

Paradigmas da inclusão no contexto mundial

Helena Serra*

Resumo: Numa perspectiva histórica, aborda-se a evolução das atitudes sociais em relação à pessoa com deficiência, passando pela exclusão e perspectiva assistencial até às perspectivas educativas diferenciadoras. São referenciados os conceitos de necessidades educativas especiais, de educação especial e de integração, bem como a própria evolução, na década de 80, dos modelos integradores e, na década de 90, da escola inclusiva como filosofia e como organização.

Abordam-se por fim os novos paradigmas de Inclusão mundiais, emergentes de factores como a natural constituição da sociedade, o avanço da ciência, a ética e a construção do social, a defesa e partilha de valores humanos universais e intemporais na construção da cidadania, o respeito pela individualidade, cimentado a partir da ideia de apropriação individual dos valores colectivamente construídos e defendidos. Donde deriva a necessidade de recriar a escola contemporânea, no sentido de a tornar apta a educar na base de planificações individuais, como resposta educativa aos alunos com NEE e de equipas multidisciplinares e centros de recursos regionais, como factores de promoção da diferenciação em ambientes inclusivos, para além de ter de assumir oferecer uma educação intercultural para todos.

31

Abstract: In a historical perspective, it is approached the evolution of the social attitudes in relation to the handicapped person, passing from an exclusion and an assistant perspective to the differing educative perspectives. The special concepts of educational needs, special education and integration are referred to, together with the evolution of the integrating models in the decade of 80 and, in the decade of 90, of the inclusive school as a philosophical trend and as an organization.

The new world-wide, emergent paradigms of inclusion of facts are approached finally as the natural advance, incorporation of science, ethics and construction of the social one, defence and allotment of universal and no-time human values in the construction of the citizenship, the respect for the individuality, cemented from the idea of individual appropriation of the collective constructed and defended values. From all this drifts the need of recreating the contemporary school, in order to make it apt to educate in the basis of individual planning, as educative reply to the pupils with SNE and of multidisciplinary teams and regional resources centres, as factors of promotion of the differentiation in inclusive environments, besides assuming an intercultural education for everyone.

* ESE de Paula Frassinetti.

1. O Tema

O tema do Encontro utiliza 3 palavras-chave: INCLUSÃO-CIDADANIA-EXERCÍCIO.

- INCLUSÃO significa pertença;
- CIDADANIA aponta para o bem próprio sem colidir com o dos outros;
- EXERCÍCIO tem a ver com actividade e participação.

Viver é pertencer a uma qualquer comunidade; o que implica estar dentro, ser membro, participar, conviver, realizar, receber e dar. CADA UM dar-se em realização, aproveitando ao próprio e aos outros.

Ora, nas sociedades contemporâneas, o DESNORTE parece ser o traço comum.

32

Mas, no palco da vida, colectiva e pessoal, que perpassa através dos tempos, os Homens são, a um mesmo tempo, os actores e o público assistente.

A Humanidade tem de encontrar os caminhos para o Bem Comum, percorridos com a Pertença e Participação de Todos.

Apesar de a Declaração Universal dos Direitos do Homem, ter proclamado, há 57 anos atrás, que “todos têm direito à Educação”, sabe-se que, no mundo, (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990):

- mais de 100 milhões de crianças (sendo 60 milhões de raparigas) não terão acesso à escolarização básica;
- mais de 1/3 dos adultos do mundo não terão acesso ao conhecimento escrito e ou às novas tecnologias, o que impede a sua adaptação à mudança social e cultural.

Então há que discernir CAMINHOS de inclusão, de pertença; temos de observar e aprender com os percursos feitos no passado, com a análise e ensinamentos do presente, para colher inspiração e forças para “lançar as pontes” do futuro.

Nesse lançar “pontes para o futuro”, a Educação é a mais potente alavanca de desenvolvimento humano e comunitário, muitos o têm afirmando.

No dizer de Roberto Carneiro (2001) “Reflectir sobre a empresa educativa é necessariamente sustentar uma visão de futuro, acalentar uma esperança motivadora, brandir um ideal de sociedade e de valores”.

Os educadores são, pois, os construtores privilegiados do futuro.

Neste Encontro queremos reflectir, com vista a melhores actuações na construção do amanhã.

2. Inclusão, porquê, quando?

a) Breve perspectiva histórica

A ideia de Inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência. Mas, o caminho até aí foi longo... A forma como a sociedade foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos factores económicos, sociais e culturais de cada época. Os deficientes foram objecto, desde a Antiguidade, de um tratamento especial, desde o serem vistas como possuídas pelo demónio, na Idade Média, a serem consideradas produto e castigo de transgressões morais, ou como criminosas ou loucas a ser internadas em hospícios, nos séculos XVIII e XIX.

Do ponto de vista político, foram sempre aspectos de natureza societal mais vasta que imprimiram ao envolvimento que lhes foi oferecido características semelhantes em vários países, passando por fases sucessivas i) a asilar, ii) a assistencial, em ambientes segregados, iii) a da educação, integração e participação.

No século XX, na Europa e nos Estados Unidos, a evolução das atitudes face aos indivíduos deficientes, teve percursos equivalentes. Caldwell distinguiu (1973, cit. por Serra, 2002), três períodos históricos nesse evoluir:

- . o 1.º período – dos esquecidos e escondidos – em que houve preocupações asilares e segregativas, sendo as crianças mantidas longe da vista do público, face às críticas e segregação da sociedade em geral relativamente aos não normais;
- . o 2.º período – do despiste e segregação – que correspondeu aos anos 50 e 60 estando no apogeu o modelo médico e as técnicas psicométricas, com maior ênfase na classificação e diagnóstico complexo do que na educação, segregando-os, na expectativa de lhes oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com maior controle, mas também para libertar a sociedade do espectro da sua presença;
- . o 3.º período – de identificação e ajuda – iniciado nos anos 70, pela “revolução silenciosa”, coroada pela lei americana, 94-142, em 1975, que veicula, em matéria de educação, direitos iguais para todos os cidadãos e estipula que, de um ponto de vista político e social, e no plano educativo, os deficientes deverão frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, a partir de meados do século XX, é contestado o papel exclusivo dos diagnósticos médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, valorizando-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Desenvolvem-se esforços no sentido de não estigmatizar a criança, por relacionar a intervenção com o diagnóstico, por actuar o mais precocemente possível, num trabalho com crianças e famílias.

Mas, é só no final da década de 80 que tais metas são atingidas, pelo entendimento de que todas as crianças com necessidades educativas especiais serão atendidas, com a colaboração dos pais, nas escolas das suas residências, em meio o menos restritivo possível, com vista a desenvolver-se maximamente.

Com luta, iam sendo desenhados os primeiros traços a caminho da igualdade de exercício de direitos, destes cidadãos.

b) Diferença versus desigualdade

34

Todavia, mesmo quando a sua educação passou a ser o principal objectivo, foi entendido que alunos com características diferentes, deveriam ser ensinados “com métodos especiais e em escolas especiais”. Ou seja, por serem pessoas diferentes, deveriam ser ensinadas num ensino paralelo, oferecido em lugares diferentes, isto é, a sua Educação teria que ter formato Especial.

Ora, em educação, para que se mudem as atitudes, terão de mudar-se antes as representações, isto é, a sociedade teria de encarar de outro modo as pessoas “diferentes” na vida comunitária, no emprego, na escola.

Assim, nos Estados Unidos, na década de 50, a mudança foi iniciada com a integração de crianças normais, de raça negra, no sistema regular de ensino.

Os deficientes só lograram essa mudança de atitude, por volta dos anos 70, a partir de outros movimentos de luta em favor da integração de minorias; é então que, pela PL 94/142, de 1975, é proposta a educação das crianças deficientes lado a lado com seus pares, de forma universal e gratuita.

No Reino Unido, também se verificam avanços significativos, através do Warnock Report, em 1978, que introduz o conceito de necessidades educativas especiais e todo um conjunto de referenciais que alteram as atitudes e práticas em Educação Especial, defendendo-se que o seu principal papel é identificar as necessidades educativas especiais das crianças. Muda-se assim o enfoque na análise da problemática da criança, privilegiando-se a vertente educacional e a relação contextual.

Mas, novas realidades emergem e novas aspirações despontam. Afirma-se o princípio da Normalização, como crítica à educação especial segregada. Como corolário, surge o movimento da Integração, nos países nórdicos – Suécia, Dinamarca, Noruega – onde foi sendo progressivamente implantado; a Itália fê-lo de forma radical, a partir dos

anos 70 e 80; a Holanda e Alemanha foram caminhando lentamente para a integração, mantendo estruturas segregadas, com qualidade.

Mas, o que é a Integração?

Como se pratica?

Na generalidade dos países foi entendida, no início, como colocação dos alunos com deficiências, no mesmo espaço escola/aula; passou depois a projectos de intervenção sectorial, isto é, introdução na escola de recursos e medidas adicionais, segmentares e localizadas, em um sistema educativo que se mantinha inalterado, prevalecendo o apoio individual ao aluno “sinalizado”; numa fase posterior, a Integração passou a procurar um enfoque institucional, numa tentativa de implicação mais generalizada da escola regular.

Entretanto surge o movimento da Inclusão (terá tido a sua origem nos Estados Unidos com o movimento “Regular Education Initiative” que implantou uma forte crítica ao enfoque na deficiência, próprio das práticas de integração escolar, considerando que as modelos educativos que então se utilizavam, geravam, por sua vez, formas de segregação, ainda que mais ou menos subtis.

É uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem excepções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz. Pela mão da UNESCO, o movimento foi coroado com a Declaração de Salamanca, em 1994, assinada por 92 países e 25 organizações de educação. O conceito de inclusão passa a referir-se ao atendimento educacional a alunos com n.e.e., efectuado nas escolas das suas residências, frequentando as classes regulares, lado a lado com todas as outras crianças. A Educação Especial, é o “conjunto de serviços especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de alguns alunos, tendo como base as suas capacidades e necessidades e, como fim, a maximização do seu potencial” (Correia, 2005).

35

3. Inclusão, quem, como?

a) Diversidade versus insucesso escolar

Entretanto, em todo o mundo civilizado, as populações escolares são massificadas mas diversas (OCDE, 1994, UNESCO, 1996), isto é, a escola existe em função de uma “diversidade massificada” (Roldão, 2003). Muitos alunos, não sendo deficientes, apresentam outras formas de diversidade, e revelam dificuldades na aprendizagem.

Mel Ainscow (1999) refere que o movimento integrativo visava os alunos com deficiências, mas o espaço de abrangência do conceito n.e.e., foi sendo ampliado, passando a considerar-se nele, todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica – desde necessidades moderadas e severas a problemas de linguagem, lentidão no domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação ou diversidade cultural ou outra.

Face aos insucessos de grande parte dessas populações escolares, passa a entender-se que as estratégias que a escola utiliza são falaciosas, condenam ao fracasso, são promotoras da exclusão. Barroso (2003), refere três causas:

- . não deixando entrar os que estão fora, porque estrutura as respostas educativas em função de factores económicos, sociais e culturais (isto é, valoriza exclusivamente os saberes eruditos dos grupos dominantes, rejeitando outros saberes, valores e comportamentos)
- . pondo fora os que estão dentro, conseguindo isso com reprovações, gerando insucesso e abandono dos excluídos (isto é, “ensina a muitos como se fossem um só”)
- . excluindo “embora façam crer que incluem”, porque impõem modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes (isto é, falta diferenciação nos envoltimentos escolares).

Tudo isto levou à constatação de que a inclusão deixa de fazer sentido para aqueles que não encontram na escola motivo que os leve à frequência, quer pelos “saberes partilhados e sua utilidade social”, quer como “quadro de vida”.

Simeonsson, em 1994, alertava as escolas para o facto de focalizarem os apoios suplementares educativos apenas nos problemas de “alta intensidade, mas de baixa frequência”, deixando a descoberto os problemas de “baixa intensidade, mas de alta frequência”, ou seja a grande percentagem de alunos que têm insucesso, ainda não tinha motivado a escola para a procura de estratégias que invertessem os resultados negativos.

Daí que, em França e na Holanda, se tenham passado a desenvolver políticas que conduziram a medidas orientadas para a contextualização, a discriminação positiva, a diferenciação curricular, passando por:

- . apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- . grupos de nível com percursos curriculares diversos;
- . escolaridade de segunda oportunidade / subsistemas de recuperação;
- . currículos específicos alternativos, com reforço de práticas;
- . diferenciação de métodos de ensino dentro da aula regular;
- . reorganização das dinâmicas da sala de aula.

Na base, passou a estar a ideia de ensino de qualidade para todos e de diferenciação (como ponto de partida, e não a de uniformidade de objectivos a atingir no término da escolarização).

Isto implicava ruptura com a escola tradicional, porque obrigava a mudança na cultura organizacional da escola quanto a conteúdos, a tempos, a espaços, a serviço e a formação e especialização de professores.

Passou a tornar-se claro que a escola, face à Diversidade, teria que encontrar uma organização que assentasse na lógica da flexibilidade (Correia, 2003), sustentada num clima de confiança entre a escola e a comunidade, e num sentimento mútuo de pertença.

Nesse sentido, Barroso (2003) propõe que a escola seja percebida segundo 4 referenciais, a ser geridos de modo flexível tendo em conta a diversidade dos actores:

1. Como serviço local de Estado (salvaguardando os princípios da democraticidade, igualdade, equidade e satisfação de interesses colectivos);
2. Como organização de profissionais (permitindo a riqueza da relação professor – aluno, face a face, baseada na confiança);
3. Como serviço público de solidariedade social (garantindo o atendimento adequado aos alunos e famílias, pela articulação com serviços de saúde, segurança e acção social e com a participação e solidariedade da comunidade local);
4. Como associação local (possibilitando a expressão de interesses dos alunos e famílias através de formas associativas culturais, lúdicas).

37

Isto só será possível “se a escola se abrir à diversidade dos seus públicos, reconhecer os seus direitos e for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios”.

4. Desenho de um modelo de educação inclusiva

Segundo Mel Ainscow (1997), na Escola Inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive.

As dificuldades educativas passam a significar, pelas alterações metodológicas e organizacionais que exigem, “um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos”; as medidas educativas especiais passam a abranger todos os contextos relevantes da vida da criança, incluindo as relações entre os actores que os ocupam. Nesse sentido, Margaret Wang (1997) chama a atenção para o reconhecimento de

que se o ensino for de qualidade para todos, algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis:

- i) as características familiares (expectativas dos pais, envolvimento familiar);
- ii) a cognição e os processos de aprendizagem;
- iii) a motivação dos alunos;
- iiii) os papéis que os alunos desempenham nas suas próprias aprendizagens.

Daqui, o interesse pela modificação dos contextos e estratégias educativas, com vista a adaptações eficazes nos currículos e métodos.

Assim, a Inclusão passa a ser entendida como abordagem que desloca a sua acção para a escola enquanto organização, dando ênfase à reestruturação dos contextos.

O conceito “educação inclusiva” respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

38

Miranda Correia (2005) afirma que a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

Apelida o modelo inclusivo de “modelo de resposta à diversidade”, o qual aponta a sociedade como responsável pela mudança, atendendo a que a condição problemática da pessoa deve ser considerada, mas também (e principalmente), os ambientes onde ele interage (uma vez que os aspectos sociais podem alimentar sentimentos permanentes de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem).

Todavia, esclarece que importa cruzar este discurso social, com o discurso legislativo e o discurso psico-pedagógico, daí resultando um discurso educacional, com o objectivo primeiro de responder às necessidades específicas de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com n.e.e., permitindo que, sempre que possível, estes respondam às solicitações do currículo comum, do ano que frequenta.

Baseia a diferenciação e individualização em três parâmetros essenciais:

1. O problema pode ser visto como emergente de factores sociais – pobreza, expectativas família/escola, diferenças culturais;
2. O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno – dispedagogias, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes e/ou da inadequação da legislação;
3. O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se “identificar” e “avaliar” as suas necessidades educativas “especiais”, através de observações e avaliações individualizadas.

Defende ainda que o modelo inclusivo tem de organizar-se com 4 componentes:

- a do conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;
- a da planificação apropriada, com base nesse conhecimento;
- a da intervenção adequada (baseada nas 2 anteriores);
- a da reavaliação (para adequação da programação).

E advoga que a escola que pretenda seguir o modelo inclusivo tem de contar com pressupostos (Working Forum on Inclusive Schools, 1994):

- um sentido de comunidade e de responsabilidade;
- uma liderança crente e eficaz;
- padrões de qualidade elevados;
- sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais);
- ambientes de aprendizagem flexíveis;
- estratégias de aprendizagem baseadas na investigação;
- novas formas de avaliação;
- desenvolvimento profissional continuado.

39

Destes dá destaque:

1. ao Sentido de Comunidade: a filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com um sentido de pertença; a diversidade é valorizada: há interligação entre os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, os pais se envolvam mais, o executivo partilhe as suas ideias. Daqui, uma comunidade coesa.

Na sala de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são inerentes à filosofia inclusiva devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e as mudanças de conteúdos, métodos, estratégias, dinâmicas.

2. à Liderança: desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, onde educadores, professores, auxiliares educativos e alunos, os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projecto educacional que promova a inclusão.

Assume a responsabilidade de organizar acções de formação, lutar por apoios, considerar o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os seus alunos, saber partilhar a liderança na resolução de problemas, através de equipas com a missão de implementar na escola os princípios da inclusão:

-
- i) as equipas de planificação inclusiva (para planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão pelo desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula);
 - ii) as equipas de colaboração / de resolução de problemas / de apoio educativo (tomar decisões iniciais acerca de como responder às necessidades educativas de um aluno);
 - iii) as equipas de programação educacional individualizada – EPEI (elaborar a programação individualizada, decidir acerca da permanência do aluno com n.e.e. na sala de aula, à prestação de serviços de educação especial).

3. à Colaboração e Cooperação: a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a criarem ambientes de entreaajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Educadores e professores, passam a intervir mais directamente com os alunos com n.e.e.; o professor de educação especial e o psicólogo devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou os professores; os outros agentes educativos e os pais devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo assim disponibilizado um sistema de apoio que assista o professor e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky e Gartner, 1996).

Também a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo:

- as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa;
- e envolvidas na tomada de decisões;
- as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas;
- e respeitadoras dos seus valores;
- estabelecendo prioridades;
- e permitindo tempo para a sua adaptação;
- a participação dos pais deve ser encorajada pela escola e serviços de apoio.

A escola deve desenvolver a colaboração com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais (Hunter, 1999).

4. à Formação: todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de

alunos com n.e.e. permanentes no seu seio, esta formação específica torna-se obrigatória para educadores, professores e auxiliares de acção educativa (necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos).

Urge implementar um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado com base na avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos, e ter lugar, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade (formação em contexto real) e/ou em instituições de ensino superior, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários” (Correia, 1994 e 1997).

Por outro lado, “é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, citado por Correia e cols., 1997, p. 162).

41

5. aos Apoios educativos: a filosofia inclusiva dá grande importância ao papel dos apoios educativos que irão permitir as programações individualizadas. A ser dados por:

- a) assistentes/auxiliares de acção educativa (com o 12.º ano ou equivalente) que assumem as funções de organização de tarefas rotineiras – registo da assiduidade, vigilância nos recreios e autocarros, supervisão de refeições – e também a execução de conteúdos instrucionais, levando a cabo actividades programadas por educadores ou professores, prestando assistência ao educador/professor da turma, apoiando os alunos como previsto nas programações individualizadas, participando em reuniões de grupo/equipa.
- b) professores de apoio, com habilitação própria, e as suas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência (ex: se a área forte do professor for a língua portuguesa, assume a consecução dos objectivos globais e específicos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com n.e.e.). Levará o aluno a desenvolver as respectivas competências numa área determinada.

Nota: Distingue-se apoios educativos de serviços e apoios de educação especializados; não se confunde o papel do professor de apoio com o papel do professor de edu-

cação especial; os professores de educação especial são técnicos especializados, com funções cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadram na componente educacional dos serviços de educação especial.

6. aos Serviços e apoios de educação especial: os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com n.e.e. Assim, na equipa interdisciplinar, o docente de educação especial deve saber:

- modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com n.e.e.;
- propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Também, no seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos, outros profissionais), o docente de educação especial deve:

- colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- trabalhar directamente com aluno com n.e.e. (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no Plano Educativo Individualizado do aluno).

Os serviços especializados não se restringem ao docente de educação especial; na maioria dos casos de alunos com n.e.e., o recurso a outros especialistas é uma constante.

Há ainda outros pressupostos essenciais:

- Na escola contemporânea, há a possibilidade de se poder recorrer a uma variedade de serviços (psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos) sempre que necessário.
- Não se considera que o aluno tem um caminho definido a percorrer (ditado pelas exigências curriculares pré-determinadas); serão as capacidades e necessidades dos alunos que vão determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o tra-

balho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação.

- . As adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador, etc. são algumas das práticas emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente nas programações educativas individualizadas elaboradas em contextos inclusivos.
- . As soluções não são simples nem optimistas, uma vez que os alunos com n.e.e. só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (caso contrário, a inclusão destes alunos passa a exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às suas necessidades).
- . A comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação dos alunos com n.e.e. faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal.
- . Os nossos medos e as nossas inseguranças não devem restringir ou impedir esse desenvolvimento; devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com n.e.e. as oportunidades para se desenvolverem, de acordo com as suas capacidades e necessidades, e, assim, tornarem-se, na medida do possível, em cidadãos autónomos e produtivos.

43

Assim, na escola inclusiva, qualquer criança tem lugar na escola mais próxima da sua residência, que saberá flexibilizar currículos e métodos, implicar pais e comunidade envolvente.

Por isso vem sendo afirmado agora que é urgente deixar de usar a expressão “ESCOLA INCLUSIVA”, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer apenas “Escola” ou “Escola Contemporânea”, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos nela se desenvolverem até ao seu máximo.

Este é um passo de gigante no caminho para a cidadania, pertença e participação. Mas há quem entenda que algo mais tem de ser feito...

5. Uma educação intercultural para todos

Para além (e a par) deste modelo organizativo de escola, capaz de envolver o aluno com adequadas diferenciações e individualizações, no sentido de se dissiparem quais-

quer barreiras ao seu desenvolvimento salutar, importa olhar as atitudes de qualquer membro de uma comunidade, que brotam espontaneamente no espírito de cada um, de acordo com a sua personalidade.

Ora, com o aumento das migrações, qualquer espaço no mundo se tornou diversificado culturalmente; a globalização envolve todos os povos num processo de homogeneização, daí que seja imperioso repensar o papel da sociedade, dos Estados, das instituições educativas e a acção dos educadores, neste contexto social, político e económico mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões de variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com identidade e diversidade.

Urge reinventar uma nova realidade política, económica, social, educativa – ou seja a refundação de uma nova ordem mundial, transformadora, e emancipadora.

Responder a este desafio civilizacional, supõe a construção de intervenções adequadas à diversidade, nomeadamente multicultural, da comunidade que somos (CNE, 2004). Os contributos dados por correntes sucessivas, como o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo e multiculturalismo, não lograram mudanças de atitude generalizadas.

Então, Roberto Carneiro (200, p. 69-73) alerta para a “indispensabilidade de construir a Paz no espírito dos Homens (...) pois a pacificação das comunidades não se atingirá se as pessoas não forem amantes da Paz ” (...) defendendo que “é tarefa educativa levar as gerações a tomar consciência disso” (...) e que “a formação de personalidades tolerantes é uma chave-mestra no enfrentamento da magna-questão contemporânea dos conflitos entre os povos”(...).

Lembra que “os preconceitos étnicos, culturais, linguísticos, sociais ou religiosos, levam ainda à rejeição violenta de seres humanos por outros que nisso fazem gala” Há uma constatada impreparação da Humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre:

- a) a vizinhança global (que os media impulsionam);
- b) a crise das instituições de socialização tradicional, sobretudo a família;
- c) a explosão de liberdade pessoal e o neo-liberalismo triunfante;
- d) a mobilidade acrescida das culturas e incremento das interfaces de contacto;
- e) o enfranquecimento do papel do Estado;
- f) a falência dos mecanismos de regulação de primeira geração;
- g) os fundamentalismos de origem étnica e religiosa;
- h) a miséria, exclusão, desemprego, marginalidade crescentes;
- i) sindicatos de crime tentaculares.

Estas modificações afectam por igual todas as culturas e lançam um desafio global à Humanidade fragilizada e vulnerabilizada nas condições do seu funcionamento básico.

Daí que o mesmo autor defenda que vencer o monismo cultural é uma prioridade educativa incontornável (...) que urge lançar pilares de uma genuína e duradoura Educação Intercultural para Todos, já que, para se ser capaz de viver no novo oceano de culturas exigem-se competências específicas, isto é, a compreensão horizontal das sociedades multiculturais:

- se não houver integração, afirma-se a segregação;
- se não houver cooperação, afirma-se a dominação;
- se não houver acolhimento, afirma-se a competição.

A educação para a tolerância e para a interdependência implica o desenvolvimento pessoal e um sentimento de estima pela Humanidade, de apreço pela sua aventura colectiva e de valoração das suas diversas culturas, como expressão dos dramas de vida de cada povo.

Então há que reinventar uma Escola com consciência intercultural (ou de personalidade cósmica) que passa pela realização da vontade de “descobrir” o outro, cultivar o fascínio perante o “diferente”, compreender que a suma pobreza individual se combate no encontro pleno com os outros.

A Educação Intercultural é alicerce da Educação Cívica que permite aspirar a uma maior harmonia entre os Homens.

As Escolas como agentes de mudança intercultural além de renovarem os conteúdos e os métodos educativos tornam-se cientes de que as culturas que não pensam nas outras, são fonte de totalitarismos, ao invés das culturas que se abrem às outras e cultivam o diálogo intercultural que contribuem para a construção de comunidades de paz e tolerância.

O mesmo autor, reforça ainda o papel dos *media* porque permitem ver e conhecer outras culturas (os seus horrores e a sua grandeza), em tempo real e em contexto universal, o qual é inultrapassável; os meios de comunicação social veiculam abundante “material didáctico” para a compreensão da dimensão planetária da interculturalidade. E chama a atenção para o facto de, em geral, haver consenso no plano dos princípios, isto é, no abstracto (por ser o politicamente correcto) (...) deixando a questão – porquê tão poucos conceitos operacionais são desenvolvidos para o dia-a-dia da organização escolar?

Isto é, deixa-nos algumas perguntas:

- como operacionalizar nos currículos os objectivos da interculturalidade, em qualquer nível de ensino;
- como organizar os conteúdos programáticos concretos em ordem à interculturalidade, dispondo-os lado a lado com os saberes tradicionalmente oferecidos?

-
- como dispor os objectivos de tolerância e de solidariedade segundo as etapas de aquisição de conceitos morais?
 - como actuar quanto à modificação dos modelos humanos (sobretudo dos agentes de ensino) ?
 - como envolver pais e famílias tipicamente monoculturais na descoberta solidária dos valores da interculturalidade?
 - como avaliar o mérito dos alunos com justiça, mas também com solidariedade (longe da competição avassaladora)?
 - como “explicar” as crises que a toda a hora são desencadeadas (tanto ali no bairro periférico e vizinho como nas grandes nações do poder)?

46

Desafia-nos a que construamos uma Didáctica da Interculturalidade, a promover seriamente pelas instâncias de formação dos professores, inicial e ao longo da vida. E a que repensemos a forma de organizar o ensino da História e das Ciências Sociais, de modo a que promovam a formação das consciências, o apreço pela marcha e imparável mudança da humanidade através de um debate ético, e conduzam ao discernimento das razões do percurso histórico das sociedades, a permitir o acesso a uma forma de sabedoria superior assente na ideia de que são os Homens que fazem a História e não o contrário, levando à consciência do desafio constante vivido pela humanidade que é a apropriação do destino.

Dito de uma forma bem simplificada, “Formar espíritos abertos”.

A educação intercultural, assenta na inclusão de conteúdos étnicos no currículo, valorizando o combate ao racismo (com eliminação de todas as expressões de racismo pessoal e institucional) e oferecendo oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas; tem de articular-se com a educação para a cidadania, através de actividades que visem cinco valores essenciais:

- a coesão social;
- a aceitação da diversidade cultural;
- a equidade e igualdade de oportunidades;
- a participação crítica na vida democrática;
- a preocupação ecológica.

Os seus principais objectivos serão a promoção:

- da compreensão e tolerância mútuas, através de um programa pluralista de reforma curricular;
- de uma imagem positiva das minorias e sua auto-estima;

-
- da melhoria as aprendizagens de todos;
 - do combate a atitudes racistas.

A interculturalidade pressupõe a humildade intelectual de se reconhecer que os modelos pedagógicos unitários, portadores de uma culturalidade dominante e opressiva estão ultrapassados.

As mais valias que resultam das sínteses interculturais podem e devem ser propiciadas nos espaços educativos, no seu ideário de promoção humana.

Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana é, porventura, o maior desafio que se coloca, hoje, aos sistemas educativos que assumem activamente a construção de uma história de paz e tolerância, num mundo em que cada vez se afirma como mais forte a explosão de formas de diversidade.

Em Portugal, após a Revolução de 1974, por um lado devido à descolonização e imigração dos PALOP, por outro, devido à adesão à Comunidade Europeia e imigração dos países de Leste, e ainda devido ao fenómeno mais geral da globalização, afirmou-se a necessidade premente de políticas de integração de minorias étnicas.

A ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas) define “educação intercultural” como sendo toda a formação sistemática que visa desenvolver quer nos grupos maioritários quer minoritários:

- a compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- melhor capacidade de comunicar entre pessoas diferentes;
- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural;
- maior capacidade de participar na interacção social.

Para formação e esclarecimento dos professores no tocante à educação intercultural, foram criadas instituições em Portugal:

- APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural;
- Secretariado Entreculturas – Gabinete de Educação e Formação;
- Observatório da Imigração.

O Conselho Nacional de Educação (2004), lançou o alerta para o facto de:

“o desafio educativo actual ter deixado de ser o das crianças e jovens em risco para passar a ser o da escola em risco de insucesso, o do sistema educativo em risco de ineficácia e o da sociedade que arrisca a sua coesão social”.

Para terminar, como os educadores / professores são os agentes de mudança mais bem colocados, pessoalmente entendo que a mudança a nível pessoal do professor, tem também que acontecer:

-
- ter ele próprio um espírito aberto a novos conceitos e ideias;
 - saber atender às necessidades e características dos alunos;
 - saber respeitar interesses e habilidades individuais;
 - fomentar a aprendizagem através do trabalho cooperativo;
 - e de estratégias de interação cultural e de resolução cooperativa de problemas;
 - ter capacidade de auto-reflexão;
 - ter abertura e aceitação do outro, apostar na mudança pessoal.

Um professor disponível para a sua própria aprendizagem e em parceria com os colegas, facilita o processo de construção de conhecimento e de valores entre os seus alunos.

Perrenoud (2000), defende que é necessário que o professor saiba:

48

- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (isto é, saiba propor para cada aluno situações de aprendizagem adequadas, criando uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima (“a educação sob medida” no dizer de Claparède, no início do século XX);
- desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo;
- que toda a competência individual se constrói (...) os dispositivos da pedagogia diferenciada serão sempre concebidos e construídos *híc et nunc* (poderão seguir-se modelos inspiradores, mas não haverá nunca reprodução integral).

Em resumo, poder-se-á afirmar:

- jamais o desejo de liberdade individual e vontade de libertar os indivíduos foram afirmados com tanto vigor como hoje. Até aqui o Homem sentia-se subjugado pela Natureza, pela Sociedade e suas pressões;
- o Homem aspira a ser ele próprio num mundo que ele crê ser convidado a construir; a mudança incessante do meio é aceite como condição para que ele possa afirmar a sua pessoa, os seus poderes de exploração, observação e construção (Cró, 1998);
- as inovações a introduzir nos sistemas educativos hão-de dirigir-se para o desenvolvimento de competências cada vez mais amplas e profundas:
 - de acesso e utilização da informação;
 - de capacidade de adaptação face às mudanças sociais;
 - de capacidade autónoma de juízo;
 - de sentido criador, capacidade de organização;
 - de assimilação autónoma e orientada de conhecimentos.
 - de desenvolvimento pessoal para o exercício da liberdade

O novo paradigma da Inclusão entronca neste objectivo e desafio; a educação vai ter de atender a uma diversidade de formas de aceder aos saberes, mas dando ênfase ao aprender a ser e a estar com outros.

O Director-Geral da UNESCO, na ocasião do dia dos Direitos Humanos (10 de Dezembro de 2003) afirmou que “a implementação do direito à educação” juntamente com outros direitos e liberdades humanas fundamentais, ocupa o centro da *Strategy on Human Rights*, adoptada, donde todas as actividades no campo da educação, ciências, cultura, comunicação e informação, terão em vista a promoção da vida quotidiana das pessoas.

“A construção de uma sociedade global implica a dissolução das fronteiras, as quais deixam de representar a separação, em proveito da comunicação; atingindo a definição de sociedades relacionais, sociedades das redes e dos laços, onde os seus elementos são capazes de uma relação conveniente e solidária com os outros” (Carvalho, 2002).

A resposta ao desafio que nos está colocado tem de passar pela cultura e pela educação, ou seja pela promoção do homem integral, pelo respeito e pela dignidade plena, pela autonomia, liberdade e responsabilidade.

“O que nos cumpre é aceitar, promover e exaltar o Homem em cada homem e em cada cultura” (Patrício, 2002).

49

Referências bibliográficas

- Bauer, A.M. e Shea, T.M. (1999). *Inclusion 101: How to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: F.M.L.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2002). *A filosofia da inclusão*. In L.M. Correia e A.P. Martins (Org.s), *Inclusão: Um guia para educadores e professores* (pp.11-37). Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L.M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1,34-56
- Correia, L.M (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1994). A educação da criança com n.e.e. hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(3), 45-53.
- Fuchs, D. e Fuchs, L.S. (2000). *Inclusion versus full inclusion*. In W.L. Heward (ed.), *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (6th ed., 72-74). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Heward, W.L. (2003). *Ensino e aprendizagem: Dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial*. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (109-153). Porto: Porto Editora.
- Hunter, D. (1999). *Systems change and the transition to inclusive systems*. In M. Coutinho, e A. Repp (Eds.), *Inclusion:*

- the integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Kauffman, J.M. (2003). *Conferir coerência à educação*. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (155-205). Porto: Porto Editora.
- Lieberman, M.L. (2003). *Preservar a educação especial...Para aqueles que dela necessitam*. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (155-205). Porto: Porto Editora.
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1996). *Inclusive education and school restructuring*. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 3-15). Boston: Allyn and Bacon.
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: transforming america's classrooms*. Baltimore: Paul Brooks.
- Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support: The management of support staff in mainstream and special schools*. London: David Fulton Publishers.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schaffner, C.B. e Buswell, B.E. (1996). *Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities*. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp.49-65). Baltimore: Paul Brooks.
- Serra, H. (2002). *Educação especial, integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Taylor, R.L. (1993). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tod, J., Castle, F e Blamires, M. (1998). *Implementing effective practice*. London: David Fulton Publishers.
- Turnbull, H.R. e Turnbull, A.P. (1998). *Free appropriate public education*. Denver, CO: Love Publishing Company.