

# COMENTÁRIO FINAL



## Paulo Rodrigues

Escutámos, ao longo do dia, um conjunto importante de informações, opiniões e perspectivas de diversos intervenientes que se situam em planos diferentes em relação à problemática da escola inclusiva e que prestaram, em minha opinião, um contributo de grande interesse para a reflexão sobre este tema o qual constitui um desafio para todos nós: a construção de uma escola inclusiva.

Permitam-me, agora, que faça um breve comentário. Não pretendo fazer o relato do seminário tarefa, que seria, aliás, bem difícil. Pretendo, tão só, abordar algumas questões que gostaria de sublinhar ou que me parecem poder merecer uma reflexão mais aprofundada.

Gostaria de recordar que o direito ao acesso à educação em escolas inclusivas não deve ser considerado como uma questão exclusivamente do foro educativo. Pelo contrário, o direito das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) estudarem na escola de todos, situada nas suas áreas de residência e com uma orientação pedagógica adequada aos interesses e às necessidades dos diversos alunos, é expressão, na esfera da educação, da luta por direitos fundamentais que, nas mais diversas áreas tem marcado a sociedade ao longo de todo o século XX.

Por ser assim a Declaração de Salamanca, logo no seu preâmbulo, situou os princípios e directrizes aí aprovados, lembrando as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência e a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Compreende-se, assim que, também entre nós seja cada vez mais forte a consciência de que não se pode agir pelo direito do acesso (e do sucesso) do maior número à escola sem prestar particular atenção àqueles que se encontram em situação de desvantagem, nomeadamente em resultado de deficiência.

Sendo generalizado o consenso em torno destes princípios e ideias já as estratégias para a sua concretização não são tão consensuais nem a sua aplicação se tem apresentado fácil.

Desde logo há que considerar as dificuldades que resultam de uma longa tradição de identificação de deficiência com necessidades educativas especiais que ainda persiste entre muitos intervenientes no sistema educativo.

A tendência para a “categorização” das crianças e jovens por tipo e grau de deficiência não desapareceu e os atrasos na interiorização e no entendimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais constituem uma realidade, por vezes subvalorizada, que dificulta a acção educativa e compromete o rigor das decisões.

Não sendo o único factor a falta de coerência e clareza no articulado das leis que, ora invocam a escola inclusiva ora a ignoram, não facilita uma correcta compreensão dos conceitos nem a concretização adequada de práticas.

Parece claro que uma política educativa que vise uma escola inclusiva deverá começar pelas medidas preventivas no âmbito da intervenção precoce. Entretanto, a ausência de legislação regulamentadora é expressão do atraso na intervenção neste domínio.

O trabalho coordenado pelo Prof. Joaquim Bairrão assinalava uma elevada percentagem de alunos atendidos no 1.º ciclo do ensino básico, contra apenas 10% de crianças atendidas no pré-escolar ou no apoio domiciliário, o que, à partida, denota um fraco investimento na educação precoce, afirma o Prof. Bairrão. O estudo é demasiado recente para podermos imaginar progressos significativos nesta importante vertente do sistema educativo.

O facto de ter sido clarificado em Salamanca que as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, representa um elemento de orientação de grande utilidade e significado para a política educativa. No entanto, os compromissos assumidos em Salamanca não se cumprem pelo

simples e, no entanto, importantíssimo, encaminhamento das crianças e jovens com NEE para o ensino regular. É necessário que a escola desempenhe com eficácia o seu papel de educadora e de formadora não de um aluno “médio”, certamente inexistente, mas dos alunos diferenciados que a procuram e que constituem a nossa população escolar.

O sucesso da integração depende de vários factores independentes por vezes ainda não concretizados em algumas das nossas escolas, como sejam, o acesso físico, que exige uma adaptação dos edifícios e das suas instalações (rampas, ascensores, cadeiras especiais e outras adaptações). Não apresentando complexidade é, no entanto, o primeiro obstáculo que, por vezes, tudo compromete.

Sabemos que, uma vez resolvidos os problemas do acesso físico, os alunos com NEE podem ser inseridos, mas apenas no sentido em que podem estudar na companhia de outros alunos.

As condições de acesso à aprendizagem são, com frequência, complexas.

A escola (regular) de que precisamos é uma escola em que todas estas vertentes se conjuguem para darem a resposta adequada às necessidades dos alunos, em particular dos que apresentam dificuldades no acesso aos currículos, nomeadamente por serem portadores de deficiência. O sucesso de uma política de inclusão depende da existência de uma tal escola. A escola de que precisamos deverá ser dotada dos meios necessários, humanos e materiais, e organizada para oferecer uma educação e um ensino de qualidade em condições de inclusão. A falta de qualquer dos meios referidos pode comprometer a eficácia dos outros.

É por isso que preconizar uma escola inclusiva a partir da escola que temos não pode confundir-se com a aceitação da escola tal como ela existe hoje. Sabemos que grande parte das necessidades das crianças são, mais rigorosamente, necessidades da própria escola. Por isso, como afirma Mell Ainscow, “Não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos ‘especiais’ num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças.” Ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de

realizar, uma profunda reforma do ensino regular entre uma muito vasta rede de acções convergentes.

Deste modo, o objectivo de concretizar a escola inclusiva conduz-nos, à tarefa prioritária de empreender uma reflexão sobre a escola que temos. Sobre a sua organização, sobre os seus recursos materiais, sobre as suas orientações pedagógicas, sobre a qualidade da formação dos educadores e professores, sobre a existência de auxiliares de educação, sobre a existência de equipas multidisciplinares, sobre a intervenção da comunidade, em particular dos encarregados de educação. Trata-se de uma reflexão que tem de compreender toda a comunidade educativa e não apenas os especialistas ou aqueles que, de um modo mais directo, lidam com as questões das crianças com NEE.

Em Salamanca, escreveu-se que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas.

Por ser assim, todas as medidas, sejam de tipo organizacional, sejam de estratégia pedagógica, cruzam-se com a formação de educadores e professores do ensino regular, de professores de apoio, de pessoal auxiliar e dos próprios pais.

O Prof. Joaquim Bairrão comenta esta questão quando afirma:

“Quando surgem situações em que a formação é insuficiente e/ou não existem condições reais para um bom exercício da profissão, é comum considerar-se muito difícil o ensino integrado dos alunos com NEE.”

É certo que os educadores e os professores têm conhecimentos e capacidades que resultam da sua experiência e formação e que, de um modo geral, não valorizam. Recordemos Mell Ainscow que, atento a este problema, afirma que “sabemos mais do que aquilo que pomos em prática”.

Em qualquer das suas modalidades (inicial, em serviço ou especializada) a urgência de melhorar a formação é incontornável.

A formação inicial dos professores e educadores não pode incluir uma mera sensibilização. Já é positivo que haja uma consciência clara de que é

necessário ir mais longe ao nível das instituições do ensino superior. Mas é insuficiente. Importa criar as condições necessárias para uma reestruturação curricular que dê lugar estudos a específicos de temáticas na área das NEE.

Em relação à formação contínua escreveu-se em Salamanca: “O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham”.

Face ao acréscimo de tarefas e de responsabilidades que a escola inclusiva representa, sem dúvida, para os docentes do ensino regular, importa suportá-las com o necessário apoio em termos de formação em serviço.

De entre as tarefas que se colocam aos professores, a concretização de um ensino diferenciado, essencial para a concretização da escola inclusiva é porventura, das que se afigura como mais problemática.

Em todo o caso é urgente tornar inequivocamente úteis todos os recursos que têm vindo a ser disponibilizados para a formação contínua de educadores e professores que já se encontram ao serviço, adequando-os às necessidades detectadas no contexto das aulas e não à aquisição de créditos de que resultam acções, tantas vezes, de utilidade reduzida.

As escolas que visam a inclusão, devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, através de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades como se refere em Salamanca.

Também Ainscow não deixa de enfatizar a organização escolar quando afirma: “a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços”.

Wang escreve que “a questão central relativa à implementação da equidade educativa consiste em fazer a coordenação de recursos (por exemplo, conhecimentos dos professores, adaptações curriculares, apoio administrativo e organizacional para o desenvolvimento de programas) e os resultados de modo a atingir os objectivos de equidade”.

Importa, pois, valorizar o papel da escola enquanto lugar propiciador da evolução das práticas educativas.

“As escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho. Deste modo a escola começa a adquirir algumas características daquilo que Senghe (1990) chama uma organização de aprendizagem”, afirma Wang.

De entre as condições necessárias para a concretização de um ensino diferenciado salientamos, por exemplo, “dar a todos os professores o tempo para poderem concertar, cooperar, planificar, adquirir e manter atitudes e competências”, como propõe Evans.

Criar as condições necessárias para um grande incremento do trabalho de equipa entre os docentes.

Disponibilizar recursos humanos que permitam a colocação de auxiliares especialmente nas escolas onde existem alunos com maiores problemas de autonomia. Sem esse apoio julgamos ser muito difícil a libertação do professor das tarefas da turma para prestar uma atenção particular a um aluno que necessite de uma actividade de tipo diferente.

Como se sabe, estamos atrasados em relação a alguns países que começaram há mais tempo a investir os seus recursos nesta área. Só assim se explica que, entre nós, quase não seja abordada a situação dos alunos que frequentam o ensino secundário e até o superior. No entanto, é tempo de equacionar algumas questões e procurar melhorar a resposta das instituições. As questões da orientação escolar, dos currículos, dos modelos de avaliação, justificam reflexão e decisões.

### **(O Despacho n.º 105)**

Falar do caminho para a escola inclusiva em Portugal no momento actual significa, de forma incontornável, falar da estrutura organizativa dos

apoios prestados às crianças e jovens, nas escolas regulares, dos professores de apoio, das equipas que coordenam o trabalho desses professores, das funções de uns e de outros, das práticas pedagógicas mais adequadas ao dispor dos professores, da formação de educadores e professores, das equipas pluri-disciplinares; da colaboração dos pais com a escola.

Não é agora o momento de fazer uma análise de um conjunto tão vasto de questões. Por isso deixaríamos apenas algumas observações que pensamos serem, de algum modo, consensuais.

Importa que os professores de apoio nas escolas sejam profissionais bem preparados, motivados e com o perfil adequado para as escolas que deles careçam.

É fundamental que as mecânicas próprias dos concursos não dêem lugar a uma distribuição inadequada dos recursos como sejam a colocação de alguns professores em escolas onde fazem menos falta e, em casos certamente extremos e pontuais, falta de apoio a estudantes dele carecidos e que dele vinham a beneficiar.

É preciso, ainda, garantir uma maior estabilidade no trabalho dos professores de apoio para possibilitar a continuidade de projectos compatibilizando esse objectivo com os direitos dos professores.

Seria útil repensar competências, seja dos professores seja das equipas de coordenação, evitando que o seu âmbito seja excessivamente alargado. No caso das equipas de coordenação é necessário evitar que as suas funções não signifiquem *a ingerência* na esfera de intervenção própria da escola.

É necessário que a ênfase que tem sido dada ao trabalho das equipas multidisciplinares, cuja importância é generalizadamente reconhecida, não se perca no articulado da legislação em vigor.

A existência de professores de apoio e a sua colocação nas escolas, só por si, não garantem o adequado atendimento das crianças e alunos no quadro de uma escola a caminho da inclusão. A colocação dos professores de apoio só é importante se se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento dos alunos.

## Ensino Segregado

Tem sido suficientemente sublinhado que a não-inclusão constitui uma situação excepcional reservada para os casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades sociais do aluno ou para aqueles casos em que tal seja indispensável ao bem estar da criança deficiente ou das restantes crianças.

Poder-se-á falar de oposição à orientação de inclusão?

Julgo não poder confundir-se a discordância de docentes que entendem não ter condições para acolher os alunos com NEE, por terem turmas demasiado grandes, por falta de formação, ou qualquer outro motivo, com recusa da ideia de uma escola inclusiva.

Por outro lado, a experiência mostra que, em princípio, os pais intervêm no sentido da integração e que só nos casos em que duvidam seriamente da possibilidade de os seus filhos terem atendimento adequado na escola regular optam pelo ensino segregado.

É por isso que entendo que o maior obstáculo à escola inclusiva na sociedade portuguesa parte, não tanto das concepções de sentido contrário que defendem uma via segregada, mas da dificuldade de o sistema regular dar resposta a alguns casos, quase sempre de deficiências, e que se assumem como uma espécie de exemplos negativos relativamente a uma política que visa a escola inclusiva.

Neste contexto, importa prestar uma atenção renovada aos aspectos de encaminhamento, às condições de confirmação das NEE, às condições pedagógicas oferecidas pelos estabelecimentos de educação especial. Registamos que legislação relativamente recente (caso do despacho n.º 1103/97) que visa, e citamos, “o objectivo de estimular a emergência naqueles estabelecimentos de projectos referenciais de qualidade” possui um carácter claramente positivo. Mas não se verifica, como noutros países que adoptaram políticas de integração, o regresso ao ensino de regular de crianças e jovens que o abandonaram ou que nunca o frequentaram.

A política de financiamento é, sem dúvida, um elemento de inequívoco significado.

Afirma-se no trabalho coordenado pelo Prof. Joaquim Bairrão:

“Parece, assim, poder aceitar-se que tem havido por parte do Estado um certo facilitismo no financiamento das escolas especiais, através de orçamentos que crescem significativamente todos os anos, mesmo reconhecendo que essas mesmas escolas não possuem recursos educativos diversificados e que admitem alunos que nem sempre apresentam quadro de deficiência e que poderiam manter-se na escola regular, muitas vezes, apenas com um pequena ajuda ao professor da classe. Deve ser dada rigorosa prioridade ao ensino público. As dotações elevadas que se aplicam no ensino segregado poderiam, com vantagem, ser empregues na melhoria das condições de trabalho no ensino regular”.

Ter-se-á invertido esta situação?

Para quando o regresso ao ensino regular das crianças que, indevidamente, ingressaram no ensino especial?

A verba constante do Orçamento de Estado para o ano de 1999 e destinada às Escolas Particulares de Educação Especial não nos deixa tranquilos.

A existência da intervenção de dois ministérios, o da Educação e o do Emprego e da Solidariedade Social, com responsabilidades de ambos na área da educação especial numa tradição que tem moldado, em larga medida, a história do atendimento das crianças e dos jovens deficientes do nosso país.

A articulação entre os dois ministérios deverá evoluir no sentido de situar a responsabilização da parte de educação exclusivamente no âmbito que lhe é próprio, ou seja, o Ministério da Educação.

A temática que hoje nos ocupou é um problema que se coloca a todos os países. Todos observam sucessos mas, também, problemas e dificuldades.

Com respostas diferentes que resultam do grau de desenvolvimento dos países e dos seus sistemas educativos mas também de factores sociais e culturais que pesam nas orientações das políticas e nas estratégias mais valorizadas.

Não vale a pena escamotear atrasos nem insuficiências que resultam de ambiguidades na concretização de medidas de defesa de uma escola para todos e, conseqüentemente, de um insuficiente investimento no sector público da educação.

A troca de informações e de experiências, particularmente entre países que têm uma realidade sócio-cultural mais próxima, é um campo que se abre aos diversos países perspectivando uma cooperação mais estreita e um melhor aproveitamento de recursos.

A integração de Portugal, por via do Instituto de Inovação Educacional, na experiência que a UNESCO está a realizar sob a designação “Escola Inclusiva”, é um bom exemplo de concretização das decisões de Salamanca que dará, estamos certos, frutos positivos.

Uma última questão:

É conhecido que uma grande percentagem dos casos de deficiência é o resultado directo da falta de informação, pobreza e baixos níveis de saúde. De uma política social adequada pode resultar uma eficaz prevenção de situações de deficiências que podem ser evitadas. Entretanto, deve estabelecer-se uma acção concertada entre os ministérios com destaque para o da Saúde e para o da Educação por forma a prevenir as causas das deficiências por via da educação. Tais medidas irão limitar a incidência e prevalência de algumas deficiências, conduzindo, conseqüentemente, a uma redução das solicitações que pesam sobre os recursos humanos e financeiros do país.

Gostaria de concluir citando Ullastres quando este escreveu:

“... dizemos que a educação que é prestada aos alunos com NEE deve ser personalizada, adaptada aos ritmos de aprendizagem de cada um e apoiada na cooperação entre as diferentes profissões que contribuem para ele. Que supõem contactos regulares com os pais. Ora estas são condições ideais de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por isso, o alcance da nossa reflexão vais mais longe do que o universo de problemas das crianças e alunos com NEE e a construção de uma escola que dê resposta às necessidades desses alunos.

Ao procurarmos a escola que melhor serve os alunos com NEE, é de uma escola para todos que estamos a tratar”.

Gostaria de agradecer, a terminar, pelo valioso contributo que deram para a concepção e preparação deste seminário, à Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Bénard da Costa, à Dr.<sup>a</sup> Inês Sim-Sim e ao Dr Sérgio Niza, e ainda à Dr.<sup>a</sup> Manuela Machado e ao Dr. Francisco Ramos Leitão.

