

entre textos

entre textos

23

ESCOLA INCLUSIVA: QUE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES?

Maria Odete Emygdio da Silva

Julho de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Maria Odete Emygdio da Silva
ULHT – Instituto de Ciências da Educação
Investigadora do CeiEF

Resumo

Escola Inclusiva: que Formação de Professores? ¹

A inclusão, entendida como educação inclusiva, apela ao desempenho de actividades e de tarefas por parte da comunidade escolar que se revestem de alguma complexidade, sobretudo quando estamos em presença de alunos com necessidades educativas especiais complexas.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interacção de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem.

Esta organização depende, naturalmente, de dispositivos legislativos, mas é necessário, indiscutivelmente, que as escolas sejam capazes de articular respostas capazes entre os diferentes actores que intervêm no processo dos alunos, alguns dos quais nem sempre pertencem ao âmbito da educação.

A formação de professores, neste contexto, reveste-se, assim, da maior importância, desde que tenha em conta as suas preocupações, as suas dificuldades e as próprias expectativas quanto às respostas que for capaz de ajudar a equacionar.

Palavras – chave: educação inclusiva; formação em contexto de trabalho; análise de necessidades de formação

¹ Este texto foi organizado a partir de uma Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, em 2007, no III Círculo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva.

Abstract

Inclusive School: which in-service teacher's training?

Inclusion, in the sense of inclusive education, calls for carrying out complex activities and tasks by the school community while facing pupils with complex special education needs.

To address inclusion one must take school as the unique place where an interaction of policies, cultures and significant learning practices, based on cooperation and inclusive differentiation, is geared to achieve success for all and with all the students while respecting their physical, racial or religious diversity. Inclusion, as such, implies that schools should (re)organize to cope with their attending population.

(Re)organization must obviously take into account legislation guidelines and constraints. It is however imperative that schools adequately aim to articulate the different performers facing the students, including non-education professionals, towards providing capable answers.

Training of teachers is of paramount importance to achieve this purpose and for better effectiveness it should take into account the trainees worries, difficulties and own expectations regarding the answers they will be asked to help equate.

Key-words: inclusive education; in-service training; training needs analysis

Introdução

A escola inclusiva é a escola que responde à diversidade dos seus alunos, num mundo globalizado, onde as populações migrantes e imigrantes são, talvez, o grande desafio a que é necessário saber dar resposta. Esta passa, entre outras medidas, pela atitude com que se perspectivam estas questões e pela prática pedagógica dos professores que tem de ser dirigida a todos os alunos e que tende a complexizar-se sempre que estes têm necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente ou, adoptando a designação de Simeonsson (1994), de baixa frequência a alta densidade. Passa, também, pela gestão e organização da escola e das turmas e, nalgumas situações mais problemáticas, pelo estabelecimento de relações de parceria com outras instituições, fundamentais para que alguns alunos possam ter um projecto de vida articulado com as suas capacidades.

A escola inclusiva vai-se construindo. Depende de vontades políticas e, sobretudo, das respostas que, juntamente com a comunidade, esta instituição souber dar.

Do ponto de vista legislativo, a gestão flexível do currículo, a organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais, o projecto educativo das escolas, o projecto curricular de turma, o apoio da educação especial, as parcerias com outras instituições e o DL 3/08, de 7 de Janeiro, são algumas das medidas já implementadas que lhe dão suporte.

No entanto, relativamente à sua operacionalização, estarão os professores do ensino regular preparados para responderem às diversas solicitações, às respostas diversificadas que a educação inclusiva implica, sobretudo quando os alunos têm necessidades educativas especiais de baixa frequência e alta densidade? Por outro lado, que papel têm, neste processo, os professores de educação especial? Como tende a ser a articulação do ensino regular com a educação especial e com todos os outros actores intervenientes no processo destes alunos? Ou seja: como se responde a desafios que vão para além das respostas formais em termos de ensino e aprendizagem, para as quais os professores, regra geral, são formados?

A inclusão não se restringe à formação de professores. No entanto, ela é fundamental, mormente se assentar na análise de necessidades, ou seja, se decorrer das dificuldades destes profissionais, dos seus problemas, lacunas, preocupações e expectativas relativamente à formação (Montero, 1987, citado por Garcia, 1999), identificadas e analisadas em conjunto com o formador, em contexto de trabalho. Sem ela dificilmente

passaremos daquilo que a escola considera ser possível, isto é, ir respondendo com mais ou menos medidas, nem sempre pertinentes ou adequadas, frequentemente desarticuladas.

Enquadramento Teórico

Segundo os princípios da inclusão, a escola é responsável pela educação de todas as crianças e alunos, independentemente das problemáticas que alguns possam ter. Não se trata de procurar a sua “normalização”, como defendia a integração, mas de encontrar as respostas mais adequadas às suas necessidades, de acordo com as capacidades que revelem. Estas respostas passam, entre outras e, a título de exemplo, pela flexibilização curricular, pela diferenciação pedagógica inclusiva, pela aprendizagem cooperativa e, nalgumas situações, pelo estabelecimento de parcerias com outros actores da comunidade. Definem-se consoante as necessidades da população escolar a que é necessário responder. No entanto, implementar práticas pedagógicas inclusivas, perceber que a escola não é apenas uma instituição onde se fazem aprendizagens formais e que a inclusão não é a “normalização” dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, são tarefas que exigem alguma complexidade. Donde a importância da formação contínua neste âmbito.

Sendo um factor facilitador para a construção da escola inclusiva, a formação de professores deve assentar, porém, nas suas preocupações, estas entendidas como “sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou por uma tarefa” (Hall e Hord, 1987, citados por García, 1999). Dito de outro modo, deve fundamentar-se na análise de necessidades de formação.

De acordo com a investigação a este propósito, esta modalidade de formação, porque vai ao encontro de dificuldades que os professores sentem face a problemas que têm de resolver, configura-se como uma resposta capaz de suscitar facilmente e, com sucesso, a sua adesão (Rodrigues & Esteves, 1993; Madureira, 1997; Leite, 1997; Silva, 2001; 2007). Adesão que, no caso da inclusão de alunos considerados com necessidades educativas especiais, é particularmente relevante, como ponto de partida para equacionar inúmeras questões que lhe estão associadas.

A análise de necessidades decorre de duas lógicas: como realidade conceptualizada pelo formador, que a ajusta a formação às necessidades dos formandos ou de acordo com as necessidades que emergem dos formandos, que o formador vai despoletando.

Estas duas perspectivas implicam dispositivos de formação diferentes, nomeadamente porque se inserem em paradigmas diferentes: o do crescimento e o de resolução de problemas (Éraut, 1984). No caso do ajustamento da formação às necessidades dos formandos, esta situa-se no paradigma do crescimento; na outra situação, a formação assenta no paradigma de resolução de problemas. Por isso, é necessário definir o conceito de necessidades que se toma como referência, para a partir daí se estabelecer o modelo da sua determinação e os instrumentos que vão utilizar-se.

Na medida em que apelam à reflexão sobre um conjunto de preocupações que surgem num determinado contexto e são, como tal, inerentes a grupo particular, todos os momentos subjacentes a esta modalidade de formação são particularmente formativos, passe a redundância da afirmação.

A formação que decorre da análise de necessidades parte, por conseguinte, da experiência profissional de cada docente, tendo em conta a realidade do contexto em que se processa. Equacionar, debater e reflectir dificuldades, preocupações e problemas, implica ouvir e considerar a opinião dos outros, partilhar experiências e tomar decisões sobre o programa a implementar. O que, relativamente à construção da escola inclusiva, é particularmente importante.

Escola inclusiva: entre a teoria e a prática

A inclusão, em particular se os alunos têm necessidades educativas especiais de carácter permanente, passa por uma multiplicidade de respostas, de acordo com a problemática em causa, como referimos atrás. Estas respostas devem, no entanto, respeitar as potencialidades do aluno e, nalguns casos, respeitar, também, o projecto de vida que lhes é possível, em função das suas capacidades e do contexto familiar em que se inserem.

Por outro lado, a resposta a problemáticas complexas, que exigem medidas que não passam exclusivamente por aprendizagens formais, só é viável com uma mudança de atitude relativamente ao modo como a escola tem sido ou é percebida. Ou seja: é evidente que é fundamental que exista legislação que dê suporte à inclusão, mas a sua existência não é suficiente para que esta seja implementada. Sem mudanças a nível da prática pedagógica dos professores e da organização e gestão da escola e, por vezes, das próprias turmas, não é possível responder adequadamente a todos os alunos.

Por em prática medidas que promovem a interacção entre todos os alunos, respeitando a sua especificidade e, nalgumas situações, problemáticas complexas, apela, contudo, ao domínio de conceitos e de práticas nem sempre evidentes, quer para os professores do ensino regular quer para os de educação especial, para não falar de outros actores da comunidade que, numa perspectiva de educação inclusiva, têm, necessariamente, de participar no processo.

Estas questões são muito complexas. Não é fácil gerir uma turma e organizar o trabalho em função de todos os alunos, quando há alguns que têm necessidade de uma intervenção mais ou muito específica. Articular o trabalho com outro professor, de modo a que o apoio aos alunos considerados com necessidades educativas especiais se processe de um modo natural, também não é uma tarefa linear. E a formação inicial não tem desenvolvido particularmente a prática de estratégias deste tipo.

Não é suficiente apelar para a pedagogia diferenciada e para a intervenção pedagógica centrada na cooperação, como panaceia para estas e outras dificuldades, se os professores do ensino regular não as sentirem como respostas e se os professores especialistas não se perspectivarem e não forem perspectivados como um recurso.

Na verdade, todos os alunos são da responsabilidade da escola que, de acordo com os princípios da inclusão, tem de adaptar-se às diferentes problemáticas que alguns têm e que exigem a implementação de medidas apropriadas às suas dificuldades. A título nenhum, os alunos, ainda que tenham dificuldades muito complexas, devem ficar remetidos à responsabilidade dos docentes de educação especial, apenas. Quando isto acontece, desvirtua-se, em nome da inclusão, os seus princípios mais elementares.

Perceber, assim, as dificuldades com que os professores se confrontam relativamente ao trabalho que têm de desenvolver com os alunos, de modo a que a escola seja efectivamente para todos – e só o é numa perspectiva de educação inclusiva -, perceber igualmente as dificuldades que os directores e os responsáveis pelos agrupamentos têm relativamente a estas questões, reflectir conceitos e práticas menos comuns, parece ser uma necessidade que tem alguma urgência em ser implementada.

A formação contínua tende a organizar-se centralmente, como tem acontecido ultimamente e, a título de exemplo, com as acções que a Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular tem promovido relativamente à multideficiência, ao autismo e, basicamente, à Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde para crianças e jovens (CIF – CJ).

É evidente que o lançamento de inovações – e o DL 3/08, de 7 de Janeiro, não contendo propriamente novidades, não deixa de ser uma inovação da administração – implica formação e acompanhamento.

Não está em causa, por conseguinte, a necessidade de formação, ainda para mais num âmbito tão específico. A questão que se levanta é se estas acções não seriam mais “eficazes”, pese embora o conceito, se partissem das preocupações dos docentes envolvidos, considerando o contexto em que as mesmas ocorrem.

A este propósito, nunca é demais referir que a investigação evidenciou que os adultos aprendem, sobretudo, em função de factores internos (Charlot, 1976; Blackmore, 1991, Knowles, 1984). Por essa razão, as suas dúvidas, preocupações e experiências, relativamente às realidades que lhes dizem respeito, devem ser aproveitadas para situações de aprendizagem, tal como a análise de necessidades propõe.

A inclusão pressupõe que a escola tem de alargar o seu espaço educativo, nomeadamente através de relações de parceria que deve estabelecer com outras instituições, interagindo, assim, com outros espaços sociais, políticos e económicos. A este respeito, há trabalhos muito interessantes, realizados no âmbito de parcerias feitas com outras instituições, tendo em vista a transição para a vida activa ou adulta, como ficou conhecida através da Declaração de Salamanca, em 1994. A sua divulgação é muito importante. A formação, relativamente a esta questão, não só é igualmente importante como é fundamental.

Exemplificando o que acabámos de referir, a actual legislação (DL 3/08, de 7 de Janeiro) prevê o plano individual de transição, como uma das medidas a implementar três anos antes do final da escolaridade obrigatória, com os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, para quem é aconselhável uma outra via que não a da escolaridade. Os jovens nesta situação deverão, assim, ser encaminhados para “vida pós-escolar e, sempre que possível, para uma actividade profissional, com ‘adequada’ inserção social, familiar ou instituição de carácter ocupacional” (Artº 14º, ponto 1). Tendo em vista este objectivo, “datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração” (Artº 14º, , ponto 4), “o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária” (Artº 14º, ponto 3).

Competências desta natureza, que implicam a vida futura de pessoas em situação de deficiência e/ou com problemáticas muito complexas, não são lineares. Obrigam a um esforço muito sério de todos os actores que intervêm no processo, nomeadamente os

professores, que têm de ajudar a construir um projecto de vida para os jovens que se encontrem nesta situação.

As parcerias com outras instituições, como facilmente se compreende, revestem-se aqui da maior importância. Mas a escola é a responsável, porque todos alunos são da sua competência. Ora, essa responsabilidade implica saber e saber fazer.

O sucesso da transição depende do plano que for traçado para o aluno, do qual os pais ou os encarregados de educação não podem estar alheados, como a legislação impõe e facilmente se compreende. O que nos remete para a necessidade de formação relativamente a estas questões, como referimos atrás, tendo em consideração que cada situação é única. É neste sentido que a análise de necessidades, partindo de situações-problema, se configura como uma modalidade que pode atravessar várias dimensões que estão subjacentes à inclusão educativa e social.

É evidente que o pressuposto da inclusão é apelativo, que é difícil não estar de acordo com o princípio de uma escola para todos. A questão reside na operacionalização desta escola que se deseja para todos, que quanto mais não seja, por razões humanitárias, se acredita que deva ser para todos.

Temos vindo a falar de inclusão, pressupondo-a em termos de educação inclusiva, como já referimos atrás. Só assim faz sentido. Partilhar espaços, sejam estes o recreio, a sala de aula ou o refeitório, sem estabelecer interações significativas com os colegas, tem pouca relevância em termos de aprendizagem.

Para que haja interação é necessário, contudo, que todos participem nas mesmas actividades, de acordo com as suas possibilidades, é certo, mas como elemento de um grupo. Só deste modo os alunos em situação de deficiência ou com necessidades educativas especiais podem sentir-se e ser reconhecidos, pelos seus colegas, pela comunidade escolar e, tantas vezes, pela sua própria família.

A grande questão reside, como dissemos atrás, na operacionalização de actividades que envolvam todos, de modo significativo, isto é, tendo como objectivo que todos aprendam com todos, sem receio que os “bons” alunos fiquem prejudicados porque estão a “perder” tempo que lhes faz falta para novas aprendizagens.

Este receio, corroborado pela investigação neste âmbito, é natural (Sprinthall & Spinthall, 1993; Glat, 1995). Prende-se com o modo como a formação tem sido perspectivada. Donde a “resistência” à implementação de práticas mais interactivas que, segundo a literatura, pode estar em consonância com a falta de preparação que os professores dizem sentir em relação a várias das problemáticas que a inclusão suscita (Godofredo, 1992, citada por

Glat, 1995; Correia, 1997; Bruce & Bergen, 1997; Ainscow, 1998). Ora, sem segurança que dê suporte a práticas que não se vivenciaram opta-se, naturalmente, pela reprodução de modelos que se aprenderam.

A identificação e a análise de necessidades que temos realizado com professores de todos os níveis de ensino, no âmbito de investigação e não só, que temos desenvolvido, evidenciam dúvidas, dificuldades, interesses e motivações que corroboram o que temos vindo a referir.

As necessidades de formação, que seguidamente analisaremos à luz do que temos vindo a reflectir neste texto, decorrem de uma investigação que realizámos relativamente à inclusão, em 2007, daquelas que temos identificado nos cursos de Mestrado em Educação Especial, entre 2007 e 2008, e das que definimos em escolas do ensino particular e cooperativo que nos solicitaram formação nesta área, em 2007 e 2008.

No que diz respeito à inclusão, os dados foram recolhidos a partir de entrevista semi-directiva a 30 professores do 1º Ciclo (26 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 28 e mais de 50 anos, em escolas situadas no centro e na periferia da grande Lisboa.

Relativamente às necessidades de formação dos Mestrandos (60, sendo 2 do sexo masculino, com idades entre os 28 e mais de 50 anos), estas foram identificadas a partir das dificuldades em relação à inclusão, preocupações neste contexto e expectativas quanto à formação a este propósito que, a nosso pedido, nos foram referidas anonimamente.

As necessidades, que identificámos em dois estabelecimentos de ensino particular e cooperativo onde levámos a cabo acções de formação contínua, foram emergindo de situações, no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, para as quais os docentes de todos os níveis de ensino (35, dos quais 4 do sexo masculino, com idades entre os 28 e 40 anos) tinham de encontrar respostas que parecessem ser, simultaneamente, as mais adequadas e viáveis.

Nas duas primeiras situações que referimos (investigação e mestrados), a análise de necessidades, tal como o programa de formação que daí decorreu, fundamentaram-se no paradigma do crescimento.

Tratados os dados, os mesmos foram devolvidos aos intervenientes para serem (re)discutidos, isto é, reflectidos e reorganizados, sempre que o grupo entendeu que assim deveria ser. O programa de formação decorreu do seu ajustamento ao programa inicial que tínhamos delineado.

Relativamente à análise de necessidades que decorreu em contexto de trabalho, nos dois estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, esta assentou no paradigma de resolução de problemas. O programa de formação, de acordo com os pressupostos teóricos que lhe dão sustentação, foi sendo construído, em conjunto, pelos professores e por nós, enquanto formadora.

As necessidades encontradas prendiam-se com o contexto em que foram identificadas.

No que diz respeito à investigação, surgiram necessidades que decorriam de dificuldades quer de natureza conceptual quer de natureza operacional, frequentemente conotadas com interesses. A título de exemplo, destacamos “perceber capacidades de alunos com necessidades educativas especiais”, “gerir conflitos” e “implementar estruturas cooperativas”.

Já no âmbito dos Mestrados, eventualmente num ambiente mais formal, as preocupações dirigiram-se para a fundamentação de conceitos, de que “enquadrar legal e conceptualmente necessidades educativas especiais”, “enquadrar o papel do professor de educação especial” e “distinguir educação especial de educação inclusiva” são bons exemplos.

Quanto à formação contínua, provavelmente porque decorreu de um pedido expresso feito pelos formandos, as necessidades estavam muito ligadas à vida prática das escolas. “Preparar a transição dos alunos para a vida activa” e “elaborar programas educativos” ou “fazer adaptações curriculares”, o que corresponde, de acordo com o DL 3/08, de 7 de Janeiro, a currículos específicos individuais e a adequações curriculares individuais, são alguns exemplos que corroboram o que referimos atrás.

No entanto, independentemente do paradigma que fundamentou a recolha de dados, encontrámos, nas três situações que referimos, necessidades de formação comuns: identificar necessidades educativas especiais; organizar o trabalho em função de todos os alunos; avaliar os alunos com necessidades educativas especiais; articular com outros actores.

Uma breve análise, sugere-nos, em primeiro lugar, que a identificação de alunos considerados com necessidades educativas especiais é uma tarefa complexa, sobretudo quando as dificuldades são de alta frequência e baixa intensidade (Simeonsson, 1994).

A CIF (C-J), introduzida pelo Ministério da Educação como referente para a sua classificação, em 2007, anteriormente ao próprio disposto no DL 3/08, de 7 de Janeiro, não é um documento isento de subjectividade.

Além deste aspecto,

a CIF não avalia, apenas classifica; os critérios de classificação clínica e do domínio da funcionalidade humana não devem sobrepor-se aos critérios de intervenção pedagógica e educativa, em contexto escolar; a categorização dos alunos, baseada em padrões de funcionalidade em nada se adequa ou facilita o processo de escolarização (*Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, Faculdade de Motricidade Humana, 2007).

Reside aqui, talvez, muita da resistência que lhe tem sido levantada. Na verdade, o contexto em que as dificuldades são identificadas é ou não é relevante? A atitude com que se perspectiva a diferença, as áreas de aprendizagem que os professores privilegiam, as estratégias que implementam e o processo de avaliação que põem em prática, condicionam ou não a identificação de necessidades educativas especiais?

Organizar o trabalho em função de todos os alunos, outra das necessidades de formação que identificámos, remete-nos para a dificuldade que estes professores sentiam em responder à diversidade. Ora, a resposta só faz sentido se a programação das actividades e as estratégias utilizadas tiverem em conta que a turma não é uma entidade homogénea e que a diferença é um valor (Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006), porque constitui um desafio, nomeadamente às rotinas.

A questão da avaliação levantar-se-ia, quanto mais não fosse, pelo dilema que lhe está subjacente, entendido como “as vivências subjectivas, os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção ou de reflexão)” (Caetano, 1997, p.194).

No fundo, aqueles alunos que têm muitas dificuldades, mas fazem um esforço enorme para superá-las, são avaliados pela mesma bitola que se utiliza para aqueles que, embora trabalhem pouco, conseguem atingir os objectivos propostos?

No caso dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, a dificuldade acentua-se, sobretudo quando o currículo que seguem tem adaptações. Embora o mesmo pressuponha que a avaliação tenha de estar em consonância com os objectivos definidos. Gerir estas questões com todos os alunos da turma e com os encarregados de educação é, por seu lado, outra das dificuldades acrescidas.

A articulação com outros actores, a outra necessidade comum às situações que referimos, é particularmente importante no caso da inclusão de alunos considerados com necessidades educativas especiais, que se torna particularmente crítica quando os alunos frequentam Unidades, de autismo ou de multideficiência.

Estas salas de recursos – na verdade, não devem ser mais do que isso – têm, também, apoio de técnicos da área da saúde e da reabilitação, com quem os professores, quer os da

educação especial quer os do ensino regular, têm e devem articular. Intervenções individualizadas, apenas, não promovem a inclusão. Por outro lado, a articulação com os pais e/ou encarregados de educação, nestas situações, torna-se ainda mais premente, porque tem de haver continuidade relativamente ao processo educativo dos alunos, de forma sistemática, sob pena de a sua inclusão ficar circunscrita ao papel.

Na verdade, é importante ter em conta que

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

Articular não é, no entanto, uma tarefa fácil. Implica uniformizar, tanto quanto possível, a linguagem, saber traçar objectivos viáveis em termos do projecto de vida para cada um destes alunos, avaliar progressos e insucessos e ter, acima de tudo, a certeza de que é no grupo de pares, isto é, nas respectivas turmas de pertença, partilhando actividades à medida das capacidades que cada um tem, que há crescimento. O que, parecendo uma tarefa linear, também suscita alguma dificuldade, de acordo com a nossa prática.

A inclusão não pode assentar, apenas, na presença do aluno na sua turma de origem, ainda que acompanhado pelo docente de educação especial, com quem vai realizando trabalho fora do contexto daquele que o resto da turma realiza. Incluir é muito mais do que a simples inserção no mesmo espaço físico.

Mas, quando se propõe a organização do trabalho, de modo a que todos possam interagir, na verdade, o que é que isto implica? Para além de um trabalho conjunto de planificação, de gestão do tempo lectivo e de avaliação entre os professores que intervêm no processo dos alunos, que importância assume aqui a atitude para com a deficiência ou a diferença?

É evidente que a inclusão não pode assentar, também e, apenas na atitude, tal como os recursos, que são fundamentais, só por si, são igualmente insuficientes.

A construção da escola inclusiva vai-se fazendo através de tudo isto. No entanto, a formação de professores, como temos vindo a dizer, é imprescindível.

Imprescindível é, também, quanto a nós, que as instituições de formação organizem a sua acção tendo em conta a percepção que os docentes que estão nas escolas têm acerca das dificuldades com que se deparam. O acompanhamento das práticas dos estagiários é importante, sem dúvida, mas é insuficiente.

Considerações finais

Como temos vindo a reflectir ao longo deste texto, a escola tem de responder a todos os seus alunos. Este é um princípio indiscutível.

Esta resposta, que se pretende que seja perspectivada em termos de equidade e igualdade, implica que se parta do pressuposto de que os alunos estão na escola para aprender, porque essa é a função desta instituição. Nesse sentido, a participação de todos, independentemente das dificuldades mais acentuadas que alguns possam ter, é fundamental. Só assim poderão sentir que pertencem e ser percebidos como pertencendo. O que implica que a escola deva ir ao encontro das potencialidades dos alunos, estimulando-as e desenvolvendo-as. É por isso que a inclusão tem como pressuposto que a diferença é um valor e um desafio, na medida em que obriga a equacionar e a implementar respostas diferenciadas, de acordo com o contexto em que se processam.

Contudo, como também temos vindo a referir, não chega implementar a inclusão por decreto. A resistência dos professores, que a investigação tem encontrado, evidencia que é impossível impor medidas sem a anuência de quem tem de levá-las a cabo. Evidencia também que essa resistência decorre de insegurança face às respostas que podem ou devem ser implementadas, porque mesmo que não se desconheçam teoricamente estratégias facilitadoras da aprendizagem, se os professores não se sentirem confiantes quanto à sua implementação, dificilmente as porão em prática. Entre a dificuldade em respeitar ritmos e capacidades, o receio de prejudicar os alunos que acedem ao currículo sem problemas e a pressão dos encarregados de educação, fica pouco espaço para implementar outras práticas que não as tradicionais. E o enquadramento legislativo, que está em vigor actualmente, pode, por seu lado, em nome da inclusão, legitimar práticas de separação. A criação de Unidades pelos Agrupamentos de Escolas é um bom exemplo desta afirmação, nomeadamente porque o seu conceito de centro de recursos dá cobertura à permanência de alunos sem multideficiência ou sem autismo no seu seio.

Ou seja: a existência destes recursos é fundamental para que alunos com problemáticas complexas como estas possam frequentar a escola de ensino regular com mais apoio. Por outro lado, podem legitimar práticas indesejáveis, quando acolhem alunos que não se

enquadram em qualquer dos âmbitos para que foram criadas. E, ao que parece, esta é uma tendência que começa a manifestar-se com alguma frequência.

“O desenvolvimento da Educação Inclusiva depende da forma como os professores fazem o seu trabalho” (Florian, 2010, p. 9). No entanto, “nenhum docente está preparado psicologicamente e didacticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (Perrenoud, 2010, p. 17).

É evidente que as questões ligadas à inclusão, em particular quando estão em causa pessoas em situação de deficiência, não podem depender apenas de aspectos legais e de boas vontades.

A formação pode ser, é, um bom caminho. Desencadear a reflexão à volta de questões que constituem preocupações de fundo ajuda, por um lado, a percebê-las melhor, por outro, a não perder o contacto com as pequenas realidades à volta desta conjuntura.

Talvez assim se desmistifiquem conceitos, melhor dizendo, preconceitos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbier, J, M & Lesne, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Champignysur-Marne: R. Jauze.
- Blackmore P. (1991). Staff Development Placing the Teachers at the Center. *British Journal of In-Service Education*, (XVII), 3, 195-196.
- Bergen & Bruce (1997). Teacher Attitudes toward Included Special Education Students and Co-Teaching, In *ERIC Reports*. Washington: US Department of Education.
- Caetano, A, P. (1997). Dilemas dos Professores. *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 191-221). Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (1976). Négotiation des Besoins: Nécessité ou Impasse?. *Éducation Permanente*, 34, 17-33.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora: colecção Educação Especial.
- Éraut, M. (1985). Inservice Teacher Education In DUNKIN (ed) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Cord. Meijer (Ed). Dinamarca.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Glat, R. (1995). *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Sette letras, vol I.
- Florian, L. (2010). Inclusão e Necessidades Especiais: O que significa ser Professor de Educação Especial na era da Inclusão. *Educação Inclusiva*, 1, 8-14.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Rio de Mouro: edição do autor.
- Leite T. M. S. S. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em relação à Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.).
- Madureira, I. L. P. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores do 1º Ciclo face à Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado (dact.).
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. vol. 1. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe Inclusão Eficaz sem Diferenciação Pedagógica dentro das Turmas regulares. *Educação Inclusiva*. 1, 15-18.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, col. Educação Especial.
- Rodrigues, A; Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Silva, M, O. E. (2007). *Inclusão: Concepções e Práticas nos Últimos Dez Anos – Relato de uma Experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: IIIº Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, 1 e 2 de Outubro.

- Silva, M, O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. [Disponível em <http://www.teses.usp.br>, consultado em 20-07-2010].
- Simeonsson, R, J. (1994). Toward an Epidemiology of Developmental, Educational, and Social problems of Childhood. In *Risk, Resilience & Prevention. Promoting the Well-being of all Children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.