia de Bloom - Domínio Psicomotor

O domínio cognitivo, que apresentamos de acordo com a revisão feita por Pohl (2000), tal como referimos atrás, e ao qual daremos maior destaque, apresentando sugestões de atividades correspondentes, em princípio, a cada um dos níveis referidos, compreende processos mentais básicos e processos mentais superiores.

Nos processos mentais básicos inserem-se, por ordem crescente de complexidade, **recordar**, **compreender** e **aplicar**.

As questões que decorrem destes níveis são, por norma, as mais adequadas para avaliar a preparação e compreensão dos alunos, diagnosticar os seus pontos fracos e fortes, e rever e/ou resumir conteúdos.

Nos processos mentais superiores inserem-se, também, por ordem de complexidade, os níveis **analisar**, **avaliar** e **criar**, cujas questões são, de um modo geral, apropriadas para incentivar os alunos a pensar mais profunda e criticamente, solucionar problemas, encorajar a discussão e estimulá-los a procurar a informação por conta própria.

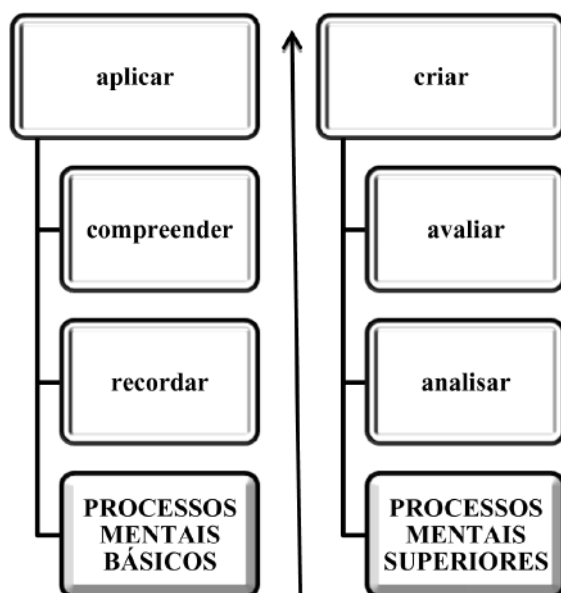


Figura 19. Processos mentais básicos e superiores do Domínio Cognitivo

Para um melhor entendimento da hierarquia subjacente a esta taxonomia, apresentamos seguidamente outro esquema que permite percebê-la globalmente.

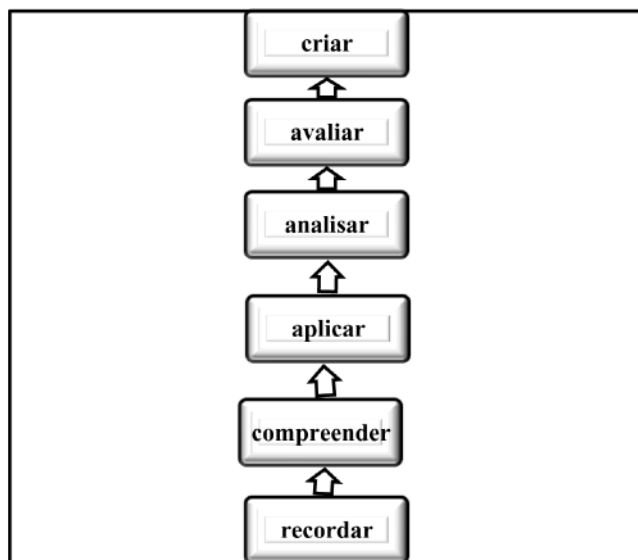


Figura 20. Níveis do Domínio Cognitivo

A cada um destes níveis de desempenho e, de acordo com o seu significado, podem fazer-se corresponder ações, o que, parecendo irrelevante, pode ser importante sempre que se propõem tarefas aos alunos. Nesse sentido, a seguir a cada nível, indicaremos alguns verbos que lhe estão correlacionados.

De Recordar a Criar: atividades para Cooperar...

Apresentamos agora, tal como mencionámos atrás, atividades que podem realizar-se no âmbito de cada um dos níveis do domínio cognitivo. É importante, no entanto, ter em conta que estas atividades não pertencem exclusivamente ao nível em que estão a ser apresentadas, na medida em que estão sempre correlacionadas com os temas propostos e com as próprias estratégias que os professores implementam.

Recordar é o nível mais básico do domínio cognitivo. Significa que o aluno é capaz de lembrar ou de memorizar uma aprendizagem. Exemplos de atividades correlacionadas com este nível podem ser: escrever uma lista de palavras sobre...; identificar personagens de uma história contada ou lida; fazer um desenho sobre...

Reconhecer, listar, descrever, identificar, nomear, localizar, encontrar, são alguns dos verbos que estão em relação com recordar, enquanto nível de desempenho.

O segundo nível, **compreender**, implica que o aluno é capaz de abarcar o significado de uma informação, ao interpretar e traduzir o que foi aprendido.

Como sugestões de atividades: escrever por palavras suas; fazer recortes ou desenhos para ilustrar uma história; relatar à turma um acontecimento, uma aprendizagem ou mesmo aquilo que um outro colega apresentou, fazer uma banda desenhada e/ou um resumo de uma história; fazer um livro para colorir.

Interpretar, exemplificar, resumir, classificar, são exemplos de verbos relativos este nível.

Aplicar significa que o aluno faz uso da informação, num contexto diferente daquele em que ela foi aprendida. Fazer um álbum de recortes sobre uma área do trabalho; preparar convites para a festa de anos de uma personagem; tirar e apresentar um conjunto de fotografias sobre um determinado assunto; fazer um modelo em barro; pintar um mural usando os mesmos materiais; continuar uma história, são exemplos de algumas das atividades, relativas a este nível, que podem pôr-se em prática.

Como verbos que podem ser utilizados quando se pretende trabalhar este nível, comparar, organizar, atribuir, encontrar, integrar, são alguns bons exemplos.

O nível seguinte, **analisar**, o primeiro que faz parte dos processos mentais superiores, traduz a capacidade de fracionar a informação, de modo a poder compreendê-la melhor. Nesse sentido, atividades como fazer uma sondagem junto dos colegas de turma para saber o que eles pensam sobre um determinado assunto, analisando os resultados; desenhar uma árvore genealógica que mostre relações e afinidades; escrever a biografia de uma pessoa; preparar um relatório sobre uma área em estudo; rever um trabalho artístico em termos da forma, cor e textura, inserem-se no seu âmbito.

Verbos como implementar, usar, executar, são próprios para ser utilizados a este nível.

Quando toma decisões a partir da sua própria reflexão, o aluno está a **avaliar**, o segundo nível dos processos mentais superiores e o sexto do domínio cognitivo. Como exemplos de atividades: preparar e conduzir um debate; escrever um discurso persuasivo argumentando prós e contras; fazer um folheto sobre cinco regras importantes, convencendo os outros; escrever uma carta recomendando medidas a tomar; avaliar os atos da personagem de uma história ou de uma situação.

Como exemplo de verbos que podem corresponder a este nível: formular, criticar, experimentar, julgar, testar, detetar, monitorizar.

Por fim, **criar**, o nível que implica maior abstração. Fazendo uso do que aprendeu, o aluno é capaz de criar ideias e informação novas. Assim, criar um novo produto, dar-lhe um nome e planear a sua divulgação; escrever um programa de TV, um show de marionetas ou uma canção; conceber um novo sistema monetário; fazer uma ementa semanal para um restaurante; desenhar a capa para uma revista, para um livro ou para um disco; arranjar rimas para anunciar um novo produto, são alguns exemplos de atividades correlacionadas com este nível.

Quanto a verbos que estejam em consonância com o mesmo, projetar, construir, planear, produzir, inventar e fazer, são bons exemplos.

A figura, que se segue, apresenta a Taxonomia de Bloom, em conjugação com as ações que lhe estão associadas.

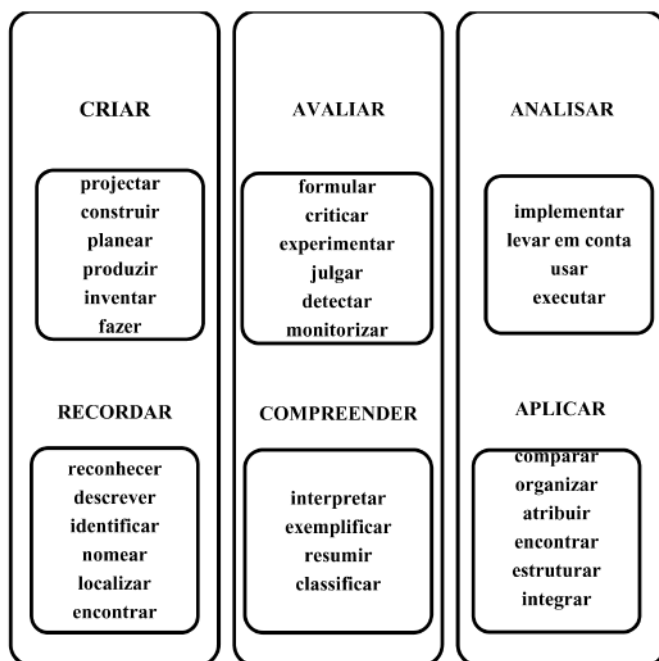


Figura 21. Níveis do Domínio Cognitivo e Ações correlacionadas

Os três domínios que constituem a Taxonomia de Bloom devem ser perspetivados em conjunto, como mencionámos atrás, considerando que aspetos ligados à cognição, à afetividade, e à psicomotricidade, fazem parte do desenvolvimento humano, que não podem ser descontextualizados das inteligências múltiplas.

O conceito de inteligências múltiplas, desenvolvido por Gardner (1995), pôs em causa o modo como se percecionava até então a inteligência que, enquadrada pela noção de QI, a entendia como única e quantificável.

Questionando a sua invariabilidade e mensurabilidade que, ao nível da educação, tem contribuído para “rotular” e para predizer sucessos e insucessos escolares, Gardner definiu inteligência de acordo com oito categorias: a verbal-linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal/cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

Estas categorias - inteligências múltiplas - não são fixas e, provavelmente, segundo o próprio autor, não representam todas as capacidades humanas. Estão presentes em todos os indivíduos, embora não do mesmo modo, o que significa que cada pessoa tem competências, se assim lhes quisermos chamar, mais desenvolvidas em determinadas inteligências do que em outras.

No entanto, justamente porque este conceito não é redutor, todas as inteligências podem desenvolver-se, nomeadamente através da interação que estabelecemos com os outros. Donde a importância de determinadas estratégias, como é o caso da aprendizagem cooperativa.

Embora já o tivéssemos referido anteriormente, é fundamental ter em mente que a Taxonomia de Bloom **não** é um fator facilitador da educação inclusiva, por si só. A nossa intenção ao apresentá-la prende-se, apenas, com o facto de ser um instrumento que ajuda a compreender como é possível trabalhar com grupos heterogéneos, nomeadamente grupos que tenham alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

A figura que se segue esquematiza a Taxonomia de Bloom, revista por Pohl, contextualizada em relação ao conceito de inteligências múltiplas.

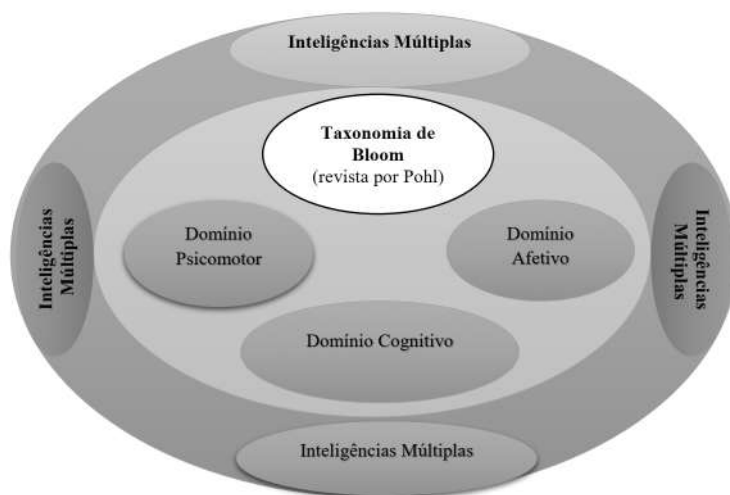


Figura 22. Taxonomia de Bloom e Inteligências Múltiplas

Retomando os fatores facilitadores da educação inclusiva, destacamos, relativamente às práticas pedagógicas, a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa.

A TUTORIA ENTRE PARES

A tutoria é uma prática que foi sempre utilizada ao longo dos tempos. Designada como tutoria entre pares, tutoria entre iguais, aprendizagem entre pares ou mesmo aprendizagem entre iguais, há referências a este processo que remontam à Antiguidade Clássica e até a tempos anteriores.

Como temos vindo a referir, a interação é fundamental para a aprendizagem. Ora, se também aprendemos por modelagem, isto é, vendo fazer, compreende-se a importância que este processo, que deve ser feito por “pequenos passos”, em tempo oportuno para tal, tem para os alunos que têm mais dificul-

dades. Em interação com um colega que funcione como um modelo, têm, deste modo, a oportunidade de adquirir ou desenvolver aprendizagens.

É evidente que a tutoria obedece a regras, e que o professor é sempre um elemento da maior importância nesta situação. Afinal, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é sua. Nesse sentido, a escolha dos alunos tutores é fundamental para que o processo tenha sucesso.

Os alunos tutores devem ser, preferencialmente, um pouco mais velhos do que os seus pares “tutorizados”. Devem ter boas competências académicas e ser bons comunicadores, além, naturalmente, de querer desempenhar este papel.

O trabalho desenvolvido deste modo pressupõe uma planificação adequada por parte do professor, o que implica escolha de tarefas, organização do espaço e de material, tal como o modo como a avaliação será feita.

O receio de que o aluno tutor possa ser prejudicado, porque está a disponibilizar tempo ao seu colega, não passa de um estereótipo. Na verdade, este processo permite-lhe aprofundar conhecimentos, porque o obriga a ter de simplificá-los, de modo a que possam ser transmitidos com mais facilidade. Além de ganhos ao nível académico, a tutoria contribui para que o aluno tutor desenvolva competências sociais e de comunicação, aprendendo a aceitar a diferença com mais naturalidade.

Investigação neste âmbito (Southerland & Topping, 1999, citados por Topping, 2000) evidenciou que a tutoria entre crianças com oito anos de idade e capacidades diferentes, realizada ao nível da escrita, tinha trazido benefícios significativos quer para os alunos tutores quer para os alunos tutorados.

Há práticas realizadas com alunos com multideficiência, em escolas do Ensino Regular, que têm tido muita importância para a sua inclusão. Cada um destes alunos tem um “padrinho” ou uma “madrinha”, no fundo, o equivalente a tutores, que são responsáveis por algumas tarefas que se desenvolvem na turma, e também em outros contextos em que a escola participa.

A tutoria entre pares mais não é do que uma estratégia que põe em prática o que a investigação, que já referimos atrás, evidenciou: todos os indivíduos precisam de ambientes ricos e estimulantes para se desenvolver adequadamente, o que pressupõe interação, porque é com os outros que aprendemos.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa não é propriamente uma novidade dos tempos mais recentes, já que existem referências bíblicas relativamente à importância da colaboração entre as pessoas. Na Grécia Clássica, nomeadamente com Sócrates, os discípulos trabalhavam em pequenos grupos. Na Idade Média, os ofícios, da responsabilidade dos artesãos, aprendiam-se, reunindo aprendizes em pequenos grupos. Coménio, no Renascimento, em pleno século XVII, partindo do princípio que deveria ensinar-se tudo a todos, destacou a importância da socialização da aprendizagem, quando são os próprios alunos que ensinam e aprendem com os seus colegas.

Os fundamentos da aprendizagem cooperativa radicam, no entanto, mais modernamente, nos princípios propostos por Dewey, no início do século XX, mais tarde defendidos e melhorados por Thelen, nos anos cinquenta do mesmo século. Os estudos de Slavin, de Sharan, e de Johnson e Johnson, nos anos oitenta, a que podemos acrescentar, entre outros, os contributos de Lewin e da psicologia social, vieram reforçar os fundamentos da aprendizagem cooperativa, através dos resultados que obtiveram, que evidenciaram a sua eficácia (Arends, 1995; Leitão, 2006). O contributo dos estudos de Piaget, Vygotsky, e Bandura, constituem, por sua vez, mais uma evidência científica da importância da interação, que está na base da aprendizagem cooperativa.

Dewey considerava que a escola é um espelho da sociedade e, como tal, que é aí que se aprende a viver em democracia. Nesse sentido, os professores deveriam dividir os alunos da turma em pequenos grupos e organizar o trabalho a partir de situações problema, tendo em conta que a interação que se estabelece em grupo é fundamental para a sua resolução e para a vivência democrática.

Thelen, partindo dos mesmos pressupostos, desenvolveu procedimentos mais específicos para o trabalho de grupo. De referir que para os dois, o trabalho cooperativo, que a escola deveria favorecer, constituía um alicerce para a construção e a manutenção de uma sociedade democrática.

Os estudos de Sharan dirigiram-se para a aprendizagem cooperativa como estratégia para combater o preconceito racial e promover um melhor entendimento entre diferentes etnias de judeus originários da Europa e do Médio Oriente, que imigraram para Israel.

Os trabalhos de Slavin e de Johnson & Johnson demonstraram a importância das escolas cooperativas na integração de alunos em situação de deficiência.

Lewin e os seus seguidores, numa perspetiva de aprendizagem social, evidenciaram o papel do grupo na aprendizagem, a todos os níveis.

As perspetivas cognitivistas, por seu lado, nomeadamente com os estudos de Piaget, enfatizaram o conflito sociocognitivo e o papel da interação entre pares no processo de aprendizagem, patente em Vygotsky, que confirmou que os alunos, quando trabalham em grupo, porque tendem a ajudar-se mutuamente, encontram mais facilmente soluções para situações complexas do que quando trabalham individualmente.

Bandura destacou a aprendizagem por modelagem, bem como a aprendizagem vicariante. Na sua conceção, uma grande parte das aprendizagens significativas faz-se por modelagem. Por isso, a interação social é fundamental, na medida em que contribui para mudanças de comportamento – e a aprendizagem traduz sempre essa mudança –, que podem ocorrer pela simples observação do que o outro faz.

Considerando as perspetivas da **aprendizagem social**, em que se situam Lewin e Johnson, do **sócio construtivismo**, onde se inserem Piaget e Vygotsky, e do **comportamentalismo**, de que Skinner, Bandura e Slavin são exemplos, ou seja, partindo de referenciais diferentes do ponto de vista conceptual, pode afirmar-se que a aprendizagem cooperativa favorece sempre a aprendizagem individual (Leitão, 2006).

A **aprendizagem social** assenta na **interdependência de objetivos**: o professor organiza, em conjunto com os alunos, as atividades em função de objetivos comuns, os quais se alcançam ao nível do grupo-turma, quando todos atingem os seus objetivos individuais.

A abordagem **sócio construtivista** fundamenta-se na **interdependência de recursos e de papéis**. No que diz respeito aos recursos, os alunos são obrigados a partilhar materiais, equipamentos, e informações, porque estes são disponibilizados para a turma e não individualmente ou mesmo para cada grupo. Quanto aos papéis desempenhados por cada aluno dentro do seu grupo, que devem ser rotativos, estes devem ser definidos pelo professor, em conjunto com os alunos, em função dos objetivos e das atividades que se implementam.

A abordagem **comportamentalista** centra-se na **interdependência de tarefas e de recompensas**. As tarefas que se planificam, em conjunto, são fundamentais para a elaboração do trabalho – pressupõem organização e uma boa gestão. As recompensas, individuais ou coletivas, são definidas e negociadas entre todos, respeitando o princípio da cooperação.

Enquanto a perspetiva da aprendizagem social e a do sócio construtivismo contribuem para um aumento de interação, a do comportamentalismo aumenta a motivação dos alunos.

No entanto, todas contribuem para uma melhoria significativa da aprendizagem individual (Johnson & Johnson, 1998, citados por Leitão, 2006).

Na figura que se segue, esquematizamos os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, de modo a facilitar a sua leitura.



Figura 23. Fundamentos Teóricos da Aprendizagem Cooperativa

Os modelos que fundamentam a aprendizagem cooperativa são vários. No entanto, os mais conhecidos são o conceptual, o curricular e o estrutural (Arends, 1995; Leitão, 2006; Lopes & Silva, 2009).

De acordo com o primeiro, a organização do trabalho decorre da planificação do mesmo, feita pelo professor e pelos alunos, em conjunto, o que significa que os interesses e as necessidades destes são tidas em conta.

Segundo o modelo curricular, o trabalho que se desenvolve centra-se em

conteúdos académicos, cabendo ao professor, também, a tarefa de fornecer os materiais que os alunos têm de saber gerir, de acordo com as suas necessidades.

O modelo estrutural remete-nos para a organização do trabalho de acordo com estruturas cooperativas, das quais a Co-Op Co-Op, a Think-Pair-Share, a Paraphrase Passport, a Cooperative Teaching, a Group Investigation, a Find my Rule, a Jigsaw, a Circle of Sage, são alguns dos vários exemplos que podem ser encontrados na literatura sobre este assunto.

Independentemente do modelo em que assente, a aprendizagem cooperativa só funciona, se o grupo, constituído com base na heterogeneidade, seja esta relativa ao género, à cultura, à etnia ou às capacidades dos alunos, funcionar articuladamente, na base do respeito pela produção que cada elemento for capaz de realizar.

Em síntese, apresentam-se os três modelos da aprendizagem cooperativa.

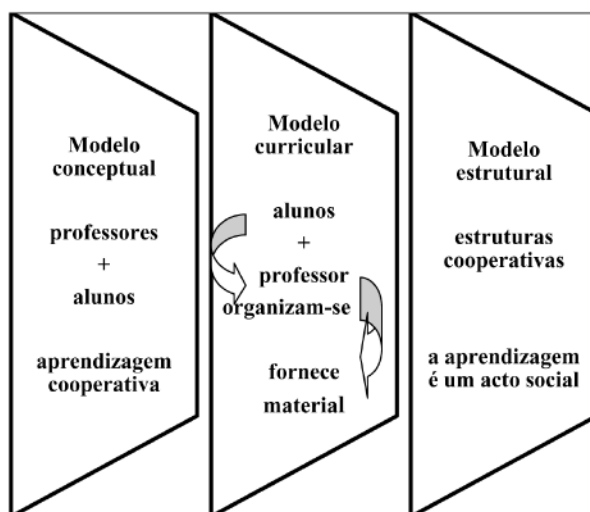


Figura 24. Modelos de Aprendizagem Cooperativa

Como pode depreender-se do que foi referido atrás, a aprendizagem cooperativa, qualquer que seja a abordagem implementada, implica que os alunos trabalhem em grupo, que estes sejam organizados heterogeneamente quanto ao género, cultura, etnia e capacidades, e que o sistema de recompensa seja orientado para o grupo.

No que diz respeito ao trabalho que se realiza, este deve ser, preferencialmente, planejado e avaliado pelo professor e pelos alunos, em conjunto.

A investigação que tem sido produzida, no âmbito da inclusão, tem evidenciado a importância desta estratégia de aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, para uma mudança de atitude relativamente à diferença. A interação que se estabelece com a realização de trabalhos de grupo em que todos estão envolvidos, ainda que em níveis de realização diferentes,

...permite ter em conta diferentes estádios do desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências...

...O trabalho de grupo revela-se particularmente adequado à aprendizagem de crianças e jovens com NEE (Pato, 2001, p. 9).

A Aprendizagem Cooperativa fomenta a partilha de ideias, a colaboração, a discussão, o *brainstorm*, o sentido de grupo, e a interação entre os alunos e o professor.

Como algumas das suas vantagens, a motivação para a aprendizagem, o sentido de pertença a um grupo, a vontade para um maior envolvimento nas atividades e tarefas que são propostas, bem como a aquisição de atitudes mais positivas relativamente à diferença.

O modelo estrutural, nomeadamente as estruturas cooperativas, algumas das quais exemplificamos a seguir, é, provavelmente, o que melhor se adapta a turmas que tenham alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sejam universais, seletivas ou adicionais.

ESTRUTURAS COOPERATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como referimos, algumas das estruturas cooperativas implementam-se facilmente em turmas que tenham alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, pelo que entendemos referir e exemplificar algumas delas, de modo a que possam ser perspectivadas em função de atividades, que mais adiante abordaremos.

Na impossibilidade de abordá-las todas, seleccionámos quatro que nos parecem mais adaptáveis a vários tipos de atividades: a Co-Op Co-Op, a Think-Pair Share, a Group Investigation, e a Cooperative Teaching.

De acordo com a **Co-Op Co-Op**, o professor organiza a turma em vários grupos, respeitando, naturalmente, os princípios da aprendizagem cooperativa atrás mencionados: heterogeneidade e interesses dos alunos, sempre que possível. De referir, uma vez mais, que há alunos que podem ficar de fora dos grupos, sobretudo, se a sua presença na turma não for regular, porque têm medidas de suporte adicionais à aprendizagem e à inclusão e, em função disso, passam parte do seu tempo letivo, ou no Centro de Apoio à Aprendizagem ou em outras atividades, que não as que os seus colegas realizam. Embora as disposições legais apontem para que estes alunos estejam, pelo menos, 60% do seu tempo letivo na sala de aula, nem sempre isto é possível, nomeadamente porque há problemáticas muito complexas que não o permitem.

Organizados os grupos, cada um deles fica responsável por uma parte da área ou do tema em estudo. O professor ou o próprio grupo, no caso de alunos mais velhos, distribui os tópicos, eventualmente as tarefas, que cada um dos alunos que fazem parte de cada grupo, tem de desenvolver.

Estas tarefas podem ser de natureza variada. Se o grupo tiver um aluno com

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão complexas, por exemplo, a sua tarefa deverá estar em conformidade com as suas capacidades, ainda que estas possam ser muito básicas.

Temos consciência de que estas situações nem sempre são fáceis de gerir, sobretudo, quando os alunos não estão habituados a trabalhar deste modo. No entanto, é muito importante que todos os alunos se sintam a fazer parte da turma a que pertencem, tal como importante é que se aprenda a respeitar o trabalho de cada um.

A fase seguinte consiste na apresentação do trabalho realizado individualmente ao seu grupo respetivo, para que, em conjunto, este o organize, de modo a poder socializá-lo à turma.

É importante ter em conta que todo o trabalho realizado deve ser refletido individualmente e, em grupo, pelos alunos e pelo professor, a quem compete, também, a sistematização das aprendizagens. Para além desta tarefa, o trabalho deve ser auto e hétero avaliado, do modo que tiver sido agendado.

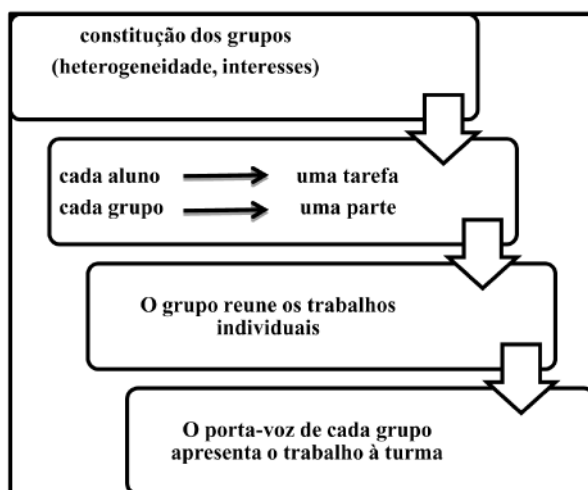


Figura 25. Estrutura Cooperativa Co-Op Co-Op

Outra das estruturas cooperativas facilmente implementável é a **Think-Pair-Share**. Como o nome nos diz, esta é uma estrutura que implica trabalho a pares. A turma, dividida deste modo, tem como objetivo realizar um trabalho conjunto, a partir de um tema fornecido pelo professor.

Depois dos pares formados, os alunos trabalham individualmente, realizando a sua parte individual do trabalho a pares. Em seguida, trocam a informação que cada um desenvolveu, e discutem-na reflexivamente, de modo a elaborarem um trabalho conjunto.

A fase seguinte consiste em agrupar os pares a outros pares, de modo a constituir grupos mais alargados, que repetem a operação anterior, isto é, parti-

lham a informação que trabalharam e reorganizam-na, de modo a que o porta-voz do grupo possa apresentá-la à turma.

O momento seguinte consiste num trabalho individual, de novo. Cada aluno deve fazer uma reflexão sobre a aprendizagem que fez, com o seu próprio trabalho, e com o que foi produzido pelos seus colegas, no que diz respeito àquela matéria. Evidencia-se, deste modo, a aprendizagem social e individual, que está na base da aprendizagem cooperativa.

Uma forma de evitar que a apropriação do conhecimento fique, apenas, com o porta-voz do grupo, é combinar antecipadamente com os alunos que, embora devam escolhê-lo, o professor, porque faz parte do grande grupo, pode pedir que seja outro ou outros alunos a apresentar o trabalho.

Tal como referimos atrás, a sistematização da matéria é da responsabilidade do professor. A metacognição é muito importante e é gratificante para a maior parte dos alunos. No entanto, não podemos ficar por aqui e, é nesse sentido, que a intervenção final do professor se assume como fundamental, quanto mais não seja porque proporciona aos alunos a possibilidade de levantar dúvidas e de fazer questionamentos, uma vez que esta matéria, agora explanada pelo professor, já não é uma novidade. E, na verdade, as nossas dúvidas só surgem, quando temos algum (e até muito) conhecimento sobre um assunto.

A avaliação, tal como a entendemos, faz parte do processo e é indispensável, bem como a divulgação do trabalho à comunidade educativa, se assim for entendido por todos.

Esta estrutura cooperativa parece ser difícil de pôr em prática, quando a turma tem alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. É evidente que estas são muito variáveis. Se se tratar de medidas universais, o aluno só tem a ganhar, porque aprenderá muito melhor, deste modo. No caso das outras medidas, poderá fazer parte dos pares ou não, dependendo da situação, mas há sempre tarefas em que poderá participar, como apresentar os trabalhos em powerpoint, ou em cartaz, por exemplo, entre outras tantas possíveis, que lhe permitirão não só adquirir alguns conhecimentos, como sentir que faz parte da turma e que os seus colegas o percebem como tal.

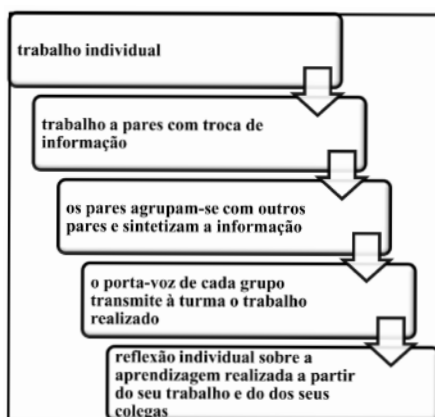


Figura 26. Estrutura Cooperativa Think-Pair-Share

A estrutura cooperativa, **Group Investigation** é, eventualmente, a mais complexa de implementar, porque combina tarefas individuais realizadas por pares e por grupos.

Definidos os grupos, cada um deles escolhe, para trabalhar, um tema, dos vários propostos pelo professor.

Nesta estrutura cooperativa são os alunos, em cada grupo, que têm de organizar-se, definindo como irão realizar o trabalho, o que implica, também, distribuir tarefas, funções, e papéis, entre si. Ou seja: cada elemento de cada grupo trabalha, de acordo com a tarefa, função, e papel, que escolheu ou que o grupo lhe cometeu, o que significa que o primeiro momento daquele que será o trabalho final, é individual. Seguidamente, os alunos reúnem a informação individual, discutindo-a, tendo em vista a produção de um trabalho de grupo que, seguidamente, é apresentado ao grande grupo.

No caso de se tratar de um trabalho comum à turma, as diferentes partes do mesmo, trabalhadas por cada um dos grupos, têm, obviamente, de juntar-se. Isto implica um novo trabalho, que pode ser feito com recurso a outra estrutura cooperativa, se assim se entender.

Como referimos para as outras estruturas, é importante que o professor sistematize os ou o trabalho, que cada aluno reflita sobre a aprendizagem que realizou, quer quanto aos conteúdos que aprendeu quer quanto ao modo como a mesma se processou, tal como deve fazer-se a auto e a hétéro avaliação.

Esta estrutura cooperativa potencia, como o próprio nome aponta, a iniciação ou o desenvolvimento do interesse pela investigação, porque comete aos alunos a responsabilidade pela sua organização individual e ao nível do grupo.

Numa era em que os recursos informáticos disponibilizam autoestradas de informação, todo o trabalho que possa ser direcionado neste sentido, com a orientação do professor, contribui para a aquisição gratificante de aprendizagens significativas que, feitas de outro modo, provavelmente teriam menor acolhimento por parte dos alunos.

Na figura seguinte, apresentamos esta estrutura cooperativa esquematicamente, de modo a facilitar a compreensão dos passos explicitados atrás.

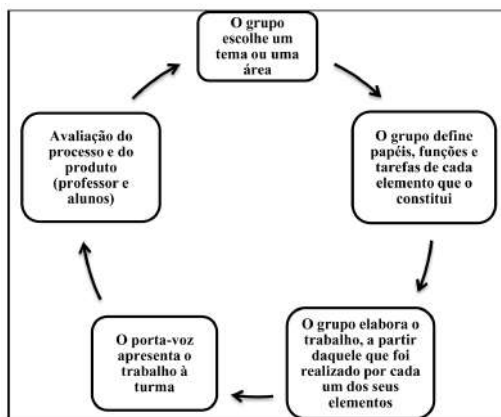


Figura 27. Estrutura Cooperativa Group Investigation

A **Cooperative Teaching** é uma estrutura cooperativa muito fácil de implementar, que está muito próxima da aprendizagem entre pares.

Os alunos organizam-se, agrupando-se a pares para realizar o trabalho definido pelo professor, que pode fornecer-lhes os materiais de consulta para a elaboração do mesmo ou deixar a cada par a responsabilidade de pesquisar o assunto.

Cada elemento do par estuda metade da informação fornecida ou pesquisada. Seguidamente, cada aluno de cada par explica ao seu parceiro o que aprendeu e, em conjunto, o par elabora um trabalho que apresenta à turma.

Como em todas as outras, o professor deve fazer a sistematização dos conteúdos, e os alunos a sua autoavaliação, bem como a avaliação do colega com quem trabalhou.

Na figura que se segue, esquematizamos esta estrutura cooperativa, à semelhança do que temos vindo a fazer.



Figura 28. Estrutura Cooperativa Cooperative Teaching

Estes são quatro exemplos de estruturas cooperativas, de entre as inúmeras que podemos encontrar na literatura, que facilitam a inclusão dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, independentemente da sua natureza.

Na aprendizagem cooperativa, o grupo depende de cada sujeito e cada sujeito depende do grupo. O sucesso do trabalho – a recompensa - reside nesta interdependência de objetivos, de tarefas, de funções, e de papéis.

A grande questão, quanto a nós, prende-se com a necessidade de estruturar o trabalho, de modo a que todos possam participar, isto é, organizá-lo tendo em conta todos os alunos. Em algumas situações, será necessário que o professor do Ensino Regular e o de Educação Especial planifiquem, em conjunto, a intervenção, de modo a que a participação de todos os alunos seja articulada. Só assim pode promover-se a igualdade de oportunidades para o sucesso de todos.

Aprendizagem Cooperativa: diferentes níveis, a mesma atividade

Como temos referido ao longo deste trabalho, a educação inclusiva implica que o ensino e a aprendizagem se organizem para todos os alunos, de modo a

que todos aprendam com todos, para o que as interações que se estabelecem entre os alunos e o professor são fundamentais para o processo de aprendizagem de todos. Organizar grupos em que cada um participe, de acordo com as suas capacidades é, assim, uma condição imprescindível para este tipo de trabalho que, inevitavelmente, tem de ser cooperativo.

O nível de desempenho de um aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, devendo ser respeitado, não é, de acordo com este modelo de funcionamento, uma questão vital. Os alunos aprendem competências académicas e sociais, e a respeitar o trabalho de cada um, uns com os outros, porque o próprio grupo é regulador dos comportamentos.

Como se operacionaliza, então, trabalhos de e em grupo, utilizando estruturas cooperativas, com todos os alunos a participar, independentemente do nível de desempenho dos elementos que constituem cada grupo?

Tomando como exemplo uma das atividades que sugerimos atrás, vejamos como a mesma pode ser estruturada em termos de aprendizagem cooperativa, ou seja, como pode organizar-se um trabalho de modo a que todos os alunos possam participar, independentemente das dificuldades que possam ter.

Escolhemos “fazer uma ementa semanal para um restaurante”, uma atividade que pode inserir-se no nível criar, hierarquicamente o mais elevado do domínio cognitivo.

Os alunos, distribuídos por grupos, de acordo com os princípios que referimos atrás, isto é, respeitando a heterogeneidade e os seus interesses, devem saber, em primeiro lugar, o que se espera que sejam capazes de realizar com esta tarefa, o tempo que vão ter para a sua elaboração, os recursos que lhes serão disponibilizados, independentemente do modo como vão obter a informação de que necessitam, como vão ser avaliados – e é muito importante que se considere a auto e a hetero avaliação – e as tarefas que cada elemento do grupo vai ter a seu cargo. É importante, também, definir quem é o porta-voz de cada grupo, qual é o papel que lhe é cometido e como vai processar-se a socialização do trabalho, isto é, que estratégias vão utilizar-se para a sua divulgação ao grupo-turma.

Ora, tendo em conta que os grupos são heterogéneos, o nível de desempenho dos diferentes alunos que os constituem, provavelmente, é diferente, sobretudo se pensarmos que nestes grupos também há alguns com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Cabe, assim, ao professor, distribuir as tarefas individuais, deixando, como se compreende, alguma margem para que os grupos possam organizar-se nesse sentido, quando possível.

A elaboração da ementa passa, obviamente, por diversas tarefas e estas prendem-se com o grupo etário dos alunos, com as suas competências académicas e sociais, no fundo, com a sua prática social.

Não é difícil imaginar tarefas, no âmbito de cada disciplina, de que pesquisar sobre alimentação saudável que responda aos requisitos da roda dos alimentos, conceber pratos originais, investigar pratos tradicionais portugueses e estrangeiros (e como uma atividade assim implementada pode contribuir para a

inclusão de alunos das diversas nacionalidades que vivem atualmente em Portugal), ilustrar com desenhos, pinturas ou recortes, redigir a ementa escrita em computador, imprimi-la ou até transcrevê-la manualmente, são apenas alguns exemplos.

O importante nestes trabalhos é que todos se sintam a fazer parte, o que implica que participem, de acordo com as suas capacidades, numa atividade que é comum. Mas não chega ficar por aqui. A participação individual tem de ter visibilidade e, por isso, a organização do trabalho em termos de estruturas cooperativas é tão importante.

Tomando como referência a **CO-OP CO-OP**, que mencionámos atrás, se o número de alunos da turma o permitir, cada grupo, respeitando os princípios que devem estar subjacentes à sua formação, tal como podemos ver na figura que se segue, pode ficar com a incumbência de elaborar uma ementa para um dia da semana.

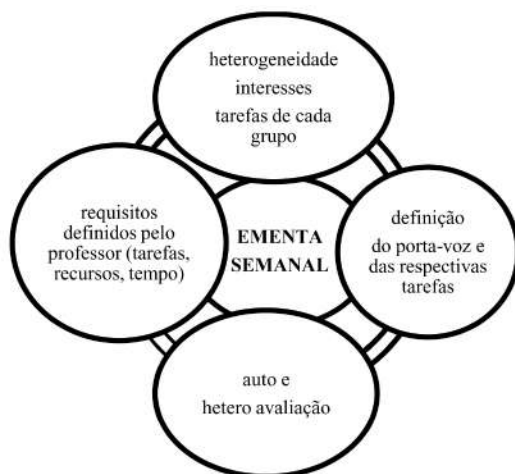


Figura 29. Organização de um grupo de trabalho

A ementa, envolvendo almoço e jantar, permite que cada grupo se subdivide em dois subgrupos, ficando cada um deles responsável pela elaboração de uma das refeições para um dia da semana.

Este trabalho comporta, assim, duas fases. Na primeira, cada subgrupo prepara a sua parte, após a definição, em grande grupo, dos alimentos que farão parte de cada dia da semana. Terminada esta primeira tarefa, o porta-voz de cada subgrupo apresenta, ao seu grupo, o trabalho que foi realizado que, seguidamente, depois de revisto e corrigido, se for caso disso, constitui a ementa para um dia.

O passo seguinte consiste na apresentação à turma, através do porta-voz de cada grupo, das ementas realizadas. Em grande grupo, definem-se, então, as tarefas seguintes que, depois de terminadas, voltam a ser discutidas. Este processo permite afinar pormenores até o trabalho estar concluído.

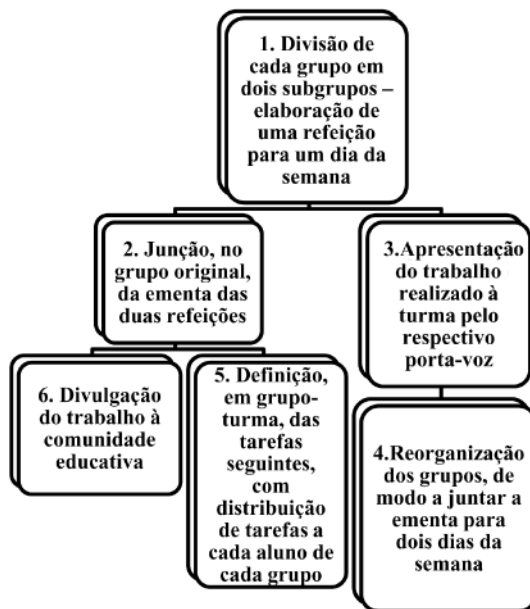


Figura 30. Esquema segundo a estrutura cooperativa CO-OP-CO-OP

É importante, como atrás referimos, que os alunos façam uma reflexão individual sobre o trabalho realizado, tal como a auto e a hétero avaliação.

Sempre que se justifique, o trabalho deve ser divulgado junto da comunidade educativa, pois além de ser gratificante para os alunos, é uma estratégia que permite dar visibilidade às suas realizações.

De acordo com a **THINK-PAIR-SHARE**, outra das estruturas cooperativas abordadas e, tendo os mesmos pressupostos para a constituição dos grupos que mencionámos anteriormente, o trabalho, que acaba por ter a mesma finalidade, como é óbvio, organiza-se agora de outro modo.

Assim, cada aluno trabalha individualmente na tarefa que o professor determinou, o que significa que se alguns estão a pesquisar, por exemplo, ementas de peixe, de carne, de sopas, e assim sucessivamente, outros podem estar a fazer recortes, desenhos, pinturas, para decorar a ementa ou simplesmente a dobrar folhas de papel onde a mesma irá ser escrita. Depende das capacidades de cada um. Não podemos esquecer-nos que alguns alunos podem ter muitas dificuldades, pelo que a realização de uma tarefa como dobrar folhas de papel pode constituir alguma complexidade, que precisa inclusivamente da ajuda de outro colega ou do próprio professor, que é também um elemento do grande grupo.

Em seguida, formam-se pares, que trocam a informação que têm, de modo a produzirem um trabalho comum.

Depois deste passo, os pares agrupam-se a outros pares, de acordo com o

tema que trabalharam, sob a orientação do professor, constituindo, deste modo, um grupo mais alargado. A partir do trabalho existente, sobre o qual se debruçaram, devem produzir um novo documento, que o porta-voz deste novo grupo apresenta à turma.

A fase seguinte consiste em reorganizar o produto final, dando-lhe consistência e forma, de modo a que possa ser socializado às outras turmas, à escola, aos encarregados de educação, ou seja, a quem o professor e os alunos entenderem divulgar o trabalho.

Tal como temos vindo a insistir, a reflexão individual e a avaliação devem fazer parte do processo. Tomar consciência do que se fez, do que se aprendeu, do que poderia ser melhorado, é fundamental para o crescimento dos alunos, quer ao nível da aprendizagem formal quer ao nível do desenvolvimento da sua capacidade crítica.

Na figura que se segue, apresentamos, em esquema, os passos necessários para o trabalho organizado segundo a lógica desta estrutura.

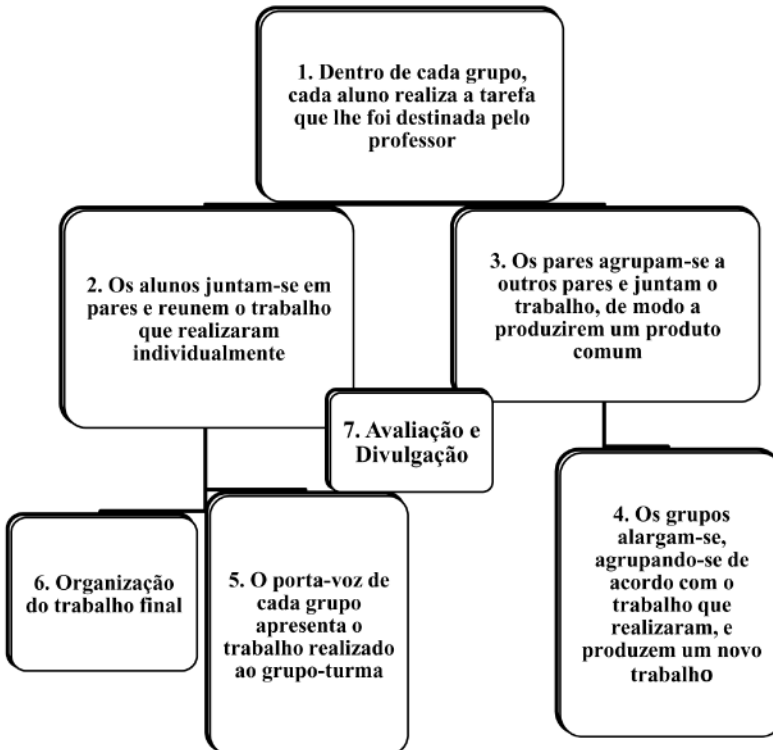


Figura 31. Esquema segundo a estrutura cooperativa Think-Pair-Share

De acordo com a INVESTIGATION GROUP, mantendo a mesma atividade e os pressupostos enunciados para as outras estruturas, a cada um dos grupos cabe organizar-se, definindo entre si as tarefas, as funções, e o papel de

cada um, tal como o modo como irão desenvolver o trabalho. A sua realização depende, por conseguinte, daquilo que cada um dos elementos do grupo fez, de acordo com os pressupostos estabelecidos previamente que, a não serem cumpridos, inviabilizam o trabalho do grupo.

Tal como nas anteriores estruturas, o porta-voz de cada grupo apresenta o trabalho à turma. Este, porque constituído por partes da ementa, tem de ser, seguidamente, unificado. Para tal, seguindo a mesma lógica desta estrutura cooperativa, os grupos alargam-se e reorganizam o trabalho, de modo que este constitua um todo.

E, tal como sugerido para os outros exemplos atrás mencionados, a reflexão, a avaliação e a divulgação do trabalho não devem ser descuradas.

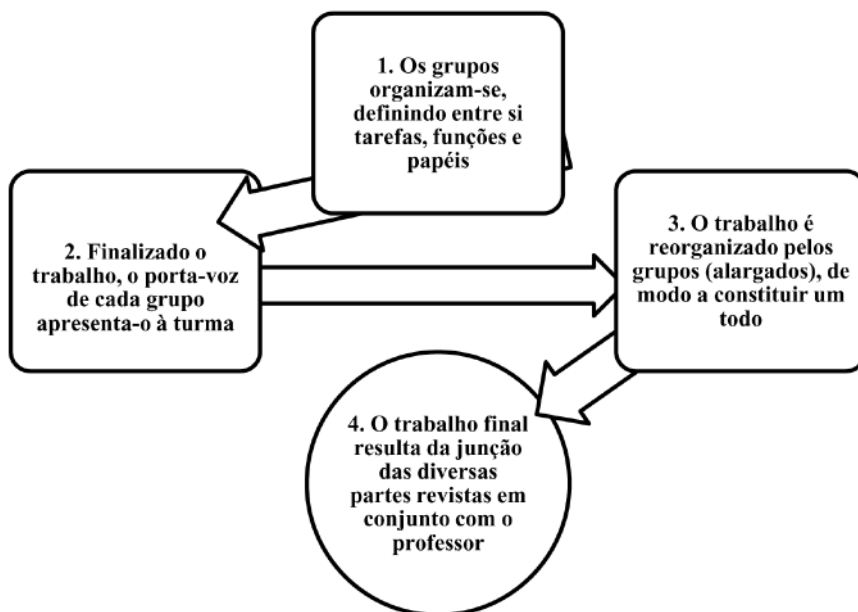


Figura 32. Esquema segundo a estrutura cooperativa Group Investigation

A **COOPERATIVE TEACHING** é uma estrutura cooperativa muito fácil de realizar, como mencionámos atrás.

Em primeiro lugar, a turma divide-se a pares, cabendo a cada um, a elaboração de uma parte da ementa para um dia.

Cada elemento de cada grupo explica ao seu parceiro(a) o trabalho que realizou, cabendo ao par, reorganizá-lo, se tal for o caso, e juntá-lo. O porta-voz apresenta-o, de seguida, à turma.

O passo seguinte consiste em juntar todas as refeições, de modo a produzir-se uma ementa semanal.

Como temos vindo a mencionar, a avaliação do trabalho tal como a sua divulgação, são dois pontos essenciais, que não devem ser ignorados.

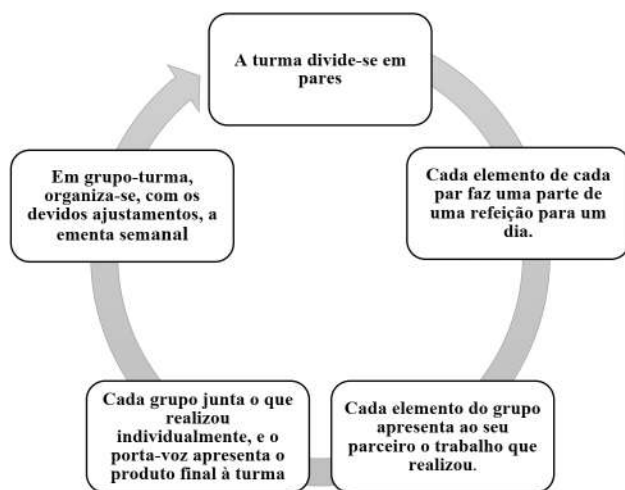


Figura 33. Esquema segundo a estrutura cooperativa Cooperative Teaching

Como facilmente se percebe, a mesma atividade pode ser feita de acordo com várias estruturas cooperativas. A sua escolha está relacionada com o nível de desempenho da turma e com a própria atividade que os alunos desenvolvem.

Escolhemos um exemplo de uma que, em princípio, se insere num processo mental superior. No entanto, podemos partir de uma mais simples, que esteja correlacionada com o processo mental mais básico – recordar, por exemplo, alargando-a ao grupo-turma, de modo a que a mesma acesse vários níveis.

Imaginemos uma pequena história que um aluno conta, a pedido do professor que, seguidamente, de acordo com a estrutura CO-OP CO-OP, divide a turma em vários grupos, que ficam com a incumbência de a (re)contarem em banda desenhada, por exemplo.

É evidente que os alunos mais novos ou com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais fazem desenhos menos elaborados, cujos elementos, inicialmente, apenas descrevem: uma casa, um sol, um menino, uma árvore, enfim...

Cabe ao professor, a partir daí, organizar um pequeno texto, por muito linear que este seja, e pedir aos alunos que organizem uma história. E trabalhar a história que, de acordo com o grupo etário e com a disciplina em que se insere, deve ser “puxada” para os conteúdos desse contexto.

Cada grupo fica, então, com a responsabilidade de escrever uma parte da história, em banda desenhada, previamente acordada com o professor para que não haja repetições, o que implica que se organize relativamente ao que vai escrever, ilustre de acordo com a decisão de todos os elementos, recorte ou decore segundo as possibilidades de cada um.

É evidente que partir de uma atividade muito básica, mas importantíssima para alguns alunos, não impede que a mesma assuma contornos de grande ela-

boração – é mesmo desejável que assim seja, porque permite que todos desenvolvam as suas competências, com maior ou menor capacidade.

Exemplificámos com uma pequena história, uma atividade que é mais adequada para alunos que frequentam o 1º Ciclo. Contudo, o resumo de uma parte da matéria de algumas disciplinas dos outros Ciclos, é também uma possibilidade. Como referimos, o grau de dificuldade da tarefa depende do modo como se implementa.

Retomando o que vínhamos mencionando, juntar as partes da banda desenhada, através de cada um dos porta-vozes dos diferentes grupos, é a tarefa seguinte, seguindo-se a organização final do trabalho.

Claro que uma pequena história não é mais do que isso. Cabe ao professor direcioná-la para conteúdos que, fazendo parte do programa, podem encaixar-se num trabalho gratificante para todos, sobretudo porque não deixa ninguém de fora.

Este exemplo, à semelhança do que fizemos para a “ementa semanal”, pode ser trabalhado em várias estruturas, com as variáveis que os professores entenderem que, obviamente, se prendem com o nível de escolaridade dos alunos e com a disciplina lecionada.

É importante referir que é fundamental que o professor, no final da apresentação dos trabalhos, faça a sistematização dos conhecimentos. Não só os estrutura, como acrescenta o que inevitavelmente falta. Afinal, é o seu papel enquanto professor.

A avaliação do produto e do processo é, também, uma questão de primordial importância, porque obriga a que cada um relembre para si e para os outros, o que fez, como fez, talvez como poderia fazer, se iniciasse de novo o seu trabalho.

A consciencialização daquilo de que se é capaz e do que o outro faz nem sempre é evidente e, por isso, processos que contribuam para a valorização das capacidades de todos e de cada um, devem ser estimulados – ajudam a crescer. Por outro lado, este trabalho, simultaneamente individual e de grupo, é importante, quanto mais não seja porque reproduz o modo como se aprende.

A sua socialização é de extrema relevância porque lhe dá um sentido útil, uma finalidade. É por essa razão que a sua divulgação deve ser feita, a outras turmas do mesmo ano, à escola, a outras escolas, aos encarregados de educação, à comunidade, sempre que possível.

Esta visibilidade é fundamental, a todos os títulos. Para os encarregados de educação é importante porque ajuda a (des)construir mitos e receios. Para a escola, mostra como é possível articular atividades em função de todos, e dar sentido a coisas “sem importância” aparente. Para os alunos é gratificante.

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A participação dos pais na educação dos seus filhos com deficiência ou com qualquer problemática, ao nível legislativo, divulgou-se a partir da Public Law,

nos EUA, em 1986, com a criação de serviços de intervenção precoce, que implicaram a participação das famílias das crianças atendidas, em várias decisões relativamente à sua educação.

Em Portugal, o envolvimento dos pais na escola, a vários níveis, foi incentivado pelo DL 319/91, de 23 de agosto, que lhes atribuiu um papel ativo em todas as medidas e decisões a tomar em relação aos seus filhos. De igual modo, a legislação vigente, DL 54/18, de 6 de julho, considera que os pais ou encarregados de educação têm

o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Capítulo I, Artº 4).

Pretende-se, assim, que participem nas reuniões da equipa multidisciplinar, na elaboração e na avaliação do programa educativo, destinado, como referimos atrás, a alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, e que solicitem, sempre que for caso disso, a revisão do mesmo.

A articulação entre a escola e a família é fundamental para um desenvolvimento adequado das crianças e/ou alunos, em particular quando estes têm dificuldades. O conhecimento mútuo das apetências, das capacidades, das dificuldades, dos progressos, e dos retrocessos, é da maior importância para estruturar/reestruturar medidas, estratégias, quantas vezes, atividades.

Para os pais dos alunos que precisam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em particular quando são medidas adicionais para alunos com problemáticas complexas, a articulação com a escola é imprescindível a todos os níveis. Muitas das medidas que a escola implementa têm de ter sequência em casa, para que não haja regressão de aprendizagens. Por outro lado, o testemunho dos pais não pode ser ignorado, porque, na maior parte das vezes, traduz uma outra realidade, diferente do que acontece na escola, na medida em que se processa num outro contexto.

Relativamente aos pais cujos filhos não têm dificuldades académicas, a sensibilização à inclusão, ajudando a desconstruir mitos e preconceitos, como o receio de que os seus filhos possam atrasar as aprendizagens por causa dos seus colegas que exigem mais atenção, é igualmente muito importante.

Nas situações em que os alunos têm muitas dificuldades, importa saber que as suas famílias convivem com sentimentos muito complexos, que vão de choque, de negação e, tantas vezes, de pânico, a desânimo. A aceitação das dificuldades dos filhos, de um modo geral, leva muito tempo. É neste sentido que a compreensão empática, saber ouvir, enfatizar pequenos progressos do aluno, ao invés de focar as suas dificuldades, tal como propiciar-lhe sucesso, ainda que através de tarefas básicas, são atitudes que fazem sentido e que facilitam a sua inclusão.

Não há muita investigação relativamente à atitude parental para com a inclusão. A maioria dos estudos a este respeito é de natureza qualitativa, e os resultados são muito ambivalentes. Há investigação que aponta para atitudes favoráveis por parte dos pais para com a inclusão, independentemente de terem

ou não filhos com mais ou menos dificuldades, tal como há investigação que aponta em sentido contrário¹³.

De acordo com Kalyva (2007, citado por Lopes, Marques, Marques e Salgado, 2017), a pesquisa que realizou evidenciou que as mães tinham uma atitude mais favorável para com a inclusão do que os pais, embora a mesma não fosse estatisticamente significativa.

Já Boer et al. (2010, citados por Figueiredo, 2015) não encontraram diferenças em relação ao género, mas encontraram-nas no que diz respeito aos níveis de escolaridade: os pais com habilitações de nível superior tinham atitudes favoráveis para com a inclusão, contrariamente àqueles que tinham poucas habilitações académicas.

Freitas, Arroja, Ribeiro e Dias (2015) encontraram resultados semelhantes, no que diz respeito aos níveis de escolaridade dos pais, se bem que os tivessem associado ao grupo etário em que estes se encontravam, e à proximidade que tinham tido com pessoas com deficiência ou com dificuldades. Ou seja: os pais mais jovens, mais escolarizados, e que tinham tido contato com pessoas com dificuldades ou com deficiência, foram os que evidenciaram atitudes mais favoráveis.

Outras investigações, porém, concluíram que as atitudes dos pais eram favoráveis, independentemente das habilitações académicas que possuíam e do género a que pertenciam (Lopes, Marques, Marques e Salgado, 2017). Pinto e Morgado (2012) encontraram, também, atitudes favoráveis relativamente à inclusão, sobretudo, em relação à aceitação social que a mesma promove.

Pinto e Morgado (2012) corroboram a ambivalência que encontraram em relação a este assunto. Encontraram investigação, neste âmbito, que evidencia atitudes favoráveis relativamente à inclusão, por parte de pais sem filhos com dificuldades (Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2003; Tafa & Manolitsis, 2002; Duhaney & Salend, 2000). Mas, também se confrontaram com estudos que concluem que os pais evidenciam preocupação, receando que os seus filhos sejam prejudicados relativamente à aprendizagem, em função do tempo que os docentes têm de disponibilizar aos alunos com dificuldades (Leyser & Kirk, 2004; Tafa & Manolitsis, 2003; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001; Duhaney & Salend, 2000).

Quanto aos pais de alunos com dificuldades, encontra-se a mesma ambivalência. Há estudos, segundo os mesmos autores atrás referidos, que referem atitudes favoráveis, como é o caso dos que foram realizados por De Boer, Pijl e Minnaert (2010); Kalyva, Geogiadis e Tsakiris (2007); Tafa e Manolitsis (2003); Duhaney e Salend, (2000). Há, por outro lado, outros que concluem que os pais destes alunos sentem insegurança, receio, e resistência, em relação à inclusão dos seus filhos no Ensino Regular, temendo que os professores não invistam suficientemente nas aprendizagens formais, em função da atenção que têm de dar

¹³ Os resultados de investigação que apresentamos seguidamente estão publicados em Leitão, F., A., R.; Silva, M., O., E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais ESTUDOS*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

aos outros alunos (Pinto & Morgado, 2012; Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Melo & Martins, 2003, citados por Freitas, Arroja, Ribeiro e Dias, 2015).

Esta pequena amostra dá-nos conta de atitudes contraditórias, o que é natural, dada a natureza das investigações em causa, que estão confinadas a contextos específicos. É evidente que as respostas dos sujeitos estão interligadas com experiências e com práticas pessoais e sociais. Mas traduzem, apesar de tudo, alguma inquietação quanto ao modo como atores importantes, como é o caso dos pais, percecionam a inclusão. Também por isso são um bom contributo para pensar como a escola pode fazer uma articulação mais próxima com as famílias dos alunos.

Na realidade, os contatos que se estabelecem por iniciativa da escola com os encarregados de educação ficam-se, na generalidade, por reuniões no início de cada período letivo ou sempre que algum problema com um aluno o justifique. No que diz respeito à família de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão haverá maior proximidade, nomeadamente porque se estas forem mais restritivas têm de ser do conhecimento e do acordo dos pais. No entanto, mesmo nestas situações, não estamos em presença de verdadeiras parcerias, como seria desejável.

A figura, que apresentamos seguidamente, esquematiza a articulação entre os fatores facilitadores da inclusão, que abordámos.

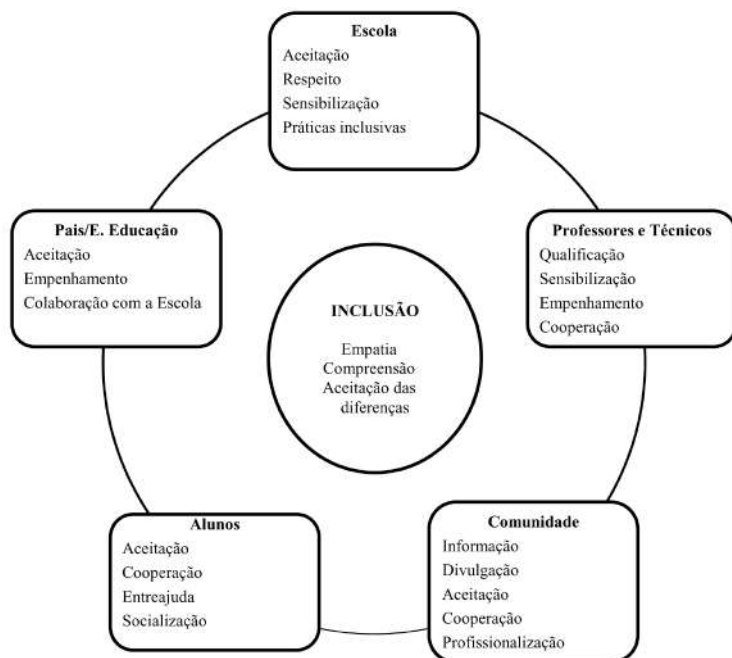


Figura 34. Fatores facilitadores da Inclusão

Em jeito de síntese, diríamos que a inclusão, para ser bem-sucedida, implica a articulação entre a escola, a família, e a comunidade. Para tal, terá de haver a consciência de que há práticas que têm de implementar-se, o que rompe, eventualmente, com a cultura tradicional da escola, da própria família, e da comunidade. Embora tenha havido uma evolução favorável nos últimos anos, há ainda muito para fazer neste campo.

É evidente que, como em tudo, as mudanças, nomeadamente de atitude, levam tempo. O enquadramento legal é fundamental, como é óbvio, mas não chega, se a comunidade, a escola, e as famílias, não forem proactivas, quanto mais não seja, respeitando as diferenças. E o respeito implica que todos colaborem na parte que lhes cabe.

Parte IV

Reflexões e Referências

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é, como temos vindo a referir, proveitosa para todos. Para o professor, constitui um desafio que o obriga a procurar estratégias que abarquem os alunos todos. Para os que não têm dificuldades, a cooperação com os seus colegas “mais fracos” obriga-os a estruturar bem o seu saber, tantas vezes dado como adquirido sem verdadeiramente o estar. Relativamente aos que as têm, fazer parte, sentir que o seu trabalho é respeitado e útil, é um passo de extrema importância, como a investigação tem mostrado (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006, Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches e Teodoro, 2006).

As aprendizagens que se adquirem através da interação que se estabelece no grupo, em particular para os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são ganhos significativos, tantas vezes muito mais eficazes do que aqueles que os professores conseguem quando trabalham individualmente com eles.

É importante referir que, embora este trabalho esteja direcionado para a educação inclusiva, o trabalho individual, tal como as aulas expositivas, não estão arredados do processo. A aprendizagem consiste em tudo isso.

Estratégias que ponham os alunos a interagir uns com os outros são eficazes a todos os níveis, nomeadamente porque é agradável encontrar, em conjunto, soluções para um determinado assunto. Mas, se trabalhar deste modo promove e desenvolve a cooperação e a solidariedade, não anula a competição, que é natural no ser humano.

No entanto, trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa pers-

petiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil” (Silva, 2007, p. 6).

Estas dificuldades, frequentemente presentes no discurso dos professores, decorrem, essencialmente, do modo como a formação está organizada e do receio de não ser possível cumprir o programa com a inclusão de alunos que fogem ao padrão comum, de acordo com a investigação a este propósito (Rodrigues, 2006; Silva, 2007).

A formação inicial de professores tem assentado, de um modo geral, no paradigma comportamentalista (Zeichner, 1983) ou como Ferry (1983) lhe chamou, no modelo centrado nas aquisições. A formação contínua, por seu lado, tende, também, a fundamentar-se em paradigmas comportamentalistas, como é o caso do paradigma do défice e mesmo o da mudança (Éraut, 1985). No entanto, será que a formação que assenta nesta lógica responde às preocupações dos professores?

As práticas que assentam em perspetivas cognitivistas, como é o caso do paradigma personalista e o do orientado para a pesquisa (Zeichner, 1983), a que correspondem os modelos centrado nas “*démarches*” e o centrado na análise (Ferry, 1983), relativamente à formação inicial, bem como os paradigmas do crescimento e o da resolução de problemas (Éraut, 1985), no caso da formação contínua, tendem a ser menos frequentes. Queremos com isto dizer que as dificuldades que os professores encontram na sua prática quotidiana e para as quais têm de encontrar respostas o mais adequadas possível, só raramente constituem o ponto de partida para a formação contínua.

Em Portugal, no caso da formação inicial, as escolas de formação introduziram no seu currículo a problemática das necessidades educativas especiais, como até há pouco tempo eram designadas, mas pode considerar-se que, de um modo geral, se fica, apenas, por uma sensibilização muito geral a algumas das questões que lhe estão subjacentes.

Para além da questão da necessidade de formação adequada, a existência de um programa curricular que é necessário cumprir, é outra das dificuldades com que os professores se confrontam, que tende a acentuar-se à medida que os alunos progredem na escolaridade.

O receio de prejudicar aqueles que acedem sem problemas ao currículo comum dificulta a implementação de práticas mais interativas, mesmo que estas não assentem em metodologias ativas. Não é por acaso que na Educação Pré-Escolar, onde há orientações educativas, como é óbvio, mas não programas a cumprir, há menos dificuldade relativamente à inclusão.

Este receio prende-se, também, com o modo como a formação tem sido realizada. Ora, sem segurança que dê suporte a práticas que não se vivenciaram, opta-se, naturalmente, pela reprodução dos modelos que se aprenderam.

O DL 54/2018, de 6 de julho, pelo menos ao nível legal, aponta para uma perspetiva de escola para todos os alunos, independentemente das dificuldades menos ou mais complexas que alguns possam ter. A existência de uma equipa multidisciplinar é um bom passo para desenvolver pontes entre os professores,

os pais ou encarregados de educação dos alunos, e outros intervenientes no seu processo. É um bom passo, também, para regular estratégias e recursos implementados ou a implementar, como pode ser o caso dos Centros de Apoio à Aprendizagem por escola.

Temos consciência de que alguns alunos têm muita dificuldade em permanecer nas suas turmas durante todo o tempo letivo e, nesse sentido, os Centros de Apoio à Aprendizagem são uma estrutura que facilita a sua permanência na escola, contribuindo, assim, para uma melhor inclusão. Mas também temos consciência de que podem transformar-se rapidamente em salas “quase permanentes” para os alunos com problemáticas mais complexas, à semelhança do que acontecia com as Unidades.

Todos os alunos, com ou sem dificuldades, sejam estas da natureza que forem, devem estar na sua turma, com os seus colegas, durante algum do seu tempo letivo, situação que tem de ser gerida casuisticamente. No entanto, para que a sua permanência na turma lhes propicie momentos de aprendizagem, tem de haver uma planificação cuidada, feita em conjunto pelos professores de Ensino Regular e pelo professor de Educação Especial. Não faz sentido que, em nome da inclusão, estes alunos vão à sua turma de origem como “visitantes”, sem terem oportunidade de participar em tarefas que lhes permitam, pelo menos, alguma interação.

É evidente que esta interação depende de vários fatores, nomeadamente da própria problemática que têm. Contudo, é desejável que se promovam trabalhos em grupo, em que todos participem, de acordo com as suas possibilidades. É sempre possível, numa atividade, arranjar espaço de participação, com a colaboração do professor de Educação Especial, que deve, durante esse tempo, trabalhar com um determinado grupo e não apenas com o ou os alunos com medidas adicionais. Só assim pode facilitar a sua inclusão. Por muito reduzida que seja a interação que se estabelece ou mesmo a própria participação de alguns alunos, é importante que todos os atores que intervêm na comunidade educativa os percecionem como fazendo parte dessa mesma comunidade, por direito, e como pessoas que, apesar das suas limitações, são capazes de fazer qualquer coisa útil, dentro das suas capacidades.

Na verdade,

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

Um aspeto importante a considerar, relativamente à inclusão, prende-se com a experiência profissional dos professores. De acordo com a literatura produzida sobre os estádios de desenvolvimento da carreira docente, não é indiferente estar no início da carreira ou no seu término. As perspetivas sobre ensinar e aprender vão evoluindo, nomeadamente porque as preocupações também se vão alterando, de acordo com a prática social e com o percurso que se fez, que implicam modos diferentes de perspetivar a profissão.

As abordagens biográficas têm dado contributos que têm permitido aprofundar razões para a escolha da profissão, o modo de estar na docência, que está intimamente relacionado com o percurso de vida pessoal (Nóvoa, 1992), bem como entender como os sujeitos se formam e como percebem as suas aprendizagens (Josso, 1987). “Modos de ser e de estar no mundo, para homens e para mulheres, são modos e formas histórica e culturalmente construídos” (Bueno, Sousa, Catani, Souza, 1993, p.312), apesar de os sujeitos, biologicamente, aprenderem do mesmo modo.

Estes aspetos são importantes no contexto da formação de professores e, é nesse sentido, que entendemos focá-los. Na verdade, os diferentes estádios de desenvolvimento da carreira docente podem ser um contributo muito útil para refletir sobre a diferença, ainda que apenas de interesses, vivendo-a e experimentando-a.

Para finalizar, queremos reafirmar que a Taxonomia de Bloom e, sobretudo, as atividades referentes a cada nível do domínio cognitivo que mencionámos, devem ser ponderadas relativamente ao que valem, isto é, um mero exemplo de como é possível articular diferentes tarefas de um trabalho, de modo a que os alunos aprendam uns com os outros, independentemente das maiores ou menores dificuldades que alguns tenham.

Como referimos, a educação inclusiva fundamenta-se em metodologias ativas, pelo que pode parecer não fazer sentido apresentar, como exemplo, uma taxonomia e atividades que “aparentemente” se inserem em níveis que vão aumentando de dificuldade, à medida que sobem na hierarquia de que fazem parte.

No entanto, dado o seu também “aparente” grau de estruturação, pensamos que ajuda a perceber como é possível implementar atividades sem grandes dificuldades, através de estratégias de educação inclusiva, mesmo com alunos com problemáticas muito acentuadamente complexas.

É evidente que o caminho para a educação inclusiva é algo que se vai construindo, eliminando mitos e barreiras, mas que não se faz sem recursos, quer humanos quer materiais e, sobretudo, no que diz respeito à educação, sem formação que vá ao encontro das necessidades dos professores, estas entendidas como dificuldades, preocupações, lacunas na formação e expectativas ou motivações relativamente à mesma (Montero, 1997, citado por García, 1998).

Os professores são, como qualquer outro profissional, pessoas que têm um saber prático que não pode ser desvalorizado nem ignorado sempre que se organizam ações de formação. As suas preocupações devem, por isso, constituir o ponto de partida para uma reflexão que permita perspetivá-las no contexto em que ocorrem. Só deste modo será possível desfazer mitos e receios.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen, I.; Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. In (Ed) Albarracín, D.; Johnson, B.T.; Zanna M.P. *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-221.

- Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, vol 50, Issue 2, pp. 179-211. [https://doi.org/10.16/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.16/0749-5978(91)90020-T).
- Almeida, A.M.C; Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos Professores do 1º CEB e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e suas Práticas In Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2007). *Declaration on health parity for persons with intellectual and developmental disabilities*. Disponível em <http://www.aaid.org/>.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. e Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. Doi: 10.1080/713663717.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004) *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.
- Bairrão, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O caso da Intervenção Precoce. *Inovação*, 37-48.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barbier, J., M.; Lesne, M. (1997). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Champigny-sur-Marne: R. Jauze.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13(3), 447-458.
- Bergen & Bruce (1997). Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching. *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Bruner, J. S. (1987). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bueno, B; Sousa, C; Catani, D; Souza, M, C. C. (1993). Docência, Memória e Género: Estudos Alternativos sobre a Formação de professores. São Paulo: *Psicologia - USP*, v. 4, números 1/2, pp. 299-318.

- Burke, K.; Sutherland, C. e Teacher, S. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-173.
- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovación Educativa*, 21, 91-106.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Revista Análise Psicológica*, 2 (XXII): 369-376. Acedido em 21 de novembro de 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M; Serrano, A. M. (1997). Envolvimento Parental na Educação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial, pp. 145-158.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora, coleção Ciências da Educação.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). In Eijer (Ed). *Special Needs Education in Europe*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dewey, J. (1952). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Eisner, E. (1997). *Educating Artistic Vision*. Stanford: The Macmillian Company.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). In Eijer (Ed). *Special Needs Education in Europe*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Éraut, M. (1985). Inservice Teacher Education, In Dunkin (ed.) *The International Encyclopedia and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Ferry, G (1980). Problématiques et Pratiques de L'Éducation des Adultes. Quelques Points de Repère pour la Formation des Enseignants, IN *Revue Française de Pédagogie*, n° 50, pp. 42-53.
- Fuller, F, F; Bown, O, H. (1975). Becoming a Teacher IN *Teacher Education: The Seventy-Fourth Yearbook of The National Society for The Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores, IN. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- Hunt, D. E. (1974). *Matching Models in Education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Jimenez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar In Bautista (Org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Jonhson, D. W. & Johnson, R. T. (1982). The effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Josso, C. (1988) Da Formação do Sujeito ... ao Sujeito da Formação In Nóvoa (Org.) *O Método (Auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Aperfeiçoamento Profissional.
- Kirk, S.; Bateman, B. *Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Leitão, F., A., R.; Silva, M., O., E. (2019). *Pessoas com Necessidades Especiais ESTUDOS*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira Sintra: edição do autor.
- Leite, T. M. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lopes, J; Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula um guia Prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Madureira, I. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º Ciclo face à Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola*. Dissertação de Mestrado Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Martins, A. P. L.; Correia, L. M.; Hallahan, D. (2012). Learning difficulties: A Portuguese perspective of a universal issue. *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 17, Issue 2.
- Martins, L., A. (1999). A Diferença/Deficiência Sob Uma Óptica Histórica. In *Educação em Questão*. Natal: Edu FRN, Vol. 8/9
- Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E. (2004). *The teach approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science and Business Media.
- Naoi, N. (2009). Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. *Springer Science*, 67-81.
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Management Implications. In Kugel & Wolfensberger (ed) *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: US GPO.
- Omote, S.; Oliveira, A., A., S.; Baleotti, L., R.; Martins, S.; E.; S.; O. (2005). Mudança de Atitudes em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), pp. 387-398.
- Omote, S. (2013). Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. Araraquara: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 8, nº 13, pp. 639-649.
- Orelove, F; Sobsey, D. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol. 1, 1, 15-18.
- Pinto, N.; Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores perante a Inclusão. Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação

- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Palha, M. (2009). Perscrutando a Síndrome de Asperger. Definição e Características. *Revista Diversidades*, 26, 4-8.
- Pereira, E. (1999). *Autismo: o significado como processo central*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol. 1, 1, 15-18.
- Piaget, J. (1968) *On the development of memory and identity*. Barre, MA: Clark University Press with Barre Publishers.
- Piaget, J. & Inhelder. B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: Edusp
- Pato, M, H. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pohl, M (2000). *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.
- Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (1982). *Objetivos, Histórico e Princípios*. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Acedido em 21 de novembro de 2013 em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%A2ncia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>
- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto. Porto Editora.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp. 63-83.
- Santos, S. (2010), A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. *Educação inclusiva*, vol. 1 (2), (Supl. 1),16-17.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, (14), 156-184.
- Schalock, R., Luckason, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, B., Buntix, W. (2007), The remaining of Mental Retardation: understanding the change to the term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. Acedido em 10 de janeiro de 2013 em <http://aaidjournals.org>.
- Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Pistas para uma Intervenção Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Sharan, S. (1999). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Siegel, Janna, Jausovec, Norbert (1994). Improving Teacher's Attitudes toward Students with Disabilities, In *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Silva, M. O. E. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Neces-*

- sidades Educativas Especiais – contributos de investigação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M. O. E. (2007). Inclusão: Reflexões para a Complexidade da Formação. *Actas Complexidade: um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação?* Lisboa: XV Colóquio da AFIRSE, secção portuguesa.
- Silva, M, O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. <http://www.teses.usp.br> São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: AIQUE grupo Editor S.A.
- Simeonsson, R, J. (1994). Toward an Epidemiology of Developmental, Educational, and Social problems of Childhood IN *Risk, Resilience & Prevention. Promoting the Well-being of all Children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23.
- Topping, K. (2000). *Tutoria. Série Práticas Educativas – 5*. Bruxelas: UNESCO. Acedido em 2 de janeiro de 2015. [www://curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae](http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae)
- Torres, R., M.; Fernández, P. (2001.) *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw – Hill.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o acesso à Educação para Todos*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (1977). *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*. Paris: World Heritage Centre. Acedido em 27 de novembro de 2013 em <http://www.unesco.org/whc>
- UNESCO (1996). *Educação no Século XXI*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Vieira, F., Pereira, M. (2003). *Se houvera quem me ensinara... a Educação de pessoas com deficiência mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Ma: MIT Press Wolfersberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Zeichner, K, M. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

