

COMO FORMAR PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI ?

Célia Sousa

Professora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e Coordenadora do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria.

celia.sousa@ipleiria.pt

Cumprimento o Sr. Presidente da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, Sr. Deputado José Ribeiro e Castro, a Sra. Coordenadora do Grupo de Trabalho da Educação Especial, Sra. Deputada Margarida Almeida, cumprimento os elementos da mesa e os participantes deste encontro.

Esta Conferência pretende efetuar uma reflexão e um debate em torno da problemática da formação inicial e contínua dos professores na área da Educação Especial, tendo em vista o alargamento da escolaridade obrigatória. Refere, ainda, a recolha de propostas de melhoria, por parte de profissionais que mais diretamente trabalham nesta área.

Porque classifico como muito importante, e da maior responsabilidade esta conferência, agradeço o convite que me foi endereçado, e a oportunidade que me é dada de contribuir para este debate.

Em Janeiro de 2008 o Ministério da Educação introduz uma profunda reorganização da Educação Especial em Portugal com a publicação do Decreto-lei n.º3/2008. Com a publicação desta legislação o governo estabelece como meta o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva, consagrando assim o princípio da igualdade de oportunidades. Assim como o alargamento da escolaridade obrigatória com a publicação da Lei n.º 85/09 de 27 de Agosto.

Esta legislação tem como objetivo proporcionar uma educação inclusiva que deve ter por base a diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas.

Os estabelecimentos de ensino passaram a ser responsáveis pela Educação de todas as crianças, incluindo as que apresentam problemas mais graves.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como princípio a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto decisivo dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Este decreto vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson (1994) se refere de baixa-frequência e alta-intensidade. A educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Um sistema de educação inclusivo, deve ser estruturado e desenvolvido atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

A inclusão, na escola regular, de alunos com necessidades educativas especiais, implica, da parte do sistema educativo, da escola, e especificamente do professor, estratégias diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades desses alunos.

Esta diversidade, se por um lado, traz para dentro dos muros da escola a riqueza e a verdade que a diferença encerra, por outro lado, levanta aos professores questões importantes e, por vezes difíceis, no modo de ensinar crianças com características muito particulares. As grandes dificuldades de aprendizagem são muitas vezes a consequência das dificuldades sentidas pelos professores na forma como devem superar as barreiras decorrentes das características específicas dos alunos.

Segundo Verdugo (2009) o conceito de inclusão vai além do conceito de integração, ou seja, não se trata de garantir que estudantes com deficiência e sem deficiência partilhem os mesmos espaços, os mesmos contextos e o mesmo currículo, mas que as escolas os incluam, independentemente do ambiente social, da cultura de origem, da ideologia, sexo, etnia ou situações pessoais resultantes de deficiência física, intelectual, sensorial ou de sobredotação intelectual. Para isso, junto com muitas outras ações, é necessário trabalhar as atitudes e os estereótipos, qualificar os professores assim como outros profissionais envolvidos, mudar a dinâmica dos programas, a concepção de currículo e os contextos em que as pessoas são incluídas.

Autores como Moriña (2002) e Verdugo (2009) defendem que a escola inclusiva envolve aspetos distintos:

- a) Destina-se não só aos alunos com necessidades especiais que necessitam de apoio educativo, mas aos alunos em geral;
- b) Concentra-se na resolução de problemas mais do que no diagnóstico;
- c) Orienta-se pelos princípios de equidade, cooperação e solidariedade; considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade;
- d) Preza pela inclusão total e incondicional dos alunos;

e) Exige uma profunda transformação do sistema educativo e uma rutura das práticas tradicionais;

f) Centra-se na sala de aula, proporcionando os apoios necessários aos alunos na sala de aula regular, e não em programas específicos.

Um dos grandes desafios do sistema educativo é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e que ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidades, participação e excelência, de tal forma que os alunos consigam desenvolver plenamente as suas potencialidades e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa (Schalock & Verdugo, 2002).

A gestão individual dos currículos deverá ser vista como um trabalho cooperativo, realizado por **equipas de professores** com vista a um consenso sobre o que a escola deve ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que avaliar. O projeto curricular de turma, a parte nuclear do projeto educativo, deve formalizar as decisões sobre o currículo, incluindo decisões sobre como deve ser tratada a diversidade.

Estas últimas incluem decisões curriculares, ou seja, adaptações do currículo comum e decisões relativamente ao tratamento didático diversificado na aula. No caso das adaptações curriculares, inclui-se também a possibilidade da escola organizar currículos alternativos, proporcionando o sucesso educativo para todos, na realidade, “Os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos” (Ainscow, Porter & Wang, 1997:14).

O professor tem o papel primordial na condução de todo este processo, cabe-lhe a função de saber gerir com eficácia o currículo e a transmissão diversificada de todos os conteúdos, respeitando sempre as necessidades e dificuldades de cada criança/ jovem.

O professor deverá preocupar-se mais com a criação de condições afetivas para que os alunos aprendam, mas, para que tudo isto seja possível é necessário aplicar estratégias de diferenciação. A diferenciação pedagógica recai sobre o conhecimento que o professor tem do grupo e das especificidades de cada criança/ jovem que integra o mesmo.

A qualidade do processo educativo dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das atividades/tarefas de aprendizagem.

A diferenciação e o respeito pela criança enquanto indivíduo singular, passa pela forma como o professor planifica e transmite os conteúdos. O professor deve procurar estratégias de intervenção e metodologias, facilitadoras de novas aquisições e que vão ao encontro das características singulares de cada criança. “As crianças e os adolescentes só aprendem se colocados em situações de aprendizagem que os tornem ativos e os levem a escutar, ler, observar, comparar, classificar, analisar, argumentar, tentar compreender, prever, organizar, dominar a realidade, simbolicamente e na prática” (Perrenoud, 2000:107).

A sala de aula é por excelência um local privilegiado para realização e concretização de aprendizagens diversificadas. A organização do espaço pressupõe o estabelecimento de laços afetivos e de pertença por parte dos alunos e do professor. A utilização adequada do espaço é um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que se proporciona.

O essencial é que a organização e a cooperação favoreçam intervenções didáticas mais eficazes, um melhor acompanhamento dos alunos, uma individualização diferenciada dos seus percursos, uma avaliação realmente formativa (Perrenaud, 2000).

Todos sabemos que as atitudes do professor são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à comunicação. Contudo, há necessidade de saber como comunicam os professores dentro da sala de aula com esta população e quais as suas necessidades, pois, só após a análise de diferentes contextos, se poderá concluir como se processa a interação dos professores com as crianças e jovens com necessidades especiais.

Para a construção de uma escola para todos, temos de ter consciência das dificuldades dos professores em interagirem com os alunos com NEE, em contexto de sala de aula.

Estão os professores preparados para interagir com uma população tão heterogénea?

Segundo a Declaração de Salamanca:

“A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator 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 (...)” (Declaração de Salamanca, 1994).

Sendo assim, a meta e os objetivos devem centrar-se no sistema regular de ensino e todos os recursos devem estar direcionados para a formação de professores, para a criação de escolas inclusivas e para a manutenção de um sistema cooperativo e não direcionado exclusivamente para a educação especial. Todos são intervenientes neste processo, uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e na implementação de respostas para os alunos com necessidades educativas especiais.

Para um bom funcionamento da educação especial, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizacional e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adaptações melhoram a qualidade da educação prestada, favorecendo, desta forma, todos os alunos.

De acordo com o Dec. Lei nº 3 / 08 no âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os **docentes priorizar** a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho.

O PEI é elaborado, **conjuntamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma**, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, **pelo docente de educação especial** e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por **quem com ele trabalha diretamente**.

Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, designadamente, os centros de saúde, os centros de recursos especializados,

as escolas de referência (para a educação bilingue de alunos surdos ou para a educação de alunos cegos ou com baixa visão) ou as unidades que desenvolvem respostas específicas diferenciadas (para alunos com perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência) (DGIDC, 2008:23).

No que respeita à intervenção dos professores, esta terá que assentar em **estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada**. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, **competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos**. Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, sejam direcionadas para o aluno individual.

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- a) Apoio pedagógico personalizado
- b) Adequações curriculares individuais
- c) Adequações no processo de matrícula
- d) Adequações no processo de avaliação
- e) Currículo específico individual
- f) Tecnologias de apoio

Entendendo-se por apoio pedagógico personalizado o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma e o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida apoio pedagógico personalizado **apenas** requer a intervenção direta do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e **desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.**

Aos professores de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos

(competências de escrita transversais ao currículo), da comunicação aumentativa e alternativa.

Muitos dos professores que se encontram no terreno, nunca tiveram formação na área da Educação Especial, como poderão contribuir de forma adequada para a elaboração e implementação dos referidos programas educativos?

Atualmente existe uma grande disparidade entre a formação inicial e contínua, dada/exigida aos professores, face ao modelo educativo atual, o que se espelha na sua atuação. A falta de conhecimentos adequados compromete muitas vezes o desenvolvimento de estratégias ajustadas a este universo de alunos.

Em 2011 a Inspeção Geral de Educação no seu relatório Educação Especial: Respostas Educativas, no âmbito das conclusões, refere no seu ponto 7 que o acesso à formação, no âmbito da Educação Especial, por parte dos educadores de infância e dos professores do ensino regular é apontado pelas escolas como uma necessidade a colmatar. Sugerindo a organização de ações de formação na área da Educação Especial, direcionadas para a gestão de programas educativos individuais, adequações curriculares individuais e currículos específicos individuais, tendo como público-alvo os educadores de infância, os professores dos ensinos básico e secundário do ensino regular e os diretores de turma.

É urgente repensar a formação inicial e contínua dos professores tendo como base o paradigma da escola inclusiva. Esta deve preparar os professores para atuarem de acordo com a diversidade de todos os que se encontram nas suas salas de aula. Uma preparação adequada vai permitir uma adequação de medidas assim como uma intervenção adequada e adaptada a cada caso.

Apesar de atualmente existirem conteúdos disciplinares na área da educação especial em todos os cursos de formação de professores e destes se encontrarem legislados, nem sempre se processam de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram, de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de turmas heterogéneas.

Muitos desses conteúdos baseiam-se na sua maioria por aprendizagem passiva por parte dos alunos, não permitindo a sua aplicação e execução em contexto escolar.

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 atividades das salas de aula.

A formação deve ser considerada como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento de uma Escola inclusiva, deve ser contínua permitindo assim que todos os professores adquiram conhecimentos para intervir com todos os alunos de forma eficaz. Deve permitir o contacto com práticas educativas de carácter positivo.

No que diz respeito à formação especializada, será importante uniformizar o seu processo, apesar da formação se encontrar legislada de acordo com o Decreto-lei nº95/97, que estabelece que esta deve ter uma carga mínima de 250 horas efetivas, encontrando-se o seu currículo igualmente regulamentado, estando previsto que o mesmo seja composto por uma componente de formação geral em ciências da educação e uma componente específica numa das áreas da especialização assim como o desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização.

Para que se efetuem mudanças conscientes, é necessário que os professores tenham perceção das técnicas que podem utilizar, assim como da legislação, o que implica que seja traçado um plano a nível nacional de formação para os professores que se encontram em exercício e uma revisão do plano de formação inicial por parte das escolas de formação de professores.

A execução de um plano de formação seria uma mais-valia ao nível da gestão de recursos, pois se todos os intervenientes no processo educativo estiverem conscientes do papel que desempenham, podemos no futuro adequar os recursos às necessidades das escolas uma vez que todos os professores se encontram na posse de ferramentas adequadas para se adaptarem a uma escola inclusiva.

Tal como referia Nóvoa qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, “a formação não se faz «antes» da mudança, faz-se «durante», produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”, e por isso “deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas...” (Nóvoa, 1992: 28-29).

Por fim gostaria de terminar dizendo que tal como na construção de uma casa é necessário um arquiteto para elaboração do projeto e do engenheiro para os cálculos e dos diferentes operários especializados para execução do mesmo com sucesso, também na escola inclusiva considerando o professor como um arquiteto do currículo é necessário que todos trabalhem em conjunto para o sucesso da inclusão.

Referências Bibliográficas

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

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

Assembleia da República (AR) (2008). Lei n.º 21/08, de 12 de Maio. Diário da
República – I Série, n.º 91. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
(INCM).

AR (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de
Agosto. Diário da República – I Série, n.º 166. Lisboa: INCM.

AR (1997). Decreto-lei n.º 95/97: Regulamentação da Formação especializada,
de 23 de Abril. Diário da República – I Série, n.º 95. Lisboa: INCM

Bénard, M. A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (31 de Janeiro de 2006).
http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf. Obtido em 22 de Outubro de
2012

DGIDC. (2008). Educação Especial, Manual de Apoio à Prática. Lisboa:
Ministério da Educação.

DGIDC. (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores- Chaves
para o desenvolvimento das escolas um guia para diretores. Lisboa:
DGIDC-Ministério da Educação e Ciência.

IGE. (2011). Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011.
Lisboa: Inspeção-Geral da Educação (IGE).

INR. (2010). Manual para parlamentares. Lisboa: Instituto Nacional de Reabilitação.

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

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

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, pp. 97-109.

Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington: DC: American Association on Mental Retardation.

UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – 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.

CONFERÊNCIA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE AOS DESAFIOS DO ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA INCLUSIVA

6 de Março de 2013

Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Célia Sousa
6 de Março de 2013