

Educación inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão

(Inclusive education: the teacher as the epicenter of the inclusion process)

Marco Ferreira

*Faculdade de Motricidade Humana
Universidade de Lisboa, Portugal*

Susana Agudo Prado

Javier Fombona Cadavieco

*Universidad de Oviedo
Asturias, España*

Páginas 1-13

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 01-01-2015

Fecha aceptación: 27-02-2015

Resumen.

Este artigo pretende fazer uma reflexão sobre o papel relevante do professor no paradigma da educação inclusiva. Os desafios que se colocam actualmente ao ensino colocam o professor no centro da acção pedagógica. Como tal, consideramos que as representações e as crenças que o professor tem sobre a escola inclusiva e a sua maior ou menor formação na área das necessidades educativas especiais condicionam as suas práticas inclusivas. Todas as crianças têm direito à educação em classes do ensino regular, em escolas abertas à comunidade, onde se ofereça um ambiente educativo de qualidade e se vá ao encontro das necessidades pedagógicas e terapêuticas de cada aluno para a implementação de uma educação inclusiva. A organização de ambientes educativos inclusivos passa muito pelas atitudes e pelas práticas dos professores em promover uma verdadeira escola para todos.

Palabras clave: *Educación inclusiva – Necesidades educativas especiales – Formación de profesores – Prácticas inclusivas – Desempenho docente – Desenvolvimento profissional*

Abstract.

This article aims to reflect on the significant role of the teacher on the paradigm of inclusive education. The currently teaching challenges put the teacher at the center of the pedagogical action. As such, we consider that the representations and beliefs that teachers have about the inclusive school and its more or less training in the area of special needs determine their inclusive practices. All children are entitled to education in mainstream classes, in schools open to the community, which provides an educational environment with quality and meets the pedagogical and therapeutic needs of each student. The organization of inclusive educational environments passes by the attitudes and practices of teachers in promoting a genuine school for all.

Key words: *Inclusive education – Special Educational Needs– Teacher training – Inclusive practices – Teacher performance – Professional development.*

“Pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.”

(Wilson, 2000).

1.-Introdução.

Actualmente, as expressões educação inclusiva, necessidades educativas especiais, currículo específico individual, pedagogia diferenciada, gestão participativa, projectos educacionais fazem parte do dia-a-dia profissional de todos os professores. No entanto, para a implementação de uma escola inclusiva o desafio continua a ser o providenciar de uma intervenção pedagógica e terapêutica adequada aos alunos com necessidades educativas especiais em contexto de sala de ensino regular.

A educação inclusiva surgiu com base no pressuposto de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, apostando na construção de uma escola como uma comunidade educativa, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e promotor de desenvolvimento para todos os alunos. É uma escola que reconhece e valoriza as diferenças existentes entre os alunos, trabalhando e dando sentido a um projecto pedagógico único, mas diferenciador.

Na educação inclusiva defende-se que todas as crianças são especiais e, por isso mesmo, devem receber o que a escola tem de melhor. Isto significa, como referem Mackinnon e Brown (1994) todas as escolas devem ser especiais. Desenganam-se aqueles que continuam a pensar que a educação inclusiva diz respeito somente às crianças com deficiência. Esta educação diz respeito a todas as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, com e sem dificuldades de acesso ao currículo, com e sem dificuldades de inclusão social. Esta educação também engloba as crianças com sobredotação, com doenças crónicas, com dificuldades de relação interpessoal. A educação inclusiva envolve e abrange toda a população escolar, aceitando a diversidade e a diferenciação com um desafio e uma celebração ao direito da igualdade de oportunidades.

De acordo com a filosofia da educação inclusiva, todas as crianças devem ser educadas numa escola isenta de barreiras pedagógicas, com uma boa organização administrativa e uma gestão de recursos humanos ajustada. Perante um idealismo desejável que associa a inclusão aos direitos humanos e à equidade social é indispensável que os docentes demonstrem atitudes inclusivas nas suas práticas educativas (Sanchez & Teodoro, 2006).

A educação inclusiva exige grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diversos níveis do sistema educativo, obriga a transformações ao nível da articulação entre os diferentes agentes educativos, impõe modificações na gestão da sala de aula e do currículo e reivindica mudanças do próprio processo de ensino – aprendizagem. Todas estas alterações provocam algumas resistências e alguns desassossegos entre os professores, condicionando a implementação de práticas diferenciadas e promotoras de inclusão de alunos em salas do ensino regular. Este artigo desenvolve algumas concepções relativas à formação de professores na área das necessidades educativas especiais e a sua importância para a mudança paradigmática a nível pedagógico necessária nas rotinas de sala de aula para a

inclusão plena de alunos com necessidades educativas especiais em contexto do ensino regular.

2.-Educação inclusiva: representações e atitudes dos professores.

A educação inclusiva traduz-se num enorme desafio para todos os agentes educativos. Para se alcançar uma qualidade de ensino adequada para todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, é necessário que a escola aperfeiçoe as suas práticas e se organize, de modo a adequar as práticas pedagógicas à diversidade da população escolar. Esta perspectiva pressupõe saber lidar com uma população escolar heterogénea, conhecer e compreender as diferenças individuais no processo de desenvolvimento humano, pressupondo, igualmente, um posicionamento discordante face às práticas educativas centradas na homogeneidade.

Para a operacionalização destas mudanças as escolas devem considerar que todos os alunos são da responsabilidade de todos, sendo necessário uma alteração significativa nos modos de pensar e de agir de muitos professores. Assim, para seguirmos os ideais da inclusão, é importante ter em conta, os saberes e experiências dos profissionais de educação e dos serviços de apoio, bem como a articulação necessária entre os vários agentes, de modo a conseguir dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Actualmente, ainda, se houve regularmente muitos professores verbalizarem frases como estas,

"Eu entendo e concordo que todas as crianças têm os mesmos direitos à educação, mas como é que eu vou dar conta de todos os meus alunos. Tenho um grupo de 25 alunos. Como é que é possível fazer inclusão dentro deste grupo?"

"Eu não estou preparada para receber uma criança "especial" na minha sala de aula. Tenho muitos alunos e todos precisam da minha atenção. Não tenho tempo para dar resposta a uma criança com necessidades especiais"

Num estudo realizado com uma amostra de professores por Ferreira, Brandão e Santos (2010) sobre os conceitos e representações sobre inclusão e necessidades educativas especiais, os professores referiram que as escolas ainda não estão preparadas para a inclusão, sendo destacado, a falta de formação dos profissionais na área da educação especial, as turmas como um número elevado de alunos, espaços de intervenção inadequados, poucos recursos materiais, falta de financiamento, má gestão dos recursos humanos e muita burocracia documental. Os factores acima referidos são inibidores da implementação da escola inclusiva, tornando-a um desafio, ainda, maior, pelas dificuldades que acrescentam para os todos os professores que estão envolvidos para uma mudança paradigmática do ensino e da aprendizagem inclusiva.

Um professor empenhado na inclusão contribui para a qualidade dos processos educativos, transmitindo sentimentos positivos a todos os que o rodeiam. Estas atitudes são rapidamente detectadas e adoptadas pelos alunos, sendo a criação de

um ambiente positivo e confortável essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos.

Para Marchesi (2004) quando o professor de ensino regular se sente pouco competente para intervir com alunos com NEAE, terá tendência para desenvolver atitudes pedagógicas mais contraproducentes, o que se traduz numa menor interação entre pares e numa menor atenção a estes alunos. O docente deve criar um ambiente agradável, facilitador de interações positivas e pleno de oportunidades diversificadas de aprendizagem, mas para tal tem de se sentir competente. O sentimento de competência condiciona o desempenho docente e a implementação de práticas inclusivas (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010).

A interação positiva entre os alunos com e sem necessidades educativas especiais pode ser condicionada pela atitude do professor. É tarefa do professor incutir nas crianças sem necessidades educativas especiais a importância do respeito pela diferença, de modo a permitir que estas ultrapassem medos e alterem concepções desajustadas que possam apresentar. A interação positiva entre todos os alunos depende da capacidade do professor para promover um ambiente educativo ajustado, facilitador e cooperativo. Este tipo de ambiente permite que as crianças sem necessidades educativas especiais encorajem e apoiem os pares com necessidades educativas especiais na realização das tarefas, favorecendo o desenvolvimento socio-emocional de todos os alunos.

Cabe também aos docentes envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos. No que diz respeito às crianças que apresentam necessidades educativas especiais esse envolvimento parental requer, ainda mais, a necessidade de um maior envolvimento e partilha. O docente deve construir um clima de diálogo e confiança com os pais, com a finalidade de proporcionar um atendimento de qualidade, encorajando e aconselhando os pais na forma de ajudar os seus filhos.

Os pais das crianças com necessidades educativas especiais enfrentam dificuldades e desafios que outros pais nunca irão enfrentar. As problemáticas das crianças podem causar um impacto profundo na família e as interações que nela se estabelecem podem produzir uma forte ansiedade e frustração. O docente deve mostrar a sua disponibilidade e o seu saber para auxiliar a família, preocupando-se, não só com o potencial individual da criança, mas também com o funcionamento e a qualidade de vida da família.

Correia (2003) refere que a filosofia inclusiva encoraja os professores e os alunos a criar ambientes de aprendizagem baseados na entreajuda e na cooperação, onde a confiança e o respeito se tornam basilares no ensino e na aprendizagem, conduzindo à expressão de respostas adequadas às necessidades de todos os alunos.

Partilhamos a ideia que o trabalho colaborativo deve ser um dos alicerces da escola inclusiva. Uma comunidade escolar tem de se organizar de forma a trabalhar em equipa. O espírito de colaboração, a partilha de informação e de experiências, não deve confinar-se unicamente à classe docente, mas, sim, alargar-se a todos os outros profissionais do processo educativo, pois os professores, num modelo de inclusão, devem colaborar e cooperar com outros profissionais, por exemplo, psicólogos, médicos, terapeutas, pois um modelo de intervenção multidisciplinar favorece o desenvolvimento de práticas e processos de inclusão.

Percorrer os caminhos para uma educação inclusiva é criar um conjunto de práticas que se devem basear na entreaajuda e na cooperação (Cross, Traub, Pishgahi, & Shelton, 2004). Em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e saberes necessários para o atendimento à diversidade dos processos de desenvolvimento de toda a população escolar, devem ser construídos e disponibilizados apoios pedagógicos que ajudem o professor no seu dia-a-dia, tornando-o progressivamente autónomo na capacidade de resolver problemas e promovendo a melhoria das suas práticas pedagógicas.

Hoje em dia pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada uma das crianças, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade e numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, integrando escola-família e comunidade. Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante de situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem

os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas (Sanchez & Teodoro, 2006).

Embora nos últimos anos tenha sido percorrido um caminho positivo ao nível dos processos de inclusão, continua a ser importante reflectir acerca das atitudes e representações que alguns professores apresentam acerca da educação inclusiva. Estas representações condicionam de forma significativa a implementação de práticas e de rotinas inclusivas dentro da sala de ensino regular. Acreditamos que a formação especializada de professores e a sua integração em contextos do ensino regular ajudará a ultrapassar muitas das barreiras “psicológicas” apresentadas por alguns professores relativamente à educação inclusiva.

3.-Inclusão e formação de professores.

De acordo com diversos autores, a forma de combater as atitudes menos inclusivas de alguns professores é através de programas de formação específicos na área da educação inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002; Correia, 2003; Rodrigues, 2006). Segundo Hegarty (2001), muitos professores ainda não revelam competências nem atitudes para fundarem uma educação inclusiva, referindo que acções de formação contínua pode ser uma das formas de mudar mentalidades e práticas. Para Correia (2003), a inclusão só terá êxito, se a base dos programas de formação de professores facilitarem a aquisição de novas competências de ensino, possibilitando respostas adequadas e diferenciadas às distintas necessidades educativas. Todos os professores devem sentir-se preparados para, dentro da sua esfera de saber e de influência, poderem prestar os apoios pedagógicos adequados a todos os alunos, de forma a implementar novos métodos e estratégias de ensino e, assim, desenvolver novas oportunidades de aprendizagem.

Para Correia, Cabral e Martins (1999) a inclusão de crianças com NEAE no ensino regular depende, de programas de formação de professores. Os autores referem que os cursos de formação inicial dos professores de todos os estabelecimentos de ensino superior devem contemplar uma vertente em educação especial constituída

por três módulos: *Introdução à Educação Especial, Avaliação e Programação em Educação Especial e Adaptações Curriculares em Educação Especial* e, ainda, um *Estágio* de, pelo menos, um semestre com alunos com necessidades educativas especiais.

A formação de docentes tem um papel primordial para a inclusão, pois contribui para que o professor seja capaz de criar condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando na forma de motivar o aluno para as tarefas propostas, de mobilizar a sua curiosidade, de o inserir em trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a focar o interesse e a desenvolver as suas aprendizagens (Bénard da Costa, 1998).

Actualmente, nos cursos de formação inicial de professores, existe uma maior preocupação na abordagem de aspectos respeitantes à intervenção educativa de crianças com necessidades educativas especiais em salas do ensino regular. Quando se observa o quadro normativo actual, também se verifica, por parte do poder central, uma preocupação em transformar as escolas, em escolas inclusivas. Quanto aos discursos dos professores, é igualmente, habitual irem ao encontro aos princípios da Educação Inclusiva. Para Rodrigues (2006), no entanto, tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente "inclusivos" enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Os docentes mostram-se descontentes com alguns modelos de organização e gestão de recursos da educação especial existentes na escola. Este tipo de sentimentos e opiniões comprovam a necessidade dos órgãos de gestão e dos professores realizarem formação no contexto escolar, reflectindo conjuntamente no sentido de poderem responder perante a sua realidade educativa com uma prática continuada, reflexiva e colectiva (Rodrigues, 2006).

A formação actual de professores procura desenvolver nos docentes o interesse pelos contextos onde estão inseridos e um sentido próprio para enfrentar de forma optimista, situações de diversidade presentes na escola e na sala de aula. É fundamental que a formação dos docentes aborde temas da área das necessidades educativas especiais para que os professores ampliem os conhecimentos relacionados com os diferentes tipos de patologia e outras problemáticas, adquirindo competências para superar obstáculos e, desta forma, acreditar que possuem capacidades de intervenção pedagógica que eles próprios ignoravam, desenvolvendo níveis de autoconfiança para o seu desempenho docente.

Segundo Correia, Cabral & Martins (1999), subsiste a necessidade dos docentes terem formação especializada, do tipo pós-graduação, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, no sentido de promover conhecimentos e práticas inclusivas. Temos verificado um crescimento da oferta de formação especializada em diversas instituições de ensino superior, o que vai ao encontro do que é recomendado, no âmbito da educação inclusiva. É fundamental que todos os profissionais de educação estejam aptos para prestarem os apoios adequados, entendendo as problemáticas que os seus alunos apresentam, planificando e diferenciando o seu ensino.

Marchesi (2001) refere-se à necessidade de formação dos docentes enquanto práticas de "desenvolvimento profissional", já (Rodrigues, 2006) fala em "aprimoramento profissional" como condição essencial para o desenvolvimento de

práticas de qualidade na resposta educativa. Rodrigues (2001) refere que o ensino apresenta lacunas, porque a forma de expor as situações de aprendizagem aos alunos com necessidades educativas especiais nem sempre é a mais correcta nem a mais ajustada.

No nosso entender, os docentes ao lidarem com alunos com necessidades educativas especiais, adquirem novos conhecimentos, desenvolvem novas competências pedagógicas, tendo a possibilidade de modificar as suas práticas para responder de forma ajustada a todas as crianças. Os docentes com atitudes positivas em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares apresentam uma acção mais dinâmica e interactiva no processo de ensino/aprendizagem, respondendo, adequadamente às especificidades e necessidades de cada aluno (Correia, 2003).

4.-Inclusão: o professor para além da sua formação.

Uma atitude positiva e de optimismo baseada em sentimentos de competência do professor são, particularmente, relevantes no processo de inclusão. Os docentes têm de adoptar novas responsabilidades e novas posturas, direccionando a sua acção para territórios distintos, muitas vezes vividos como ameaçadores. Se o professor sentir-se capaz de enfrentar estes desafios é meio caminho andado para o sucesso. Os docentes encontram-se rodeados, por um lado, por normativos legais que regem os princípios da inclusão, por outro lado, encontram-se no terreno, onde são actores e o sucesso ou o insucesso das suas práticas dependem, em grande medida, das suas percepções, crenças e valores.

Apesar de a inclusão ser imposta e condicionada pela lei, as atitudes dos docentes influenciam mais, o alcançar com êxito a plena inclusão, do que qualquer regulamentação administrativa ou norma curricular. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a organização e gestão da sala de aula assentam em grande parte nas crenças e percepções dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Perante esta assunção, a formação especializada de professores é um instrumento fundamental no sentido de sensibilizar e preparar os professores. Neste sentido, Sanches (2005) refere que a formação “pode ajudar a construir um perfil profissional que ajude ao sucesso de todos e de cada um” (p. 156).

Os primeiros estudos, relativamente à inclusão, relatam que os docentes do ensino regular não estão insatisfeitos com o sistema de educação especial, no entanto, apresentam-se pouco abertos à introdução de programas inclusivos, optando pelo apoio fora da sala de aula. De acordo com os princípios básicos da educação inclusiva, o professor titular de sala deverá trabalhar, de modo persistente e coerente, para que todos os processos de apoio educativo a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais sejam, sempre que possível, desenvolvidos na sala de aula. No entanto, não poderá, deixar de se ter em conta que “sempre que a situação o exija, se possa considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular” (Correia, 2005, p. 17).

Alguns professores do ensino regular revelam pouca preparação e motivação para ensinar crianças com NEAE. Ferreira, Brandão e Santos (2010) referem que estes

docentes consideram ineficazes e de difícil implementação as adequações curriculares necessárias para incluir alunos com necessidades educativas especiais em contexto de sala de aula.

A maior parte dos docentes apresenta, hoje em dia, uma atitude favorável face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. A maioria dos professores concorda com o conceito de inclusão e acredita que os alunos com necessidades educativas especiais têm direito a uma educação em escolas de ensino regular. Contudo, nem todos concordam que os alunos beneficiem com a colocação a tempo inteiro numa classe do ensino regular, pois não consideram as salas de aula como as mais apropriadas para responder de forma efectiva às necessidades pedagógicas desses alunos (Ferreira, Brandão & Santos, 2010).

Realçamos a importância do trabalho em colaboração de todos os agentes educativos, afirmando que só existirão respostas pedagógicas adequadas à diversidade dos alunos com uma verdadeira escola colaborativa. A essência desta escola passa pela colaboração e pelo trabalho em equipa. Um processo interactivo, através do qual os diferentes intervenientes com diferentes experiências descobrem desfechos criativos para problemas comuns. Assim, em vez de se esperar que um docente possua todo o conhecimento e sabedoria essenciais para o atendimento de todos os alunos da turma, espera-se que os problemas que se vão colocando diariamente possam ser resolvidos pela equipa.

De acordo com Morgado (2003) os docentes melhoram a qualidade da sua prática quando:

1. Promovem a autonomia dos alunos;
2. Estabelecem climas positivos na sala de aula;
3. Demonstram expectativas positivas;
4. Organizam o trabalho de forma sólida em função do grupo;
5. Consideram opções metodológicas ajustadas ao clima de sala de aula;
6. Regulam o processo de ensino/aprendizagem, reforçando os sucessos e os empenhos dos alunos;
7. Estimulam os alunos para o trabalho cooperativo;
8. Diferenciam metodologias de ensino;
9. Diversificam estratégias de ensino perante situações de aprendizagem distintas.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um dos factores que condicionam a inclusão. Segundo Morgado (2004), “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores...” (p. 49).

Cabe ao docente do ensino regular identificar as necessidades dos seus alunos, bem como as necessidades dos ambientes onde os alunos estão inseridos. Assim, o professor, ao identificar as necessidades dos alunos está a avaliá-los, criando, deste modo, através de novas estratégias ou métodos de ensino, meios para a aquisição de novas competências que possibilitem aos alunos com necessidades educativas especiais o alcançar dos objectivos propostos. Também é tarefa do professor, promover valores de igualdade de oportunidades e a participação activa e interactiva de todos os alunos, utilizando práticas educativas individualizadas e diversificadas.

Estas práticas implicam uma actualização contínua de conhecimentos e competências, contribuindo para o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas.

Na nossa opinião, o desenvolvimento de programas inclusivos passa, em grande parte, pela competência dos professores em identificarem e compreenderem as capacidades e competências dos seus alunos, criando, posteriormente, diferentes estratégias para cada um deles caminhar com segurança no seu percurso escolar. O professor deve operacionalizar processos de diferenciação, fazendo progredir no currículo um aluno em situação de grupo, através de uma selecção adequada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.

Para finalizar, destacamos algumas características, que consideramos fundamentais, para a implementação de práticas inclusivas de qualidade: construção de um ambiente de sala de aula positivo e pedagogicamente coerente; adequações curriculares adaptadas às necessidades dos alunos; utilização de modelos diferenciados de organização de trabalho dos alunos; recurso a tarefas e actividades diversificadas; a definição clara de tarefas e ritmos de realização; promoção de comportamentos de autoavaliação e de monitorização do trabalho realizado; estímulo a rotinas que privilegiam a autonomia nas aprendizagens; expectativas de desempenho elevadas para todos os alunos; reflexão sistemática sobre as práticas de sala de aula; avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem; reuniões regulares com a equipa multidisciplinar e com as famílias.

5.-Considerações finais.

Uma intervenção educativa adequada respeita as diferenças individuais dos alunos, promove a flexibilidade curricular e as estratégias de ensino e de aprendizagem, implicando uma planificação em função do grupo e para todos, organizando o espaço e o tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem e a forma como cada aluno aprende. A inclusão implica reconhecer que os alunos não estão todos ao mesmo nível da aprendizagem, que apresentam diferentes pontos de partida e realizam percursos de aprendizagem distintos, podendo atingir patamares de objectivos e competências diferentes. A intervenção educativa de qualidade terá que contar com esta característica de aprendizagem, para proporcionar o sucesso de cada um.

Parece-nos, também, que alguns professores estão determinados a ensinar alunos com necessidades educativas especiais na sala de ensino regular, embora não providenciem as adaptações curriculares nem as práticas necessárias para uma verdadeira inclusão. Estes professores encaram as adaptações curriculares como mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em conta que elas são necessárias para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.

Numa perspectiva de orientação inclusiva, as escolas sentiram a necessidade de adequar as suas práticas e as suas formas de atendimento. Neste sentido, os professores tiveram de aceitar novas responsabilidades pedagógicas, muitas vezes sentidas como ameaçadoras para o *status quo* normalizado. Neste novo panorama educativo, torna-se premente uma redefinição do papel do professor, sendo

necessário identificar as principais características e funções do professor nesta nova escola.

A filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para a desenvolvimento de um trabalho em equipa. Aliás, um dos factores, desde sempre, destacado para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os professores, pais (papel muito relevante no processo de inclusão do seu educando) e todos os agentes educativos. Por outro lado, a implementação de parcerias e de redes com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde e de reabilitação constituem facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Na implementação de uma escola inclusiva, é necessário reestruturar culturas e práticas nas escolas, entender a diversidade como um recurso de apoio à aprendizagem e destacar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, reconhecendo a inclusão na educação como um dos aspectos da inclusão na sociedade. Esta mudança de paradigma exige ao professor uma qualificação especializada para atender cada vez mais uma população mais diversificada e heterogénea. A formação dos professores do ensino regular deveria preparar para a compreensão das dificuldades do aluno, para a identificação das necessidades educativas e para o desenvolvimento de competências de planificação, adequação e gestão de processos de ensino-aprendizagem diferenciados. Gerir a diversidade e o potencial de todos os alunos é o desafio que, também, se coloca aos professores do ensino regular.

Os professores são o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades educativas especiais, implicando esta assunção, a necessidade por um lado, de actualizar conhecimentos e competências e, por outro lado, mudar percepções e atitudes.

A filosofia da inclusão traz vantagens para todos os implicados no processo: para os alunos, porque promove o desenvolvimento de competências e o comportamento adaptativo; para os professores, porque desenvolve a cooperação entre profissionais e o alargamento de competências pedagógicas; para os pais e para a comunidade porque promove valores e sentimentos fundamentais para uma sociedade inclusiva e sem exclusão social.

6.-Referências.

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp.129-147.
- Bénard da Costa, A. M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11 (2), pp. 57-85.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Miranda Correia (org.).

- Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). A Filosofia da Inclusão. In L. Miranda Correia (org.). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., Cabral, M. C. & Martins, A. P. (1999). Pressupostos para o Êxito da Integração/inclusão. In L. Miranda Correia. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp.159-170). Porto: Porto Editora.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). *Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities*. TECSE, 24(3), 169-183.
- De Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, pp.1-23.
- Ferreira, M., Brandão, T., & Santos, A. P. (2010). Conceitos e representações sobre Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um estudo qualitativo com educadoras de infância. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, IV Série, 17, 33-46.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, pp. 121-132
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp.79-91). Porto: Porto Editora.
- Mackinnon, J., & Brown, M. (1994). Inclusion in secondary schools: An analysis of school structure based on teacher's image of change. *Educational Administration Quarterly*, 30, pp.162-152.
- Marchesi, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios, & Cols. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. 3, Cap. 2, pp. 37-46). Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (org.). (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E., García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), pp. 44-61.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In Duarte, J. & Franco D. (orgs.) *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp.62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

Sobre los autores:

Marco Ferreira

Faculdade de Motricidade Humana
Universidade de Lisboa, Portugal

Marco Ferreira has a Bachelor degree in Special Education, a Master degree and a PhD in Pedagogical Psychology. He worked for 15 years in a Special Education Institution, integrating a multidisciplinary team of specialists. He started to work on Portuguese Higher Education Institutions in 1999 and held a number of posts along the way including Head of Department, Chair of the Scientific Council and Coordinator of a Master programme. He was Professor of numerous classes mainly in the area of Educational Psychology, Developmental Psychology, Curriculum and Pedagogical Differentiation, Teaching and Learning Methodologies and has supervised more than 20 Master thesis in Special Educational Needs. He has several peer reviewed publications in Portugal, Poland, Italy and Brazil and he has given conferences in Poland, Germany, Spain and Estonia. Currently, he is Honorary Senior Lecturer in the Centre for Lifelong Learner at the University of Liverpool, lecturing different modules in the professional Doctorate in Education and supervising doctoral thesis. He is also a Visiting Professor at the University of Lisbon lecturing in the area of Special Educational Needs and supervising Bachelor and Master students in Institutions with people with Intellectual and Developmental Disabilities.

Faculdade Motricidade Humana - Universidade de Lisboa
marcoferreira@fmh.ulisboa.pt

Susana Agudo Prado

Universidad de Oviedo
Asturias, España

Investigadora del Departamento de Ciencias, profesora la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación en el Grado en Formación de Maestros de Educación Primaria y ejerce de coordinadora de esta materia en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachiller y Formación Profesional. Participa en proyectos de investigación en los que las TIC son el eje fundamental junto con los aspectos sociales de las mismas. Su línea de investigación en la tesis doctoral abordó el tema del impacto de las TIC entre las personas mayores, la cual obtuvo el premio extraordinario de doctorado. También coordina un Proyecto de la Universidad de Oviedo con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Asturias para la realización de actividades educativas haciendo uso de las TIC en Educación Infantil. Además, colabora en diferentes encuentros (congresos, jornadas, seminarios...) tanto desde la organización de los mismos como siendo participante activa. Durante más de 11 años desempeñó un puesto de responsabilidad como pedagoga en una empresa privada, diseñando y coordinando programas socioeducativos relacionados con las TIC llevados a cabo en 3 comunidades autónomas de España: Galicia, Asturias y Cantabria.

Universidad de Oviedo - España
agudosusana@uniovi.es

Javier Fombona Cadavieco

Universidad de Oviedo
Asturias, España

Investigador y profesor Titular, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad de Oviedo (España). Licenciado y Doctor en Ciencias de la Información, y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, además de su función como coordinador y dinamizador de redes y convenios internacionales, sus trabajos abordan la incorporación de las Nuevas Tecnologías Audiovisuales Aplicadas a la Educación. Ex-realizador de TV, Profesor en el área de la Didáctica y la Comunicación Audiovisual desde 1986 en distintos niveles educativos; ha impartido múltiples comunicaciones, conferencias y publicaciones sobre estos temas, es además revisor de artículos para varias revistas científicas internacionales. Actualmente participa y coordina varios proyectos de investigación sobre Nuevas Tecnologías Móviles Investiga la inserción de la narrativa audiovisual en los nuevos soportes tecnológicos, sus trabajos no se centran sólo en el contexto de la educación formal sino que analiza cómo se construyen las estructuras del conocimiento contemporáneo.

Universidad de Oviedo - España
fombona@uniovi.es