

INCLUSÃO ESCOLAR

2.3 Inclusão Escolar

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares do nosso sistema educativo actual resulta de um amplo debate sobre necessidade de se construir uma Escola aberta para todos os alunos, independentemente da sua diferença, sexo, raça ou etnia (Madureira e Leite, 2003).

Em Portugal, esta escola tem vindo a ser preconizada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 46/86), em 1986, na qual a Educação Especial aparece, pela primeira vez, como uma modalidade especial da educação no seu 16º artigo.

2.3.1 Perspectiva histórica da Exclusão/Integração

Durante muitos séculos, as crianças diferentes foram pouco estimadas ou até desprezadas pelas sociedades.

Sabe-se que na antiguidade clássica praticava-se, em Esparta, o infanticídio de bebés deficientes e já durante a idade média, as crianças nascidas com deformações físicas eram vistas como possuídas pelo demónio ou por espíritos maléficos (Correia & Cabral, 1997a), podendo ser internadas em hospícios, asilos ou albergues. Nesta altura surgem as primeiras obras de caridade que têm por dupla função proteger a criança e a sociedade (Simon, 1991; Silva, 2009).

Jiménez (1997) salienta que é pelos finais do século XVIII e princípios do século XIX que surgem os primeiros indícios da educação especial, com a institucionalização especializada de pessoas deficientes. Este tipo de escolas especiais assumia, na época, uma postura mais assistencial do que educativa.

São exemplos destas escolas especiais, a criação da primeira escola para surdos em 1755 pelo abade L'Épée ou a constituição de um Instituto para Cegos, em 1784 por

Valentin Hiiy (Belmont & Vérillon, 1997). Em Portugal, é fundado, em 1823, o primeiro instituto para crianças cegas e surdas (Costa e Rodrigues, 1999).

A partir da segunda metade do século XIX, surge uma maior preocupação pelos aspectos clínicos, terapêuticos e educativos na intervenção junto das crianças com deficiência (Madureira & Leite, 2003). Os trabalhos de Pinel sobre o atraso mental, a pedagogia nova de Montessori e Decroly (Silva, 2009) ou os programas de intervenção na deficiência sensorial ou mental de Itard (Correia & Cabral, 1997a; Gardou & Develay, 2005) foram determinantes nesta mudança de atitude.

Com a expansão da escolaridade obrigatória pública, nos finais do século XIX, emerge, um pouco por toda a Europa, uma nova escola. É a escola de massas, obrigatória, gratuita e universal e que passa a receber alunos que anteriormente não tinham oportunidade de frequentá-la (Araújo, 1996).

Esta enorme afluência de crianças ao ensino público cria um novo problema para as escolas, que se debatem com a dificuldade de atender alunos com diferentes graus e tipos de deficiência (Simon, 1991). Como resposta, as provas de inteligência de Binet-Simon, desenvolvidas em 1905 e utilizadas na classificação dos diferentes níveis de deficiência intelectual, vêm permitir, agora, identificar as crianças que não podem acompanhar as classes regulares (Ferreira e Araujo, 2009).

Estas crianças são, doravante, colocadas em classes de aperfeiçoamento, anexas às escolas públicas ou em escolas especiais, que oferecem um atendimento educativo organizado em função do tipo e grau de deficiência dos seus alunos (Niza, 1996; Correia e Cabral, 1997a).

Contudo, esta separação, apesar de oferecer a estes novos alunos, professores e programas educativos especializados, acentua o carácter segregacionista social e escolar da educação (Madureira & Leite, 2003).

Porém, os movimentos de exercício dos direitos civis na década de 50 do século XX, o desenvolvimento de associações de pais de pessoas com deficiência e a tomada de consciência da baixa qualidade do atendimento educativo destas instituições especiais, promovem a expansão dos conceitos de igualdade, justiça e liberdade e as famílias de crianças e jovens com deficiência passam a assumir um papel mais activo na resolução dos problemas educativos (Silva, 2009)

Por consequência, nos finais da década de 60 do século XX, surgem nos países nórdicos, movimentos a favor da integração social e escolar das pessoas com deficiência, fundamentados pelo princípio da normalização, defendido na Dinamarca por Bank Mikkelsen e na Suécia por Nirje (1969, como citados por Landsman & Butterfield, 1987). Este princípio pressupõe que toda a pessoa com deficiência mental tem direito a desenvolver um estilo de vida tão normal quanto possível e semelhante aos outros elementos da sua comunidade.

Partindo do conceito de normalização, Wolfensberger difunde na América do Norte em 1972 o princípio de “Social Role Valorization” (p. 147) que considera que o desenvolvimento de comportamentos culturalmente normativos de uma pessoa com atraso mental só é possível mediante a sua interação com o seu grupo de pares e o acesso a condições de vida tão próximas quanto possíveis da sua cultura. (como citado em Flynn, LaPointe, Wolfensberger & Thomas, 1991).

Este princípio expandiu-se, na década de 70, por toda a Europa e América do Norte, tendo grande impacto na educação especial ao impulsionar movimentos de desinstitucionalização dos alunos com deficiências e sua integração em escolas regulares ou mesmo em ambientes laborais normalizantes (e.g. Niza, 1996; Jiménez, 1997; Mendes, 2006).

Enquanto nos EUA, a publicação da Public-Law 94-142, “The Education for All Handicapped Children”, em 1975 veio estimular, definitivamente, a implementação de práticas integradoras na educação pública, ao defender que a igualdade de oportunidades educativas só se deve realizar em ambientes o menos restritivos possível (Correia & Cabral, 1997b), na Europa, a publicação do Warnock Report em 1978 introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O conceito das NEE engloba todas as crianças que, ao longo do seu percurso escolar, apresentem dificuldades de aprendizagem permanentes ou temporárias, exigindo apoios e recursos educativos especializados em contexto escolar (Warnock Report, 1978, 3:17)

O mesmo relatório rompe com os critérios médicos de classificação das deficiências, irrelevantes do ponto de vista educacional, propondo uma análise das dificuldades escolares dos alunos em função das suas necessidades educativas (Ramos,

2009) e defende que a escola deve ser responsável pelo acesso ao currículo dos alunos com NEE e pelo seu sucesso escolar (Warnok Report, 1978, 3:19)

Neste sentido, é dado um especial relevo à responsabilização da escola na adaptação curricular do programa escolar, assente na construção de currículos especiais ou adaptados, tendo em vista uma efectiva aprendizagem de todos os alunos e, em especial, aqueles que apresentem dificuldades na sua integração escolar (Niza, 1996).

Nesta óptica, a separação dos alunos com NEE dos seus pares, que frequentam as classes regulares, e sua integração em salas de apoio para usufruírem de uma intervenção educativa compensatória passa a ser muito contestada (Madureira & Leite, 2003).

Doravante, e até aos princípios dos anos 90, a análise crítica sobre as limitações e ineficácia do modelo de integração e das suas práticas educativas, vai dando lugar a uma nova perspectiva mais centrada na currículo e na escola, do que no aluno (Costa, 1996).

Podemos afirmar, que Will (1986a), mentora do movimento “Regular Education Initiative” (REI), foi a grande impulsionadora do princípio da inclusão, ao reconhecer a necessidade das classes regulares se adaptarem aos alunos com NEE, no combate ao seu insucesso escolar. A autora defende, ainda, a importância da colaboração entre professores do ensino regular e ensino especial na determinação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE e a implementação de medidas educativas adequadas a cada um, bem como o envolvimento parental na tomada de decisões e na elaboração dos Planos Educativos Individuais (Will, 1986b).

Apesar de alguns autores, entre os quais Kauffman (1989), contestarem a REI e a exequibilidade destas propostas, principalmente para os alunos com NEE que apresentam maior grau de severidade, outros (Ainscow, Porter & Wang, 1997) debruçaram-se sobre a necessidade de se constituir uma nova organização e funcionamento das escolas tendo em vista a utilização de respostas diferenciadas, partindo de um currículo comum, a todos os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, competências e capacidades.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e em particular a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em 1994, tiveram

um extraordinário impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspectivas inclusivas na Educação (Mendes, 2006; Sim-Sim, 2005).

Enquanto no primeiro encontro, a meta era uma educação básica para todos, que satisfizesse as suas necessidades de aprendizagem, na Declaração de Salamanca, da qual Portugal também fez parte, o movimento a favor da inclusão é definitivamente impulsionado (Silva, 2009). Nesta declaração é defendido o conceito de inclusão como a forma mais completa de aplicar os princípios de uma escola para todos (Morgado, 1999) na qual, aos alunos com NEE, assiste-lhes o direito de participar efectivamente na vida e no currículo escolar (Morgado e Silva, 1999).

Esta participação activa dos alunos com NEE na escola impõe, doravante, que todos tenham direito a frequentar as classes regulares nas escolas do seu local de residência, em desenvolver um trabalho de parceria com os seus pares, em participar nas actividades de sala de aula e nas actividades extra-curriculares e a ter oportunidades iguais no acesso ao currículo comum e a serviços de apoio especializado que ofereçam práticas educativas adequadas às suas necessidades (Correia, 2008a).

Neste contexto, a sala de aula transforma-se na modalidade de atendimento mais adequada à maximização das potencialidades do aluno com NEE, por nela se desenvolverem diferentes ambientes de aprendizagem (Correia, 2008a) e adaptações curriculares progressivas, tendo em vista o acesso ao currículo comum. Este acesso só é possível mediante práticas de diferenciação pedagógica e de flexibilidade curricular (Niza, 1996).

O modelo de escola inclusiva, protagonizado pela Declaração de Salamanca (1994) difundiu-se por todo o mundo e exigiu dos diferentes governos mudanças políticas e estruturais nos seus sistemas educativos, assentes num quadro legal que legitimasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares.

Para o nosso trabalho importa percebermos qual a evolução da educação especial em Portugal e de que forma o nosso sistema educativo actual responde aos nossos alunos com necessidades educativas especiais, em particular os alunos com perturbações do espectro do autismo.

2.3.2 A Inclusão Educativa em Portugal

Até aos anos 60 do século XX, Portugal ofereceu poucas respostas educativas para as crianças com deficiência, com excepção dos alunos com deficiências sensoriais por beneficiarem de instituições especializadas na área da surdez e da cegueira, criadas ainda nos finais do século XIX (Felizardo, 2010; Costa & Rodrigues, 1999).

Só nos finais dos anos 40 do século XX, os alunos com outras dificuldades de aprendizagem começam a frequentar classes especiais integradoras, anexas às classes regulares, cabendo ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira a responsabilidade de orientar e formar professores (Correia & Cabral, 1997a; Veiga, 1998). Estas classes especiais são, até à década de 60, a única resposta educativa das Instituições Públicas para crianças e jovens com deficiência.

Face à incapacidade da escola pública dar resposta a todos estes alunos, principalmente no que respeita à sua transição para a vida activa, emergem, a partir dos anos 60, movimentos sociais de natureza associativa, liderados principalmente por pais e educadores. Destes movimentos resulta a criação de associações e escolas privadas sem fins lucrativos para crianças com deficiência mental, motora ou visual (Afonso & Afonso, 2005).

Na década de 70, iniciou-se o processo de integração de crianças e jovens com deficiência sensorial ou motora em algumas escolas e liceus portugueses, mas apenas para alunos capazes de acompanhar os currículos escolares normais. Esta integração era promovida pela Direcção do Ensino Especial que actuava ainda sem suporte legal, prestando unicamente um apoio educativo centrado no aluno (Madureira & Leite, 2003; Costa, 1996).

Na mesma década, os direitos dos cidadãos portadores de deficiências físicas ou mentais são, pela primeira vez, consagrados na Constituição da República Portuguesa, em 1976, relativamente à educação e cultura (artigo 73º), à igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar (artigo 74º) e numa política nacional de prevenção, reabilitação e integração social (artigo 71º).

Contudo, é apenas com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que a escolaridade obrigatória é alargada aos 15 anos de idade. Esta lei estabelece, ainda, o quadro geral do sistema educativo, os seus princípios gerais (artigo

2º) e organizativos (artigo 3º) e consagra a educação especial como uma modalidade especial da educação escolar (artigo 16º).

Apesar desta evolução no nosso quadro legislativo, o modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno, decorrente do Relatório Warnock (1978), só assume um carácter legislativo, nos princípios dos anos noventa, com a promulgação do Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto que consagra, definitivamente, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), legitimado por critérios pedagógicos, responsabilizando a escola regular pela escolha das respostas educativas mais adequadas a estas crianças (Sanches, 2007).

Numa perspectiva de escola para todos, este Decreto-Lei 319/91 elege um conjunto de medidas do regime educativo especial para os alunos com NEE (artigo 2º), impõe a participação dos pais no seu processo educativo (artigo 18º), a realização de Planos Educativos Individuais (artigo 15º) e de Programas Educativos (artigo 16º).

Contudo, apesar dos diferentes diplomas legais, acima referidos, terem contribuído decisivamente para a qualificação dos meios necessários à execução das respostas educativas para os alunos com NEE, algumas das características do apoio em educação especial vigente nos anos setenta perduraram até muito tarde (Sanches, 2007). Realça-se que os apoios educativos continuaram, em grande parte, a ser proporcionados em salas de apoio, oferecendo aos alunos com NEE apenas algumas experiências esporádicas junto dos seus pares nas salas de ensino regular (Costa, 1996).

Por outro lado, a elaboração dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos era, na maioria das vezes, descontextualizada das necessidades efectivas dos alunos com NEE. Os professores do ensino regular tendiam a transferir a sua responsabilidade pelos alunos com NEE para os professores especializados e outros técnicos e os recursos da escola eram apenas utilizados para casos isolados (Morgado, 1999). Não sem razão, já que a falta de formação dos professores e as dificuldades de gestão dos recursos materiais (poucos) e humanos (poucos e sem formação) numa sala de aula com crianças com desenvolvimento típico, em que pelo menos uma tem desenvolvimento atípico, constitui-se como um factor inibidor do processo inclusivo dos alunos com NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Exige-se, pois, a necessidade de construção de uma escola diferente, quer pela reestruturação dos seus aspectos organizativos (colaboração entre os diferentes agentes

educativos, implementação de equipas multidisciplinares de apoio), como pela mudança de atitudes dos professores do ensino regular, face à diferença e à implementação de uma prática pedagógica diferenciada (Madureira e Leite, 2003). Esta mudança de atitudes tem, obrigatoriamente, de passar por uma formação especializada que ofereça aos agentes educativos mais conhecimentos e um leque de estratégias que lhes permita lidar com as dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos com NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Como resposta a esta necessidade, a publicação do Despacho Conjunto 105/97, exige o respeito pelos princípios inclusivos defendidos na Declaração de Salamanca (Silva, 2009; Sanches & Teodoro, 2007; Rodrigues, 2003) ao impor uma mudança paradigmática no sistema educativo português, responsabilizando todos os agentes educativos pelo percurso educativo dos alunos com NEE, através de acções de cooperação e de articulação flexível (Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho).

Este despacho, inclui, também, as funções dos professores de apoio educativo com formação especializada e agora pedagogicamente dependentes de equipas de coordenação dos apoios educativos, que passam a ter como função “prestar apoio à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Despacho Conjunto 105/97, ponto 3, alínea a).

Recentemente, Portugal introduziu no seu quadro legislativo o Decreto-Lei 3/2008 (de 7 de Janeiro), que regimenta “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores público, particular e cooperativo” e define o grupo alvo da educação especial, agora circunscrito aos alunos com NEE que apresentam “limitações significativas ao nível da actividade 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, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ponto 1, artigo 1º).

Com a revogação do anterior decreto-lei, pretende-se aproximar dos modelos de inclusão socioeducativa ao suprimir a possibilidade do encaminhamento dos alunos com NEE para instituições de educação especial, ao determinar a prioridade de matrícula para estes alunos em qualquer escola (artigo 2º, pontos 2 e 3), ao reforçar os direitos dos

pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos (artigo 3º) e ao criar suporte legal para os processos de transição para a vida pós-escolar no sentido de preparar a sua futura inclusão social (artigo 14º)

Porém, segundo vários autores (e.g. Correia, 2008a, 2008b; Sanches, 2007; Duarte, Sanches & Brites, 2004) este dispositivo legal constitui-se como um retrocesso na implementação de políticas educativas inclusivas, no que respeita à opção pelos critérios médicos na elegibilidade dos alunos com NEE e na criação de escolas de referência.

Por um lado, temos o conceito de NEE, agora de carácter permanente ou temporário, que é operacionalizado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, para Crianças e Jovens (Candeias et al, 2009).

Os alunos com NEE de carácter permanente ficam abrangidos pelos apoios especializados porque necessitarão deles ao longo de todo o seu percurso escolar, enquanto os alunos com NEE de carácter temporário dependerão das respostas educativas expressas no projecto de escola e da própria actividade docente, no sentido da flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica (Candeias et al, 2009). Na opinião de Dorziat (2009) ou de Duarte, Sanches e Brites (2004), são novamente, os critérios médicos, que prevalecem sobre os critérios pedagógicos.

Por outro lado, e segundo Correia (2008b), este dispositivo legal encerra em si um modelo discriminatório, ao abranger apenas os alunos cegos e com baixa visão, os alunos surdos, portadores de perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência, excluindo ou não mencionando os alunos com deficiência mental, com dificuldades de aprendizagem específicas severas ou perturbações emocionais graves, também elas de carácter permanente.

Sanches (2007) vai mais longe ao considerar que a criação de escolas de referência (artigos 23º, 24º, 25º e 26º do DL 3/2008) não são mais do que a criação de guetos para os alunos com NEE que passarão a frequentá-las, sendo esquecidos todos os esforços até agora desenvolvidos na promoção de uma educação num meio o menos restritivo possível.

Partido da actual realidade educativa portuguesa, assente num modelo de escola inclusiva, o presente trabalho objectiva pesquisar a percepção que os professores do ensino regular possuem sobre a inclusão dos nossos alunos com Síndrome de Asperger,

uma perturbação do espectro do autismo, seus conhecimentos sobre esta condição e dificuldades sentidas nas práticas educativas em contexto de sala de aula, tema que passaremos a discutir no capítulo seguinte.