

Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula



Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula

Relatório Síntese

Março 2003

**Agência Europeia para o Desenvolvimento em
Necessidades Educativas Especiais**



Este relatório foi elaborado e editado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

É permitido utilizar extractos deste documento desde que claramente referenciada a fonte.

Os relatórios originais dos 15 países participantes neste estudo bem como os relatórios dos intercâmbios, estão disponíveis no site da Agência Europeia: www.european-agency.org

Este relatório está disponível em diferentes versões electrónicas e acessível em outras 12 línguas, de forma a facultar um melhor acesso à informação.

Editores: Cor Meijer, Coordenador de projecto para a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.

ISBN: 87-91350-20-4

Março 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Brussels Office:

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



Índice

RESUMO.....	4
1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO PROJECTO PRÁTICAS DE ESCOLA E DE SALA DE AULA. 8	
2.1 ENQUADRAMENTO.....	8
2.2 OBJECTIVOS.....	9
2.3 METODOLOGIA.....	9
3 SÍNTESE DOS RESULTADOS.....	12
3.1 CONDIÇÕES.....	12
3.1.1 <i>Professores.....</i>	<i>12</i>
3.1.2 <i>Escola.....</i>	<i>14</i>
3.1.3 <i>Condições exteriores.....</i>	<i>17</i>
3.2 PRÁTICAS EFICAZES.....	19
3.2.1 <i>Os tipos de necessidades educativas especiais que colocam mais desafios.....</i>	<i>20</i>
3.2.2 <i>Desafios educacionais no contexto da inclusão.....</i>	<i>21</i>
3.2.3 <i>Práticas eficazes no contexto da educação inclusiva.....</i>	<i>21</i>
4 CONCLUSÕES.....	33



RESUMO

A partir da revisão da literatura internacional, de estudos de caso em 15 países europeus, de visitas de estudo em sete países e de vários debates envolvendo especialistas e parceiros da Agência Europeia, foram identificadas um conjunto de ideias sobre práticas pedagógicas inclusivas. Será impossível aos legisladores e professores tomarem à letra estes resultados. Há muitos caminhos para chegar a Roma e, por isso, são sempre necessárias adaptações às circunstâncias locais e regionais. Estes resultados podem, mesmo, ser considerados como estratégias possíveis para desenvolver a inclusão nas escolas. Os relatórios dos estudos de caso e das visitas de estudo facultam exemplos da implementação das estratégias identificadas.

A primeira conclusão a retirar é a de que os estudos de caso e as discussões dos especialistas mostram que, nos países europeus, realmente existem **salas de aula inclusivas**. Esta constatação sugere que o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é igualmente bom para todos os alunos.

Um segundo resultado é o de que os **problemas do comportamento, sociais e/ou emocionais** representam o maior desafio à inclusão de alunos com NEE.

Em terceiro lugar, a gestão das diferenças ou da diversidade na sala de aula constitui um dos maiores problemas das salas de aula europeias.

Com base nos estudos de caso seleccionados e nos relatórios apresentados pelos diferentes países, as condições abaixo identificadas parecem desempenhar um papel central nas práticas inclusivas de sala de aula:

- A inclusão depende das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais, da sua



capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de percepcionar as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças.

- Para responder eficazmente a esta diversidade no seio das salas de aula, os professores precisam de dispor de um conjunto de competências, de conhecimentos, de abordagens pedagógicas, de métodos, de materiais e de tempo.
- Os professores têm necessidade de apoio tanto dentro como do fora da escola. A liderança do director da escola, do director distrital, das comunidades e dos governos é crucial. A cooperação regional entre serviços e pais constitui um pré-requisito para uma efectiva inclusão.
- Os governos devem expressar, claramente, o seu ponto de vista sobre a inclusão e facultar condições adequadas que permitam uma utilização flexível dos recursos.

Os resultados relativos às práticas de sala de aula revelam cinco grupos de factores que favorecem a educação inclusiva:

Ensino cooperativo

Os professores precisam de apoio e de colaborar com os colegas da escola e com profissionais exteriores à escola.

Aprendizagem cooperativa

A tutoria entre pares ou a aprendizagem cooperativa é eficaz para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e afectivo (sócio-emocional) dos alunos.

Resolução cooperativa de problemas

Especialmente para os professores que precisam de ajuda para a inclusão de alunos com problemas sociais/comportamentais, uma abordagem sistemática



dos comportamentos indesejáveis na sala de aula, constitui um meio para diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. A definição de regras claras e de determinados limites, fixados com os alunos (acompanhados de incentivos adequados), provaram ser eficazes.

Grupos heterogéneos

A formação de grupos heterogéneos e uma abordagem diferenciada são necessárias e eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Os objectivos a atingir, as diferentes formas de aprendizagem, o ensino flexível e a constituição de pequenos grupos incrementam a educação inclusiva.

Ensino efectivo

Finalmente, as estratégias acima mencionadas devem ter lugar no quadro de uma abordagem global escola/ensino eficaz, na qual a educação é baseada na avaliação, nas altas expectativas, no ensino directo e no feedback. Todos os alunos e, conseqüentemente, também aqueles que apresentam NEE, fazem progressos se o seu trabalho for sistematicamente planeado, controlado e avaliado. O currículo pode ser adaptado às necessidades individuais e pode ser, adequadamente, introduzido um apoio adicional através do Programa Educativo Individual (PEI). Este PEI deve ser elaborado tendo por base o currículo comum.



1 INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta os resultados do projecto Práticas de Escola e de Sala de Aula. O projecto coloca o enfoque na identificação, na análise, na descrição e na disseminação de práticas de sala de aula em contextos inclusivos de forma a que os professores europeus possam implementar práticas inclusivas nas suas classes. Dirige-se também aos responsáveis dos sistemas educativos uma vez que apresenta as condições necessárias para que os professores possam adoptar práticas inclusivas.

O projecto debruçou-se sobre o o 1º ciclo do ensino básico estando, contudo, a ser actualmente estendido ao 3º ciclo.

O estudo compreende três fases. Numa primeira foi levada a cabo uma revisão da literatura dos países participantes de forma a conhecer o "estado da arte" das práticas inclusivas. Complementarmente foi realizada, uma revisão da literatura internacional (principalmente americana). Esta fase do projecto procurou responder à questão: quais as práticas que mostraram ser eficazes na educação inclusiva?

Numa segunda fase, foram seleccionados e descritos de forma sistemática, casos concretos de boas práticas. Na fase final, foram realizados intercâmbios entre diferentes países de forma a maximizar a transmissão de conhecimentos e de práticas.

Este relatório constitui a síntese das três fases.

Os leitores interessados nos documentos que serviram de base a este relatório podem dirigir-se à secção "Inclusive Education and Classroom Practices" na *website* da Agência Europeia: www.european-agency.org/IECP/IECP.intro.htm onde podem ser encontrados os seguintes documentos:

1. A revisão da literatura internacional sobre práticas de sala de aula
2. Os relatórios dos intercâmbios nos sete países
3. Os relatórios nacionais dos 15 países participantes



2 ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO PROJECTO PRÁTICAS DE ESCOLA E DE SALA DE AULA

2.1 Enquadramento

O estudo analisou as práticas eficazes de sala de aula no contexto da educação inclusiva. Genericamente, pode aceitar-se que a educação inclusiva depende sobretudo do trabalho dos professores na sala de aula. Obviamente que o que os professores fazem depende da sua formação, das suas experiências, das suas convicções e da sua atitude bem como das condições da sala de aula e dos factores exteriores à escola (recursos locais e regionais, política, financiamento, etc.). É o professor que tem que implementar a inclusão na sua prática diária e ele é o factor decisivo.

A forma como os professores praticam a inclusão dentro da sala de aula pode assumir diferentes formas. O objectivo deste estudo é descrever estas várias abordagens e colocá-las à disposição de outros professores. A identificação dos vários modelos de gestão das diferenças na sala de aula (o que também é designado por “diferenciação”, “ensino por níveis diferenciados” e outros termos) constitui o principal objectivo deste projecto. Contudo, importa clarificar que a existência de diferentes modelos de gestão da diferença na sala de aula depende não só de factores ligados ao professor mas também da forma como a escola organiza os recursos e de outros factores externos.

A questão principal deste estudo é: Como podem ser geridas as diferenças na sala de aula? O estudo tenta, também, responder à questão: quais são as condições necessárias para a gestão das diferenças na sala de aula?

Consideram-se **grupo alvo** deste estudo todos aqueles que podem influenciar as práticas educativas as quais dependem, em grande parte, dos professores e de outros profissionais. Este projecto centra-se, por isso, no trabalho dos professores. Tentaremos, contudo, chegar a eles de forma indirecta.



Pode aceitar-se que os professores se formam principalmente com pessoas-chave que fazem parte do seu envolvimento próximo: colegas e profissionais da escola ou próximos desta. Neste sentido, o grupo alvo são os professores mas, para efeitos de disseminação, deverão ter-se em atenção os profissionais que trabalham na escola ou na área desta e que são relevantes para os professores.

2.2 Objectivos

Consequentemente, o principal objectivo deste estudo consiste em disponibilizar informação sobre a gestão das diferenças na sala de aula e sobre as condições necessárias para a sua implementação com sucesso. O projecto espera, assim, responder a algumas questões relativas à educação inclusiva. É necessário compreender, em primeiro lugar, *o que funciona* em contextos inclusivos, em segundo lugar a forma *como funciona* a educação inclusiva e finalmente, é preciso saber *porque funciona* (em que condições).

O estudo foi confinado aos 1º e 2º ciclos do ensino básico, isto é, ao grupo etário 7-11 anos. Numa segunda fase este mesmo estudo focalizará o 3º ciclo.

2.3 Metodologia

Diferentes tipos de actividades contribuíram para responder e estas questões. Numa primeira etapa foi elaborado um relatório, baseado na literatura, com uma descrição dos diferentes modelos e das condições necessárias para os implementar. Tanto os resultados como a revisão da literatura estão extensivamente descritos na publicação: “*Inclusive Education and Effective Classroom Practices*”, publicada em versão electrónica possível de obter gratuitamente através de download (Middelfart, 2001). A fase da revisão da literatura teve como objectivo mostrar *o que funciona* em contextos inclusivos. O enfoque é aqui colocado na forma como os professores gerem a sala de aula para lidar com uma diversidade de alunos incluindo os que apresentam NEE. Contudo, como mencionámos anteriormente, as condições



externas não devem ser negligenciadas, quando se estudam as práticas de sala de aula.

Na segunda fase, a dos estudos de caso, o enfoque foi colocado sobre *a maneira como funciona* e sobre as *condições necessárias a esse funcionamento*. Foi acordado que os países seleccionariam dois exemplos de práticas, um dos quais envolvendo um aluno com distúrbios de comportamento. Os países membros da Agência Europeia analisaram exemplos de boas práticas nos seus países e descreveram-nos “por dentro”. Foi-lhes pedido para se centralizarem na prática da sala de aula e para focalizarem, essencialmente, os factores ligados ao currículo. Contudo, é necessário descrever não só as características do currículo como também o contexto e as condições para o implementar: especialmente aquelas condições e variáveis do contexto consideradas necessárias para implementar o currículo. Estas condições e variáveis do contexto podem situar-se a vários níveis: no professor (conhecimentos e competências necessárias, atitudes e motivação), na sala de aula, na escola, na equipa pedagógica, nos serviços de apoio, nas questões legislativas e de financiamento, etc.. As descrições apresentadas tiverem, realmente, em conta estes elementos. Nesta segunda fase do projecto, foram seleccionados, descritos e analisados exemplos de boas práticas em 15 países.

Finalmente, no âmbito de um programa de intercâmbios, os especialistas visitaram, analisaram e avaliaram exemplos de práticas com o objectivo de identificarem as características mais significativas das práticas inovadoras de sala de aula. As visitas a diferentes locais onde a educação inclusiva é praticada e os debates com os especialistas participantes nestas visitas permitiram uma melhor compreensão sobre o que funciona, como e porquê.

Foram seleccionados para acolher os intercâmbios, os seguintes países: Irlanda, Áustria, Alemanha, Islândia, Finlândia, Grécia, Bélgica (Comunidade francesa).

Estes intercâmbios tiveram lugar no Outono de 2001.



Para a apresentação dos resultados foram utilizadas diferentes fontes de informação. Em primeiro lugar os resultados da revisão da literatura (nacional e internacional), em segundo lugar a descrição de todos os locais dos 15 países participantes e finalmente as informações sobre as actividades de intercâmbio. Desta forma, foi conseguida uma abordagem holística à questão das práticas de sala de aula, baseada, simultaneamente, na investigação e na prática quotidiana.



3 Síntese dos resultados

3.1 Condições

Conforme mencionado anteriormente, o enfoque foi colocado na sala de aula. O objectivo deste estudo foi encontrar abordagens que, no contexto do currículo comum, resultam em classes inclusivas. Não teve como objectivo apresentar detalhadamente as condições necessárias à implementação da educação inclusiva nem descrever as etapas necessárias à construção de uma escola inclusiva. Foi nossa intenção focar as características de um currículo facilitador da inclusão e apresentá-las a um vasto público. Mas, a educação inclusiva não acontece no vácuo e o estudo recolheu informações sobre os pré-requisitos da educação inclusiva. A literatura estudada e, sobretudo, os exemplos de boas práticas e os debates entre especialistas, revelaram que devem ser respeitadas um conjunto de condições claras. Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos dessas condições:

3.1.1 Professores

Obviamente que a inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades especiais, das suas percepções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças. A atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação “dissimulada” na escola (por exemplo classe especial).

Islândia:

“Para garantir uma atitude positiva por parte do professor, é preciso que este aceite receber um aluno com uma deficiência severa na sua classe”.

“Uma outra condição que o director de escola entendeu indispensável foi a preparação do professor para



receber, na sua sala de aula, um aluno com uma deficiência mental grave e para trabalhar com outro profissional na sala de aula”.

Os estudos de caso revelaram que os professores envolvidos na inclusão referem, muitas vezes, os alunos com necessidades educativas severas, mais como recursos positivos para a classe do que como “um problema a superar”.

Contudo, as atitudes positivas não são suficientes para a gestão das diferenças na sala de aula. Os professores necessitam também de métodos, de materiais adequados, de competências e de tempo para adquirir conhecimentos através da formação contínua e da própria experiência, elementos essenciais para a gestão das diferenças na sala de aula.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular implica uma adaptação do currículo comum. Os professores são confrontados com o como ensinar estes alunos. Os alunos com necessidades especiais precisam de mais tempo de ensino e de outros métodos bem como, de outros conhecimentos por parte dos profissionais. Assim a inclusão de alunos com NEE envolve um aumento de recursos (mais tempo atribuído aos professores) ou uma reorganização dos mesmos (diferente utilização do tempo disponível).

O aumento do tempo disponível (utilizando, por exemplo, os auxiliares de educação) ou a melhoria dos conhecimentos profissionais dos professores (por exemplo através da formação contínua, suporte dos colegas ou das equipas de apoio) constituem maneiras diferentes de aumentar os recursos necessários à educação inclusiva. Os professores podem, por exemplo, encorajar os outros alunos a trabalhar de forma mais independente, a trabalhar com os computadores e a entreajudarem-se (trabalho a pares ou tutoria) de forma a que os alunos com necessidades especiais possam beneficiar de mais tempo de ensino.

Uma última questão importante relaciona-se com a sensibilidade e as competências do professor para incrementar



relações sociais significativas entre os alunos. Para os alunos com NEE (e seus pais) as interações significativas com os pares ditos “normais” são da maior importância. Não só é importante que o professor adote uma atitude correcta, como possua conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de interações sociais significativas na sala de aula.

Grécia:

O caso de A (distúrbios de comportamento e de desenvolvimento – autismo; 14 anos; rapaz; 4º ano da escolaridade obrigatória). O estudo de caso descreve o resultado do processo de inclusão, mostra a importância crucial da inclusão social na escola regular e a contribuição essencial dos professores (e de outros profissionais) para atingir a inclusão.

“A. revela uma adesão total ao programa. A sua vida escolar melhorou consideravelmente nos últimos seis anos. Foi bem aceite por todas as pessoas implicadas o que se deve à longa duração do programa durante o qual teve sempre o seu professor de apoio: por um lado, para o encorajar numa vasta gama de actividades e por outro, para lhe inspirar confiança. Contou também com uma aceitação total dos seus pares. A. fez amigos e participa em actividades da escola como jogos e teatro”.

“Nenhum dos alunos exprimiu sentimentos negativos sobre a presença de A. na classe. Pelo contrário, interessaram-se pelas actividades e pelas estratégias educativas implementadas para ajudar A. e mostraram-se sensíveis às dificuldades dos outros”.

3.1.2 Escola

É claro que a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais não é apenas uma questão de recursos a nível da sala de aula. Importa reconhecer que a organização da escola determina, igualmente, a quantidade e o tipo dos recursos que os professores podem usar no ensino de alunos



com NEE. É necessário um apoio flexível dos colegas, do director e do professor especializado.

O apoio também pode ser prestado por serviços de apoio, por centros de aconselhamento ou por profissionais itinerantes. Em alguns países a cooperação entre escolas regulares permite o acesso a recursos adicionais para o apoio a alunos com NEE. É claro que a mobilização de forças, o conhecimento e a especialização, bem como, os recursos de escolas agrupadas são superiores aos de uma única escola. A cooperação entre escolas pode ser essencial para a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Alguns dos projectos, descritos e analisados neste estudo, mostraram que a cooperação entre escolas é crucial.

Um elevado grau de autonomia das escolas pode ameaçar o desenvolvimento de escolas inclusivas. O apoio prestado aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser coordenado entre escolas, especialmente quando se trata de escolas relativamente pequenas.

Relatório do intercâmbio **austríaco**:

“Em termos gerais, perguntamos se a autonomia escolar pode responder às necessidades educativas especiais dos membros mais vulneráveis da sociedade, se não forem estabelecidas directivas claras pela lei ou pelas autoridades escolares”.

“Embora a autonomia das escolas seja vista como um factor positivo (que encoraja os profissionais da escola e das instituições de formação a tornarem-se mais independentes), a definição de padrões de qualidade e, conseqüentemente, uma abordagem para a inclusão de alunos com NEE, é considerada uma necessidade. Interesses divergentes, em grande número, constituem um obstáculo ao sucesso da inclusão, se as escolas tiverem uma grande liberdade de acção”.

Deve ser dada uma especial atenção ao papel do director da escola, não apenas como figura determinante no processo de



afecção de recursos de apoio; mas também atendendo a que a sua liderança constitui um factor decisivo na educação inclusiva. É a pessoa-chave que pode implementar mudanças no interior da escolas e iniciar novos projectos. A organização dos recursos, no seio da escola, deve corresponder ao princípio da flexibilidade. Os nossos exemplos de boas práticas demonstraram que as escolas devem ter liberdade para a utilização dos recursos financeiros, de acordo com os seus próprios desejos e perspectivas. Deve evitar-se a burocracia, estando os recursos disponíveis para todos os alunos, com ou sem NEE, sempre que necessário ou quando o professor assim o desejar

Por vezes, é necessário prestar apoio a pequenos grupos de alunos com necessidades especiais. Ficou demonstrado que retirar o aluno da sala para algumas sessões de trabalho pode, de facto, permitir que o aluno não seja excluído da classe regular.

A decisão sobre o apoio temporário aos alunos deve obedecer aos seguintes critérios: (1) o mais precocemente possível; (2) da forma mais flexível possível (se uma abordagem não funciona, escolher outra); (3) da forma menos restritiva possível (sem efeito secundários); (4) no local mais próximo possível (preferencialmente na classe ou na escola regular); (5) durante um período de tempo tão curto quanto possível.

O envolvimento dos pais na escola inclusiva não deve ser subestimado. Não devem ser vistos apenas como “clientes” da educação mas também como “participantes”. É crucial que as suas necessidades sejam tidas em conta uma vez que, também eles necessitam, muitas vezes, de suporte e apoio. O seu papel deverá ser significativo ao nível da planificação, da implementação e da avaliação. Os pais deverão ainda ser ouvidos e estar informados acerca da cooperação existente entre a escola, os serviços e os profissionais exteriores a ela.

Para além disso, os pais desempenham um papel activo no desenvolvimento, na implementação e na avaliação do

Programa Educativo Individual (PEI). Representam, muitas vezes, uma ajuda preciosa dentro ou fora da sala de aula.

3.1.3 Condições exteriores

Política e financiamento

A inclusão é geralmente sustentada quando existe uma política nacional clara. A implementação da inclusão necessita de um apoio firme do governo e de uma clarificação dos objectivos da comunidade educativa. Os governos devem criar as condições para a inclusão. Mais precisamente, o financiamento deve facilitar e não impedir a inclusão. Os meios necessários devem ser implementados de forma coordenada e flexível. O financiamento e respectivos incentivos desempenham um papel decisivo conforme foi demonstrado no estudo da Agência Europeia *Financing of Special Needs Education* (1999).

O estudo de caso do **Reino Unido** faz referência aos “incentivos perversos”:

“por exemplo, as escolas que utilizam plenamente os recursos existentes em termos de professores especializados, de estratégias e de tempo disponível para responder às necessidades especiais dos alunos e para apoiar a aprendizagem, são indirectamente “punidas”, não elegíveis para a afectação de recursos adicionais pelo facto de as necessidades dos alunos não serem suficientemente severas. Em certa medida, parece ser o caso desta escola. Através da rigorosa aplicação, monitorização e revisão dos programas, os alunos foram mantidos nas classes regulares quando, em outras situações, não o teriam sido”.

O relatório do intercâmbio da **Bélgica (Comunidade francesa)** assinala, igualmente, as diferenças, em termos do financiamento, entre as escolas especiais e as escolas regulares, como um obstáculo à inclusão:

“A dificuldade encontrada é que os alunos integrados, comparativamente com os que frequentam escola especiais, têm menos benefícios”.



O modelo de financiamento baseado na avaliação dos resultados (a nível regional) parece ser a opção melhor sucedida. Neste modelo, os orçamentos destinados às necessidades educativas especiais são atribuídas pelo serviço central às instituições regionais ou locais (comunidades, agrupamentos de escolas). As decisões relativas ao financiamento e elegibilidade devem ser tomadas a nível regional. Parece desejável que a instituição que decide sobre a afectação das verbas às necessidades educativas especiais possa contar com o parecer de especialistas no domínio das necessidades educativas especiais e que disponha, seguidamente, de instrumentos necessários à implementação das estratégias e serviços especializados.

Parece mais fácil atingir a inclusão no seio de um modelo de financiamento descentralizado do que num modelo centralizado. Uma organização centralizada pode atribuir uma maior importância aos elementos organizacionais deste modelo específico, sem chegar, realmente, às práticas inclusivas. As organizações locais com alguma autonomia podem estar melhor equipadas para mudar o sistema. Um modelo descentralizado pode ser mais rentável e limitar os riscos de ver emergir formas indesejáveis de comportamentos estratégicos. É, no entanto, evidente que o governo central deve indicar claramente os objectivos a atingir. As decisões sobre a maneira de atingir os objectivos devem ser deixadas às organizações locais.

Liderança

A liderança é da maior importância. O legislador, não somente a nível nacional mas também a nível das comunidades e dos agrupamentos de escolas, tem um papel essencial na implementação prática da política do governo. A liderança é um pré-requisito para uma educação inclusiva efectiva.

O nosso estudo mostra que as actividades promocionais podem ser necessárias para melhorar a motivação e o entusiasmo de todas as partes envolvidas. A inclusão necessita de apoio do exterior da escola e, especialmente nas primeiras



fases do desenvolvimento, a promoção e a demonstração de boas práticas podem diminuir os medos e eliminar o cepticismo.

Cooperação e coordenação regionais

Os resultados do estudo mostram que a coordenação e a cooperação entre os serviços envolvidos (médico-psico-sócio-educativos) exteriores à escola e entre a escola e os pais, beneficiam os alunos com necessidades educativas especiais. Deverá ser organizada e planeada uma ajuda adicional.

3.2 Práticas eficazes

Os países que participaram no projecto práticas de sala de aula, apresentaram, embora de maneira muito diferente, as suas melhores práticas de educação inclusiva. A síntese dos resultados será apresentada neste capítulo, em três pontos. Em primeiro lugar é preciso reflectir de forma sistemática sobre o tipo de necessidades educativas especiais mais difíceis de gerir no quotidiano, tanto por professores como por outros profissionais. O enfoque é colocado nas características dos alunos que devem ser incluídos (ou excluídos). Por outras palavras, quais são os grupos de alunos que causam mais problemas nos contextos regulares?

Em segundo lugar, tentámos dar uma perspectiva geral dos desafios que se colocam no seio do próprio processo educativo: quais são, nos diferentes países, os principais problemas (educativos) encontrados nas práticas de sala de aula regulares que incluem alunos com NEE? Os diferentes países apresentaram uma panorâmica dos principais desafios que se colocam quando se procura atingir uma educação inclusiva.

Em terceiro lugar, e isto refere-se à principal tarefa deste estudo, os países responderam à questão ligada às práticas educativas e aos factores que mostraram ser eficazes para a educação inclusiva. Os resultados sobre os exemplos de boas práticas contribuirão para um estudo mais aprofundado sobre a forma como estes interventores e estes factores são modelados e utilizados na prática quotidiana.



3.2.1 Os tipos de necessidades educativas especiais que colocam mais desafios

À questão sobre o tipo de necessidades educativas especiais que mais desafios colocam, os países responderam, como se esperava, de forma unânime. Os problemas de comportamento/sociais e/ou emocionais são mencionados, por quase todos os países, como o maior desafio no domínio da inclusão dos alunos com NEE. Estão aqui incluídos os problemas relacionados com a desmotivação dos alunos e com o abandono escolar.

Alguns países mostram dificuldades em responder à questão colocada, em termos das características dos alunos. Na maioria das políticas educativas relativas à educação especial, este tipo de abordagem é rejeitada a favor de uma abordagem ligada à interacção com o ambiente. É no seio do contexto educativo que os desafios têm que encontrar resposta e que as intervenções devem ser centradas, em vez de colocar as características da criança no centro do debate. Embora esta posição seja largamente partilhada pelos estados membros da Agência Europeia, os Parceiros de Trabalho referiram que os maiores desafios estão ligados à educação de alunos com problemas de comportamento.

Alguns países referem-se a outros tipos de necessidades educativas especiais – geralmente muito específicas – que colocam alguns problemas na educação inclusiva, como por exemplo, problemas de hiperactividade e déficit de atenção, dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, deficiência mental, deficiência auditiva severa e/ou profunda e multideficiência. Apenas alguns dos países envolvidos neste estudo mencionaram estes problemas, mas quase todos referiram os problemas de comportamento e emocionais como o maior desafio que se coloca à educação inclusiva.



3.2.2 Desafios educacionais no contexto da inclusão

A gestão e a resposta às diferenças e diversidade na sala de aula constitui um dos maiores desafios que se colocam às salas de aula europeias. A inclusão pode ser organizada de diferentes maneiras e a diferentes níveis mas, em última análise, é o professor que tem de lidar com a diversidade na sala de aula e que adaptar ou preparar o currículo de forma a responder às necessidades de todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE. Por outras palavras, a gestão da diversidade é o elemento chave na sala de aula. Para lidar com a diferença na sala de aula, o professor necessita da ajuda ou apoio de outros colegas (incluindo de professores especializados) ou de outros profissionais. Por vezes, um aluno com NEE necessita de um apoio ou ensino específico que não pode ser prestado pelo professor, no quotidiano da sala de aula. É nesta situação que outros professores e pessoal de apoio entram “em cena” e o desafio é o da flexibilidade, o do planeamento das actividades, o da cooperação e o do ensino cooperativo. Isto não é apenas relevante ao nível da sala de aula, mas também ao nível da escola. Em alguns casos, são necessários profissionais dos serviços de apoio regionais, o que amplia a necessidade da flexibilização, do planeamento das actividades, da cooperação e da coordenação. A educação inclusiva implica mais do que gerir a diversidade na sala de aula, conduz aos desafios colocados pelo ensino cooperativo (a nível da sala de aula), pelo trabalho de equipa, pela necessidade de uma boa cooperação entre os professores da escola e pela cooperação com profissionais de outros serviços de apoio.

3.2.3 Práticas eficazes no contexto da educação inclusiva

Como já referimos, o presente estudo aponta para cinco grupos de factores que parecem ser eficazes na educação inclusiva. Tanto a análise da literatura existente como as informações sobre os exemplos de boas práticas, mostraram a importância destes factores. Na generalidade, os resultados da literatura e as opiniões dos especialistas indicam que as abordagens acima descritas beneficiam tanto alunos (com e sem NEE) como professores.



Ensino cooperativo

Este estudo revela que a educação inclusiva é incrementada por diferentes factores que podem ser agrupados sob a denominação “ensino cooperativo”. Os professores precisam de apoio prático e flexível dos vários colegas, o que parece constituir uma forma eficaz de trabalho, quer no que respeita ao desenvolvimento das competências académicas quer sociais dos alunos com NEE. É evidente que um apoio ou uma ajuda adicional precisam de ser bem coordenadas e planeadas.

A descrição **Norueguesa** revela que as equipas educativas que se ocupam de uma classe são um elemento muito importante. O trabalho com uma classe é altamente coordenado.

“Os professores são distribuídos por uma equipa educativa para cada nível de ensino, de forma a que os alunos não tenham que se relacionar com um grande número de adultos. A equipa cobre todos os conteúdos curriculares de cada nível. Trata-se uma medida concebida para criar um enquadramento que se traduz na segurança dos alunos. Os professores com formação adicional em educação especial fazem parte integrante das equipas.”

“Após dois anos e meio, um dos professores descreve o seu dia-a-dia da seguinte forma: é preciso estar muito consciente do que se tem que fazer. O ensino é estruturado de acordo com rotinas fixas. Os professores devem conhecer a situação de cada aluno na sala de aula. O ensino é controlado pelo professor; há poucas actividades livres no decurso de um período de ensino. A presença de um adulto é sempre necessária. Se o grupo é dividido em dois é necessário um adulto para cada grupo.”

Suíça

“O professor de apoio prepara materiais, que o professor da turma pode utilizar, se necessário. Além disso, há

encontros/reuniões com pais, com o director da escola especial, com o professor de turma. A boa relação entre todos constitui um pré-requisito para o sucesso do projecto integrativo.”

Luxemburgo

“Devido à presença de crianças com problemas integradas na classe (crianças com deficiência mental, dificuldades na aprendizagem e problemas de comportamento), esta classe é muito difícil. O reeducador psicopedagógico do SREA presta apoio 10 horas por semana, trabalhando com todas as crianças com NEE. Durante os curtos períodos de introdução de um novo conteúdo pelo professor, o professor de apoio garante que todas as crianças ouçam o professor, prestem atenção e compreendam o que têm que fazer. Depois desta fase os alunos têm que trabalhar individualmente”.

“O professor de apoio pensa que é muito importante que duas pessoas trabalhem dentro da sala de aula: há mais tempo para trabalhar com cada criança individualmente e se um dos professores tem um problema com a criança, é possível resolver esse conflito”.

Aprendizagem cooperativa

O estudo mostra que a “tutoria a pares” ou a “aprendizagem cooperativa” são eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento alunos tanto no plano cognitivo como no plano afectivo (sócio-emocional). Os alunos que se ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam com esta aprendizagem em comum. Além disso, não há indicações de que os melhores alunos sejam prejudicados com esta situação, em termos de falta de novos desafios ou de novas oportunidades. Também aqui, os resultados apontam para progressos nas áreas académica e social.



Holanda:

“A aprendizagem cooperativa é possível mesmo com o aluno com NEE na posição de “tutor”. O aluno com sérios problemas de comportamento (denominado “A”) também age como tutor dos alunos mais novos. Contrariamente à expectativa inicial, A é muito apreciado pelos colegas mais novos. É papel do tutor seleccionar uma tarefa, garantir que o grupo comece a trabalhar e que sejam tidas em consideração eventuais necessidades. Uma vez que os grupos de alunos trabalham em qualquer local da escola, no início, parece um pouco caótico. Não há nada a fazer. Contudo, com alguma orientação A é um bom tutor”.

Portugal:

“O professor de turma e o professor de apoio trabalham colaborativamente, a tempo inteiro, dentro da sala de aula. Fazem a planificação do programa de ensino para cada criança, incluindo para o N. Em caso de necessidade, toda a equipa da escola participa na procura da melhor solução para o problema; por vezes são envolvidos outros actores. N recebe grande apoio dos seus colegas. Uma parte do trabalho realizado com N é colaborativo e podem ser observados progressos”.

Bélgica (Comunidade flamenga)

“Este professor de apoio ajuda todos os professores de turma a lidar com os alunos com problemas sócio-emocionais e de comportamento e participa mais especialmente na inclusão do J (rapaz com problemas de comportamento).

A organização da classe em oito secções dá às crianças a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos heterogéneos. Os alunos ajudam-se mutuamente. Durante o recreio, as crianças brincam juntas e aprendem a respeitar-se mutuamente. As outras crianças precisam de ser mais tolerantes, especialmente

para J. Por outro lado, as outras crianças são um bom exemplo para J”.

Resolução colaborativa de problemas

Especialmente para os professores que precisam de ajuda para “incluir” alunos com problemas sociais/comportamentais, os resultados dos países e a revisão da literatura internacional mostram que uma intervenção sistemática com o objectivo de contrapor os problemas de comportamento indesejáveis na sala de aula, é uma estratégia eficaz para reduzir o número e a intensidade dos distúrbios observados durante as aulas. Regras de funcionamento claras e definição de limites, aceites por todos os alunos (juntamente com medidas apropriadas de encorajamento e sancionatórias) provaram ser eficazes.

Islândia

“É introduzido e conseqüentemente aplicado um programa de modificação de comportamento. Embora o programa tenha sido introduzido por iniciativa de um professor, ilustra a importância da implementação bem coordenada de métodos, caso contrário o sistema não funciona.”,

“Focalizaremos um rapaz de 10 anos (P) que está no terceiro ano de escolaridade. Tem um diagnóstico médico de hiperactividade e déficit da atenção, necessitando de medicação. Tem dificuldades de concentração e presta atenção por curtos períodos de tempo. O professor tem que lhe dedicar muito tempo para que preste atenção ao seu trabalho, para que não se atrase nos seus estudos. Participa sempre na classe e não é retirado da sala de aula para receber apoio especial”.

“Como P perturba os outros alunos, a professora implementou um sistema de modificação de comportamento, que provou ser eficaz”.

“Se ele perde duas estrelas numa semana não é autorizado a participar no último período da sexta feira,



um período livre em que a classe realiza diferentes actividades agradáveis.”

O relatório da literatura da **UK**:

“As escolas primárias no Reino Unido praticam muito o «circle time», o qual consiste em momentos de carácter regular, integrados no currículo, em que os grupos têm oportunidade de reflectir e partilhar as suas experiências, as suas preocupações, as suas forças e fraquezas e de discutir a maneira de encontrar soluções para as questões que preocupam o grupo. Este tempo permite melhorar as interações e a empatia no grupo e combater possíveis tendências para a violência (encorajando as crianças a respeitar os seus pares). O enfoque é colocado numa estrita obediência às regras definidas pelo grupo por exemplo, todas as ideias devem poder ser exprimidas, deve falar um de cada vez”.

França:

“F opunha-se sistematicamente ao que o professor lhe mandava fazer. Este comportamento, caracterizado por uma ruptura dele próprio com os outros, estendeu-se progressivamente às suas relações com as outras crianças. Na sala de aula tornou-se cada vez mais disruptivo, falava alto, provocava os outros alunos, opunha-se a tudo, mexia-se sem parar, andava sempre de pé e ameaçava vingar-se de todas as pessoas que tentavam pôr fim às suas transgressões. Atingiu um ponto em que se opunha a tudo na escola, quaisquer que fossem as actividades ou o professor. As intervenções foram pensadas, entre outras coisas, para:

- *assegurar que F começasse a apreender as regras sem se sentir em perigo;*
- *assegurar que começasse a aceitar um número mínimo de regras;*
- *ajudá-lo a ser capaz de trabalhar respeitando as regras fixadas.*

“Estas mediações tiveram lugar num quadro de reeducação que pressupunha uma organização e regras claras.

Organização: sessões regulares de duração fixa, incluindo cada sessão um tempo para escolha da mediação, um tempo para o seu desenvolvimento, e um tempo para falar acerca do que o aluno sentiu.

Regras: que não faça mal a si próprio, que não faça mal aos outros, que não estrague o material, que ponha tudo em ordem no fim da sessão.

O professor de turma relatou progressos na aprendizagem e mais particularmente, na comunicação menos conflituosa com os pares. F tomou a liberdade de “moralizar” os outros alunos. Globalmente, passou a prestar menos atenção a si próprio, a aceitar as penalizações quando não cumpria uma regra importante e não falava mais de vingança”.

Grupos heterogéneos

A organização de grupos heterogéneos e uma abordagem mais diferenciada do ensino são necessárias e eficazes quando se lida com uma diversidade de alunos na sala de aula. Objectivos bem definidos, vias alternativas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de grupos flexíveis incrementam a educação inclusiva. Este resultado tem grande importância, dadas as necessidades exprimidas pelos países em matéria de gestão da diversidade na sala de aula.

Suécia:

“Misturar diferentes alunos foi muito importante para um aluno que apresentava dificuldades severas na aprendizagem; ele gosta que o professor faça a leitura em grupo, adora desenhar, é feliz e, por vezes, interage com o grupo. Cresceu nos domínios relacional, emocional, comportamental e académico.



Irlanda (relatório do intercâmbio):

“A organização da sala de aula bem como as abordagens não centradas no professor promovem a cooperação entre os alunos, não só do mesmo sub-grupo mas também de toda a classe. Os alunos com NEE, de acordo com os comentários dos professores, foram colocados em grupos heterogêneos com alunos capazes de os ajudar e de desempenhar o papel de professores. Os alunos, na generalidade, pareciam familiarizados com este ensino diferenciado e estavam bem preparados para aceitar as diferenças, cognitivas ou físicas, mesmo no caso em que aos alunos com NEE era atribuído um papel dominante nas actividades da classe (por exemplo, uma criança com síndrome de Down tinha o papel principal numa peça de teatro na qual as outras crianças participavam alegremente). É importante mencionar que nos casos em que os recursos especializados estavam afectos aos alunos com NEE (como por exemplo um computador), não havia nenhuma reacção. A interpretação que pode ser feita é que os alunos foram “educados” como fazendo parte do processo de inclusão, pelo que parecem beneficiar do contacto com os alunos com NEE, aceitam-nos e são tolerantes com eles. Os professores notaram uma atitude muito positiva da parte dos outros alunos e dos seus pais face aos alunos com NEE, uma atitude mais saudável face à deficiência e uma melhor compreensão das suas implicações.”.

Finlândia:

“Os alunos foram divididos em quatro grupos heterogêneos (designados por cores). Sempre que necessário dois dos grupos podem juntar-se para constituir um grupo de ensino maior. O tamanho dos grupos depende do tema a abordar. Por exemplo, em música, ciências e artes, os grupos são maiores, enquanto que em matemática e na língua materna os grupos são mais pequenos. Um horário flexível permite

uma organização em que os alunos não se encontram todos na escola ao mesmo tempo.”

“Em matemática e na língua materna, foram tidos em conta os diferentes níveis de competência dos alunos e foram formados grupos mais pequenos em função dos níveis. O objectivo desta divisão por níveis é oferecer aos alunos um ensino mais individualizado e manter ou melhorar a sua motivação pelos estudos. Para a aprendizagem da língua materna, por exemplo, os alunos foram divididos em vários grupos segundo as suas competências em leitura, de forma a que enquanto um grupo trabalha a correspondência grafema-fonema, outro lê pequenos textos a nível silábico e um terceiro explora a literatura infantil”.

Áustria:

“O fundamento do conceito de uma classe com alunos de diferentes idades é a educação conjunta de crianças com capacidades heterogéneas, desde o jardim de infância até ao quarto ano de escolaridade, numa única classe. O objectivo é evitar a selecção e respeitar as diferenças adquiridas e os diferentes ritmos de aprendizagem durante toda a escolaridade primária. As vantagens desta organização conceptual são evidentes aos níveis cognitivo e especialmente emocional e social.”

A pressão exercida sobre os pais, as crianças e os professores é reduzida. Cada criança pode, se necessário, ter cinco anos para atingir os objectivos do currículo. O professor de turma é uma pessoa de contacto próximo. Como o grupo também não muda muito, as relações desenvolvem-se de forma estável, sobretudo para as crianças em “risco” de apresentarem problemas. Os alunos com menos competências não ficam como o grupo falhado durante quatro anos porque crianças mais novas e, portanto, com menos competências, vêm a integrar o grupo. Esta situação encoraja o processo de aprendizagem social e o apoio



mútuo e, portanto, o ajudarem-se uns aos outros faz parte do quotidiano. As crianças sobredotadas acedem mais facilmente àquilo que satisfaz os seus interesses porque os alunos mais velhos servem de modelo e prestam-lhes apoio.

Por último, mas não menos importante, o grupo heterogéneo apoia as crianças que apresentam problemas porque há mais hipóteses para fazer amizades com colegas do mesmo nível de desenvolvimento”.

Bélgica (Comunidade francesa), relatórios dos intercâmbios:

“Segundo os especialistas, um dos aspectos mais importantes do projecto visitado é «a opção pelo ensino diferenciado como modelo na sala de aula, a forte interacção (sempre na sala de aula) entre o pessoal especializado e o não especializado.”

Ensino efectivo

Finalmente, importa aqui enfatizar o ensino efectivo: os resultados da revisão da literatura sobre as escolas efectivas e sobre o ensino efectivo podem ser adaptados à educação inclusiva: a definição de objectivos, a educação baseada no controlo e na avaliação, as altas expectativas e o ensino directo com feedback. Os estudos de caso sublinham a importância da utilização do currículo comum. Contudo, é necessária a adequação do currículo, não só para os alunos com NEE severas mas para todos os alunos, incluindo os sobredotados. No que respeita aos alunos com NEE, esta abordagem é definida, na maior parte dos países, no Programa Educativo Individual. Os nossos exemplos de boas práticas sublinham que este PEI deve ser organizado com base no currículo comum.

Alemanha:

O PEI é desenvolvido em todas as Lander e é também usado para garantir um apoio individual a cada aluno



que apresenta NEE. Fornece informações sobre os antecedentes educacionais, as condições educativas e sua implementação, as necessidades educativas especiais e o diagnóstico, bem como sobre os recursos e as colocações possíveis, a cooperação e a colaboração dos profissionais e a sua qualificação.

Luxemburgo:

“As crianças que recebem apoio devem dispor de um PEI. A estrutura deste PEI é definida a nível nacional com base nos seguintes itens psico-pedagógicos: independência pessoal, comunicação verbal e não verbal, aprendizagem escolar de base, aprendizagem cultural, educação psicomotora, higiene e saúde, desenvolvimento afectivo e social, responsabilidade pessoal, transição para a vida profissional, actividades de lazer.”

Finalmente, os especialistas envolvidos no projecto sugeriram que podia haver o risco de ser colocada uma forte focalização na individualização no seio das escolas inclusivas. A organização por grupos heterogéneos implica formas de diferenciação nas quais os alunos têm a possibilidade de atingir certos objectivos através de vias alternativas de aprendizagem.

UK:

A educação de todos os alunos, incluindo os reconhecidos como devendo beneficiar de recursos especiais, é orientada pelo currículo nacional. Todos os alunos seguem o Currículo Nacional. É efectuada pelas equipas de professores das classes regulares e das classes especiais uma planificação a longo, a médio ou a curto termo. Tanto as classes regulares como as especiais têm um coordenador responsável por cada área do Curriculum Nacional. Os dois coordenadores trabalham em conjunto (embora todos os professores das escolas primárias tenham coordenadores por disciplina, o factor significativo aqui é o trabalho dos professores em conjunto). O trabalho é diferenciado de acordo com as necessidades individuais dos grupos de



alunos. Por exemplo, os alunos das classes especiais podem fazer apenas uma unidade de um módulo. A forma como a escola planeia o currículo para organizar as diferentes necessidades numa espécie de “mapa” é, de facto, a forma como a Qualifications and Curriculum Authority (a agência governamental responsável pelo Curriculum Nacional em Inglaterra e por todas as avaliações que lhe estão associadas) recentemente preconizou nos materiais de orientação – por exemplo, podem existir objectivos comuns com diferentes actividades, as actividades destinadas aos alunos com dificuldades severas na aprendizagem situam-se a um nível inferior relativamente às dos outros alunos. O trabalho quotidiano é discutido todas as semanas e são identificadas as possibilidades de inclusão dos alunos individualmente ou em grupo. Quando os alunos se movimentam de uma classe para outra já estão familiarizados com o trabalho em curso.



4 CONCLUSÕES

Através da revisão da literatura internacional, dos estudos de caso realizados em 15 países europeus, das visitas de especialistas a sete países e das diversas discussões envolvendo especialistas e Parceiros de Trabalho da Agência, foram estudadas as salas de aula inclusivas. O projecto pretendeu identificar, analisar, descrever e disseminar as práticas de sala de aula eficazes em contextos inclusivos. Em primeiro lugar procurou-se compreender o que funciona nos contextos inclusivos, seguidamente a maneira como funciona e finalmente a razão porque funciona. Um resultado importante é o de que os problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais, representam o maior desafio na inclusão de alunos com NEE. Em segundo lugar, a gestão da diversidade na sala de aula constitui um dos maiores desafios. Em terceiro lugar, os nossos estudos de caso e as discussões com os especialistas sugerem que o que é bom para os alunos com NEE é bom para todos os alunos.

Finalmente, abordagens como o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, a organização de grupos heterogéneos e o ensino efectivo parecem contribuir para a implementação de salas de aula inclusivas.