

Luzia Lima-Rodrigues
Ana Maria Ferreira
Ana Rosa Trindade
David Rodrigues
Joaquim Colôa
Jorge Humberto Nogueira
Maria Bibiana Magalhães

Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso



FÓRUM DE ESTUDOS
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TÍTULO

Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso

AUTORES

Luzia Lima-Rodrigues (Coordenação)
Ana Maria Ferreira
Ana Rosa Trindade
David Rodrigues
Joaquim Colôa
Jorge Humberto Nogueira
Maria Bibiana Magalhães

CAPA

Luís Rodrigues

EDIÇÃO

Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
Faculdade de Motricidade Humana
Estrada da Costa
1499-688 Cruz Quebrada
Telef: 214149156
E-mail: feei@fmh.utl.pt
www.fmh.utl.pt/feei

EXECUÇÃO GRÁFICA

Gráfica 2000

TIRAGEM

1000 exemplares

DATA

Junho de 2007

ISBN: 978-989-95375-2-1

DEPÓSITO LEGAL n° 261946/07

Rumo a uma Educação mais Inclusiva

Desde os anos 70 que os movimentos contra a exclusão, assentes na defesa dos direitos do cidadão com condição de deficiência, exigem uma cidadania plena e a participação em todos os sectores da sociedade. Estes movimentos emergem de uma visão social e humanista, que coloca a ênfase na interacção do indivíduo com o seu contexto, em detrimento de uma visão de fatalidade biológica, ligada ao modelo clínico predominante até então.

Das vantagens, contradições e confrontos entre clínico e social, (indivíduo - ambiente) surgiu, nos finais dos anos 80, nos EUA, o modelo da "Escola para Todos" (Skidmore, 1996) que procura solucionar, a montante, os problemas da exclusão na sociedade. Trata-se de uma resposta que emerge dos modelos anteriores, contribuindo para a compreensão do papel da Escola e da turma, na forma como os alunos se desenvolvem e aprendem. As Necessidades Educativas Especiais (NEE), antes necessariamente vinculadas a uma condição de deficiência do indivíduo ou às "barreiras" sociais que as originavam, passam também (e principalmente) a depender da forma como as escolas estão organizadas para responder (ou não) a estas mesmas necessidades.

De uma Escola tradicional, onde a deficiência era identificada, rotulada e excluída para as instituições ou escolas especiais, passou-se para uma Escola integrativa, que procurou responder à diferença, trazendo-a para dentro dos muros da Escola, mantendo porém, as fortes influências do modelo clínico da Escola tradicional. A Escola integrativa continuava a excluir os alunos, ainda que de uma forma subtil.

Para ultrapassar os constrangimentos sentidos neste sistema integrativo, procura-se, hoje, construir uma Educação Inclusiva que responda às diferenças de forma apropriada e com alta qualidade. Não como a continuação da Escola integradora, mas como uma verdadeira alternativa à Escola tradicional, da qual a Escola integrativa é continuadora (Rodrigues, 2001).

O movimento da Educação Inclusiva surge ligado, em muitos países, à Educação Especial, evoluindo de forma a abranger todos os alunos que experienciam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, na defesa dos seus direitos, através da transformação global e qualitativa dos sistemas educativos.

Actualmente, falar em Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de inter-ajuda estão subjacentes a todas as práticas da Escola.

Esta assunção, para além de todas as razões de nível ético, social, económico, cultural e religioso é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos. Daí o facto da Educação Inclusiva ter sido alvo da realização de várias conferências mundiais e da publicação de inúmeros documentos com recomendações explícitas sobre a mesma, ratificados por diversos países, entre os quais Portugal.

Esta acção global, que se pretende que tenha eco em todos os continentes, tem-se constituído como centro fulcral de actividade de diferentes organismos no sentido de se atenuarem e eliminarem os efeitos da discriminação, da educação de «segunda classe» e da exclusão de crianças e jovens, que por razões várias, não têm acesso à corrente dominante da vida escolar e, mais tarde, já adultos, estão à margem da comunidade social e cultural em geral (UNESCO, 1999).

Desde, os anos 90, que diversos documentos a nível internacional tentam promover os princípios da Educação Inclusiva. Salienta-se o apelo, expresso na *Convention on the Rights of the Child* (1989) a todos os governos no sentido de tornar a escolaridade obrigatória e acessível a todos. Em 1990, destaca-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Jomtien, 1990) onde, relativamente à "educação para todos", se elencaram os seguintes princípios fundamentais: i) todas as crianças devem ter acesso à Educação Básica, devendo ser adoptadas, por todos os países, medidas consistentes no sentido de serem reduzidas as desigualdades; ii) as crianças com necessidades educativas devem ter uma atenção especial e iii) todos os países devem tomar medidas de modo a promover, dentro do sistema regular de ensino, o acesso à educação de todas as crianças independentemente do tipo de deficiência. Por fim, referimos o documento intitulado *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (Organização das Nações Unidas, 1990), que solicita a todos os países, e especificamente, aos que são membros das Nações Unidas, que desenvolvam esforços no sentido de propiciarem a educação a todas as crianças com deficiência, em contextos educativos integrados, assegurando que as mesmas, sejam parte do sistema educativo.

No entanto, é com a *Declaração de Salamanca* (1994) que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Educação Inclusiva. Segundo a citada Declaração, esta tem como princípio subjacente, que são as escolas regulares que devem acolher

todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras. As escolas regulares, seguindo esta orientação, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade Inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (*Declaração de Salamanca*, 1994).

Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em Agosto de 2006, pela Organização das Nações Unidas, vem afirmar explicitamente, no seu artigo 24, que:

Os Estados Membros reconhecem o direito das Pessoas com Deficiência à Educação. Com vista a concretizar este direito sem discriminação e na base da Igualdade de Oportunidades, os Estados Membros devem assegurar um sistema Educativo Inclusivo a todos os níveis e ao Longo da Vida direccionado para:

- a) o desenvolvimento integral do potencial humano no sentido da dignidade e da auto-valorização, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) o desenvolvimento da personalidade, talentos e criatividade das Pessoas com Deficiência, bem como, das suas capacidades mentais e físicas de modo a atingir o seu pleno potencial;
- c) permitir às Pessoas com Deficiência a sua efectiva participação numa sociedade livre. (Organização das Nações Unidas, 2006)

Como já havia referido a UNESCO, em 2003: "um dos maiores problemas que enfrenta o mundo actual é o número cada vez maior de pessoas que são excluídas de uma participação positiva na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura" (UNESCO, 2003, p. 3).

A partir de uma avaliação realizada em 2000, a UNESCO (2003), no que concerne à "Educação para Todos", refere que: i) embora na generalidade se tenham verificado progressos, há países em que esses progressos são escassos ou nenhuns; ii) em alguns países podem subsistir políticas que permitem falar em crianças "não-educáveis" (normalmente estas políticas aplicam-se a crianças com problemas cognitivos aos quais se pode oferecer cuidados, mas não existindo forçosamente possibilidades de educação); iii) em alguns países a educação de determinados grupos de alunos pode incumbir a organismos que não o Ministério da Educação (esta situação infere que essas crianças não participem na educação normal/regular e por conseguinte, não têm igualdade de oportunidades para continuar os estudos ou encontrar emprego); iv) a orga-

nização por contextos de educação mais segregadores contribui para o aparecimento de rótulos/categorizações levando a uma maior discriminação e v) em muitos países subsistem sistemas paralelos, existindo um sistema educativo "principal" e um outro formado por escolas ou unidades/classes especiais dentro das escolas, para grupos particulares de alunos.

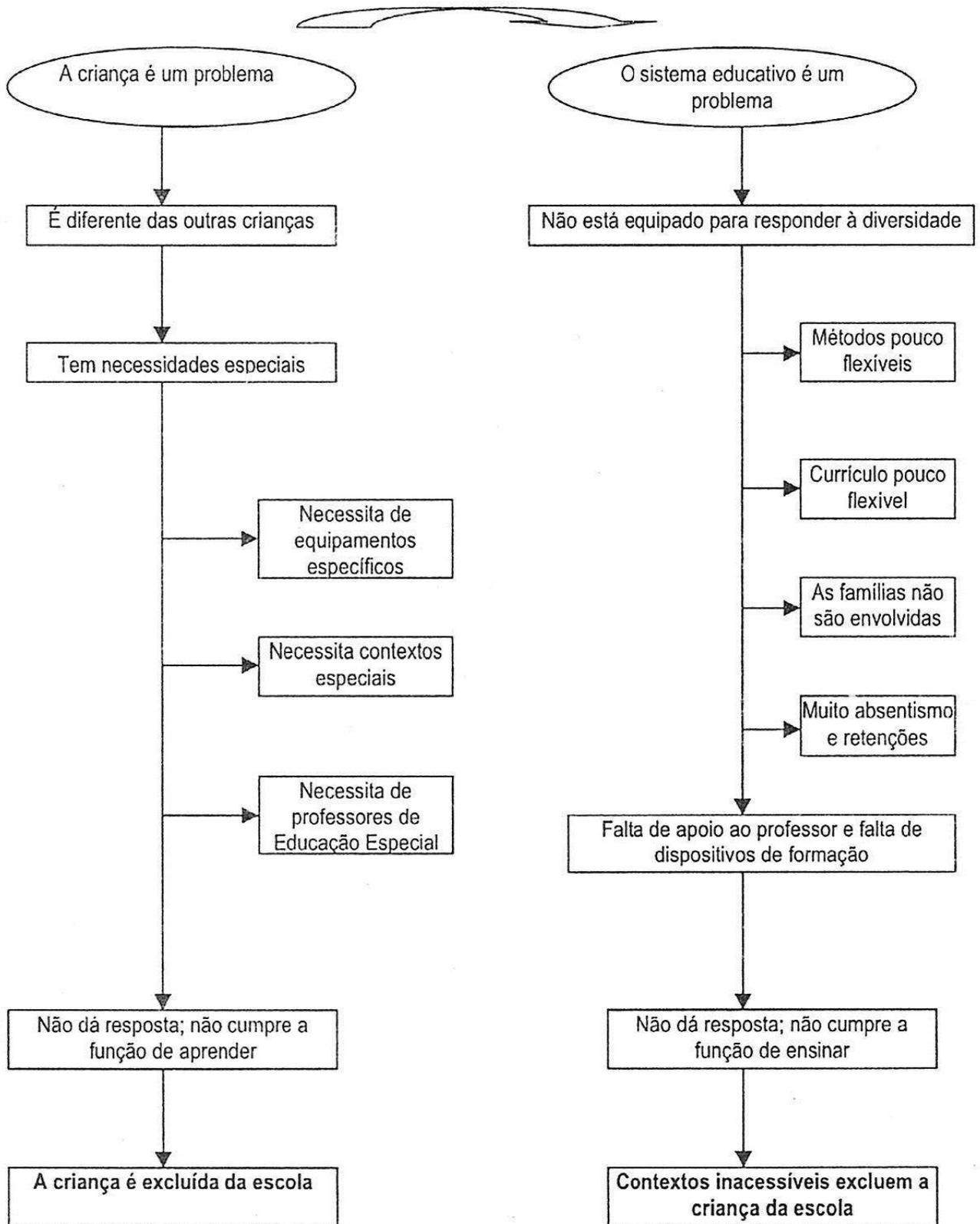
Estes são alguns dos motivos concretos e alarmantes, pelos quais existe hoje uma forte corrente de acções que procuram tornar as escolas mais Inclusivas. Estas acções visam que a educação e a sociedade se tornem mais Inclusivas. Assim, uma filosofia subjacente ao princípio de uma educação que responda às necessidades de todos os alunos, deve assentar sobre três pilares: i) as limitações olhadas sob o ângulo das exigências do meio; ii) uma visão holística do aluno e iii) o princípio de medidas não discriminatórias. No entanto, o princípio da Inclusão terá de se apoiar num conjunto de pressupostos para que seja possível a reestruturação das escolas, entre estes, salientam-se: as atitudes dos profissionais de educação e de toda a sociedade em geral, a formação dos profissionais de educação e a formação dos pais, a colaboração e os recursos humanos ou materiais (Rodrigues, 2001).

No essencial, o que está em causa é a necessidade de transformar a escola, referida por diversos autores como tradicional. "Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a Escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e colocou precocemente largos estratos da população escolar, fora da corrida da aquisição de competências" (Rodrigues, 2001, p. 16). Para alterar esta situação, é necessário que as escolas adotem os princípios da Educação Inclusiva de forma a responder com qualidade a uma tão grande diversidade humana e cultural, consequência da democratização e da massificação do ensino. Uma mudança que permitirá: i) responder de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.) e ii) ser universal não só no acesso mas também no sucesso (Rodrigues, 2003). Isto implica uma mudança radical na organização da Escola, na forma de ensinar e aprender, no que ensinar e na avaliação do ensinado e do aprendido.

A verdade é que estamos perante dois paradigmas cujos antagonismos são sintetizados por Morgado (2003, p.43) da seguinte forma:

Modelos tradicionais	Modelos de Educação Inclusiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. alguns alunos estão dentro da sala de aula; 2. o professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem; 3. os alunos aprendem com o professor e o professor resolve os problemas; 4. os alunos são agrupados por níveis de competência; 5. o processo de ensino dirige-se ao aluno médio; 6. a colocação do aluno no ano de escolaridade corresponde ao conteúdo curricular desse ano; 7. o ensino é demasiado passivo, competitivo, muito formal; 8. o apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula; 9. os alunos com NEE são frequentemente excluídos das actividades desenvolvidas; 10. o professor é responsável educativo dos alunos "sem problemas" e a equipa dos apoios educativos é responsável pelos alunos com NEE; 11. os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados; 12. o sucesso dos alunos é avaliado considerando os objectivos curriculares normalizados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. todos os alunos estão na sala de aula; 2. equipas de profissionais partilham responsabilidades; 3. os alunos e o professor desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada; 4. os grupos de alunos são constituídos de forma heterogénea; 5. o processo de ensino considera os diferentes tipos de competências, capacidades e ritmos dos alunos; 6. a colocação do aluno num ano de escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada são independentes; 7. o ensino é activo, criativo e cooperado; 8. o apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula; 9. as actividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos ainda que a diferentes níveis; 10. o professor da classe, o professor de apoio e outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos; 11. os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados; 12. o sucesso é atingido quando se atingem os objectivos do grupo e de cada aluno

Como está patente no quadro anterior, a Educação Inclusiva implica outras formas de olhar a "tarefa" de ensinar, assim como a de aprender. Portanto, comecemos a assistir a um movimento em que o enfoque do problema é colocado na Escola e não no aluno, como ilustra o esquema seguinte (UNESCO, 2005, p. 27):



Face ao esquema anterior, existe a necessidade de reestruturar as escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos. Torna-se urgente a construção de uma Escola que reconheça a diferença e que encare a diversidade como um factor de enriquecimento e de desenvolvimento. Esta perspectiva exige a descentração do “aluno enquanto problema” para nos centrarmos “no

sistema de educação enquanto problema". Deste modo, podemos afirmar que a Educação Inclusiva é um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa (Perrenoud, 2000a).

Consideramos que os desafios que a Educação Inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa; Leitão; Morgado; Pinto; Paes & Rodrigues, 2006, p. 12).

A Educação Inclusiva implica o desenvolvimento de novas formas de profissionalidade facilitadoras da adopção de estratégias capazes de transformar, objectiva e realmente, as concepções e as práticas (Ainscow, Porter & Wang, 1997).

Mas... então, a que nos referimos quando falamos de Inclusão?

Embora Plaisance (2005) refira que, em Portugal (e demais países de língua oficial portuguesa) o conceito de Inclusão se encontre francamente generalizado e banalizado, parece-nos importante clarificar o que entendemos por Inclusão pois, como refere Canário (2006, p. 33) "quando um conceito permite designar tudo, não permite distinguir e discriminar praticamente nada". Assim, "se estivermos com atenção às célebres análises do sociólogo Max Weber, «a ética da convicção» não é suficiente, é necessário ter em atenção uma «ética da responsabilidade» que se confronta com os meios e as consequências" (Plaisance, 2005, p. 14).

Mais do que assumirmos a concepção de "Educação para Todos", importa ter a preocupação de a tornar realidade, assim o objectivo consiste na reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos e não só às de alguns (Ainscow, 1999). Neste sentido, defendemos que a Escola deve assumir de forma frontal as principais tarefas da Inclusão, ou seja, promover a aprendizagem e a participação dos alunos, minimizando as "barreiras".

Assim, quando falamos de Inclusão, referimo-nos: i) à capacidade de acolher a diversidade; ii) à interacção com todos os alunos, não rotulando, nem excluindo; iii) ao cuidado que a Escola deve ter para que os alunos não se sin-

tam excluídos e iv) ao direito ao acesso à educação, adoptando medidas para determinados alunos, sem os excluir (UNESCO, 2005).

Em oposição, segundo o documento anteriormente citado, quando falamos de Inclusão não nos queremos referir: i) a pressupostas reformas da Educação Especial, mas de todo o sistema de educação, formal e informal; ii) à necessidade de encontrar respostas somente para "alunos diferentes", mas à necessidade de encontrar respostas para todos os alunos; iii) a escolas de Educação Especial, mas a um apoio adicional dentro das escolas do regular; iv) a identificar somente as necessidades das crianças com deficiência e v) a identificar as necessidades de uma criança às custas de outra. Em suma:

a Inclusão concebe-se como um processo consistente no sentido de responder à diversidade de necessidades de todos os alunos e satisfazê-las mediante uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, assim como reduzir a exclusão dentro da educação e a partir dela" (Booth, 1996, In UNESCO, 2003, p. 7).

Assumir que todos os alunos aprendam juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças, é a concepção da Escola Inclusiva. Neste sentido, as escolas dever-se-ão organizar, criando e reivindicando um conjunto de apoios e serviços, de modo a serem um ambiente responsivo satisfazendo as diversas necessidades dos seus alunos. Como referem Bauer e Shea (citados por Rodrigues, 2001), tentar implementar um modelo Inclusivo sem considerar serviços de apoio adequados, que dêem lugar a uma educação apropriada, é a mesma coisa que fomentar o insucesso e impedir o aluno de alcançar níveis de sucesso consentâneos com as suas capacidades.

A Escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada utilização de estratégias pedagógicas e recursos, desenvolvendo-se no sentido de comunidades que incentivem a cooperação. Comunidades aprendentes que se distinguem pela sua identidade e desenvolvimento do sentido de pertença de todos os seus agentes. Nesta perspectiva, segundo a UNESCO (2001), a Escola deve ter em atenção um currículo que: i) deve ser acessível a todos os alunos e ancorar-se em modelos de aprendizagem, eles próprios Inclusivos devendo adaptar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem; ii) deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central e iv) coloca maiores desafios e exigências aos professores, que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor assegurem a participação e sucesso dos alunos.

Para Porter (1997) a concretização da Educação Inclusiva implica dispositivos de suporte essenciais como:

- formação e actualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para que exista actualização de conhecimentos e competências;
- equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento directo, prático e positivo;
- currículo Inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas actividades da turma. O currículo deverá basear-se em actividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno.
- ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

Sumarizando os aspectos conceptuais mais importantes neste âmbito, a UNESCO (2005) refere que a Inclusão: i) é um processo, ou seja, deve ser vista como um contínuo no sentido de se encontrarem respostas à diversidade; ii) é viver e aprender com a diferença; iii) é olhar para a diferença como algo de positivo e como um estímulo para o desenvolvimento das aprendizagens e das interacções; iv) é preocupar-se com a identificação e a atenuação ou eliminação de barreiras; v) é recolher, articular e avaliar informação tendo como base uma diversidade de fontes, no sentido de se poderem planificar diversas acções ao nível das políticas, culturas e práticas; vi) é utilizar diversas estratégias de modo a estimular a criatividade e a resolução de problemas; vii) é referir-se à presença e participação de todos os alunos no sentido destes desenvolverem aprendizagens de qualidade; viii) é preocupar-se com os contextos em que decorrem essas aprendizagens; ix) é ter a ver com a participação e esta com a qualidade das experiências e história de vida dos alunos e, por isso, deve ter em conta o seu próprio ponto de vista (neste sentido, Inclusão e aprendizagens de qualidade reportam-se à aprendizagem ao longo da vida e não só às aprendizagens escolares), e x) é colocar a ênfase em grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização e exclusão e/ou que apresentem dificuldades em acederem ao currículo.

A Educação Inclusiva é, por definição, uma educação para a autonomia, propondo meios criativos e inovadores para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e participação (Smith, 2006).

Para Ware (2005), a Educação Inclusiva implica que cada Escola se organize no sentido de ser um contexto responsivo, ou seja, um ambiente onde qualquer indivíduo encontra respostas para as suas acções, tem oportunidade de dar respostas às interacções dos outros e tem oportunidade de tomar decisões no decorrer das suas interacções. Subjacente a esta (re)organização estão factores como: i) as políticas que permitem a construção de uma Escola mais Inclusiva devem fazer parte integrante da missão das escolas; ii) as lideranças das escolas devem transmitir e assumir um forte apoio às políticas e práticas de Educação Inclusiva; iii) a atenuação ou eliminação de "barreiras" deve ser uma prioridade em cada uma das escolas; iv) a necessidade de gerir melhor os recursos tanto humanos como materiais; v) a flexibilização curricular e, por fim, vi) o envolvimento dos diversos agentes da comunidade.

Embora, segundo diversos estudos, o processo de Inclusão nas escolas comece pela identificação das "barreiras" à participação (Ainscow, 2007; Booth & Ainscow, 2002; Rodrigues 2001, 2003 e 2006b; Lipsky & Gartner, 1998), também são elencados, nesses estudos, outros aspectos relevantes para a implementação de processos de Inclusão nas escolas, uma vez que há outras variáveis consideradas de extrema importância para a implementação e desenvolvimento destes processos.

De acordo com Ainscow (2000b), as escolas que procuram oferecer modelos educativos com maior Inclusão devem investir em seis tipos de mudanças:

- assumir como ponto de partida, as práticas e os conhecimentos existentes;
- ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
- inventariar barreiras à participação;
- usar recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- desenvolver uma linguagem ligada à prática;
- criar condições que incentivem aceitar riscos.

Uma Escola Inclusiva, parafraseando Booth & Ainscow (2002), nunca está parada, pois a Inclusão é um processo permanente para proporcionar a aprendizagem e a participação a todos os alunos, implicando em simultâneo uma análise metódica no sentido de reduzir os obstáculos que se interponham à mesma.

Booth & Ainscow (2002) construíram um conjunto de materiais que funcionam como recurso ao apoio e desenvolvimento Inclusivo das escolas, cujos objectivos são: i) incentivar as escolas, para que a partir das suas próprias experiências e práticas façam a auto-avaliação e ii) desafiar e apoiar as escolas a encetar processos de mudança e de desenvolvimento numa perspectiva Inclusiva.

Neste processo são referenciadas por Booth & Ainscow (2002) três dimensões decisivas para a mudança das escolas: a cultura, a política e as práticas

Inclusivas, subdivididas, cada uma, em vários “indicadores” que poderão ser o ancoradouro para promover, facilitar e operacionalizar mudanças na organização e dinâmica das escolas numa filosofia de Inclusão.

A cultura, a política e as práticas de Escola, de acordo com o estudo de Booth & Ainscow (2002), são dimensões essenciais, intimamente relacionadas e interdependentes, na construção de escolas Inclusivas. A Escola, nesta perspectiva, é ela própria uma organização de aprendizagem activa, na qual todos os membros, (alunos e professores) valorizam o ensino e são eles próprios aprendentes activos.

A dimensão “Cultura” indica até que ponto existe uma filosofia de Inclusão no seio de uma Escola e se a mesma foi adoptada conscientemente pelos agentes educativos, assim como se é evidente para a comunidade educativa e para todos os que entram na escola. Esta dimensão refere-se não só à realidade da Escola mas também à imagem que a mesma transmite.

A dimensão “Políticas” contempla a introdução do princípio da Inclusão no próprio âmago do aperfeiçoamento da Escola, passando a permear todas as suas actividades e decisões, não se limitando a constituir uma política adicional. Existe a preocupação de garantir que a Inclusão está presente em todos os aspectos do planeamento da vida escolar.

Já a dimensão “Práticas” visa assegurar que todas as práticas de sala de aula sejam o reflexo tanto da cultura Inclusiva como da política Inclusiva adoptada pela Escola. Assim, todas as actividades curriculares, extra-curriculares, metodologias e estratégias de sala de aula promovem e encorajam a participação dos alunos.

Booth & Ainscow (2002), baseados nestes princípios, desenvolveram indicadores de Inclusão que têm por objectivo ajudar o desenvolvimento das escolas e a clarificar os próprios meios de funcionamento, a fornecer quadros de orientação para as ajudarem a se autogerirem e a compararem os seus progressos. Os conhecimentos, experiências e práticas relevantes, existentes no interior da Escola são, assim, o ponto de partida para o questionamento reflexivo sobre as práticas educacionais.

As escolas, através destes materiais de apoio, são convidadas a descobrir de uma maneira estruturada as “barreiras” que se opõem a uma maior participação e aprendizagem dos alunos. Atendendo às mesmas, são definidas prioridades claras para a mudança através de um ciclo de actividades faseadas.

Embora se reconheça e seja consensual que a perspectiva de uma Educação Inclusiva resulta de uma miríade de factores, os indicadores de Inclusão representam ideais com os quais as realidades existentes podem ser comparadas e têm como objectivo proporcionar às escolas uma melhor compreensão da maneira como se podem tornar mais eficazes na melhoria da participação e da aprendizagem dos alunos.

As dimensões e os indicadores citados são uma ferramenta importante no desenvolvimento de valores, crenças, atitudes, comportamentos e de relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa, bem como no promover da participação e aprendizagem dos alunos (Booth & Ainscow, 2002). Estes autores, referem ainda que se consegue efectivar a melhoria da Escola, mediante o uso de indicadores que facultem descrições operacionais de uma Escola orientada por princípios de Inclusão. O processo de desenvolvimento efectua-se, inicialmente, através do levantamento exaustivo de todas as situações que fazem parte da vida da Escola para, posteriormente, através de um processo de auto-reflexão, analisar três dimensões que consideram a chave do funcionamento de uma Escola: a cultura, a política e prática. Esta metodologia tem como objectivo ajudar a Escola a progredir por ciclos de actividades, que resultam do aparecimento de prioridades claras para a mudança, projectadas pelas próprias escolas, numa série de fases de desenvolvimento, hierarquizadas por níveis, através de dimensões, secções, indicadores e perguntas que facilitam o desenvolvimento dos órgãos de gestão, dos professores e dos auxiliares da acção educativa.

Deste modo, verifica-se que uma abordagem Inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias, de programas e a utilização dos recursos disponíveis, a par de uma liderança competente nos aspectos administrativos e pedagógicos, estabelecendo uma base para uma cultura organizacional baseada na colaboração e na resolução de problemas (Porter, 1997), dado que a Inclusão procura promover uma Escola mais receptiva, mais positiva e mais bem sucedida para todos os alunos.

Booth & Ainscow (2002) referem em síntese, que a Inclusão na Escola e na educação pressupõe a adopção dos seguintes princípios:

- valorizar igualmente alunos e professores;
- aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas dos currículos e das comunidades escolares;
- reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas para que respondam à diversidade dos alunos;
- reduzir os obstáculos na aprendizagem e participação para todos os alunos; não só os que têm deficiências e que são categorizados como precisando de Educação Especial;
- ver as diferenças entre alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem, e não como um problema que se tem de superar;
- reconhecer o direito dos alunos a terem uma educação na comunidade onde vivem;
- melhorar as escolas para professores e alunos;
- enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, o desenvolvimento de valores e melhorar os sucessos,

- promover relações mútuas entre Escola e comunidade, e
- reconhecer que a Inclusão na educação é um aspecto de Inclusão na sociedade.

No entanto, apesar de todas as recomendações emanadas por vários autores e organismos internacionais, a verdade é que continuamos a assistir, em muitos casos, a situações de exclusão através de encaminhamentos de alunos para estruturas segregadas, de retenções sucessivas que levam ao desencanto, ao insucesso, ao absentismo escolar e acabam por redundar em abandono precoce da escolaridade com as consequências negativas que daí advêm. Os indicadores de mudança estão inventariados mas, contudo, não é provável que a Inclusão se propague na educação se não se encetarem esforços de articulação a nível nacional no sentido de promover políticas globais. A Inclusão deve estar vinculada a uma reforma de todo o sistema educativo. Em Espanha, Inglaterra e África do Sul, a Educação Inclusiva constituiu-se como núcleo de uma reforma mais ampla, direccionada a melhorar a eficácia do sistema (UNESCO, 2003).

Este é o desafio comum e geral a todos os países – o desenvolvimento de práticas inovadoras e contextualizadas que dêem uma resposta efectiva a todos. Para enfrentar este desafio apresenta-se-nos um triplo problema, por um lado não podemos permanecer como estamos; por outro, não podemos construir uma Escola nova sobre alicerces arcaicos e conservadores e, por outro, exige-se alguma continuidade entre as práticas passadas, as presentes e as futuras.

Para isso têm-se desenvolvido esforços que promovem novas formas de organização da Escola, têm surgido investigações sobre os factores favoráveis ao sucesso da aprendizagem e essencialmente tem-se procurado desenvolver e aperfeiçoar a formação de professores de forma a transformar as suas atitudes e a promover a mudança das práticas sem que percam as suas referências, pois a inovação implica um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança.

Esta abordagem de Inclusão envolve processos de melhoria da participação dos alunos; envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas; preocupa-se com a melhoria da Escola quer em função dos alunos como dos professores, olhando a diversidade como um recurso enriquecedor, constituindo-se como um suporte à aprendizagem de todos. (Booth & Ainscow, 2000).

“Boas Práticas” em Educação Inclusiva

Afinal o que são “boas práticas”? De que estamos a falar, quando usamos o termo “boas práticas”? São práticas ideais que devem ser seguidas ou reproduzidas? Serão práticas de sucesso, consideradas como “aquelas que resultam”? Ou são práticas inovadoras, que respondem de forma inusitada a problemas antigos?

Numa mescla de tantas interrogações, importa clarificar o termo “boas práticas” de maneira a permitir identificá-las, conhecê-las e divulgá-las.

Em primeiro lugar, as “boas práticas” não estão nem devem estar ligadas a um “tipo ideal de prática”, como ocorria até há bem pouco tempo, na área da Educação.

No paradigma da Escola tradicional, existia como que uma espécie de reconhecimento tácito de alguns “referenciais de práticas” que estimulavam, sistematicamente, a transposição de experiências bem sucedidas de um sistema educativo em particular para outros sistemas educativos considerados de menor desempenho (Anne, 2003). Esta transposição, verificava-se tanto nas relações mais distantes (como o claro domínio do Hemisfério Norte sobre o Sul), quanto entre países (por exemplo, França, Inglaterra e Estados Unidos, por um lado, e países de África ou da América do Sul, por outro lado), ou mesmo dentro de um determinado país ou cultura (quando a “prática ideal” era a regra ditada pelos sistemas dominantes). Desta forma, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento e os meios menos favorecidos, costumavam copiar de forma acrítica os modelos de ensino que eram considerados como exemplares e eficazes.

Anne (2003) afirma que a importação “pura” de modelos de “boas práticas” resultaram em verdadeiros falhanços nos contextos onde ocorreram, devido essencialmente à desvalorização dos conhecimentos e das experiências próprias das culturas autóctones, assim como dos saberes ancestrais locais.

Os sistemas educativos contemporâneos são muito mais críticos e não aceitam a integração de um “modelo de prática ideal”, sem atender ao meio onde se insere a comunidade educativa. Dito por outras palavras, seguir indiscriminadamente um modelo considerado como de “boas práticas” oriundas de um dado contexto, pode constituir uma “péssima prática” num contexto

sócio-cultural diferente, pois o que resulta num contexto pode não ser directamente transponível para outro.

O termo “boas práticas” aparece também vinculado à ideia de “sucesso” ou de “êxito” de procedimentos e condutas que “funcionam” ou que resultam. Neste caso, as “boas práticas” surgem aliadas a uma perspectiva centrada nos resultados: se a maioria dos alunos passasse de ano, então a prática era boa; se as notas finais fossem altas, então a prática era ainda melhor. Um aluno era considerado “bom” ou “mau” quando comparado com a média de rendimento dos seus pares (critério externo de avaliação), e não quando comparado com as suas próprias realizações anteriores (critério interno de avaliação). Esta perspectiva avaliativa das práticas centradas nos resultados não é também pacífica, dado que tende a considerar apenas “o produto” de uma prática, esquecendo a diversidade de factores e de situações complexas que intervêm e emergem no processo educativo, as quais, muitas vezes, podem influenciar decisivamente o resultado final.

Fazer um julgamento da “bondade” das práticas exclusivamente através dos produtos, esquecendo os processos que lhes deram origem é omitir ou desvalorizar a importância que as inúmeras variáveis desempenham nos resultados. É neste sentido que Perrenoud (2001) afirma que ensinar é “agir na urgência e decidir na incerteza”, ou seja, é mobilizar recursos e tomar decisões no momento imediato, sabendo que, às vezes, é nas pequenas decisões do dia-a-dia que algo de grande se concretiza. Sendo assim, não poderemos esperar que exemplos de “boas práticas” impliquem um sucesso tal, que solucionem ou resolvam todos os problemas da escola.

“Boas práticas” são procedimentos “condenados” a um sucesso relativo, dependente da situação em questão. O “sucesso” ocorrido numa pequena escola rural do interior de um país não é o mesmo que o “sucesso” num grande centro urbano. Passar de ano ou tirar a nota máxima pode não ser um grande êxito para um aluno sem NEE. Entretanto, atingir um rendimento médio pode ser um sucesso enorme para um aluno com sérias dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, conseguir recursos financeiros para a construção artesanal de materiais próprios para apoio a um tipo específico de necessidade, pode ser um grande passo para uma escola pequena e isolada. O mesmo feito, pode não ter qualquer significado para uma escola com recursos materiais, mas carente de recursos humanos, ou com recursos humanos e materiais, mas que precisa de formação específica para o seu pessoal docente.

Assim, é preciso que se tome atenção quando se afirma que uma “boa prática” é uma prática de sucesso. Antes de mais, há que perceber o que é o “sucesso”, dentro de determinado contexto.

Outra ligação muito comum é feita entre “boas práticas” e “inovação”. Nesta perspectiva, as “boas práticas” são aquelas que apresentam respostas criati-

vas para os problemas antigos, ou "boas" respostas para a resolução de problemas imediatos. Representam transformações qualitativas significativas (criativas e inusitadas) que podem chegar até mesmo a romper com os modelos, os conceitos e as práticas vigentes, como é o caso, por exemplo, do corte radical existente entre o paradigma das escolas tradicional e integrativa com o paradigma da Educação Inclusiva. Segundo Guijarro e Raimondi (2000, citados por Anne, 2003), as inovações geram mudanças ao nível individual, grupal e institucional, e têm as seguintes características:

- antes de qualquer inovação há sempre uma intenção. Como consequência, toda inovação é planeada;
- toda a inovação supõe qualquer coisa de novidade;
- toda a inovação supõe mudanças de concepções e de práticas;
- a inovação não é um fim ou um objectivo em si mesma, mas um meio de tornar mais adequada ou mais eficaz a educação;
- a inovação quebra a rotina e o equilíbrio que dela deriva;
- a inovação implica uma aceitação de mudanças das partes nela implicadas. Dito de outra forma, são apreensões (apropriações) do grupo ou da instituição, e
- a inovação é um processo aberto e, como tal, deve ser acompanhada de uma reflexão, a partir do momento em que for posta em prática.

Segundo a mesma autora, embora toda a "boa prática" seja inovadora, é preciso ressaltar que uma inovação, por si só, nem sempre é uma "boa prática" (Anne, 2003). Na verdade, muitos processos que, à partida, se apresentaram como "algo de novo" e "inusitado", ao fim de algum tempo demonstraram-se altamente perniciosos, não trazendo melhorias nem benefícios para a educação, dentro do contexto onde a tal "inovação" ocorreu. Resumindo:

- a) uma "boa prática" é sempre um processo ocorrido dentro de um determinado contexto e, portanto, não pode ser considerado como "ideal" nem ser directamente transposto para outra situação semelhante;
- b) o sucesso de uma "boa prática" é relativo, pois depende de um critério de comparação interno (à prática ou ao caso em particular), e não da comparação entre uma prática e outra ou entre um rendimento e outro,
- c) o facto de ser inovadora, por fim, não é garantia da existência de uma "boa prática" – a novidade da prática tem que estar, necessariamente, ligada aos benefícios educacionais.

Depois de analisarmos os diversos sentidos do que são as "boas práticas", fica-nos ainda a questão: para que servem, então, os estudos sobre as "boas práticas"?

Na investigação sobre "boas práticas" o objectivo principal é perceber e compreender cada uma das situações conjunturais em questão. Esta compreensão é fundamental para a extrapolação para outros contextos, bem como para:

- fazer com que as boas experiências, relativamente isoladas, sejam divulgadas e analisadas em contextos diferentes;
- demonstrar a possibilidade de realizar experiências e projectos interessantes com poucos meios;
- motivar os profissionais a tomarem iniciativas inovadoras e a procurarem alternativas às práticas obsoletas;
- promover a troca de saberes e experiências entre profissionais, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços e das prestações que eles oferecem.

Desta forma, chegamos à conclusão que, da mesma maneira que não poderemos falar numa Inclusão absoluta ou num estado acabado de Inclusão, também não podemos falar de “boas práticas” como sendo as melhores práticas existentes; nem mesmo dizer que “todas” as práticas realizadas num determinado contexto são boas. Podemos, sim, afirmar que há indícios da existência de “boas práticas” quando são tomadas uma série de decisões adequadas e quando são postos em acção procedimentos “inovadores”, na perspectiva de resultados positivos.

Encontrar bons exemplos onde a Inclusão acontece e descrever “boas práticas” que contribuam para esse sucesso, não deve ser uma forma de implementar nem de impor modelos-padrão. Uma investigação centrada prioritariamente em “boas práticas” tem como objectivo último melhorar a educação, servindo, essencialmente, para aprendermos como fazer “cada vez melhor”.

Assim, neste estudo, depois de uma vasta pesquisa na literatura nacional e internacional (Ainscow, 2007; Booth & Ainscow, 2002; Correia, 2003; Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G., 2005; Florian, 2007, 2003; Lindsay, 2003; Lipsky & Gartner, 1998; Marchesi et al., 2005; Rodrigues 2001, 2003, 2006a, 2006b; Rodrigues, Krebs e Freitas, 2005; Tilstone, Florian & Rose, 2003), consideramos que há indícios de “boas práticas” quando se verificam os seguintes procedimentos ou práticas:

1. Na **preparação para a escolarização** do futuro aluno com NEE, há:
 - a. preparação dos alunos para o processo de Inclusão do futuro colega;
 - b. preparação dos professores e agentes educativos para o processo de Inclusão do futuro aluno;
 - c. aquisição e adequação dos equipamentos e materiais de apoio, antes do ingresso do aluno com NEE na Escola.
2. Na elaboração do **Currículo e dos Planos Educativos Individuais**, há:
 - a. planeamento para grupos heterogéneos;
 - b. adaptações curriculares individualizadas para os alunos com NEE;

- c. participação dos Encarregados de Educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais.
3. Na **prática da sala de aula**, há:
 - a. estratégias e objectivos diferenciados de avaliação;
 - b. colaboração entre professores e entre professores e outros técnicos;
 - c. adequação da organização e do ambiente de sala de aula;
 - d. estratégias individualizadas de ensino;
 - e. interacção entre os alunos planeada pelos professores.
 4. A **colaboração e a coordenação**:
 - a. existem dentro da própria Escola;
 - b. acontecem entre a Escola e outros serviços;
 - c. acontecem entre a Escola e a família.
 5. Nos **serviços de apoio**:
 - a. há participação activa e efectiva dos especialistas nas actividades da Escola;
 - b. a prestação do apoio objectiva-se em ambientes Inclusivos;
 - c. verifica-se a transferência de serviços externos para dentro da escola;
 - d. existem recursos humanos suficientes;
 - e. existem recursos materiais e financiamentos suficientes.
 6. Para promover o **desenvolvimento profissional**:
 - a. desenvolvem-se actividades de formação dentro da própria Escola;
 - b. estabelecem-se parcerias entre a Escola e outras instituições que promovam actividades de formação;
 - c. os conteúdos são centrados em problemas reais e contextualizados.
 7. Há processos de **avaliação e reflexão** sobre o trabalho efectuado.

Como veremos no decorrer desta investigação, os procedimentos e as práticas referidos acima correspondem às categorias e indicadores de "boas práticas" ou de factores facilitadores à participação e aprendizagem, definidos *à priori* e encontrados com maior ou menor frequência nas escolas estudadas.