

entre textos

entre textos

24

O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão

Paula Cristina Nicolau & Maria Odete Emygdio da Silva

Setembro de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



**Paula Cristina Leitão Nicolau &
Maria Odete Emygdio da Silva
Investigadoras do CeiEF**

RESUMO

O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão*

Durante muito tempo as pessoas em situação de deficiência ou com necessidades especiais foram marcadas pela segregação e marginalização. Defendemos hoje a Educação Inclusiva, destinada a TODOS os alunos. Já não é o aluno que se adapta à Escola mas esta que deverá adaptar-se à diversidade da sua população.

Apesar de características comuns, os alunos com perturbações do espectro do autismo têm particularidades e especificidades próprias, pelo que há que aceitar a diferença e gerir a diversidade através de estratégias de aprendizagem, adequação de métodos e de técnicas, de modo a permitir o sucesso educativo destes e de todos os alunos.

Esta comunicação decorre da intervenção, fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que realizámos no âmbito da inclusão de um aluno com diagnóstico provável de síndrome de Asperger, que frequentava o 7º ano de escolaridade.

Partimos do princípio que o desenvolvimento de actividades de cariz funcional com o aluno, realizadas no âmbito da unidade de ensino estruturado e da sua turma, de modo a que todos interagissem entre si, melhorava a autonomia pessoal e social de todos e, em particular, a sua. Neste sentido, planificámos cada uma das sessões, relativamente às quais procurámos fazer uma avaliação rigorosa, tendo em vista a sua reformulação, sempre que necessário.

A avaliação que fazemos do processo e do produto permite-nos confirmar a importância da intervenção do professor perspectivada deste modo e da interacção como factor determinante para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, autismo, unidades de ensino estruturado, ética, valores

* Texto da Comunicação apresentada no XVIII Colóquio da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação”, Fevereiro de 2010

Abstract

School ‘attitudes toward inclusion’s ethic and values

For too long people suffering disabilities or special needs have been marked by segregation and marginalization. We stand today on Inclusive Education, designed to ALL students. No longer is the student who is adjusting to school but the school that must adapt itself to the diversity of its population.

Despite common characteristics, students with Autism Spectrum Disorders (ADS) have peculiarities and specificities, so we have to accept the differences and manage diversity through learning strategies, adequacy of methods and techniques, to allow the educational success of these students and all the others.

This communication results from the intervention based on the presuppositions and on the proceedings of the investigation-action, which we carried out in the context of the inclusion of a student with probable diagnosis of syndrome of Asperger, who was frequenting the 7th year of schooling.

We developed functional activities with him and his group in order to obtain and develop personal and social autonomy of all. In this sense we planned out each one of the sessions, relatively to which we tried to do a rigorous evaluation.

The evaluation allows us to confirm the importance of the intervention of the teacher put in perspective in this way and in the interaction like factor determinative for the apprenticeship.

Key-words: inclusive education; autism; ethic; values

INTRODUÇÃO

A intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que realizámos, no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, quis relevar a importância da Escola no reforço da ética e dos valores relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais e/ou em situação de deficiência.

De acordo com a legislação que enquadra a inclusão, estes alunos têm o direito de frequentar a escola do ensino regular. Para tal, necessitam de respostas adequadas às suas capacidades e constrangimentos, respostas que promovam o seu desenvolvimento e respeitem os seus limites de adaptação.

A intervenção que levámos a cabo teve como principal objectivo promover actividades de cariz funcional nos contextos de vida conducentes à autonomia pessoal e social, envolvendo diferentes agentes educativos. Estas actividades foram dinamizadas no âmbito da unidade de ensino estruturado para a educação de crianças com perturbações do espectro do autismo (UEE) e de uma turma de 7º ano de escolaridade, com enfoque num aluno com provável Síndrome de Asperger.

Temos assistido à evolução dos princípios educativos e dos modelos de actuação e apoio a crianças e alunos em situação de deficiência. No entanto, constatamos ainda uma procura da “normalização”, integrando apenas os alunos no mesmo espaço físico, tratando o défice, procurando reabilitar o aluno para que uma vez «de acordo com a norma» se (re)integre na turma regular.

A intervenção que realizámos pretendeu uma resposta diferenciada e, nesse sentido, agimos com o aluno, com os alunos da unidade de ensino estruturado e da sua turma, com a encarregada de educação e com a escola, em trabalho de equipa multidisciplinar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Muito tempo marcados pela segregação e marginalização, defende-se hoje que os alunos em situação de deficiência devem, sempre que possível, estar na escola regular. Cabe às escolas encontrar respostas adequadas, proporcionando-lhes o sucesso escolar e igualdade de oportunidades relativamente a todos os seus colegas. É este o grande desafio actual.

A sociedade deverá, assim, mobilizar recursos de modo a garantir a todos iguais oportunidades de participação, uma vez que todos têm os mesmos direitos. Não é o aluno que se adapta à Escola (integração) mas a Escola que deverá adaptar-se à diversidade de alunos que comporta. Na verdade, “as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

A Escola Inclusiva é assim aquela que se destina a TODOS, desde os bons alunos, a alunos considerados como tendo necessidades educativas individuais - “reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras... não é competitiva; pratica a democracia, a equidade” (Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Na concretização de um ensino diferenciado inclusivo na sala de aula, Ainscow (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.110) destacava três importantes factores: a “planificação para a classe, como um todo (...) a utilização eficiente dos recursos naturais (...) e a improvisação”.

Há assim que desenvolver práticas com diferenciação pedagógica inclusiva, reconhecendo as diferenças individuais. O aluno considerado como tendo necessidades educativas especiais é uma pessoa portadora de habilidades, aptidões e competências, que “não é uma parte do todo, faz parte do todo” (Correia, 2001, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.108).

Trabalhar para todos e com todos, realizando a mesma actividade com tarefas de graus diferentes implica uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efectuado. Não basta a inclusão (responder a todos, no mesmo espaço, o que não implica que os alunos estejam todos a fazer o mesmo) há que estar verdadeiramente a realizar actividades no âmbito da turma e do que todos estão a desenvolver, mesmo que a níveis diferentes consoante as suas potencialidades.

No Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, o Normativo que enquadra legalmente a inclusão, refere-se que a escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o

acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (p.154). No mesmo documento assinala-se, também, que “todos os alunos têm necessidades educativas”, reconhecendo-se que “existem casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados” (p.154). Considerar a diferença como um valor importante para todos e não como um entrave é realmente um desafio para que as escolas, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola (Sanchez & Teodoro, 2006, p.105).

A Escola Inclusiva só é viável quando alicerçada no trabalho de parceria escola-família-comunidade e, em contexto mais restrito, em permanente colaboração entre docentes do conselho de turma-docente de educação especial-aluno, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas, como é o caso do autismo.

O autismo é uma “síndrome comportamental com características de um distúrbio de desenvolvimento” (Santos & Sousa, 2008, p.1). Tem alterações presentes desde idades muito precoces (antes dos 3 anos) e caracteriza-se sobretudo por desvios qualitativos na comunicação, interacção social e no uso da imaginação com reflexos no comportamento.

Ao nível da comunicação verificam-se dificuldades em “utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal” (Mello, 2001, p.14).

No que diz respeito à sociabilização, as pessoas com perturbações deste foro, têm “dificuldade em relacionar-se com os outros, incapacidade de partilhar sentimentos, gostos e emoções e dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas” (Mello, 2001, p.14).

Quanto à imaginação, esta caracteriza-se “por rigidez e inflexibilidade” (Mello, 2001, p.15).

Estas pessoas têm comportamentos obsessivos, seguem rituais, mostram dificuldade em aceitar mudanças e na compreensão da subjectividade, pois compreendem a linguagem de forma literal.

Tanto quanto se sabe, há uma multifactoriedade quanto à etiologia do quadro autístico. Nesta busca, o essencial a referir é que há uma alteração do sistema

nervoso central (disfunção cerebral precoce no desenvolvimento do bebé), que pode ocorrer durante a gravidez, no parto ou mesmo no período pós natal.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e a sua alteração, Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, enquadram o atendimento às crianças e jovens com PEA nas unidades de ensino estruturado. Estas unidades são salas de recursos, cuja função relativamente a estes alunos é apoiá-los, de modo a que sejam capazes de realizar as suas aprendizagens junto dos seus pares, nas turmas a que pertencem.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A escola onde fizemos a intervenção, é uma escola básica do 2º e 3º ciclos, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1999/2000, como sede de um agrupamento vertical, com apenas mais uma escola do 1º ciclo. Localiza-se na periferia de Lisboa, no concelho de Sintra, numa área residencial de grande densidade populacional.

Nesta escola existe uma unidade de ensino estruturado. Estas unidades são um recurso pedagógico especializado, que se destina a alunos com perturbações do espectro do autismo, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade, independentemente do seu grau de severidade ou da evidência de outras perturbações associadas.

Em termos de recursos humanos e, no âmbito da educação especial, a escola contava com dez docentes, dos quais quatro apoiavam os alunos que frequentavam a UEE. Esta tinha, ainda, o apoio de uma psicóloga e de uma técnica de psicomotricidade da APPDA, de uma terapeuta de fala, de uma terapeuta ocupacional e de uma assistente operacional.

A problemática do aluno com provável síndrome de Asperger, que tinha dificuldades a nível da autonomia pessoal e social, com constrangimentos ao nível do seu processo de inclusão, constituiu a base da nossa questão de partida, que enunciámos deste modo:

O desenvolvimento de actividades de cariz funcional com um aluno diagnosticado como tendo um provável Síndrome de Asperger, realizadas no âmbito da UEE que frequenta e da turma a que pertence, de modo a que todos interajam, contribui para melhorar a autonomia pessoal e social de todos e, em particular, a de este aluno?

Em função desta questão, definimos como objectivos gerais, desenvolver actividades de cariz funcional, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia pessoal e social dos alunos; organizar, em conjunto com a directora de turma, actividades com os alunos da mesma; dinamizar a UEE, de modo a que a esta começasse a ser pressentida como um centro de recursos para toda a escola; promover o envolvimento dos diferentes agentes educativos na dinamização das actividades a realizar.

A intervenção que realizámos fundamentou-se na investigação-acção, a qual é definida por Kuhne e Quigley (1997) como um processo cíclico, em espiral, que decorre em três fases: (1) a planificação, que consiste na definição do problema, do projecto e medição; (2) a acção com a implementação do projecto e os processos de observação; (3) a reflexão, que comporta a avaliação sistematizada.

Segundo Sanches (2005, p.140) “uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”. Foi através desta metodologia que baseamos e estruturamos todo o nosso processo de trabalho, investigando e agindo no sentido de gerar mudanças, sendo a reflexão sobre a prática uma constante.

Para a nossa intervenção, utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a pesquisa documental, a sociometria, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação naturalista.

A pesquisa e a análise de todos os documentos permitiu-nos contextualizar e caracterizar o contexto. O teste sociométrico, que aplicámos no início e no fim da intervenção à turma do aluno, ajudou-nos a perceber as relações sociais existentes no grupo inicialmente e as alterações verificadas no final. O inquérito por questionário, abrangendo uma população alargada, deu-nos uma ideia acerca do conhecimento e da relevância da UEE na escola. As entrevistas semiestruturadas, realizadas à coordenadora da UEE, à encarregada de educação e à directora da turma do aluno, permitiram contextualizar melhor a situação e o contexto envolvente. A observação naturalista contribuiu para observarmos o comportamento, desempenho motor, motivação, nível da atenção e também a interacção que o aluno fazia com os seus colegas de turma.

Quando iniciámos a nossa intervenção, o aluno tinha 12 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade. Ao nível da **cognição**, apresentava resultados bastante satisfatórios,

com facilidade ao nível das aquisições de conteúdos. No entanto, não conseguia interligar alguns dos conhecimentos que tinha, através de conceitos e significados, o que o impedia de utilizá-los de forma funcional. Tinha muitos problemas ao nível da atenção/concentração.

No que diz respeito à **socialização**, era um aluno muito afectuoso, que se aproximava facilmente de todas as pessoas, abraçando-as, de forma indiscriminada, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos, tendo assim contactos físicos muitas vezes inadequados. Era uma aproximação que seguia um padrão repetitivo, não parecendo conter nenhum tipo de troca ou partilha. As falhas ao nível das habilidades sociais manifestavam-se também por ausência da percepção da existência e reconhecimento de sentimentos dos outros.

Quanto à **comunicação**, apresentava algumas alterações em relação à entoação, velocidade e ritmo. Revelava, sobretudo, dificuldades na pragmática: poucas iniciativas de comunicação e episódios de conversação curtos, e na semântica, seja na compreensão seja na expressão. Tinha dificuldades em perceber o abstracto, as ironias, o duplo sentido com interpretação literal do que lia e ouvia.

Relativamente ao **comportamento**, desenvolvia actividades e tinha interesses acentuadamente restritos.

Em termos de **autonomia**, era pouco autónomo em tarefas de vida diária, nomeadamente circular na rua, fazer pequenas compras e utilizar dinheiro em situações funcionais.

Após a identificação, avaliação e formulação do problema, planificámos a intervenção, sessão a sessão. Esta decorreu no âmbito da turma do aluno e da UEE, de acordo com os pressupostos atrás referidos.

Desenvolvemos actividades de cariz funcional, sempre interligadas com competências académicas, nas áreas de cozinha (preparação de receitas), circulação na rua, realização de compras. Por outro lado, participamos em actividades de relaxamento, nas aulas de educação física, e na realização do projecto Jardins Zen, nas aulas de área de projecto e educação visual. Deste modo, trabalhou-se a socialização, a comunicação, a atenção / concentração, a criatividade, a motricidade, entre outras. De modo a envolver a comunidade educativa, divulgámos o trabalho desenvolvido junto do Conselho Pedagógico, com a exposição dos Jardim Zen elaborados pelos alunos e em artigos escritos para o Jornal da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva só se torna real se na sala e aula forem introduzidas alterações, gerindo de forma eficaz as diferenças.

Assim, trabalhámos com o aluno na unidade de ensino estruturado e em situação de grupo-turma. Procurámos trabalhar em parceria, envolvendo diferentes actores: docentes do conselho de turma, professores da unidade, assistentes operacionais, técnicos da APPDA e família do aluno.

Tanto na UEE como na turma, o aluno realizou sempre a mesma actividade que os seus pares, aprendendo em conjunto, em situações de aprendizagem cooperativa, em que procurámos promover uma interacção positiva e responsável, fomentando a troca de saberes.

De referir que o trabalho na UEE teve subjacente o ensino estruturado, que consiste na estruturação e adequação do ambiente (espaço, actividades e materiais), no sentido de reduzir a ansiedade, diminuir os comportamentos disruptivos e assim poder potenciar as aprendizagens e a independência dos alunos. Esta é uma metodologia que se centra nas áreas fortes da criança, processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais, devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada um.

Estamos conscientes de que a intervenção foi curta, mas agradadas com as mudanças observadas no aluno e na forma como o grupo passou a vê-lo e a aceitá-lo, como parte do todo. No entanto, cremos que actualmente nos sentimos mais à vontade para implementar estratégias de maior dinamização na e com a turma.

Partindo de um bom desenvolvimento cognitivo, que foi sempre requisitado, registaram-se progressos na relação, na adequação social, na comunicação, na adaptabilidade às mudanças, nas competências motoras e no processamento sensorial.

Verificámos a generalização de comportamentos, sobretudo, na última saída ao exterior da escola, onde já muito mais autónomo, precisou de menos indicações, ajudas e reforços e, sozinho, conseguiu cumprir tarefas.

Relativamente à interacção com os seus colegas, esta foi mais notória na turma, mas com um restrito número de alunos. O aluno não recusa o contacto mas não o procura com frequência, preferindo estar só. Mesmo parecendo estar incluído o caminho para a inclusão continua...

Com o trabalho dinamizado na unidade, cremos que contribuímos para uma melhor percepção acerca da sua função. À medida que fomos envolvendo os diferentes

actores, fomos percebendo que um maior número de docentes e discentes procuravam conhecer esta sala de recursos, ainda que, nalguns casos, isso se devesse a mera curiosidade.

Na verdade, há que ir rompendo com algumas barreiras e ultrapassar dificuldades. Há que não desistir, acreditar e... aceitar o desafio! Na verdade, a inclusão não é apenas uma questão de direito à diferença, ao respeito, ao reconhecimento, valores que devem estar subjacentes a qualquer processo educativo. A inclusão passa também pela ética e pela deontologia profissional que, à semelhança dos valores, lhe estão intimamente ligados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kuhne, G. W & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research. In Practice Settings IN (ed.) Quigley & Kuhne *Creating Practice Knowledge Throug Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp.23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mello, L. (2001). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* 5, 127-142.
- Santos, I. M. S. C; Sousa, P. M. L. (2008). *Como Intervir na Perturbação Autista*. O Portal dos Psicólogos [Disponível em psicologia.com.pt, consultado em 01/10/2009].
- Silva, M. O. E. da. (2008). Inclusão e formação docente. *EccoS*, 10, (2), 479-498.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.