

entre textos

entre textos

31

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO É UMA UTOPIA

**Manuela Catrola &
Maria Odete Emygdio da Silva**

Novembro de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Manuela Catrola &

Maria Odete Emygdio da Silva

Investigadoras do Ceief

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NÃO É UMA UTOPIA **relato de um projecto de intervenção¹**

RESUMO

A inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE) implica mudanças a nível da organização da escola, em particular quando os alunos têm problemáticas complexas como é o caso do autismo. Sendo uma questão de direitos, a inclusão atravessa dimensões que se prendem com deontologia, ética e valores. É nesse sentido que ela não pode perspectivar-se sem ser em termos de educação inclusiva.

Com esta comunicação queremos apresentar alguns dados relativamente à intervenção que realizámos numa turma do 3º ano, na qual havia um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo.

De acordo com Hobson (1995), estas perturbações implicam, de um modo geral, anomalias na capacidade de relação; dificuldade em partilhar experiências com os outros; dificuldade na compreensão das reacções de medo ou de mal-estar manifestadas por quem os rodeia; problemas no uso adequado das regras de comportamento social; anomalias na auto percepção e expressão de sentimentos; uso descontextualizado de acções, atitudes e de linguagem; anomalias no desenvolvimento do vínculo afectivo aos outros; problemas na definição da autoconsciência.

Partindo do pressuposto que a interacção que se estabelece num grupo é fundamental para a aprendizagem de todos, a nossa intervenção, cujos fundamentos assentaram na investigação-acção, procurou que o trabalho desenvolvido com todos e para todos se organizasse inicialmente a pares e depois em pequenos grupos, de modo a criar condições facilitadoras da comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem.

¹ Texto da Comunicação apresentada no XVIII Colóquio da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação”, Fevereiro de 2010.

A sua avaliação permitiu-nos concluir acerca da importância deste processo investigativo e da educação inclusiva.

Perspectivado como um elemento da turma pelos seus colegas e sentindo-se a fazer parte da mesma, este aluno fez aprendizagens significativas a nível académico e social.

A turma tornou-se mais coesa e, sobretudo, mais solidária, na medida em que ajudar, colaborar e cooperar, passou a ser uma situação comum.

Palavras-chave: educação inclusiva; autismo; investigação-acção; valores; ética.

Abstract

INCLUSIVE EDUCATION IS NOT UTOPIA

The inclusion of students considered with special educational needs (SEN) involves changes in the organization of schools, particularly when students have complex problems as is the case of autism.

Being a matter of rights, inclusion goes through dimensions that relate to ethics and values. That is why she can not envisage itself without being in terms of inclusive education.

In this communication we present some data for the assistance we have given to a 3rd year class, in which a student was diagnosed as having autism spectrum disorders.

Assuming that the interaction that takes place in a group is fundamental for everyone's learning, our intervention, whose foundations were based on action research, sought that the work done with everyone and for everyone would be arranged in pairs initially and then in small groups, thus creating facilitating communication conditions.

The evaluation allowed us to conclude about the importance of this investigative process and inclusive education. Viewed by his peers as another element in class, this student has made significant learning, academically and socially.

Keywords: Inclusive Education; Autism; action-research, values and ethics in education.

INTRODUÇÃO

A promoção da autonomia emocional e cognitiva dos alunos enquanto pessoas é um dos principais objectivos da educação, esta entendida como educação para todos.

Como professora de um aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo (PEA), preocuparam-nos as suas dificuldades, demonstradas ao nível das competências sociais e académicas, entre outras.

Esta preocupação esteve na base de um projecto de intervenção, fundamentado nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção, que desenvolvemos com uma turma do 3º ano, à qual este aluno pertencia.

Partindo do princípio que o trabalho desenvolvido em grupo e com o grupo potencia as aprendizagens de todos os alunos, com a questão de partida que definimos para a nossa intervenção procurámos perceber se a interacção que resulta do trabalho a pares e em grupo contribui para:

- o desenvolvimento de competências a nível da leitura, da escrita e da comunicação de todos e, em particular, as daquele aluno;
- a co-responsabilização do grupo-turma relativamente à socialização e à autonomia do aluno em questão.

Promovemos, assim, actividades de aprendizagem inclusiva no grupo e com o grupo, no sentido de melhorar as dificuldades apresentadas pelo aluno na leitura, na escrita e na socialização. Articulámos com a família, envolvendo-a no trabalho que fomos desenvolvendo, procurando, deste modo, que o(s) sucesso(s) do aluno fossem reforçados e reconhecidos. Tendo em conta que a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças como valores, realizámos, também, actividades no âmbito geral da escola.

A avaliação global da intervenção, que abordaremos nas considerações finais, evidenciou a importância da interacção entre os alunos, na aquisição de aprendizagens e na regulação de alguns comportamentos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza” (César, 2003:19, citada por Sanches & Teodoro 2006:), “num clima onde ser diferente é um valor e onde se cria um ambiente de aceitação, ajuda e solidariedade” (Leitão, 2006:34).

De acordo com este autor, quando os alunos partilham o mesmo contexto buscando atingir objectivos comuns (sucesso nas aprendizagens), encontram soluções mais facilmente do que se trabalhassem sozinhas e aprendem a regular as suas acções diminuindo os conflitos, quando estes existem.

Para Lopes (1997) a expressão educação inclusiva reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuser.

Cada aluno, quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno apresenta (Silva, 2008:481).

As práticas promotoras de uma escola inclusiva têm como base mudanças que não são orientadas na perspectiva do aluno, mas na própria escola, nas suas condições físicas, no seu contexto educativo, no currículo e no modo como se estruturam as relações pessoais. São momentos onde se partilham experiências.

Estas práticas devem contemplar a heterogeneidade como um valor, reconhecendo que os alunos considerados com necessidades educativas especiais não são responsáveis pelo insucesso dos outros ou que prejudicam as suas aprendizagens, mas alunos que podem contribuir para, de forma positiva, cimentar conceitos de valor sobre partilha, aceitação, potencialidades da diferença e solidariedade. Para tal, o trabalho cooperativo assume um papel fundamental, na medida em que a construção de um clima de interacções positivas, baseadas na aceitação da diferença como um valor, poderá ser potencializador de aprendizagens sociais, afectivas e académicas. Os alunos, nesta perspectiva, deixam de assumir uma atitude passiva e de depender, apenas, das acções do professor. Relativamente aos que têm necessidades educativas especiais, quando têm

oportunidade de participar nas mesmas experiências dos seus pares, vêm aumentada a sua auto-estima, motivação para as aprendizagens e os seus níveis de realização. “Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes” (Sanches & Teodoro, 2006).

Na verdade,

responder às potencialidades dos alunos obriga à implementação de estratégias que, assentando, obviamente, na flexibilização curricular, devem ter em conta a diferenciação pedagógica inclusiva. O que significa que não chega ficar pela diferenciação pedagógica, prática que sempre foi implementada, como facilmente se compreende. A inclusão vai para além desta diferenciação tão linear, porque implica que todos aprendam com todos. Na verdade, a escola deve ser um lugar privilegiado para a interacção de políticas, de culturas, de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, cognitiva, racial e religiosa, possa ser uma realidade (Silva, 2009:13).

Para além da implementação de práticas de diferenciação pedagógica inclusiva, como estas que estão implícitas à aprendizagem cooperativa, a partilha de experiências entre os professores, a discussão que se gera à volta das decisões a tomar, num cooperativismo que rompa com as barreiras impostas pelas paredes das salas de aula, são estratégias promotoras de inclusão, em particular quando alguns dos alunos têm problemáticas mais complexas, como é o caso do autismo.

Durante muito tempo, as crianças com autismo eram descritas como tendo um défice generalizado de atenção, uma vez que dificilmente se centravam numa tarefa ou actividade. Hoje sabe-se que têm uma falha no processamento de determinados estímulos.

Estudos recentes revelam que estas crianças têm como que uma *atenção em túnel* (Schopler, 1995). Este défice de controlo de atenção leva que tendam a focar-se em pequenos detalhes e manifestem grandes dificuldades em perceber a tarefa como um todo, o que implica dificuldades de aprendizagem agravadas.

As crianças com perturbações do espectro do autismo geralmente não expressam as suas emoções e têm dificuldade em revivê-las (Frontera Sancho, 1994). A formação de vínculos afectivos encontra-se alterada e, por isso, a sua configuração é mais lenta.

Em síntese, apresentam, de modo geral, as seguintes características: anomalias na capacidade de relação com os pares e com os adultos; dificuldade na compreensão

de condutas que têm a finalidade de partilhar experiências com o outro; dificuldade na compreensão das reacções de medo ou de mal-estar manifestadas por quem os rodeia; problemas no uso adequado das regras de comportamento social; anomalias na auto percepção e expressão de sentimentos; ausência de cumplicidade com o adulto; uso descontextualizado de acções, atitudes e de linguagem; anomalias no desenvolvimento do vínculo afectivo aos outros; problemas na definição da autoconsciência (Hobson, 1995).

A inclusão educativa de um aluno com perturbações do espectro do autismo implica, por conseguinte que, tendo em consideração as características que lhe são próprias, se aproveitem as dinâmicas que se estabelecem entre os pares, de modo a que estes vão regulando, sempre que possível, comportamentos menos adequados.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O projecto de intervenção que desenvolvemos fundamentou-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-acção. Como tal, teve como objectivo uma melhor compreensão da realidade, de modo a que esta, reflectida, pudesse ser reformulada, num processo, em espiral, de planificação, acção e reflexão.

A investigação-acção contribui para a melhoria do ensino e para a autonomia do professor. Partindo de situações com as quais está insatisfeito, este pode investigar o problema e melhorá-lo. Assim sendo, depois de definir o seu objectivo de investigação, deve proceder à recolha de informação, utilizando técnicas e instrumentos adequados ao mesmo.

Segundo Sanches (2005), a investigação-acção assume-se como um processo “em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (:127).

Com vista a uma maior coerência de todo o processo, procedemos inicialmente à definição da problemática/questão de partida e dos objectivos, fundamentais para a orientação de toda a intervenção.

De acordo com a questão de partida e com os objectivos, recolhemos os dados através de diferentes meios – a sociometria, a entrevista e a observação naturalista. Estes, analisados, permitiram-nos compreender e caracterizar o aluno, as interacções

entre os diversos intervenientes no processo e o contexto em que a nossa acção iria desenvolver-se.

Planificámos, desenvolvemos e avaliámos as diversas sessões com a turma. Estratégias e práticas inclusivas, de forma a promover o trabalho a pares e em pequenos grupos bem como o trabalho em equipa entre docentes, foram aspectos que privilegiámos.

A avaliação sistemática de cada uma das sessões possibilitou a reformulação de objectivos e de estratégias, sempre que foi necessário. Possibilitou, também, perceber mais consistentemente a evolução que os alunos foram fazendo ao longo da nossa intervenção.

A turma em que intervimos era constituída por dezassete alunos matriculados no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os oito e onze anos, sendo doze alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

De modo a responder adequadamente a todos, promovendo a inclusão do aluno diagnosticado como tendo perturbações do espectro do autismo, procurámos envolver os intervenientes no processo ensino e aprendizagem, introduzindo mudanças ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas na sala de aula, para que todos os alunos atingissem um bom nível de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da intervenção que realizámos permitiu-nos concluir acerca da importância deste processo investigativo e da educação inclusiva.

A nossa intervenção veio permitir uma mais-valia no nosso percurso pessoal e profissional, consciencializando-nos para a importância de continuarmos a desenvolver, no grupo e com o grupo, estratégias que favoreçam aprendizagens inclusivas. Se, por um lado, nos apercebemos que esta estratégia era potenciadora e desencadeadora de aprendizagens, por outro, consciencializámos a importância da reflexão sobre a acção, que facilita planificar com mais segurança, acima de tudo, com mais adequação.

Em termos de resultados, o aluno com perturbações do espectro do autismo, porque perspectivado como um elemento da turma pelos seus colegas e, como tal, sentindo-se a fazer parte da mesma, fez aprendizagens significativas a nível académico e social.

Inicialmente, apresentava dificuldades nas áreas da leitura e da escrita. No decorrer das actividades fomos verificando evoluções significativas, tanto naquelas áreas como também na sua autonomia relativamente à realização das tarefas propostas.

Fazendo uma avaliação mais geral, podemos afirmar que, no final da intervenção, o nível da leitura de textos para o seu nível escolar revelou melhorias consideráveis.

O comportamento de um certo alheamento, característico do autismo, que apresentava no início da nossa intervenção, atenuou-se. Aumentou os períodos de concentração, o que lhe veio permitir um maior número de intervenções nas aulas. Por outro lado, houve uma melhor percepção por parte da escola relativamente às suas capacidades, evidenciadas, por exemplo, na peça de teatro realizada no final do ano lectivo, em que participou conjuntamente com o seu grupo-turma.

Esta percepção do seu “crescimento” estendeu-se também à família, com quem fomos articulando o trabalho que ía sendo realizado.

Relativamente ao grupo-turma, pudemos igualmente constatar que os alunos gostaram de trabalhar a pares e em pequenos grupos, para além de efectivamente terem desenvolvido competências académicas em todas as áreas trabalhadas.

Em termos do desenvolvimento de competências sociais, houve uma progressão nos comportamentos/attitudes da grande maioria dos alunos que, no geral, pode traduzir-se, num melhor ritmo de produção, em métodos de trabalho mais estruturados, no desenvolvimento de capacidades de atenção/concentração, numa maior autonomia perante as várias solicitações da vida escolar e, por fim, numa maior interiorização das regras a cumprir.

A interacção que se estabeleceu foi dinamizadora da vontade de aprender. Por outro lado, a turma tornou-se mais coesa e, sobretudo, mais solidária, na medida em que ajudar passou a ser uma constante. Não apenas em relação ao aluno que constituía a nossa fonte de preocupação inicial. Com efeito, o trabalho realizado em grupo criou laços entre os alunos, podendo afirmar-se que, em certas circunstâncias, os melhores ajudaram pontualmente aqueles que evidenciavam algumas dificuldades.

É evidente que um aluno com autismo tem especificidades muito próprias, que devem ser respeitadas. O facto de promovermos trabalho a pares e em grupo, partindo do princípio que, de acordo com a literatura a este respeito, estas são estratégias facilitadoras da inclusão e reguladoras do comportamento, não significa que não se tenha em consideração as características pessoais dos alunos, em particular quando as relações interpessoais estão afectadas, como acontece com o

autismo. Nesse sentido, privilegiámos o trabalho a pares no início da nossa intervenção, para o que o teste sociométrico que realizámos foi um excelente contributo. Aliás, de referir que mesmo para o trabalho em pequenos grupos, tivemos em atenção as escolhas que os alunos tinham feito.

A inclusão, como referimos atrás é, antes de tudo, uma questão de direitos – nesse sentido, tem um enquadramento legal que lhe dá suporte. Mas, é também uma questão de valores, dos quais, entre outros, podemos destacar, os de cidadania, de aceitação e respeito pela diferença, de equidade e de solidariedade. Valores que estando implícitos, nomeadamente pela tal questão de direitos que referíamos, têm toda a vantagem em serem aprendidos pelas crianças desde cedo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade: In Ainscow, Porter & Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. «Investigação-acção para o professor» (pp. 525-534). Amadora: McGraw-Hill de Portugal. Unidade 2.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Frontera Sancho, M. (1994). *Transtornos profundos del desarrollo: el autismo*. Madrid: Alianza.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Leitão, R. F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: edição do autor.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.
- 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.
- Silva, M. O. E. da. (2009). Centros de Recursos e Parcerias, *Revista Diferença*, 12, 12-13.
- Silva, M. O. E. da. (2008). Inclusão e formação docente, *EccoS*, 2, (X), 479-498.
- Schopler, E. (1995). *Parental Survival Manual: A Guide crisis resolution in autism and related developmental disorders*. New York: Plenum Press.