

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

FUNDAMENTOS E SUGESTÕES

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
<i>Finalidades deste documento</i>	5
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8
<i>Pressupostos</i>	9
<i>Objectivos da Educação Inclusiva</i>	9
<i>Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social</i>	10
<i>Actualidade e relevância da educação inclusiva no contexto nacional</i>	11
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
<i>Pressupostos</i>	14
<i>Considerações gerais</i>	14
Conceito de apoio	14
Estruturação e Flexibilização Curricular	16
Avaliação, Progressão e Certificação	20
Família e Comunidade	21
Colaboração Inter-Serviços	22
<i>Sugestões</i>	23
ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS NUM SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO	25
<i>Pressupostos</i>	26
<i>Considerações gerais</i>	27
Implicações da organização dos serviços	27
Autonomia dos serviços de apoio e sua inserção nos serviços comuns	27
Centralização e descentralização	28
O factor humano	28
<i>Sugestões</i>	29
Equipas de apoio centradas nas escolas/agrupamentos – serviços de primeira linha	29
Recursos e serviços externos à escola	30

Apoio prestado pelas escolas, serviços e instituições especiais -----	33
Apoio à liderança e cooperação-----	34
A FORMAÇÃO DE DOCENTES NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA -----	35
<i>Pressupostos</i> -----	36
<i>Considerações gerais</i> -----	37
Formação dos docentes de ensino regular-----	37
Formação especializada dos professores -----	37
<i>Sugestões</i> -----	38
ENQUADRAMENTO NORMATIVO RELATIVO AOS APOIOS EDUCATIVOS -----	41
<i>Pressupostos</i> -----	42
<i>Considerações gerais</i> -----	42
<i>Sugestões</i> -----	44
RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS DISPONIBILIZADOS -----	46
<i>Pressupostos</i> -----	47
<i>Considerações gerais</i> -----	47
<i>Aspectos a salientar em relação à situação actual</i> -----	48
<i>Sugestões</i> -----	51
Referências Bibliográficas -----	53

Finalidades deste documento

Este documento resulta da vontade sentida por um grupo de pessoas em colaborar na reflexão que actualmente está em curso relativamente ao sistema educativo Português, pretendendo contribuir para o desenvolvimento duma orientação educativa inclusiva.

Implicando o conceito de educação inclusiva um olhar sobre todos os alunos, e considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem, o texto que se segue não visa de forma exclusiva as crianças consideradas com “necessidades educativas especiais”, mas antes pretende apontar as estratégias que devem ser adoptadas nos diferentes campos intervenientes no sector educativo, de modo a que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, incluindo os que se encontram em maior situação de vulnerabilidade.

A perspectiva educativa inclusiva, subjacente às sugestões que se apresentam neste documento, enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendida, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da UNESCO.

Há a realçar de forma particular:

- Em 1993

As Normas das N.U. sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.

■ Em 1994

A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.

“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”

■ Em 2000

O Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar (Os Objectivos da Escola Para Todos (EPT) e Os Objectivos para o Milénio.

“Visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita”

■ Em 2001

A Flagship¹ da Educação para Todos – “O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão”

Em muitos países, este movimento influenciou uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação das escolas para atenderem todos alunos e visando os conceitos e práticas tradicionalmente adoptadas pela educação especial. Citamos, a título de exemplo, o documento do Departamento da Educação do Reino Unido de 2001 – *Inclusive Schooling – Children with Special Needs (An EFA Flagship)*.

Em Portugal não se verificou um impacto significativo neste sentido, havendo a referir unicamente a publicação de algumas medidas normativas dispersas que não corresponderam cabalmente aos desafios apontados nos fóruns internacionais referidos.

¹ Não sendo possível encontrar uma palavra que traduzisse *Flagship* de forma adequada, mantivemos a palavra inglesa.

No entanto, julgamos que, entre nós, uma abordagem aprofundada nesta área seria plenamente justificada pois se assiste a um aumento significativo de situações de vulnerabilidade na população escolar derivada da crescente percentagem de alunos oriundos de outros países, da progressão de comportamentos de risco (acarretando infecções do HIV/SIDA, casos de gravidez prematura, delinquência e outros) ou da dificuldade de inserção profissional à saída da escolaridade básica ou secundária. Esta multiplicidade de problemas exige uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de **UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS**, que constitua o vértice das acções a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional.

Em relação a este documento, pretendemos acentuar que as orientações nele expressas não traduzem uma opinião consensual por parte das diferentes entidades de referência no sector educativo, nem, em particular, das que actuam na área das necessidades educativas especiais. Reflectem, unicamente, a opinião das pessoas que o elaboraram ou nele colaboraram, as quais acreditam que os princípios e as práticas da educação inclusiva podem contribuir para ultrapassar, com maior eficácia, as barreiras que se opõem ao desenvolvimento integral e ao sucesso educativo de muitos alunos e para um progresso global educativo mais efectivo.

Por outro lado, o carácter "voluntário" desta tarefa e o limitado grupo de pessoas que nela colaboraram implicou que não pudesse ter a pretensão de constituir um texto aprofundado nem que se baseasse em estudos prévios realizados para este efeito. Assim, procurou-se, simplesmente, apresentar um documento que se limitasse a referir alguns dos factores em que se baseia o processo de inclusão educativa, apresentando os princípios que os justificam e sugerindo pistas de actuação consideradas pertinentes no contexto nacional. Como é evidente, a eventual concretização de sugestões nele expressas exigiria estudos e debates subsequentes que ultrapassam o âmbito desta iniciativa.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pressupostos

Adoptamos neste trabalho os seguintes pressupostos contidos na Declaração de Salamanca:

- “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. 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 várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.”
- “...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

Objectivos da Educação Inclusiva

Baseando-nos no texto “Passo a Passo para Uma Nova Escola Inclusiva no País Basco” apresentamos os seguintes objectivos da educação inclusiva:

1. Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade.
2. Promover o desenvolvimento de projectos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.

3. Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.
4. Promover a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola.
5. Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num **modelo médico** e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um **modelo social** em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.

Centrando-nos na problemática educativa, estas mudanças de conceito traduzem-se no seguinte:

- Duma perspectiva centrada nos problemas dos alunos, considerados como a fonte exclusiva das dificuldades educativas, passou-se para uma perspectiva centrada na situação global de ensino e de aprendizagem, em que se visam a diversas barreiras que se opõe à sua participação no processo educativo, estejam elas situadas nas condições de funcionamento da escola e da sala de aula, (sobretudo nas estratégias educativas utilizadas), ou nos problemas de ordem económica, social ou cultural.

- ▮ Da utilização privilegiada dos especialistas como agentes de intervenção educativa, passou-se a um reforço do papel das equipas educativas inerentes às escolas, em especial dos docentes responsáveis pelas classes e turmas, não se invalidando, no entanto, a importância fundamental da intervenção especializada, quando a gravidade dos casos o exija.
- ▮ Da separação dos alunos em categorias distintamente rotuladas e do seu agrupamento de forma pretensamente homogénea (classes especiais), passou-se a considerar como factor de desenvolvimento educativo a heterogeneidade das classes e a organizar a intervenção educativa a partir da análise da situação individual de cada caso, utilizando-se um *continuum* de meios - dos mais simples aos mais diferenciados - de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações.
- ▮ Da utilização de espaços separados para distintos alunos, passaram-se a privilegiar os espaços educativos utilizados pela generalidade dos alunos.
- ▮ Da distinção radical entre os alunos considerados com NEE e os restantes, passou a considerar-se que, qualquer aluno, em qualquer momento, pode necessitar de apoio e que é essencial não os compartimentar em grupos estanques, enquadrados por diferentes departamentos ou serviços.

Nos termos da *Declaração de Salamanca*: "Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades".

Actualidade e relevância da educação inclusiva no contexto nacional

Em Portugal, as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se, a nível nacional, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais).

No entanto, a eficácia destes recursos carece de uma análise aprofundada, realizada à luz dos problemas que actualmente se enfrentam – insucesso e abandono escolar, absentismo, baixa qualificação profissional.

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.

Se acrescentarmos a estes factos, a crescente presença em Portugal de crianças oriundas de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida activa de jovens com baixa escolaridade, e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos da HIV/SIDA, da gravidez prematura e da toxicodependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de **UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS**, que constitua o vértice das acções a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans-profissional.

**ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pressupostos

- “O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem.”
- “O currículo 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.”
- “Um currículo inclusivo 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 asseguram a participação e sucesso dos alunos.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001

Considerações gerais

Conceito de apoio

No contexto do presente documento, entende-se por apoio “uma diversidade de recursos – materiais de ensino, equipamentos especiais, recursos humanos adicionais, metodologias de ensino ou outros organizadores da aprendizagem – que podem ajudar no acto de aprender. O apoio refere-se a todos estes recursos, mas particularmente àqueles que estão para além dos que o professor, só por si, pode proporcionar.” (*Overcoming Exclusion, 2003, p. 26*)

Nesta óptica, o apoio é considerado, fundamentalmente, um factor de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e participação dos alunos, de todos os alunos, nas suas comunidades de aprendizagem, não apenas um conjunto de recursos que de alguma forma suplementam o que a classe regular proporciona aos seus alunos.

Isto implica que os recursos mais importantes sejam os que têm um impacto directo na aprendizagem e participação dos alunos - alunos que não devem

apenas estar juntos, mas que, acima de tudo, devem aprender juntos – e que consistem, essencialmente, em:

- ▶ Nos alunos (organização das relações de colaboração entre alunos...).
- ▶ Nos professores (colaboração entre professores...).
- ▶ Nos pais (como parceiros na educação dos seus filhos...).
- ▶ Na comunidade (como rede de apoio e suporte das escolas...).

Em todo este processo é central a intervenção de professores de apoio - sejam generalistas ou especialistas – e, em certas situações, de terapeutas e técnicos visando quer a intervenção junto da escola e da sala de aula, quer junto dos alunos. De facto, os apoios educativos prestados por estes profissionais devem sempre visar o contexto global da situação educativa dos alunos, evitando-se a sua separação da comunidade escolar de que são parte integrante.

A educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para efectivamente implementarem um currículo que responda às características e necessidades todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio.

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante.

Estruturação e Flexibilização Curricular

As questões ligadas ao currículo, numa perspectiva de educação inclusiva, merecem uma atenção particular, devendo ser entendidas de acordo com uma perspectiva educacional alargada que tenha em consideração a criança total. O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz.

Um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos. Neste sentido, é fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.

As competências para comunicar e interagir, procurar conhecer e explorar o mundo, tentar resolver situações problemáticas, desempenhar uma tarefa de autonomia pessoal e social, são em si caminhos e condições para permitir progressos em aprendizagens académicas mais complexas. Nesta perspectiva, a aprendizagem é algo que ocorre quando os alunos estão activamente envolvidos na construção do sentido que para eles têm as suas próprias experiências, num quadro comum de actividades e objectivos.

Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

O grau de autonomia das escolas em introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolvendo estratégias diferenciadas que respondam a estas necessidades, tendo em linha de conta as diferenças entre os alunos e as

necessidades das comunidades particulares, é facilitado quando o currículo nacional se centra mais em objectivos que em conteúdos, quando são possíveis abordagens curriculares interdisciplinares, quando as escolas e os professores colaboram entre si e desenvolvem abordagens próprias a partir das equipas de trabalho que organizam.

Isto significa que, a nível nacional, os currículos devem ser definidos mais em termos de competências essenciais, do que em termos de conteúdos programáticos detalhados, cabendo às estruturas ou autoridades locais e às escolas e agrupamentos a tarefa de os definir. Assim, o currículo deve prever diferentes níveis de actividades e de participação, de forma a garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos, independentemente dos seus níveis de entrada.

Outro dos contributos que permite uma melhor gestão curricular é a possibilidade de introduzir alterações ao currículo geral, adaptando ou modificando esse currículo. As adaptações e modificações curriculares traduzem-se em alterações a nível da turma e da escola, de acordo com as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos e devem ser entendidas como um *continuum* de estratégias de desenvolvimento, aplicadas no contexto do currículo geral, de forma a salvaguardar que as alterações a introduzir não comprometam uma dinâmica inclusiva no contexto da turma em que sejam desenvolvidas.

Evita-se, assim, que estas adaptações curriculares impliquem a criação de classes especiais, que mais não são do que a segregação dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, solução que a experiência e inúmeras investigações têm revelada como desajustada, e que é, em tudo, contrária à orientação inclusiva que aqui defendemos.

Neste contexto, importa fundamentalmente salvaguardar estratégias de desenvolvimento tais como:

- ▮ As adaptações nos materiais e equipamentos.
- ▮ A planificação colaborativa das adaptações.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

- ▶ A organização de tutorias pedagógicas.
- ▶ A reorganização das formas de interdependência social entre alunos.
- ▶ A aprendizagem activa e cooperativa.
- ▶ A flexibilização dos níveis de participação dos alunos em contexto de sala de aula.
- ▶ A alteração dos procedimentos avaliativos.
- ▶ As condições de matrícula e frequência.
- ▶ A adequação de classes ou turmas.
- ▶ A participação dos pais.

Podem ainda equacionar-se outras alterações, mais ou menos profundas, que envolvam mudanças a nível de:

- ▶ Modificações dos objectivos.
- ▶ Modificações dos conteúdos.
- ▶ Outras aprendizagens.
- ▶ Técnicas de ensino específicas e especializadas (Braille, mobilidade, formas alternativas de comunicação, etc.).
- ▶ Aprendizagens noutros contextos.
- ▶ Reorganização dos tempos ou blocos.
- ▶ Reforço da aprendizagem em contextos naturais (funcionalidade e ambiente casa, comunidade e lazer).
- ▶ Diversificação das experiências de aprendizagem na classe, na escola, na família e na comunidade.

Tendo em consideração o grau de complexidade de cada situação, a planificação colaborativa das alterações ou modificações curriculares a implementar devem

configurar um Plano/Programa Educativo Individual, documento em relação ao qual se devem acautelar os seguintes pontos:

- ▶ Estrutura e medidas.
- ▶ Transição entre níveis de ensino e transição para a vida adulta.
- ▶ Inserção no Projecto Curricular de Turma.
- ▶ Equipa responsável pela sua elaboração.
- ▶ Avaliação.
- ▶ Revisão.

Dado que os alunos devem transitar ao longo do sistema educativo, as barreiras à transição devem ser identificadas e removidas, de forma a que possam entrar no sistema educativo e progredir desde as primeiras idades até à fase de transição para a vida adulta, que se pretende seja uma vida de qualidade, por eles construída, nos diferentes contextos e ambientes em que se inserem.

No que respeita à intervenção precoce, importa fundamentalmente assegurar a continuidade dos apoios e a transição para a escolaridade obrigatória, acautelando nomeadamente a articulação família-escola-técnicos-outros serviços.

No que respeita à transição ao longo da escolaridade, uma atenção especial deve ser dada à remoção de barreiras estruturais como: as políticas educativas, a organização escolar, a rigidez dos currículos, das práticas educativas e dos procedimentos avaliativos.

No que respeita à transição para a vida adulta, as perspectiva curriculares funcionais e os currículos funcionais, o currículo vocacional, o treino laboral, a formação profissional, a articulação de técnicos e serviços (escola, professores de transição, locais de trabalho, empresas, centros de dia, autarquias...), a criação de segundas oportunidades, assumem um papel determinante.

Para além do *continuum* de estratégias de desenvolvimento e organização curricular anteriormente especificadas, há igualmente necessidade de repensar

e encontrar, de acordo com os pressupostos que têm vindo a ser definidos, os enquadramentos normativos considerados mais adequados para situações específicas como:

- ▮ A intervenção precoce.
- ▮ A transição para a vida activa.
- ▮ As problemáticas severas de baixa incidência.
- ▮ A problemática das crianças e jovens em risco.

Avaliação, Progressão e Certificação

A avaliação, nomeadamente quando entendida em termos de regulação do próprio sistema, é um dos pilares fundamentais do processo educativo pois, sempre que a gestão do currículo implica adaptações ou modificações, estas repercutem-se no próprio processo avaliativo.

Um dos problemas que se levanta diz respeito às implicações da avaliação, tão fortemente vinculada às adaptações e modificações curriculares, na progressão escolar do aluno. Como se sabe, a retenção é a principal causa do abandono escolar, para além de gerar nos alunos retidos o sentimento de serem afastados da possibilidade de desenvolverem relações normais com os seus pares de idade, contribuindo para a vivência de um sentimento mais ou menos forte de incapacidade e incompetência.

Com efeito, só uma avaliação apropriada, atenta à diversificação e alargamento dos momentos, instrumentos e procedimentos avaliativos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas.

No entanto, há que afastar os perigos da aprovação automática, reduzindo e flexibilizando as relações entre avaliação e progressão, vinculando a avaliação mais às competências essenciais em que o currículo se suporta do que à aquisição de conteúdos específicos.

Convergentemente, há que reequacionar as questões da transição por idade e não apenas pelo nível de desempenho, da organização curricular por ciclos e da limitação do número de retenções, da colaboração com outros técnicos e agentes educativos, da alteração dos procedimentos avaliativos, do papel específico dos especialistas. De facto, num sistema de progressão em que existam retenções motivadas pela não consecução de objectivos mínimos, torna-se complicado, difícil de compreender e justificar a progressão ou retenção dos alunos cujos currículos foram adaptados ou modificados.

Para além dos níveis de desempenho e das formas de os avaliar (teste tipo papel e lápis, avaliação autêntica, participada, reflexiva, contextualizada...), para além da minimização das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação em qualquer fase do desenvolvimento, para além duma avaliação ecológica centrada no currículo, na gestão e organização escolar e nas condições reais dos vários contextos sociais de aprendizagem, **os alunos devem progredir e ser avaliados em função dos seus projectos de vida, tendo em conta o que poderão continuar a fazer após a escolaridade e ao longo das suas vidas. O que significa que devem ser definidas formas flexíveis de certificação que permitam evitar o perigo de deixar a escola sem formas possíveis de acreditação.**

Família e Comunidade

A educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

Apoiar as famílias na construção e desenvolvimento das suas próprias competências e autonomias, é algo de extremamente importante, pois sabe-se que a redução do *stress* das famílias está fortemente ligado à melhoria da qualidade das interacções no contexto familiar e é factor essencial ao sucesso educativo.

Neste contexto, não podemos igualmente esquecer que as famílias de grupos minoritários, excluídos ou marginalizados, experimentam, elas próprias, a discriminação, quer por parte da escola quer por parte da comunidade em geral.

Importa pois apoiar:

- ▮ A educação parental.
- ▮ A participação dos pais nos processos de decisão.
- ▮ A partilha de conhecimentos e experiências em relação aos filhos.
- ▮ A dinamização de redes de suporte família-a-família.
- ▮ O reforço da aprendizagem em contextos naturais.
- ▮ Os processos de matrícula e frequência, nomeadamente nas situações de transição de níveis de ensino e de encaminhamento para outros serviços.
- ▮ A formação dos agentes educativos da comunidade.

Colaboração Inter-Serviços

Sendo a aprendizagem um acto social mais relacionado com os processos interactivos e de socialização do que com a simples instrução, sabendo-se que os modelos de ensino desenvolvidos em contextos separados não proporcionam as interacções sociais de que os alunos necessitam, as aprendizagens proporcionadas por outros serviços (religiosos, desportivos, culturais...), assumem uma grande importância.

A articulação de serviços e recursos, assente na preocupação de criar condições e oportunidades para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tenham acesso a outros tipos de apoio para além dos que a escola proporciona, implica o reforço da articulação escola-família-comunidade e a estreita cooperação com os departamentos oficiais e privados que actuam nas áreas da saúde, segurança social, trabalho, lazer e cultura.

Dada a sua importância, uma atenção especial deve ser dada à articulação entre as escolas/agrupamentos e as instituições de educação especial, quer na perspectiva do desenvolvimento de projectos de parceria que apoiem a inclusão escolar de populações específicas, nomeadamente de baixa incidência e alta intensidade, quer na perspectiva do encaminhamento de alunos para essas instituições. Ainda neste âmbito, uma atenção especial merecem igualmente as questões da transição para a vida adulta.

Sugestões

Dadas as características do presente capítulo, “Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva”, uma multiplicidade de sugestões foi avançada no próprio corpo do texto.

No entanto, podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- ▀ Definição e especificação das estratégias de desenvolvimento e organização curricular (adaptações e modificações curriculares), centradas na escola, na turma, no professor e no aluno, que facilitem a participação e transição dos alunos ao longo da escolaridade e na transição para a vida adulta, assegurando o acesso de todos os alunos ao currículo.
- ▀ Flexibilização das relações entre avaliação e progressão.
- ▀ Flexibilização das formas de certificação.
- ▀ Elaboração de normativos próprios para situações específicas como a intervenção precoce, a transição para a vida adulta, as problemáticas de baixa incidência e as crianças e jovens em risco.
- ▀ Elaboração de um “Código de Procedimentos”² que, no respeito pela autonomia das escolas, estabeleça e regule os procedimentos a seguir pela administração, aos diferentes níveis sistémicos, na sua relação com

² Documento que se pretende próximo do “Special Educational Needs – Code of Practice” do Department for Education and Skills, do Departamento da Educação do Reino Unido (2001).

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

os pais e outros serviços da comunidade, no sentido de assegurar o direito dos alunos com necessidades educativas especiais a uma educação inclusiva que responda às suas necessidades específicas.

**ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS NUM SISTEMA EDUCATIVO
INCLUSIVO**

Pressupostos

- ▶ “Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e acção social, de modo a garantir-se a respectiva convergência e complementaridade.”
- ▶ “Tanto as autoridades locais como os directores de estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados formação e autoridade para tal. Uma boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores, auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.”
- ▶ “Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares e podem facilitar o acesso a equipamentos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam utilizadas nas classes regulares.”
- ▶ “A colaboração externa dada por pessoal de apoio de várias agências, departamentos e instituições, tais como professores-consultores, psicólogos educacionais, terapeutas da fala e ocupacionais deve ser coordenado a nível local.”

In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994

- ▶ “O apoio deve ser encarado de forma holística. Os vários serviços devem trabalhar em conjunto e não de forma isolada. Isto significa que a sua gestão seja realizada através das mesmas estruturas que gerem as escolas.”
- ▶ “Em muitas situações será ainda necessário o apoio de professores que possuem conhecimentos especializados, centros de recursos, profissionais de outros sectores e outras fontes de ajuda. Quando existam estes apoios

é importante que contribuam efectivamente para uma estratégia inclusiva. Isto pode significar a necessidade de serem reorientados para um apoio dado nas escolas regulares.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001

Considerações gerais

Implicações da organização dos serviços

A organização do sistema educativo condiciona de forma decisiva a eficácia dos serviços que o integram e, conseqüentemente, constitui um factor de primordial importância no desenvolvimento dum perspectiva inclusiva na educação das crianças e jovens.

Uma administração mais “pesada” ou mais “leve”, mais interventora ou mais distante das escolas, mais preocupada com aspectos administrativos ou aspectos técnico-pedagógicos, mais preocupada com a resolução de problemas ou com a prevenção desse mesmos problemas, mais centralizada ou mais próxima das escolas, mais dedicada aos agentes ou aos utentes do sistema, são aspectos que, entre outros, contribuem para o resultado final do desempenho educativo e para o desenvolvimento de uma actuação inclusiva nas escolas.

Autonomia dos serviços de apoio e sua inserção nos serviços comuns

Um aspecto importante para a educação inclusiva é o equilíbrio entre o grau de autonomia dos serviços técnicos e de administração e o seu grau de inserção nas estruturas e departamentos que visam a generalidade da população escolar. Se, por um lado, o recurso a gabinetes ou departamentos específicos para lidar com os alunos que, por qualquer circunstância, se deparam com dificuldades na aprendizagem escolar, lhes pode dar mais visibilidade e centralizar o conhecimento técnico que essas situações requeiram, por outro, essa “separação” pode constituir-se como um entrave ao desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva. A percepção dos elementos do sistema educativo e da comunidade em geral desse “afastamento”, organizacional e, geralmente, também físico, poderá marcar os grupos visados como sendo diferentes e

especiais, contribuindo para que os serviços principais e regulares descurem as questões que lhes dizem respeito, já que há alguém que se ocupa especificamente deles.

Assim, as opções a tomar no desenvolvimento dos serviços deverão assegurar que estas duas vertentes sejam contempladas de forma harmónica, dando lugar, por um lado, a uma articulação e mesmo diluição do *know how* especializado nos serviços que se destinam à população em geral e, por outro, à existência de estruturas que sejam o suporte da qualidade das intervenções diferenciadas necessárias.

Centralização e descentralização

Outro aspecto que poderá influenciar a inclusão educativa tem a ver com o grau de centralização/descentralização das decisões relativas ao desenvolvimento do sistema educativo. Considera-se que, ao nível executivo, há enormes vantagens na descentralização, pois salvaguarda a especificidade de cada situação, facilita a flexibilidade e individualidade das respostas, garante um maior empenhamento e maior rapidez de execução pelos seus agentes. Por outro lado, uma intervenção de nível central/regional pode evitar desigualdades entre as escolas/agrupamentos, combater focos de resistência às orientações gerais e dissuadir decisões motivadas por interesses locais.

O factor humano

O ponto fulcral de todo o sistema consiste no factor humano, ou seja, nas opções das pessoas que actuam nos diferentes serviços, principalmente aqueles que tenham mais responsabilidades directas sobre o funcionamento das escolas. De facto, a adesão aos princípios da educação inclusiva e às implicações desses princípios nos procedimentos de organização, gestão e desenvolvimento da actividade escolar, repercute-se nas atitudes das pessoas que intervêm no processo educativo e na participação e aprendizagem de todos os alunos. Daqui decorre a importância dos critérios que presidem à selecção destes profissionais e à atenção dada à sua formação e actualização contínuas.

Sugestões

Equipas de apoio centradas nas escolas/agrupamentos – serviços de primeira linha

Deverão manter-se e desenvolver-se as equipas de apoio baseadas nos agrupamentos e nas escolas de maior dimensão (não agrupadas) que visem responder às situações de maior incidência, mais comuns ou frequentes e que não requeiram conhecimentos ou meios altamente diferenciados.

A acção destas equipas de apoio (que geralmente serão constituídas por docentes mais experientes e capacitados para exercerem esta intervenção) devem repartir a sua acção de acordo com as condições locais existentes:

- ▶ No aconselhamento e ajuda dos colegas da escola/agrupamento, contribuindo para uma melhoria do funcionamento das salas de aula, de modo a que os alunos (todos eles) sejam aí atendidos da forma mais eficaz.
- ▶ Na intervenção directa com alunos, preferivelmente no âmbito das actividades desenvolvidas nas classes ou turmas regulares, em colaboração com os colegas titulares respectivos.
- ▶ Na atenuação ou supressão de barreiras que dificultem a participação e a aprendizagem dos alunos, actuando de forma preferencial no apoio à gestão e flexibilização do currículo e da avaliação.
- ▶ Na diversificação das estratégias de sala de aula.

A distribuição destas equipas deve ser garantida de forma equitativa pelas escolas das várias regiões do país, não ficando dependente de prévias classificações dos alunos ou dos critérios dos professores relativos às “necessidades de apoio directo aos alunos”. A experiência tem revelado discrepâncias aberrantes na sinalização de alunos entre as várias escolas/agrupamentos. Assim, em vez desse critério, a dotação destes recursos de primeira linha deve ter como referência o número global de alunos das escolas e dos agrupamentos.

Recursos e serviços externos à escola

A nível Central e Regional

Como se disse acima, a intervenção a estes níveis, deve ser orientada numa dupla vertente:

- ▶ Uma sensibilização de todos os serviços e departamentos sobre as implicações duma educação inclusiva.
- ▶ A existência de núcleos especializados, inseridos quer nas Direcções Regionais de Educação, quer na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular que assegurem, a estes níveis, o planeamento, a orientação, a coordenação e a inovação na área das necessidades educativas especiais.

A nível Local - Equipas Locais de Apoio – serviços de segunda linha

A existência de serviços intermédios, de nível local, (o que pode significar baseados nos Concelhos ou relacionados com determinada dimensão populacional) que constituam estruturas de apoio e de coordenação capazes de responder às inúmeras questões cuja solução as escolas/agrupamentos não conseguem (ou têm dificuldade) em solucionar no seu âmbito próprio, tem sido sentida, desde há muitos anos, como uma necessidade no nosso país. Os CAE's, abrangendo áreas demasiado extensas (nomeadamente, o distrito) e tendo adoptado funções acentuadamente administrativas não cumpriram esta missão e, no que diz respeito aos apoios educativos, as ECAE's (essas mais próximas das escolas sob o ponto de vista geográfico) nunca foram dotadas dos meios indispensáveis para que a sua função se sentisse de forma eficaz.³

Considerando que não cabe no âmbito deste documento apresentar propostas que interfiram com a estrutura global do Ministério da Educação, como seria apresentar uma sugestão relativa à criação de um serviço de nível local que correspondesse às conhecidas "Autoridades Locais de Educação" existentes nos

³ Em 1994/95 os quadros superiores do Ministério da Educação debateram uma proposta de criação de "Serviços Locais de Educação, (SLE's)" que nunca chegou a ser concretizada.

países anglo-saxónicos, não podemos, no entanto, deixar de referir que, para um cabal apoio no que diz respeito a sua resposta a todas as crianças e jovens, incluindo aqueles que se deparem com **qualquer tipo de barreiras na sua aprendizagem**, é da maior importância a existência de serviços de segunda linha que lhes estejam próximos e que aqui chamamos “Equipas Locais de Apoio”.

Entendidas como serviços intermédios, de nível local, e como estruturas de diálogo entre os serviços regionais e os agrupamentos/escolas, estas equipas deverão ser capazes de os apoiar nos seus esforços de melhoria das condições de aprendizagem proporcionadas a todos os alunos, assegurando, desta forma, a coordenação, regulação e implementação das políticas nacionais em matéria de educação inclusiva.

A sua acção deve dirigir-se quer para um apoio às escolas/agrupamentos, quer para a coordenação dos diferentes tipos de intervenção que se são desenvolvidas nas escolas, junto dos alunos que apresentem problemas de grande complexidade e pequena incidência e suas famílias.

No primeiro caso, estas equipas devem dar uma atenção particular à inovação e desenvolvimento na área da educação, nomeadamente nas vertentes das metodologias da formação contínua, dos recursos materiais e das ajudas técnicas, procurando disseminar nas escolas do seu território as novas tecnologias de apoio e novos processos de ensino/aprendizagem. Cabe-lhes ainda, promover a cooperação dos serviços externos capazes de contribuir para acção educativa.

No segundo caso, devem procurar coordenar a actuação os professores especializados e dos técnicos que exercem a sua acção nas escolas junto dos alunos acima referidos, através das diferentes estratégias que tal actuação exige: apoio itinerante, consultoria, ensino directo a título permanente, intervenção indirecta através de outros serviços, etc..

A organização destas equipas deve permitir a sua máxima optimização, dado o grande investimento em formação especializada e em meios financeiros que exigem. Neste sentido, devem desenvolver uma acção *transdisciplinar* por parte

dos profissionais que actuam junto dos alunos, das famílias e das escolas, evitando a multiplicação de intervenções de diferentes serviços e de diferentes equipas existentes no terreno.

Sistematizando, sugere-se que sejam cometidas a estas equipas as seguintes funções:

- ▶ Apoio aos docentes regulares e de apoio, e aos restantes membros das equipas das escolas/agrupamentos.
- ▶ Coordenação do trabalho dos professores especializados e dos técnicos que actuam em diferentes escolas.
- ▶ Promoção das acções de formação contínua consideradas necessárias, em colaboração com outros serviços.
- ▶ Intervenção nas decisões relativas à disponibilização de equipamentos especiais e ajudas técnicas.
- ▶ Intervenção no desenvolvimento da cooperação entre escolas e entre estas e outros departamentos e recursos da comunidade
- ▶ Acompanhamento do percurso das crianças e jovens com problemas de gravidade acentuada, ao longo do seu percurso educativo, desde os programas de intervenção precoce até à fase de transição para a vida activa.

Devem providenciar-se estratégias diversificadas para a utilização destas equipas, nomeadamente:

- ▶ Apoio itinerante.
- ▶ Apoio baseado em centros de recursos.
- ▶ Apoio à distância, utilizando-se as tecnologias de informação e comunicação.

A dimensão, organização e funcionamento das Equipas deve ser flexível e deve depender das circunstâncias territoriais e demográficas de cada região, das existências de estruturas que já desempenhem estas funções de apoio de modo

eficaz e da capacidade das escolas/agrupamentos em responderem, por si só, a estas problemáticas.

Considerando que uma equipa como aqui sugerimos, para cumprir plenamente a sua missão, deveria estar inserida num “Serviço Local de Educação”, temos a consciência de que só pode ser equacionada à luz dum âmbito mais vasto de actuação que envolve evolução/transformação das actuais estruturas locais do ministério da educação mais próximas das escolas - as actuais ECAE’s e os CE’s.

Apoio prestado pelas escolas, serviços e instituições especiais

Devem ser desenvolvidas as potencialidades existentes nas escolas especiais, dependentes de instituições de solidariedade social, para intervir junto das escolas regulares, apoiando a acção por elas desenvolvida junto dos alunos com deficiência e das suas famílias. De facto, o estabelecimento deste tipo de parcerias, assim como as que envolvem outras áreas de intervenção tais como Centros de Saúde e Centros de Reabilitação, Departamentos de Desenvolvimento Infantil dos Hospitais Pediátricos e Maternidades, Serviços de Apoio aos Emigrantes, Agências promotoras da luta contra as toxicodependências e doenças sexualmente transmissíveis, constituem complementos essenciais à acção desenvolvida pelas escolas e pelas equipas de apoio.

Por outro lado, a acção dos serviços de apoio deve obedecer a uma perspectiva holística, envolvendo uma colaboração interdepartamental e contemplando não só alunos com necessidades educativas especiais associadas à deficiência, mas também os diferentes grupos de alunos que, por diversas condições, enfrentam dificuldades no acesso, frequência e aprendizagem, como grupos e etnias minoritários, alunos com patologias graves que necessitem de supervisão e aconselhamento diferenciado, alunos de língua materna diferente do português, alunos de meios desfavorecidos e outras situações de vulnerabilidade.

Uma significativa parte dos alunos com necessidades especiais ainda segue uma educação segregada em escolas especiais dependentes de associações e cooperativas, ou em colégios especiais de fins lucrativos. Algumas instituições têm desenvolvido a sua acção no sentido de extinguir as suas escolas e mover

os seus recursos para apoio à inclusão educativa e social, através de projectos de apoio às escolas e famílias e formação profissional em contexto laboral. Existem, aliás, nesta área práticas que se podem considerar modelares e que seria importante difundir.

Mas há muito a fazer neste sector, sendo necessário reforçar, por diversos meios – formativos, legais, financeiros - o papel das estruturas especiais de educação no apoio ao desenvolvimento de políticas de inclusão.

Apoio à liderança e cooperação

Uma conclusão recorrente dos estudos sobre a eficácia da educação inclusiva, ou seja, duma escola melhor para todos, revela que a liderança dos órgãos que gerem o agrupamento ou a escola e a cooperação entre os profissionais assumem um papel determinante. A assunção de uma filosofia inclusiva e a adopção de medidas em concordância com essa filosofia fazem certamente a diferença no desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Assim, os órgãos de gestão, nos seus diferentes níveis, bem como os órgãos de apoio técnico devem ser agentes activos da política de inclusão. A formação destes órgãos de chefia deve ter presente o desenvolvimento de competências na cooperação entre os profissionais, na resolução dos problemas dos respectivos agrupamentos e escolas e no desenvolvimento das próprias instituições.

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES NUMA PERSPECTIVA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pressupostos

- “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. (...)”
- “As universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)”

In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994

- “A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança.”
- “A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva.”
- “A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a **todos** os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.”
- “As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação.”
- “O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização.”
- “As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001

- ▮ “O factor isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado.”

In Council for Exceptional Children, 2000

Considerações gerais

A análise do sistema educativo português no que respeita à formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva evidencia alguns aspectos que cremos susceptíveis de reflexão. Sem pretender utilizar uma perspectiva hierárquica, salientamos os que se seguem.

Formação dos docentes de ensino regular

Apesar da existência de conteúdos disciplinares da área da educação especial se encontrar legislada, nem sempre se processa de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram, de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de classes heterogéneas.

De facto, as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade.

Verifica-se, por outro lado, uma falta generalizada de formação dos professores sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais, o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas e as actividades das salas de aula.

Formação especializada dos professores

A taxa de cobertura da formação dos professores de apoio é muito baixa, o que leva a que a maioria dos docentes de apoio educativo não possuam formação consistente que os prepare para essas funções. Nesta matéria, verificam-se também assimetrias regionais significativas o que origina em alguns territórios educativos fortíssimas necessidades de recursos humanos qualificados para as funções que lhes são solicitadas.

A formação especializada dos professores não está organizada de forma a proporcionar diferentes níveis e tipos de qualificação, relacionados com diferentes tipos de apoio, nomeadamente, os de carácter generalista (visando as situações de grande incidência) e os de carácter especializado (visando as situações de pequena incidência).

Não se encara a formação como um processo contínuo e diversificado que englobe diversos patamares e que possa responder a diferentes exigências da actividade profissional. Assim, um professor formado em determinada área não pode, com a frequência de algumas disciplinas aceder a outras áreas de especialização que correspondam às exigências das acções em que está envolvido.

Embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país.

No que diz respeito à formação em serviço, verifica-se que esta obedece, frequentemente, a critérios de circunstância e disponibilidades verificados nos Centros de Formação e menos a critérios de necessidade inscritos e decorrentes de planos mais alargados e consistentes de formação contínua de professores.

Sugestões

Dado que a promoção da educação inclusiva (uma escola mais eficaz para todos os alunos) assenta, em grande medida, na qualidade profissional dos professores e outros agentes educativos, sugerem-se as seguintes medidas na área da sua formação inicial e especializada:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade.
- Em termos do desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

- ▮ Os conteúdos programáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular.
- ▮ Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.
- ▮ Os cursos de formação especializada devem contemplar os diferentes perfis dos docentes de apoio educativo, com funções de **natureza generalista** e os de funções de “educação especial”, de **natureza mais especializada**.
- ▮ Deve ser tentada a possível regulação e harmonização entre os diferentes programas e modelos de formação especializada, de modo a reduzir a enorme dispersão actualmente existente.
- ▮ Face ao insuficiente número de docentes com curso de especialização, sugere-se a possibilidade de se capitalizar a experiência profissional e a prévia formação dos docentes que estão integrados no sistema de apoios educativos.
- ▮ Propõe-se que a formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, actividades de lazer e futura inserção na vida activa.
- ▮ Não pondo em causa a autonomia das Escolas de Formação, propõe-se que seja realizado, a nível nacional e regional, um planeamento da formação especializada, de modo a garantir-se uma distribuição do tipo e do número dos cursos a proporcionar, adequada aos diferentes tipos de necessidades especiais, e respectivos níveis de incidência.
- ▮ Criação de um dispositivo de cooperação entre os Serviços responsáveis pelos Apoios Educativos e representantes das estruturas de formação

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

(oficiais e privadas), com o objectivo de possibilitar uma adequada coordenação entre as necessidades e as respostas nesta matéria.

**ENQUADRAMENTO NORMATIVO RELATIVO AOS APOIOS
EDUCATIVOS**

Pressupostos

- ▶ “O caminho para uma educação mais inclusiva não acontece de um dia para o outro. Requer um processo de mudança claramente articulado e deve ser considerado em termos dum vasto sistema de desenvolvimento.”
- ▶ “Iniciar a mudança implica a mobilização da opinião, a construção de consensos, a realização de análises da situação, a reforma da legislação e o apoio a projectos locais.”
- ▶ “É muitas vezes necessários alterar estruturas administrativas, por exemplo, unir a gestão da educação especial com a da educação comum.”
- ▶ “O próprio processo de mudança exige recursos financeiros, humanos e intelectuais. É importante identificar estes recursos e construir parcerias com diferentes organizações internacionais e com ONG’s.”

In Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001

Considerações gerais

A legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no sector educativo. De facto, na base da evolução e do progresso dos serviços e dos programas encontram-se outros factores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas (pais, profissionais e membros da comunidade), a congregação de esforços, o estabelecimento de redes de cooperação ou os apoios e incentivos de organizações internacionais ou de outros países. Em muitos casos verifica-se, mesmo, que as iniciativas assim surgidas se situam à margem ou mesmo contra as directrizes estabelecidas.

No entanto, é indiscutível a importância do papel que as orientações normativas desempenham na orientação e funcionamento do sistema educativo e, conseqüentemente, no desenvolvimento numa perspectiva inclusiva.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

A evolução verificada em Portugal desde meados do século XX até aos nossos dias, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “deficiência” ou com “necessidades educativas especiais”, foi suportada por inúmeras medidas legislativas que reflectem as diferentes fases desse processo evolutivo.

Sintetizando:

- ▶ O DL 317/76 que estabeleceu as primeiras normas relativas á integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada.
- ▶ A Lei de Bases do Sistema Educativo que consigna (pela primeira vez) o papel do Ministério da Educação na educação as crianças com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas estruturas regales de educação.
- ▶ O DL 319/91 que determina as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do ensino básico devem disponibilizar para garantir a integração dos alunos com necessidade educa especiais.
- ▶ O Despacho 105/97 que reforça a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspectiva de inclusão.
- ▶ A Lei 6/2001 que determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

Assim, podemos vislumbrar, através destes diversos diplomas fases distintas desta evolução, tais como: a) a que constitui o início do “ensino integrado”; b) a que corresponde à abertura da escola básica a alunos portadores de qualquer tipo de deficiência; c) a que se caracteriza pela aproximação dos sistemas de educação regular e especial na resposta à diversidade entre os alunos.

No entanto, o ordenamento normativo existente reveste-se de problemas de diversa ordem que não favorecem as perspectivas inclusivas que aqui defendemos.

Nomeadamente:

- ▮ Está disperso por uma diversidade de diferentes diplomas.
- ▮ Apresenta orientações descoordenadas e mesmo contraditórias.
- ▮ Está desactualizada em relação às actuais orientações que visam a educação para todos, preconizadas a nível mundial.

Sugestões

Considerando que a legislação pode contribuir para:

- ▮ Criar um enquadramento legal propício à inclusão.
- ▮ Reformular as orientações que, no sistema educativo vigente, constituem barreiras á inclusão.
- ▮ Promover a aplicação de práticas nas escolas e nas salas de aula que promovam a educação de todos os alunos.

Sugerimos o seguinte:

- ▮ Revisão dos documentos legais e dos normativos existentes na área educativa, de modo a que todas as disposições vigentes contemplem a necessidade de se ultrapassarem as barreiras que dificultam a participação dos alunos em situação vulnerável.
- ▮ Elaboração de um documento legal que venha substituir o DL 319/91, anterior à difusão do conceito de educação inclusiva, que se oriente por esta perspectiva educativa.
- ▮ Elaboração de documentos regulamentares que operacionalizem os princípios adoptados na nova legislação, nomeadamente de um "Código de Procedimentos" à semelhança do "*Code of Practice*" do Reino Unido (Ver Cap. "Estratégias para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva).

Para além dos diplomas de carácter normativo que acima referimos, consideramos que seria importante proceder a um estudo aprofundado sobre o "Estado da Arte" em Portugal no que diz respeito à resposta educativa das

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

escolas regulares a todas as crianças, seguido de recomendações sobre as acções a empreender nos vários sectores tendo em vista o desenvolvimento da educação numa perspectiva inclusiva⁴.

⁴ Um documento deste tipo (semelhante a outros do mesmo teor realizados, após a Conferência de Salamanca, em diferentes países – Reino Unido, Espanha, África do Sul) deveria ser elaborado por uma equipa multifacetada, capaz de integrar dados provenientes de diferentes regiões, de diferentes departamentos oficiais e de diferentes ONG's, e deveria poder contar com a supervisão de um perito de referência nesta área, a nível internacional.

RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

Pressupostos

- ▮ “A distribuição de recursos pelas escolas deve basear-se, de forma realista, nos diferentes investimentos necessários para proporcionar uma educação apropriada para todas as crianças, tendo em vista a sua situação e as suas exigências.”
- ▮ “Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio.”
- ▮ “Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada...”
- ▮ “... A combinação das perspectivas e sociais em prol das crianças com necessidades especiais exige uma gestão eficaz de recursos que possibilite a cooperação entre os diferentes serviços, a nível local e nacional, e que permita às autoridades públicas e aos organismos associativos juntarem os respectivos esforços.”

In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994

Considerações gerais

O desenvolvimento da educação inclusiva depende, entre outros factores, dos recursos materiais que são orientados para as escolas regulares, de modo a que elas possam ser dotadas dos serviços necessários a uma resposta eficaz para todos os alunos, incluindo os que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Este financiamento pode ser entregue directamente às escolas /agrupamentos ou ser gerido por serviços de nível local ou regional mas a sua utilização deve, em qualquer dos casos, estar dependente de orientações pedagógicas e técnicas emanadas dos profissionais que contactam com os alunos, não ser coagida por entraves burocráticos inadequados, e ser executada de forma expedita.

Os recursos materiais destinam-se, essencialmente, a:

- Garantir serviços de apoio centrados na escola (de 1º nível) e de serviços de apoio externos à escola (2º nível), de modo a que sejam realizadas as acções que lhes cabe exercer (Ver Cap. III).
- Suportar os encargos derivados das variadas actividades que são exigidas pela especificidade dos alunos com deficiência, tais como:
 - Deslocações junto das respectivas famílias.
 - Deslocações dos alunos na comunidade.
 - Participação em reuniões de trabalho com diferentes serviços (saúde, acção social, justiça, emprego) fora da localidade da escola.
- Garantir a existência dos equipamentos e ajudas técnicas necessárias a alguns alunos com necessidades especiais.
- Assegurar as obras destinadas à eliminação de barreiras arquitectónicas existentes nas escolas.
- Possibilitar às escolas a colocação dos recursos humanos necessários, de acordo com os termos legais em vigor nesta matéria.
- Financiar ou co-financiar acções de formação em serviço para os docentes do ensino regular, de apoio e de ensino especial, de acordo com as necessidades sentidas pelas escolas.
- Assegurar o desenvolvimento de projectos de parceria entre as estruturas regulares de educação e as instituições de educação especial, enquadrando o papel destas como factor de apoio à educação inclusiva.

Aspectos a salientar em relação à situação actual

Em Portugal, a proclamação de que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser educadas, sempre que possível, nas escolas regulares, não teve, ao longo dos anos, a necessária repercussão nas directrizes relativas ao

financiamento dos recursos que seriam necessários para garantir a aplicação de tais princípios.

Pelo contrário, desde os meados dos anos 70, em que se iniciaram as acções do Ministério da Educação na sector do chamado ensino integrado, foram sobretudo as estruturas especiais, destinadas unicamente às crianças com deficiência ou problemas diversos de aprendizagem que foram alvo dos apoios financeiros, quer do Ministério da Educação, quer do Departamento da Segurança Social. Se o apoio a estas estruturas foi um passo essencial nas décadas de 70 e 80, em que estas escolas especiais eram o único recurso para os alunos com deficiências acentuadas, a partir dos anos 90 teria sido fundamental que as dotações financeiras tivessem acompanhado a evolução da política educativa que então se desenhou, no sentido da abertura das escolas regulares a todas as crianças (exceptuando-se casos muito específicos).

Impõe-se, assim, uma **avaliação aprofundada** da forma como actualmente são financiados os vários programas educativos especiais e que constituam um ponto de partida para alterações que visem a correspondência entre os critérios de financiamento e a política educativa inclusiva.

Independentemente dos resultados que uma avaliação como essa poderia produzir, desde já são conhecidos os seguintes factos que revelam uma significativa discrepância entre as orientações de política educativa e a forma como os recursos são distribuídos:

- O financiamento das inúmeras escolas especiais, de regime não lucrativo, e de colégios de regime lucrativo, que em 2003 atendiam cerca de 4.000 alunos, o que corresponde a 6,4% da população total de crianças escolarizadas, (Observatório do Apoios Educativos do M.E. de 2003)⁵ canaliza para estas estruturas grande parte do orçamento destinado à

⁵ A Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais refere, em relação a 1998, as seguintes percentagens de crianças em escolas especiais (igualmente em relação com a população escolarizada total): Espanha – 3%; Finlândia – 2,4%; Suécia e Dinamarca – 1,7%; Itália – 0,5%.

educação de alunos com necessidades educativas especiais, contrastando com as dotações de que dispõem, para este fim, as escolas regulares.

- O financiamento do apoio educativo realizado em consultórios privados onde trabalham docentes especializados, psicólogos e terapeutas, que é suportado pelo Ministério da Solidariedade e Emprego, e que constitui verbas elevadíssimas, poderia, num acerto orçamental interministerial, ser canalizado para os apoios dados nas escolas, com uma óbvia rentabilização de meios. Deste modo, as verbas não continuariam a reverter unicamente para determinados alunos, clientes destas consultas, para se alargar a mais alunos e ao funcionamento das actividades de sala de aula.
- A dotação de recursos realiza-se com base no número de alunos sinalizados pelos serviços de apoio educativo como tendo “necessidades educativas especiais”, sendo esse número o critério do lançamento da rede de docentes de apoio educativo, assim como da limitação do número de alunos por turmas o que tem permitido uma grande variabilidade na concessão destes recursos.⁶

Muitos dos recursos disponibilizados para os apoios educativos não se traduzem nos resultados desejados porque:

- Os alunos são encaminhados para apoio individualizado quando tal não seria necessário.
- São realizados apoios a alunos com deficiências graves por professores sem formação para tal.

⁶ A análise das percentagens de alunos sinalizados entre diferentes escolas/agrupamentos e entre diferentes regiões, revela diferenças muito significativas, o que permite concluir que os critérios utilizados são variáveis e permite supor que em algumas escolas se inflaciona o número destes alunos tendo em vista o desdobramento de classes e a colocação de mais docentes de apoio. A título de exemplo cita-se a situação ao nível das diferentes ECAE's da DREL em que as percentagens dos casos sinalizados (em relação à população escolar) vão desde 2,6% até 7,9%.

- ▮ As ajudas técnicas ou os equipamentos necessários solicitados pelas escolas demoram por vezes muito tempo a ser concedidos o que limita ou mesmo inviabiliza a sua eficácia.

Sugestões

No que diz respeito a medidas a tomar no sentido de adequar o financiamento das escolas a uma orientação educativa inclusiva, sugerimos o seguinte:

- ▮ Uma melhor e mais eficaz utilização dos recursos de que todas as escolas usufruem e que consistem:
 - Nos próprios alunos cuja interacção e cooperação é um factor da maior importância na aprendizagem.
 - Nos elementos das equipas pedagógicas que podem desenvolver estratégias de ensino cooperativo, com imensas potencialidades no seu desenvolvimento profissional.
 - Nos pais e outros familiares cuja colaboração com a escola se reveste de uma indiscutível eficácia.
 - Nas comunidades envolventes da escola cuja colaboração (a ser solicitada e devidamente estimulada) pode ser um recurso extremamente importante.
- ▮ Uma maior rentabilização dos recursos disponibilizados, procurando-se diminuir o peso dos processos burocráticos que os condicionam, tornando mais expedito o processo utilizado, aproximando os centros de decisão das escolas/agrupamentos e flexibilizando as respostas de forma a serem considerados os aspectos específicos de cada caso.
- ▮ Em simultâneo com um aumento da percentagem dos alunos com NEE inseridos nas escolas regulares, uma transferência progressiva de meios financeiros, actualmente destinados a estruturas segregadas e a apoios em gabinetes privados (cuja quantificação terá ser devidamente equacionada), para as escolas regulares, permitindo que estas disponham

de mais recursos para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.⁷

- Uma alteração na afectação dos recursos destinados às “equipas de apoio centradas na escola/agrupamento” (serviços de 1ª linha), deixando de ficar dependentes da prévia sinalização de alunos, e **passando a depender de um *ratio* em relação à população escolar.**
- Manter a afectação de recursos destinados aos alunos que apresentam problemas de pequena incidência e de grande complexidade dependente da sua prévia sinalização, mas utilizando-se procedimentos que facilitem a atempada preparação das escolas para a sua admissão, e que garantam a adequada transição dos alunos de escola para escola e de ciclo para ciclo.
- Considerar, nos procedimentos relativos à afectação de recursos complementares, os seguintes factores:
 - Recomendações resultantes da avaliação do aluno.
 - Condições globais sócio-económicas e culturais das famílias.
 - Características do meio em que a escola se insere.
 - Existência de recursos externos à escola, tais como, escolas especiais, centros de reabilitação, serviços médicos, instituições de solidariedade social, centros de recursos, etc..

⁷ Esta sugestão não implica que se considerem desnecessárias as instituições de educação especial e que não se deva manter apoio financeiro às mesmas. A sua acção continua a ser indispensável no que se refere a programas complementares da escola e no que se refere ao atendimento de casos de grande complexidade.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M (1999) *Understanding the development of Inclusive Schools* London: Falmer Press

Booth, T & Lynch, J. (2003) *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education*, Paris: UNESCO

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts* London: David Fulton

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education*, Paris: UNESCO

UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, Paris: UNESCO

UNESCO (2004) *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*, Paris: UNESCO

Echeita, G., Alonso, M. (2004) *La Declaration de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, Salamanca: Publicaciones del INICO

Este trabalho foi elaborado por:

Ana Maria Bénard da Costa

Licenciada em Ciências Histórico - Filosóficas, actualmente na situação de aposentada, foi responsável (de 1973 a 2002) por Serviços de Educação Especial do Ministério da Educação e pelo Serviço de Inovação e Investigação do Instituto de Inovação Educacional.

Francisco Ramos Leitão

Doutor em Educação Especial e Reabilitação pela Universidade Técnica de Lisboa, actualmente Coordenador da ECAE do Cacém e Professor Associado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

José Morgado

Doutor em Estudos da Criança – Área da Educação Especial pela Universidade do Minho, actualmente Professor Auxiliar do Departamento de Psicologia Educacional do ISPA.

José Vaz Pinto

Mestre em Educação Especial e Reabilitação pela Universidade Técnica de Lisboa, actualmente Assessor do Quadro do Ministério da Educação, a trabalhar na Coordenação Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL

Contou com a colaboração de:

Isabel Paes

Professora do quadro do M.E., com experiência de trabalho em Antropologia da Educação, actualmente requisitada no ACIME.

David Rodrigues

Doutor em Educação Especial e Reabilitação pela Universidade Técnica de Lisboa, actualmente Professor Agregado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Lisboa, 31 de Janeiro de 2006

Ana Maria Bénard da Costa