

CAPÍTULO III. INCLUSÃO

3.1. Definição de Inclusão

A Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003). Esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolver-se enquanto pessoa. Contudo, a construção de uma “Escola para Todos”, onde a diferença adquira não apenas o “estatuto de cidadania mas também estatuto pedagógico e organizacional” (p.2985), implica, segundo Lopes e Sil (2005), o acesso a uma escolaridade básica de nove anos, a qual continua fora do alcance de um em cada três portugueses.

“A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população.” (Lopes & Sil, 2005, p.2985)

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (p. 11-12)

Assim o princípio da escola inclusiva torna-se mais abrangente dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras. Sejam eles de diferentes raças ou credos, etnias ou culturas, ricos ou

pobres, com ou sem deficiência e outras, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos (Sanches, 2001).

Nesse sentido, falamos de uma educação promotora de sucesso para todos, em particular, se esta responder a todos, independentemente das características particulares de alguns. De acordo com vários autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001), o movimento da escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, mesmo os que têm graves deficiências ou incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, no ensino regular e encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objectivo a reestruturação das escolas regulares com vista a um atendimento mais eficaz e de melhor qualidade para todos os alunos com NEE, abandonando a ideia da integração, onde existe a concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para o ensino desses mesmos alunos. Uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos (Ainscow, 1998).

A inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação das crianças com necessidades educativas especiais, em todos os aspectos da escola e da vida comunitária. Refere-se aos aspectos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos (Ainscow, 1998). Aparece, assim, uma nova concepção que já não se centra unicamente nas necessidades da criança ao nível da deficiência mental ou física mas sim no tipo de resposta a dar a estas. A escola terá de responder cada vez mais às solicitações e necessidades dos pais proporcionando um ensino de maior qualidade de forma a incluir as crianças independentemente dos problemas que estas apresentam, sejam eles, incapacidades graves ou uma inteligência acima da média. Neste sentido é exigido à escola um ensino que responda, com sucesso, a todas as crianças para todos e com sucesso, o que por vezes se torna uma tarefa bastante complicada e quase que impossível, pois poucas são as escolas que possuem todos os recursos necessários para se ter um ensino de qualidade (Souza, 2005).

A nível internacional têm sido divulgados documentos muito importantes relativos à educação de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ao discurso sobre as práticas da Inclusão e do movimento da Escola Inclusiva, nomeadamente. É de referir, em primeiro lugar, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde se define que, *“as escolas devem acolher todas as crianças*

independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (p.6). Posteriormente, em Abril de 2000, foram definidos, no âmbito do Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar, os objectivos da Escola Para Todos (EPT), *“visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita”* (citado em Bénard da Costa, 2006, p.6).

Uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interacções, a troca, a cooperação entre elas. De acordo com vários autores, segundo palavras de Nogueira (2009), *“as interacções que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento”* (p.34). Assim, a educação inclusiva é vantajosa quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm, como, de resto, vários estudos têm demonstrado (Porter, 2003, cit in Lima-Rodrigues et al., 2007).

No entanto, desenvolver práticas que respondam a todos, perceber que a diferença é um valor (Ainscow, 1998; Rodrigues, 2006) e, como tal, um desafio para as respostas que é necessário encontrar, são perspectivas de educação eventualmente menos familiares aos professores (Rodrigues, 2006). No entanto, já existem também muitos professores que aceitam este princípio, entendem-no e praticam o princípio da inclusão perfeitamente, utilizando no seu dia-a-dia algumas práticas de colaboração entre docentes, família e comunidade (Rodrigues, 2006). Como mencionam Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), ao confirmar a grande importância que assume o trabalho colaborativo entre os diversos profissionais, *“este trabalho observa-se, em contexto de sala de aula, (...) é desenvolvida com base em diversas actividades e planificações, avaliação e mesmo a interacção com as famílias”* (p.63) Outros professores, por sua vez ainda estão longe desse entendimento. Não o aceitam por falta de informação ou porque lhes dá mais trabalho, visto que, dentro da Escola, ainda são identificados alguns constrangimentos (Lima-Rodrigues et al., 2007)

Apesar de algumas resistências, a colaboração é, segundo Caldeira e colaboradores (2004, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007), um dos aspectos mais consistentes no sentido de facilitar o desenvolvimento de uma cultura de inclusão e práticas inerentes. Como refere o autor,

“A cultura de colaboração, quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa. (...) propicia

suporte e incentivo aos professores (...) para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala um espaço aberto de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efectiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de Inclusão, escolar e social.” (p.15)

Ao longo dos tempos, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais tem evoluído. Segundo Jiménez (1997), já no século XIX, havia a preocupação de prestar apoio a pessoas com deficiência, embora no início este apoio assumisse uma forma assistencial. Apesar destas preocupações na resposta educativa à criança com deficiência, as práticas integradoras só começaram a ganhar forma no século XX, com a publicação da Declaração sobre os Direitos da Criança (ONU, 1959). Com este documento, a educação é declarada como um direito de todas as crianças. E, anos mais tarde a acompanhar esta evolução, surge a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) onde se defende que devemos de *“prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver as suas habilidades nos mais variados campos de actividades e para promover portanto quanto possível, a sua integração na vida normal”* (p.9).

3.2.Os desafios da Escola Inclusiva

A partir dos anos 70, os movimentos contra a exclusão, com base na defesa dos direitos dos cidadãos com deficiência, defendem uma *“cidadania plena e a participação em todos os sectores da sociedade.”* (Lima-Rodrigues et al 2007, p.21). De acordo com este autor e seus colaboradores, estes movimentos surgem a partir de uma *“visão social e humanista”*, que se baseia na interação do indivíduo com o seu contexto, opondo-se a uma visão de *“fatalidade biológica”*, maioritariamente ligada ao modelo clínico que predominava na época.

Nos finais da década de 80, começa-se a sentir nas escolas as primeiras alterações no sistema de ensino que até então se baseava essencialmente no modelo clínico da escola tradicional (Rodrigues, 2001), onde as crianças com deficiência eram rotuladas e

excluídas para as instituições de ensino especial, passando nesta altura para um sistema de ensino integrativo. No entanto, nesta fase a escola integrativa continuava a excluir as crianças e jovens com deficiência, ainda que de forma um pouco mais subtil (Correia, 2003). Deste modo, a escola integrativa, embora tenha intervindo na escola tradicional para a diferença, fica muito aquém do objectivo de integrar todas as crianças e jovens na escola, conseguindo, apenas, resultados na integração de alguns alunos com deficiências moderadas. Segundo Rodrigues (2001), *“a escola integrativa...é assim uma primeira sensibilização da escola para a diferença. Em Portugal, o Dec.-Lei 319/91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações...”* (p.17). Foi com este decreto que em Portugal, se veio a operacionalizar as grandes mudanças no âmbito do apoio pedagógico às necessidades educativas, o regime educativo especial nas escolas básicas do regular, foi definido, prevendo adaptações nas condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Com efeito, com o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto, muitos dos professores mudaram o seu discurso, passando a valorizar a inclusão de crianças e jovens com NEE nos estabelecimentos de ensino regular (Correia, 2003).

Com a introdução da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi assumido como objectivos dos sistemas educativos, promover o direito universal à educação, a igualdade de acesso à educação de todos e a admissão de todas as crianças, jovens e adultos considerados com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular. Tal como vem explicitado,

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 21).

Este novo modelo de Escola Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), adopta estratégias de intervenção que promovem a educação de todas as crianças com sucesso, assume e aceita as diferenças humanas como “normais”, pelo que, se torna necessária e importante uma mudança de atitudes que levem à criação de uma sociedade mais inclusiva, humanizada e acolhedora. Como refere Santos (2001, citado em Sousa, 2007), *“todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos*

diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 93).

Assim sendo e de acordo com o mesmo documento (UNESCO, 1994), as políticas educativas tanto a nível local, como nacional devem estabelecer que toda e qualquer criança frequente a escola da sua residência, a não ser que, e se a condição ou situação da criança assim o obrigue, devido à gravidade da sua situação, seja necessário a frequência desta em algum estabelecimento especial que dê uma resposta adequada às suas necessidades.

Com vista ao sucesso das escolas inclusivas, é necessário que se realizem e que existam mudanças nos vários sectores educativos assim como, na escola no sentido da Inclusão, ao nível do currículo (Lima-Rodrigues, et al, 2007; UNESCO, 1994).

O sucesso da Escola Inclusiva resulta da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças consideradas com NEE desde tenra idade, podendo os currículos ser adaptados às necessidades de cada um (com deficiência ou dificuldades escolares) e, serem utilizadas ajudas técnicas na promoção do sucesso educativo de todos com Necessidades Educativas Especiais (Lima-Rodrigues et al., 2007). A estas crianças (consideradas com NEE), são garantidas diferentes formas de apoio consoante os apoios suplementares de que necessitem, desde o apoio mais simples (reforço das aprendizagens) no contexto do currículo regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola por professores especializados ou por pessoal externo (UNESCO, 1994).

Uma grande inovação da inclusão é a ideia de que a Escola deve assumir a responsabilidade pelo percurso educativo das crianças, que deixa de ser atribuída exclusivamente aos professores da turma e de apoio educativo, passando a ser toda a escola a co-responsabilizar-se pelo processo educativo dos seus alunos e, a desenvolver projectos e intercâmbio com outros países com experiência em educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Segundo Rodrigues (2001), a escola inclusiva tenta responder, com qualidade e de forma apropriada, à diferença. Porém, para que se desenvolvam escolas inclusivas de qualidade, é imprescindível que essas escolas estejam empenhadas em seguir um modelo inclusivo centrado no currículo (Bénard da Costa, 1996; Niza, 1996) e não no problema de cada criança.

No modelo de sistema inclusivo, o ensino é orientado para o aluno e este é visto como

um todo (Correia, 2003), onde são tidos em conta os seus diferentes níveis de desenvolvimento (académico, social, pessoal e emocional) (Morgado, 2003).

Para haver uma verdadeira Escola Inclusiva, esta tem que se organizar e funcionar de forma a responder a alunos “diferentes”, com diferentes capacidades, competências, estilos de aprendizagem individuais (Sanches & Santos, 2004) e ritmos de aprendizagem diversificados (Morgado, 2003). Mas para que tal seja possível é necessário que se desenvolvam algumas mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas de professores e na gestão escolar, visto que, alguns professores ainda continuam a organizar as suas actividades e práticas pedagógicas muito centradas na sua figura, no seu papel de docente e actuam de acordo com o princípio de que um aluno diferente perturba o “normal” funcionamento da turma (Marchesi, 2001, citado em Rodrigues, 2001). Citando Madureira & Leite (2003, citado em Costa, 2006), será vantajoso que todos os alunos aprendam e se desenvolvam juntos nas escolas inclusivas do ensino regular, independentemente das diferenças e das dificuldades que possam haver em cada aluno, sendo por isso necessário melhorar as respostas educativas para todos estes alunos, implicando:

- *“desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;*
- *criar e implementar currículos adequados à população escolar;*
- *organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;*
- *equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos;*
- *desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;*
- *e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes” (p. 36).*

Segundo Madureira e Leite (2003, citado em Costa, 2006) e Morgado (2003), as escolas inclusivas procuram gerir, organizar e responder às necessidades de todos os alunos da sua comunidade escolar num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos, físicos e materiais.

3.3. Educação Inclusiva

Confrontados com as escolas inclusivas, surge a necessidade de abordarmos as mudanças que se têm sentido e que foram necessárias para o actual sistema de educação. Assim sendo, iremos sintetizar no Quadro 3.1, as características fundamentais das três concepções de escola que se operaram até ao actual sistema de educação inclusiva, de acordo com Rodrigues (2001).

Quadro 3.1.

Características fundamentais da escola tradicional, da escola integrativa e da escola inclusiva.

Escola tradicional	Escola integrativa	Escola inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

Adaptado de Rodrigues (2001, p. 20).

De acordo com este autor, e tal como podemos confirmar no Quadro 3.1., a escola integrativa é uma continuação da escola tradicional porque mantém o seu “carácter selectivo, monocultural e de exclusão” (p.20). Mas, se a escola integrativa é uma continuação da escola tradicional, a escola inclusiva implica, por seu turno, uma ruptura (Lima-Rodrigues et al., 2007).

A Escola Integrativa é, tal como o nome indica, aquela, cujo objectivo era integrar todos os alunos. No entanto, só conseguiu fazer a integração apenas de alguns alunos com alguns tipos de deficiência, tornando-se, por isso, bastante semelhante à escola tradicional (Rodrigues, 2001). A escola tradicional constituiu-se “para homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos” (Rodrigues, 2001, p. 16), identificava dois tipos e valores de diferença, alunos com necessidades educativas “normais” e alunos com necessidades educativas “especiais” (Rodrigues, 2001); aos alunos

“deficientes” davam um tratamento especial (Rodrigues, 2001, 2006; Sanches, 2005). De acordo com palavras de Rodrigues (2003), a Escola Inclusiva ao promover uma

cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão. (p. 29)

Segundo Rodrigues (2006), a Inclusão não é uma evolução da Integração por três motivos. Primeiro, porque a Escola Integrativa distinguiu, separava os alunos em “normais” e em “deficientes. Quando os alunos eram “normais” era preservado um determinado currículo com valores e práticas iguais. Em segundo lugar, apenas e só permitia que o aluno “deficiente” frequentasse a escola enquanto este tivesse um comportamento e aproveitamento adequados. Quando os alunos eram “deficientes” seleccionavam-se condições especiais de apoio para esses alunos embora se conservassem os “aspectos centrais do currículo”. Em último lugar, a Integração não diminuiu o insucesso e o abandono escolares, muito pelo contrário, pois permitiu criar uma escola especial paralela à escola regular, onde todos os alunos com a mesma categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência de ensino.

Este autor refere ainda, que a própria escola não é uma estrutura inclusiva pois tem gerado formas de exclusão (presencial ou académica) e que a inclusão/exclusão é um fenómeno complexo e multifacetado e, como tal, a Inclusão deve ser examinada recorrendo à reflexão sobre as práticas pedagógicas (Rodrigues, 2003). Neste sentido, Barroso (2003, citado em Rodrigues, 2003) afirma ainda que, a própria escola se organiza para a exclusão, ou seja, a inclusão de todos os alunos numa mesma escola e organização pedagógica é responsável por inúmeras formas de exclusão. Citando este autor, estas formas de exclusão escolar,

“podem ser agrupadas em quatro modalidades principais: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora, põe fora os que estão dentro, exclui “incluindo” e exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.” (p.27)

Segundo este, as duas primeiras modalidades de exclusão estão intrinsecamente ligadas à “desigualdade de oportunidades” e às questões do insucesso e do abandono escolares. As duas últimas modalidades, focam-se sobretudo, na “*imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes*” e ainda no “*confronto de lógicas heterogêneas*” o que agrava ainda mais o insucesso e abandono escolares, em virtude de os alunos não encontrarem na “*escola um sentido para a sua frequência*” quer a nível pessoal como social. (p.27) Ainda segundo este autor, as crianças, em outros tempos, eram ensinadas pelo “*modo individual*” (Barroso, 2003, citado em Rodrigues, 2003) e o professor só controlava o que ensinava. Segundo palavras suas,

“O espaço e o tempo da “escola” eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava directamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si para a lição.” (p. 28).

Os alunos eram agrupados por níveis de competência, aprendiam com o professor e abandonavam a escola quando consideravam que “estavam prontos. O professor nesta altura, era o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos “sem problemas” enquanto, a Equipa de Educação Especial se responsabilizava pelos alunos considerados com e/ou como NEE. O que não se verifica no modelo de Educação Inclusiva, onde o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, ritmos e capacidades do aluno e estes são avaliados usando dispositivos diferenciados. (Lima-Rodrigues et al., 2007), sendo que, os alunos e o professor desenvolvem um trabalho de forma cooperativa o que não se verificava no modelo tradicional, como já referimos anteriormente.

Barroso (2003, citado em Rodrigues, 2003) refere ainda que, a organização escolar alterou-se, e ficou mais complexa. Houve uma organização da escola ao nível das turmas como podemos constatar ainda nos horários, na divisão das disciplinas assim como na relação pedagógica. É a este tipo de inclusão que Barroso (2003 citado em Rodrigues, 2003) chama de “inclusão exclusiva”. No entanto, por outro lado, e passamos a citar, o autor refere que a

“exclusão pelo sentido deve-se ao facto de que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (Barroso, 2003, p. 27).

A participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência, é encorajada e facilitada quanto ao planeamento e à tomada de decisões relativamente aos serviços na área das NEE (UNESCO, 1994). Quanto, à relação pais-profissionais, são os próprios pais/Encarregados de Educação que escolhem a escola para os seus filhos, que optam entre escolas públicas ou privadas e que, em muitos dos casos, apoiam modelos educativos mais tradicionais onde os métodos são mais transmissivos e as turmas e escolas mais “homogéneas” (Rodrigues, 2003). De acordo com Costa (2006), é necessário que seja dada uma

“atenção especial ao processo da educação inclusiva na comunidade e nas famílias. O atendimento à família e a orientação vocacional poderão contribuir decisivamente para a concretização de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo.” (p.58)

A Educação Inclusiva implica outras formas de olhar o processo de ensinar, assim como de aprender. Começamos, pois, a assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na Escola e não no aluno (UNESCO, 2005 citado em Lima-Rodrigues et al., 2007). Assim, Educação Inclusiva passa então a assumir uma dimensão mais ampla, uma vez que, não só abrange a escola regular como toda a sociedade que se quer inclusiva e solidária (Costa, 2006).

No entanto, é fundamental fazer-se uma reestruturação da escola inclusiva enquanto instituição (Rodrigues, 2006), incluindo todos os alunos no ensino regular, encarando-os a todos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007) e de um atendimento de forma eficaz e que vá de encontro às necessidades de cada um.

A própria política educativa deve promover sistemas educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença (Rodrigues, 2001), de forma apropriada e com qualidade.

Relativamente à educação de qualidade para todos os alunos, muito se tem debatido, como nos refere Morgado (2003), ao afirmar que os estudos sobre qualidade e eficácia nas escolas evoluíram ao longo de quatro fases:

1ª Fase – entre o meio da década de 60 e o princípio da década de 70;

2ª Fase – desde o princípio da década de 70 até ao final dessa década;

3ª Fase – do final da década de 70 até ao final da década de 80;

4ª Fase – desde o fim da década de 80 até aos dias de hoje.

É nesta fase que a investigação sobre a qualidade e a eficácia das escolas tem aumentado e se tem organizado em torno de três grupos de investigação, nomeadamente sobre: os efeitos da escola; a eficácia e a qualidade da escola; o aperfeiçoamento da escola visando os processos de mudança nas estruturas educativas, na área da qualidade e eficácia, ao nível de sala de aula e ao nível do papel e do desempenho do professor. De acordo com Morgado (2003), uma escola de qualidade pode ser identificada quando:

- desenvolve as diferentes áreas de desenvolvimento de todos os alunos ao nível das suas capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais;
- promove o desenvolvimento profissional dos professores ao tentar influenciar o meio envolvente através da sua oferta educativa;
- integra e valoriza as características dos alunos e o seu meio sociocultural;
- estimula a participação e a satisfação de toda a comunidade escolar.

Actualmente, ainda nos deparamos com a falta ou em algumas situações com a escassez de apoios técnicos especializados nas escolas do ensino regular (Rodrigues, 2006). Segundo Rodrigues (2006), a escola regular ainda precisa de mais psicólogos, terapeutas da fala, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados para conseguir responder a todos os alunos com um atendimento “individualizado” e de qualidade.

3.4. Os Professores na Escola Inclusiva

Com a democratização do acesso ao ensino, o período de escolaridade obrigatória aumentou (Morgado, 2003). Apesar da obrigatoriedade e da universalidade da escola terem originado o problema da heterogeneidade e da diversidade ao nível das salas de aula nas comunidades educativas (Correia, 2003; Morgado, 2003), tanto a legislação

como o discurso dos docentes rapidamente se tornaram inclusivos enquanto as práticas na escola só de forma muito discreta tendem a ser mais inclusivas (Rodrigues, 2006).

A questão da diferenciação curricular é dos temas mais actuais uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos discursos inclusivos da escola (Rodrigues, 2001). Compete à escola e aos professores a elaboração de um projecto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher e receber todos os alunos, independentemente das suas características e que estabeleça os conteúdos, os objectivos, as metodologias e a calendarização com a finalidade da operacionalização do currículo (Morgado, 2005; Lima-Rodrigues et al., 2007), visto ser esta a Escola, ou seja, o local, onde se abordam conteúdos e competências e, se valorizam experiências e saberes extra-curriculares. Compete e cabe aos órgãos de gestão/Direcção do Agrupamento de escolas:

“a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando acções de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003, p.40).”

O currículo (a partir da década de 90) é um reflexo de um modelo de escolarização que, tem sofrido várias mudanças ao longo dos anos e principalmente, nos últimos anos. Segundo Morgado (2003), este é

“entendido como o conjunto dos objectivos definidos como essenciais e adequados para os alunos bem como o conjunto das experiências de apropriação que deles realizarão tanto alunos como professores” (p.34).

Porém, conforme a estrutura curricular, podemos encontrar dois modelos de currículos distintos, nomeadamente: o modelo de currículo fechado e o modelo de currículo aberto (Morgado, 2003). No primeiro (modelo de currículo fechado), são estabelecidas as mesmas actividades para todos os alunos com base nos mesmos objectivos e conteúdos. Neste modelo o professor é detentor de capacidade e autonomia reduzidas e é, apenas, um mero executor no “processo de construção curricular” (Morgado, 2005), sendo os objectivos definidos para os alunos em termos de comportamentos (produtos) observáveis e os conteúdos curriculares definidos em torno dos saberes tradicionais,

estruturando-se de forma pouco articulada. Os alunos são avaliados através de dispositivos de avaliação sumativa para regulação dos comportamentos (produtos) esperados. Por outro lado, num modelo de currículo aberto, segundo o mesmo autor, são consideradas, pela gestão curricular, as diferenças contextuais relativas a cada comunidade escolar, assim como, as diferenças individuais dos alunos e as opções de natureza didáctico-pedagógica dos professores, sendo por isso, os objectivos passíveis de ajustamento e alteração e os dispositivos de avaliação usados com a finalidade de regular o nível de compreensão, qualidade e funcionalidade das aprendizagens (Morgado, 2003). Morgado (2003) refere ainda, que *“a definição de uma estrutura curricular deverá acontecer procurando um ponto de equilíbrio que existirá algures entre um modelo fechado de currículo e um modelo aberto”* (p. 58). Posto isto, conclui-se que o equilíbrio entre estes dois modelos de currículo permite dar uma melhor resposta à diversidade dos alunos na sala de aula, pelo que,

“o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos” (Morgado, 2003, p. 87).

De acordo com Correia (2003) e Sanches (2001), a diferenciação curricular é entendida como um conjunto de métodos e estratégias de ensino específicos, assim como, os professores devem diferenciar os alunos mas não os estigmatizar. Para isso, devem os professores desenvolver estratégias que envolvam todos os alunos, procurando a rotatividade dos grupos, para não os rotular e excluir do grupo/turma a que pertencem e fazendo diferenciação pedagógica, sem nunca esquecer os estilos de aprendizagem de cada um. Nesta perspectiva, para que os professores atendam à diversidade dos alunos e respondam de forma adequada a essa diferença, é indispensável que se sirvam de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula, designados por gestão flexível do currículo (Morgado, 2003).

Por conseguinte, devem os professores como a toda a escola fazerem diferenciação curricular, através de um desenvolvimento de práticas inclusivas que permitam atingir a qualidade na educação, assim como, a igualdade de oportunidades entre todos os seus alunos, a inclusão social e a interacção entre alunos (Rodrigues, 2006). A interacção social e verbal, de acordo com Morgado (2003), facilita o processo de apreensão de

novos conceitos e competências aos alunos. Para Visser (1996, citado em Niza, 1996), a diferenciação pedagógica é

“o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo).” (p. 147)

Já para Morgado (2003), a diferenciação pedagógica é uma concepção de ensino e aprendizagem, pois pretende-se que esta responda com qualidade não só à diversidade e heterogeneidade de todos os alunos, como também que os professores desenvolvam práticas inclusivas que promovam a qualidade da Educação Inclusiva (Morgado, 2003). Para este autor, este tipo de prática deve sempre que possível recorrer a diferentes formas e organização do trabalho envolvendo, por exemplo, trabalho individual, a pares, em pequenos grupos ou o grupo/turma no seu todo.

Para Niza (1996), a diferenciação pedagógica é o processo utilizado pelos professores para fazer avançar um aluno no currículo, através de métodos de ensino e estratégias/actividades diversificadas de aprendizagem. Segundo Correia (2003) e Costa (2006), este tipo de prática educativa está intimamente relacionada a uma filosofia inclusiva a qual, preconiza ambientes de colaboração e entreajuda, entre a comunidade educativa em geral, pais com professores, alunos com alunos o que nos leva à realização e criação de novas estratégias e à formulação de respostas que correspondam às necessidades dos alunos, exigindo mudanças ao nível da actuação dos professores, de outros agentes educativos e dos pais.

Uma vez que, os pais e/ou encarregados de educação são elementos fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos (Correia, 2003; Sanches, 2001), torna-se da maior importância que tomem conhecimento não só do comportamentos dos seus filhos (que é o que na maior parte das vezes acontece), como também, da maneira como estes reagem e desenvolvem as tarefas que lhes são propostas na escola. A colaboração entre os diferentes profissionais da escola e a família torna-se, num factor da maior importância, e por isso, determinante no processo de ensino-aprendizagem (Correia, 2003; Sanches, 2001).

Assim sendo, os professores enquanto actores e protagonistas privilegiados nos processos educativos (Cortesão, 2000, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007) “regendo

organizações de aprendizagem” e fazendo parte integrante delas (Hegarty, 2001; Morgado, 2003) acabam por se envolver de forma intrínseca nos mecanismos de mudança das comunidades educativas (Correia, 2003; Hargreaves, 1998, citado em Lima-Rodrigues et al., 2007) num processo constante de desenvolvimento profissional, “renovando a sua base” de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e a sua acção para facilitar a aprendizagem dos seus alunos (Hegarty, 2001; Rodrigues, 2001).

O desempenho do profissional dos docentes, num modelo como este, de atendimento à diversidade, desenvolve-se em quatro etapas de acordo com Correia (2003), entre outros autores:

- conhecimento/diagnóstico;
- planificação;
- intervenção;
- avaliação/reavaliação.

Por isso, em primeiro lugar, os professores conhecem melhor os alunos, quanto aos seus estilos de aprendizagem, capacidades, interesses e necessidades; níveis actuais de realização académica e social e contextos naturais onde cada um interage (Sanches, 2001). Em segundo lugar, para que este modelo de atendimento seja funcional, é importante que os professores façam uma planificação com base no currículo comum, sempre a partir do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, do ano em que estão matriculados ou do Programa Educativo Individual, assentando sempre, na flexibilização curricular.

Numa terceira etapa, os professores sentirão necessidade de fazer uma intervenção adequada de acordo com o perfil e as necessidades de cada um dos seus alunos (Sanches, 2001). Por último, os alunos são reavaliados, ao nível do desenvolvimento, dos estilos e das estratégias de aprendizagem (Sanches, 2001), assim como, da autonomia e auto-regulação do trabalho (Morgado, 2003), pelos professores com a finalidade de se adequarem as programações delineadas para os alunos, havendo, na reavaliação, um carácter de co-responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Correia, 2003). Segundo Morgado

(2003), se queremos que todas as crianças tenham uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades é necessário que a legislação se preconize nesse sentido em todas as escolas do país, tornando-se, por isso, indispensável que as universidades e escolas superiores de educação, que formam professores, estudem a dimensão da qualidade, dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que apoiem o desenvolvimento profissional do professor.