

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO REGULAR:
ANÁLISE NUMA PERSPETIVA DE TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O
DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DOCENTE DO ENSINO REGULAR**

M. Fátima Martins Simões Paulo

Universidad de Extremadura
mariafatimapaulo@gmail.com

J. Inmaculada Sánchez Casado

Universidad de Extremadura
iscasado@unex.es

Recepción Artículo: 27 agosto 2021

Admisión Evaluación: 07 septiembre 2021

Informe Evaluador 1: 12 septiembre 2021

Informe Evaluador 2: 13 septiembre 2021

Aprobación Publicación: 15 septiembre 2021

RESUMO

Atualmente, a Educação, que se pretende inclusiva, debate-se com a necessidade de ampliar a atuação pedagógica, num modelo de trabalho que se ambiciona dinâmico, cooperativo e colaborativo, num processo educativo que se quer de todos, para todos. Um crescente número de alunos identificados com necessidades educativas especiais recebem a sua educação, ou pelo menos parte dela, em salas de aula de educação regular fazendo com que haja uma necessidade cada vez maior que os docentes do ensino regular estejam preparados para irem ao encontro dos interesses e necessidades de todos os alunos, visando o seu sucesso educativo e social.

Palavras-chave: educação; ensino inclusivo; trabalho colaborativo

ABSTRACT

"Inclusion of children with nee in regular education: analysis in a collaborative work perspective between the special education teacher and the regular education teacher". Currently, Education, which intends to be inclusive, struggles with the need to expand pedagogical performance, in a work model that aims to be dynamic, cooperative and collaborative, in an educational process that is wanted from everyone, for everyone. A growing number of students identified with special educational needs receive their education, or at least part of it, in regular education classrooms, causing an increasing need for regular education teachers to be prepared to meet the needs, interests and needs of all students, aiming at their educational and social success.

Keywords: education; inclusive education; collaborative work

NOTA INTRODUTÓRIA

Este artigo pretende examinar as perceções que existem entre os professores do ensino regular e do ensino especial sobre as práticas colaborativas atuais nas suas escolas, assim como sobre os fatores associados a estas.

O conhecimento da situação pode ajudar os administradores a fornecer apoio adicional aos professores para expandir as práticas colaborativas atuais. Além disso, os resultados deste estudo podem conduzir a planos de desenvolvimento profissional para apoiar ainda mais as práticas colaborativas entre os professores do Ensino Regular e professores do Ensino Especial, que podem ser usados na Região Norte de Portugal e em outros locais com características demográficas e sistemas de educação semelhantes.

Este artigo tem por intuito, contribuir para o conhecimento da realidade que caracteriza o contexto, as perceções e as práticas destes docentes, tendo um contributo para a investigação, para a reflexão na promoção de uma escola inclusiva e melhor compreensão das tendências e necessidades, com vista à intervenção no sentido de implementar verdadeiros modelos colaborativos na Educação Inclusiva.

Apesar de os docentes estarem de acordo em que o trabalho colaborativo é um objetivo importante, as relações de colaboração entre professores de educação especial e do ensino regular são difíceis de desenvolver e manter devido a vários fatores, nomeadamente, a falta de coordenação de horários, o número elevado de horas de trabalho burocrático e o número elevado número de alunos com NEE (Correia, 2013). Também apesar da colaboração entre docentes do ensino regular e educação especial ser necessária, ambos os grupos de professores podem estar inseguros acerca dos seus papéis e das suas tarefas.

É necessário promover a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais, e uma forma de o assegurar é garantir que os educadores estejam preparados e lhes sejam fornecidas as condições necessárias para uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INCLUSÃO

Formação de docentes no domínio da Educação Especial

É fulcral o processo de formação inicial de professores como base para o processo de desenvolvimento profissional. É essencial o papel que o sistema escolar tem neste processo, quer porque enformou as experiências escolares dos futuros professores nos 12 anos anteriores à sua formação inicial, quer pela forma como os socializa na profissão, quando já exercem a docência.

A cultura profissional docente (incluindo crenças e tradições) e a cultura da escola (incluindo os processos de liderança educacional) são por isso fatores a ter em conta quando se fala em educação especial e em atitudes face à diferença. Assim, o trabalho a desenvolver terá sempre que ser aquando da formação inicial e simultaneamente na formação contínua, porque o que se pratica num dos domínios tem repercussão no outro.

A constante mudança e desenvolvimento na educação inclusiva criam nos professores a necessidade de aquisição de aptidões específicas para lidar com essas mudanças e exigências ao longo das suas carreiras. Os conhecimentos básicos e níveis de compreensão relativos a esta específica incluem: legislação e contexto legal de trabalho; responsabilidades e deveres para com os alunos, as famílias e os colegas; possibilidades, oportunidades e percursos de formação contínua com o objetivo de desenvolver conhecimentos e aptidões para a melhoria das suas práticas pedagógicas.

As capacidades essenciais a desenvolver no âmbito desta área de competência incluem: flexibilidade no ensino através de estratégias que promovam a inovação e a aprendizagem; utilização de estratégias de procura de oportunidades de formação contínua; recurso a colegas e outros profissionais como vias de aprendizagem e de inspiração e contribuição para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Pintassilgo (2010), a formação de professores em Portugal teve início na primeira metade do século XIX, têm realizado algumas experiências de formação específica, tendo em conta o ensino mútuo e o contexto militar, tendo sido posteriormente efetuados diversos ensaios de formação com base no Método de Castilho. E partir de 1974, com a nova visão do sistema escolar democrático e assentando na igualdade de oportunidades e

sucesso educativos, surge um novo patamar no que diz respeito à formação de professores. Assim sendo, segundo Formosinho (2009), nos anos 80, as escolas do Magistério Primário foram sendo substituídas por Escolas Superiores de Educação, que, a par das outras Universidades tiveram que atribuir aos seus alunos habilitações académicas e profissionais com graus de bacharelato e licenciatura para a docência.

A Inclusão de Alunos com NEE em sala de aula

O conceito de "inclusão" é um princípio filosófico, que surge da crença de que todas as crianças têm direitos, e são parte ativa da comunidade educativa. Daí, o conceito "inclusão" ser mais abrangente, não está só associado às crianças portadoras de deficiência, é também alargado às crianças em risco, às crianças provenientes de meios socioculturais económicos desfavorecidos, às crianças de outras culturas e às crianças oriundas de minorias étnicas (Correia, 2002). É neste contexto que a inclusão encontra o verdadeiro significado da palavra, o conceder a todas as crianças, sem exceção, o direito de aprenderem juntas, incluídas no seu grupo, independentemente dos problemas que as diferenciam. Todas as crianças, que apresentam necessidades educativas especiais, continuam a ter os mesmos direitos, isto é, pertencem ao grupo social no qual se inserem e devem continuar a usufruir desses direitos, sem se sentirem discriminadas por serem diferentes.

O conceito de inclusão, para Correia (2000) é a inserção total do aluno com necessidades educativas especiais, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, tendo em conta que a heterogeneidade que existe entre os alunos, é um fator muito positivo.

No processo de pedagogia de inclusão, as crianças habituam-se a conviver com a diferença, aprendem a aceitar, a respeitar e a serem solidários. É muito importante tanto para eles como para os outros alunos a socialização. Assim serão facilmente incluídos na sociedade onde todos sabem qual o papel a desempenhar. Assim sendo, a pedagogia de inclusão parte, pois, duma conceção filosófica de aceitação plena do ser humano e da tentativa de construção duma sociedade mais enriquecedora devido à diversidade. Na perspectiva, "cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades." (Bautista, 1997).

Deve-se resolver os problemas reais das crianças, desenvolvendo as suas próprias competências. Assim, a turma é encarada com idêntico respeito. No entender de Correia (2002), os alunos merecem uma atenção diferenciada, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, as suas necessidades individuais.

A criança com NEE gosta de ser aceite por todos a que a rodeiam, tudo o que ela quer é e que os outros a aceitem, sem exageros e com naturalidade. Logo, a escola e a sociedade devem estar preparadas para cooperarem com estas crianças, promovendo a sua autoestima, estimulando-as a participar nas atividades, acreditando nas suas capacidades, elogiando e incentivando o seu trabalho, não inferiorizá-las por serem diferentes.

Colaboração entre docentes do ensino regular e de educação especial

A manutenção de funções e estatutos diferenciados entre os professores de ensino regular e os professores de ensino especial restringe, segundo Kugelmass (1991 cit. por Valverde, 2006), as formas de ensino para o atendimento de alunos com NEE, na sala de aula. Este autor propõe que se eliminem as barreiras que separam estes dois grupos de docência com o objetivo de se desenvolver uma cultura de cooperação que oriente a escola para a inclusão. Esta redefinição dos das funções de ambos os grupos é necessária para unificar o sistema educativo, proporcionando a indispensável colaboração na resolução dos problemas existentes. Na perspectiva da inclusão, a articulação entre os docentes do ensino regular com os do ensino especial deve ocorrer em todos os níveis de ensino.

Levando em consideração a importância do trabalho em equipa e o sucesso das aprendizagens com alunos com Necessidades Educativas Especiais, é essencial que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias para uma melhor articulação entre docentes de ensino regular e ensino especial, encorajando a planificação, elaboração de materiais e a avaliação conjunta. (Silva, 2011).

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE NUMA PERSPETIVA DE TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DOCENTE DO ENSINO REGULAR

Os laços de entreajuda e encorajamento, centrados na cooperação dos docentes de cada grupo/turma e o docente de educação especial, são uma condição indispensável para o crescimento profissional de toda a classe docente, a partir do qual será possível promover a tão desejada escola de qualidade para todos.

Agora, os docentes devem partilhar os seus objetivos, decisões, metodologias, responsabilidade pelos alunos, avaliação das aprendizagens, resolução de problemas e gestão da sala de aula.

Fatores que afetam o trabalho colaborativo entre docentes

Segundo Roldão (2007) a nível pedagógico, a valorização do trabalho colaborativo em geral, está associado à sua valia relacional e ética, isto é, uma forma mais solidária e menos competitiva de trabalhar, considerada positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à melhoria da prática docente, o que também não deve ser esquecido.

Existem várias teorias que consideram a prática colaborativa como uma mais valia em vários domínios e pelas mais diversas razões. O campo da Psicologia considera que, por um lado, o trabalho colaborativo reúne condições para ser mais produtivo, uma vez que as interações sistemáticas e orientadas.

Também outros campos/ organizações além da Psicologia, defendem o trabalho colaborativo como mais-valia, analisando internamente qualquer organização, destaca-se a importância de fatores como a liderança e competência colaborativa dos membros, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir diversos papéis.

O trabalho colaborativo é ainda relevante para outro campo teórico ligado ao estudo sociológico das profissões, associando-se o desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais.

Embora este seja visto como "...o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem", Lima (2002), Boavida e Ponte (2002) enumeram quatro tipos de dificuldades potenciais que estão presentes no trabalho colaborativo docente:

Imprevisibilidade – É um processo dinâmico e mutável, podendo ser necessário ajustar o rumo e modificar os papéis dos participantes;

Gestão da Diferença – Não há apenas um objetivo comum, mas também objetivos pessoais e prioridades diferentes dos vários participantes;

Custos e Benefícios – Importa ultrapassar diferenças de estatuto no grupo e fazer com que os benefícios guiem o processo de colaboração;

Complacência e Conformismo – Há que evitar uma colaboração confortável e sem confronto de ideias, onde a unanimidade predomina.

De acordo com Lima (2002) refere, as condições organizacionais (horários, intensidade de trabalho, rigidez do currículo) e estruturais (arquitetura da escola, limitações dos espaços disponíveis, divisão departamental) que enquadram a profissão docente, também são fatores limitativos que não encorajam a disponibilidade para o encontro e a ação conjunta.

Fatores que afetam a autoeficácia docente

Exercer a profissão de professor implica fazer face a um infinito número de dificuldades, obstáculos, fracassos e frustrações. Alguns desses impedimentos à eficácia no ensino são os alunos que, quando desmotivados, com baixo rendimento escolar e inseridos em turmas com elevado número de elementos, bem como famílias não cooperantes e ausentes da vida escolar dos seus educandos. Também existe em muitos casos a falta de apoio entre docentes; a escola com os seus vícios estruturais e as falhas do sistema em que esta está inserida.

Mesmo sendo dotados de toda a exigência pedagógica exigida e dos conhecimentos pertinentes às suas matérias, os professores sofrem frequentes atentados à sua motivação para continuarem a realizar esforços em direção às metas educacionais que pretendem e devem atingir. Se é muitas vezes complexo trabalhar em condi-

ções adversas com crianças sem qualquer tipo de dificuldade, torna-se muito mais complicado o trabalho no âmbito de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

O sentido de eficácia dos docentes revela-se como um conceito psicológico baseado no quadro da Teoria Cognitiva Social de Bandura, cujos investigadores acreditam contribuir para a perceção que o docente possui acerca da sua prática pedagógica e do sucesso dos seus alunos.

Bandura (1993), considera que é crucial a crença que o professor apresenta perante a sua eficiência na docência, pois quanto maior for a crença que tem na capacidade em cumprir o seu papel, maior será a sua confiança, competência e compromisso para ensinar.

Na realidade, os professores com elevados sentimentos de autoeficácia tendem a evidenciar uma nova abertura a novas ideias e a novos métodos e também a planificar as suas aulas com maior organização, dedicando mais tempo e energia aos alunos, o que resulta num crescente entusiasmo pela docência. Por conseguinte, os indivíduos com maior perceção de autoeficácia mostram uma maior capacidade para controlar acontecimentos mais preocupantes, logo conferem uma determinação maior na sua resolução.

Naturalmente, a expectativa de eficácia do professor identifica a sua convicção sem ser capaz de orientar as ações necessárias visando a execução de uma determinada tarefa com êxito. Este propósito é justamente partilhado por Avramidis e Norwich (2002) qcomo salientam que as atitudes se tornam um fator determinante na implementação de práticas inclusivas. Face a esta realidade, existe um crescente leque de práticas inclusivas que podem e devem ser aplicadas, porém, nem sempre se verifica que as práticas pedagógicas desenvolvidas proporcionem um ensino inclusivo.

Avramidis e Norwich (2002), demonstra a relação entre a atitude do professor face à inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo desta forma, que os professores com uma atitude mais favorável em proporcionar mais oportunidades de participação e são mais atenciosos, sendo as suas expectativas mais altas perante o desenvolvimento dos alunos.

Para uma verdadeira implementação da cultura colaborativa docente, é fulcral que os professores se sintam satisfeitos e valorizados, com um papel ativo nas escolas, pois o envolvimento dos docentes será certamente mais pacífico, espontâneo e desejado, trabalhando e refletindo em equipa, melhorando o desempenho profissional dos docentes e assim alcançar a tão desejada escola inclusiva.

Apesar de alguns constrangimentos, os docentes demonstram-se recetivos a uma cultura colaborativa e desejam essa mudança, indo de encontro às reformas educacionais que incentivam os professores a colaborar mais. Contudo, esta tarefa nem sempre é fácil, pois a responsabilidade não depende unicamente dos docentes, os mesmos estão dependentes de questões organizacionais (horários, currículos, etc) e estruturais (arquitetura da escola, espaços disponíveis, etc) que não incentivam à colaboração entre pares.

CONCLUSÕES

A Escola é o sítio indicado onde o Professor poderá introduzir mudanças substantivas. É nesta instituição que pode ser empregue e bem aceite por parte da comunidade escolar a inclusividade. Assim, poderão surgir mudanças consideráveis relativamente à qualidade do ambiente escolar, seja ele dentro ou fora de sala de aula. É importante reforçar que a inclusão, sendo mais ativa no mundo escolar, fará com que este fique mais suscetível a novas experiências pedagógicas, um mundo mais rico e proporcionador de qualidade vida.

Segundo Correia (2010), uma filosofia de escola inclusiva é mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter, evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem-sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que se impuserem.

O trabalho de parceria traz vantagens na partilha de informação, na colaboração e no empenho dos intervenientes em desenvolver estratégias que conduzam a planos de ação eficazes, cujo objetivo primordial será o de responder aos alunos, minimizando a sua problemática. Por isso, estamos certos de que a aliança entre pro-

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE NUMA PERSPETIVA DE TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DOCENTE DO ENSINO REGULAR

fissionais na implementação de uma pedagogia de inclusão, poderá potenciar a maximização das capacidades individuais da criança, no sentido de ajudá-la a sentir-se segura, valorizada e amada.

Pode-se dizer que está também em causa: “o paradigma do novo professor europeu” e que é preciso repensar no perfil deste novo professor que deverá incluir uma série de competências didáticas e pedagógicas fundadas no trabalho em equipa e na reflexão partilhada sobre o trabalho desenvolvido, assumindo assim a colaboração como “pedra angular na actividade docente”.

A propósito do trabalho colaborativo entre os professores, Roldão (2007) referiu que este se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Cada Criança é um projeto de vida, cabe aos seus professores ajudá-la a encontrar o seu lugar no mundo estimulando a cooperação, a partilha e a solidariedade em cada escola, utilizando-se para tal toda a comunidade educativa com o intuito de que as novas gerações cresçam com uma atitude de consciência social mais tolerante, criando condições para uma vida futura mais segura, mais afetiva, no sentido de que cada um possa atingir o objetivo fulcral e último do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avramidis, E. e, Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. ISBN: 9789725761168.
- Boavida, A. M., e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. ISBN: 9789728768010.
- Correia, L.M. (2013), *Educação Inclusiva ou Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais? Um estudo numa sala de aula de Jardim de Infância*, Porto: Porto Editora,
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720014023.
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e a ação docente*. Porto. Porto Editora
- Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro – Diário da República -Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Pintassilgo, J. (2010), *A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo*, *Revista Contemporânea de Educação*
- Roldão, M. C. (2007). “*Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.*” *Noesis Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC*.
- Silva, A. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação.
- Valverde, I.G. (2006), *O Direito à Educação Inclusiva e a sua relação com o Estado, o capital e a Sociedade (entraves à efetivação da Inclusão Escolar)*, Porto