

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS



Felicity Armstrong
David Rodrigues

Prefácio de Mónica Vieira



Título: *A Inclusão nas Escolas*

Prefácio: Mónica Vieira

Autores: Felicity Armstrong, David Rodrigues

Tradução: Joana Matias

Revisão: Hélder Guégués

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-Chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Outubro de 2014

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014

Impressão: Guide Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-80-4

Depósito Legal n.º: 382 309/14

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1

1099-081 Lisboa

Telf: 21 00 15 800

ffms@ffms.pt

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

Felicity Armstrong

David Rodrigues

Prefácio de **Mónica Vieira**

- 7** PREFÁCIO
Mónica Vieira
- 9** EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO:
 UMA PERSPECTIVA INGLESA
Felicity Armstrong
- 73** OS DESAFIOS DA EQUIDADE E DA INCLUSÃO
 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
David Rodrigues

PREFÁCIO

Mónica Vieira¹

Quando falamos de inclusão nas escolas, existe uma associação quase imediata ao tema da educação especial e das necessidades educativas especiais, que se justifica historicamente pois a inclusão nasce associada à educação de grupos mais vulneráveis à exclusão, por terem alguma necessidade educativa distinta. Contudo, hoje em dia, o conceito extravasa largamente esta associação, pois, tal como afirma a Declaração de Salamanca, de 1994, os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente da sua incapacidade. A inclusão é perspectivada para todos os alunos: como planear o ensino, para que todos os alunos daí retirem aprendizagens ricas?

Está ainda por concretizar plenamente, no nosso país, a inclusão nas escolas. Está também por avaliar o impacto das sucessivas reformas educativas nesta matéria, algumas com especial relevância como a regulamentação dos apoios especializados na educação pré-escolar, básica e secundária, em 2008, nas estruturas escolares.

¹ Assessora do Programa do Conhecimento da Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Este livro, associado à décima segunda conferência do Ciclo *Questões-chave da Educação*, organizado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, procura discutir o conceito de inclusão e a sua aplicação. As escolas deparam-se com vários obstáculos: como construir uma escola inclusiva? Como potenciar a aprendizagem de todos? Em particular, como lidar em concreto com os vários tipos de incapacidades e dificuldades educativas?

Felicity Armstrong, professora emérita de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, com uma longa experiência em vários sectores da educação, tem acompanhado o desenvolvimento de práticas inclusivas em todo o mundo. Esta autora apresenta-nos um conjunto de reflexões em que nos dá conta da indefinição que ainda subjaz à noção de inclusão, por vezes entendida como política específica para alunos com necessidades educativas especiais e, outras vezes, como um conjunto de medidas educativas destinado a todos os alunos. A autora discute ainda a evolução histórica deste conceito, mostrando também como se podem levar a cabo práticas inclusivas, com base na investigação-acção.

David Rodrigues, professor catedrático na Universidade Portuguesa e presidente da Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial –, tem sido das vozes mais críticas, no nosso país, relativamente às políticas inclusivas e sua tradução no terreno pedagógico. Neste texto, fala-nos da inclusão e da importante relação com os direitos humanos, bem como da relevância da formação de professores na criação de uma escola realmente inclusiva.

Aos autores agradecemos a colaboração para reflectir sobre a inclusão nas escolas portuguesas e sobre os caminhos para o futuro.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA INGLESA

Felicity Armstrong

INTRODUÇÃO

Este documento é constituído por três trabalhos contrastantes, todos focados em necessidades educativas especiais, diferença e educação inclusiva mas com perspectivas diferenciadas.

O primeiro trabalho, *Educação Inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem*, apresenta alguns tópicos-chave relacionados com a educação inclusiva. É uma adaptação do seguinte capítulo:

Armstrong, F. (2011) 'Inclusive education: school cultures, teaching and learning', in Richards, G. e Armstrong (eds) (2011) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms: Key Issues for New Teachers*, Londres: Routledge

O segundo trabalho '*Deficiência, Educação e Transformação Social em Inglaterra desde 1960*' (Armstrong, 2009) é retirado de um artigo com o mesmo título publicado em:

Goodman, J., McCulloch, G. e Richardson, W. (2008) (eds) *Social Change in the History of British Education*, Londres: Routledge. (Anteriormente publicado como edição especial do jornal *História da Educação*, vol. 36, nos 4 e 5).

Neste trabalho são exploradas as questões de como nós entendemos a deficiência e as respostas sociais e educacionais que existem para a incapacidade, à luz de desenvolvimentos históricos recentes e transformações sociais. Este estudo examina criticamente alguns enquadramentos teóricos possivelmente contrastantes através dos quais a escrita da história, em termos de deficiência e educação, tem vindo a ser compreendida.

O terceiro trabalho, *Investigação-Ação: Desenvolvendo práticas inclusivas e transformando culturas*, escrito com Michele Moore, é uma versão condensada do capítulo de abertura do nosso livro editado Armstrong, F. & Moore, M. (Eds.) (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. Londres: RoutledgeFalmer.

Este trabalho explora e enfatiza o papel crucial dos professores como agentes da mudança. Desde o início dos anos 90 que o meu trabalho se tem centrado cada vez mais na colaboração com professores para desenvolver uma compreensão dos princípios e práticas da investigação-ação como um meio de desenvolvimento do ensino inclusivo e práticas de aprendizagem em contextos profissionais diferenciados.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CULTURAS ESCOLARES, ENSINO E APRENDIZAGEM

Felicity Armstrong

Pedirem-nos que mostremos que a inclusão funciona é como nos pedirem que mostremos que a igualdade funciona. Promover a inclusão implica juízos baseados em valores e não há qualquer razão para desculpas.

(Thomas e Glenny, 2002:366)

A Educação Inclusiva é um dos mais importantes conceitos, embora evasivo, a emergir no Reino Unido e internacionalmente nos últimos anos. É um conceito importante porque, na sua interpretação integral, representa um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em selecções de acordo com percepções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com a exclusão da educação tradicional. A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. No entanto, trata-se de um conceito *evasivo* porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade.

Persiste uma inadequação, no contexto britânico, entre as intenções aparentes de um conjunto de políticas e o que realmente acontece na prática (Dyson e Gallanaugh, 2007). Este fenómeno não deverá ser compreendido num sentido grosseiro como, por exemplo, “o fosso entre a política e a prática”. Pelo contrário, chama-nos a atenção para a natureza extremamente complexa da elaboração de políticas e sua interpretação, especialmente à luz de interesses nacionais e globais divergentes. Documentos políticos oficiais utilizam o termo “inclusão” de forma inconsistente, muitas vezes relacionando-o especificamente com políticas relativas aos alunos com “necessidades educativas especiais”, e algumas vezes é assim que o termo é utilizado nas escolas. Por outro lado, para outros a utilização da expressão “educação inclusiva” reflecte o princípio que inclusão se refere a todos – todos os alunos, e todos os membros da escola, universidade, comunidade mais vasta.

Inclusão refere-se fundamentalmente a temas de direitos humanos, igualdade, justiça social e à luta por uma sociedade não discriminatória. Estes princípios são o âmago das políticas e práticas inclusivas. (Armstrong e Barton, 2007:)

Tony Booth descreve a participação na sala de aula inclusiva da seguinte forma:

[...] Implica aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso activo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou. (Booth 2003:2)

Estas duas perspectivas complementam-se. São ambas sustentadas por uma visão de educação inclusiva que contempla *todos* os alunos – não apenas um grupo de estudantes considerados “vulneráveis” ou com “necessidades especiais”. Tony Booth enfatiza a importância do *reconhecimento* assim como da *participação*. O reconhecimento está relacionado com ‘...injustiças que são compreendidas como culturais (e) enraizadas em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação’ (Fraser, 1999). *Participação* tem que ver com ser parte e pertencer a comunidades, tendo acessos e direitos iguais aos outros. A educação inclusiva exige ambas – que toda a criança e jovem tenha o direito de frequentar a sua escola ou universidade locais (i.e., todos *participam*), e que todos os membros da escola ou universidade, ou mesmo da comunidade mais alargada, tenham o direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura e crenças, aparência, interesses, estilo de vida e autenticidade. A inclusão reconhece a, e é receptiva à, diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática. *Inclusão* é, portanto, um conceito um pouco diferente de ‘integração’, que se foca em como alunos individuais, ou um grupo de alunos, se pode “adaptar” a uma escola ou turma. A educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física. A integração tem-se referido tradicionalmente a conceitos e práticas relacionadas com alunos rotulados como tendo “necessidades educativas especiais”. No contexto inglês, a diferença fundamental entre o conceito de inclusão e o conceito de integração é a de que *integração* se centra nos défices detectados na criança como criadores de barreiras à participação, enquanto a *inclusão situa as barreiras à participação dentro da escola ou universidade, e nas atitudes sociais, políticas e práticas*.

Uma grande contribuição para o pensamento nesta área ao longo da última década foi feita pelo trabalho do Centro de Estudos para a Educação Inclusiva (CEEI ou CSIE) e através do Índice para a Inclusão (Booth and Ainscow, 2002). O Índice para a Inclusão facilita materiais que apoiam as escolas num compromisso de exame crítico das suas políticas e práticas, e guia-as num processo de desenvolvimento no caminho da educação inclusiva. Trata-se de “construir comunidades de apoio e promover a realização pessoal para todos os trabalhadores e alunos” (CSIE, 2010). O Índice para a Inclusão não é um ‘modelo’ ou uma ‘lista’, mas antes um convite às escolas para reconhecerem *onde estão* ‘*agora*’ e para avançarem num processo de mudança positiva. O Índice para a Inclusão descreve os processos envolvidos da seguinte forma:

- Valorizar todos os alunos e funcionários da mesma forma.
- Incrementar a participação dos alunos nas culturas, *curricula* e comunidades das escolas locais, reduzindo a sua exclusão em relação a estas.
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade de alunos na localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não só dos com dificuldades mas também os que estão categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Aprender através de tentativas de ultrapassar barreiras ao acesso e participação de alunos particulares para promover mudanças para o benefício dos alunos em geral.
- Admitir a diferença entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos.
- Reconhecer o direito dos alunos à educação na sua localidade.
- Melhorar as escolas para os funcionários e para os alunos.

- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade e desenvolvimento de valores, assim como no aumento de resultados.
- Fomentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um aspecto da inclusão na sociedade. (CSIE, 2010)

Práticas inclusivas e valores

Quando pensamos em contextos específicos como a elaboração de políticas e sua interpretação numa autoridade local ou escolar, existem questões chave que precisamos de colocar relacionadas com o desenvolvimento da educação inclusiva, tais como:

- Como e onde são estas políticas elaboradas em relação ao ensino e aprendizagem, por quem e com que resultados?
- A inclusão é encarada como ‘um estranho que entra’ ou como envolvendo uma transformação da escola e culturas institucionalizadas para que todos os que vêm sejam aceites da mesma forma?
- Como podemos identificar e desafiar as estruturas e práticas culturais enraizadas que sustentam a exclusão e promover a transformação nas relações sociais e culturais nas escolas?

Neste capítulo, os princípios e as práticas da educação inclusiva são abordados da perspectiva das culturas escolares e da noção de ‘pedagogia inclusiva’. Uma das expressões mais profundamente arraigadas na cultura escolar é a forma como o ensino e a aprendizagem são compreendidos. É preciso então pensar acerca destes valores e processos envolvidos na pedagogia e medi-los por oposição aos princípios da inclusão. Isto requer a formulação de questões: até que ponto é que as

práticas e o programa excluem, marginalizam ou menosprezam grupos de alunos ou indivíduos, e até que ponto reconhecem e tiram partido dos ‘fundos de conhecimento’ dos próprios alunos (Andrews and Yee, 2006) e experiência?

Neste ponto é útil reflectir sobre o significado de “pedagogia” em inglês. Como Jenny Corbett apontou (2001), pedagogia é muitas vezes utilizada para nos referirmos à forma como os professores transmitem o programa aos alunos. Também se pode referir a estratégias de ensino específicas que adoptam em resposta a diferentes contextos e métodos de aprendizagem. Por oposição, a pedagogia inclusiva envolve o seguinte:

- Um reconhecimento das diferenças individuais; valorização da diversidade cultural;
- Um compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar, assim como na sala de aula;
- Um reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão.

É claro que tudo o supracitado está aberto a interpretações. Terminologia como “inclusão”, “participação” e “cidadania” pode ser utilizada de formas diversas, muitas vezes contraditórias e com finalidades diferentes. Reflecte variações de contexto e preocupações – culturais, geográficas, económicas e autobiográficas. São os *valores* defendidos e que suportam estas variações que são importantes. Isto envolve, portanto, uma tentativa de definição do que queremos dizer com “valores inclusivos” e qualquer definição deve ser enquadrada culturalmente.

Os valores inclusivos assumirão diferentes significados em contextos mono-culturais, bi-culturais ou multiculturais – embora até estes

descritivos sejam demasiado simplistas para abranger as complexidades e heterogeneidades que formam qualquer ‘comunidade’. Da mesma forma, o conceito de inclusão terá significados diferentes em contextos como infantários, escolas especiais, instituições para jovens em risco, escolas na cidade, escolas privadas com propinas e universidades públicas rurais. Sugerir que ‘inclusão’ tem apenas sentido no contexto das escolas comuns que acolhem todos os membros da comunidade sem olhar à diferença é, no contexto social e político actual, marginalizar outros contextos nos quais alguns professores, funcionários, crianças e jovens se podem encontrar. A implicação disto seria a *exclusão* de alguns dos grupos mais marginalizados na sociedade da vasta luta pela inclusão que, por definição, tem de abranger todos os membros da sociedade, sem olhar aos diferentes cenários em que se movem ou a que estão confinados.

Neste momento do estudo, ou análise crítica, de uma escola, estudiosos e profissionais que se centram primeiramente em assuntos relacionados com processos de inclusão e exclusão nas escolas tentarão compreender a natureza social e cultural da escola e explorar como tal é traduzido na prática de sala de aula. Poderíamos descrever este processo como começando num nível ‘macro’ em direcção ao nível ‘micro’ para ver como contornos e características mais amplos se traduzem em pormenores ricos – à semelhança de utilizar o sistema de navegação ‘Google Earth’. À escala micro existe a necessidade de examinar criticamente como os valores que aparentemente abraçados nos níveis macro são traduzidos e comunicados ao nível da sala de aula e os seus impactos nas relações e oportunidades disponíveis para alunos individuais. Também precisamos de fazer perguntas que explorem os valores inclusivos de diferentes pontos de vista. A secção seguinte apresenta o exemplo de uma escola, no centro da cidade, baseada na investigação

na qual um aparente compromisso para com a educação inclusiva e igualdade de oportunidades é confrontado com um número de valores e práticas contraditórios. Este breve estudo é usado para ilustrar como as pressões e condicionalismos no trabalho num nível macro fora da escola podem influenciar diferentes níveis da vida escolar.

Escola de Steelbank, Sheffield

Em Inglaterra, as escolas que afirmam, e demonstram, um compromisso sério para com a inclusão e igualdade e que não funcionam com políticas de selecção formais ou informais podem encontrar-se muitas vezes nas áreas economicamente mais desfavorecidas e tendem a apresentar resultados fracos nos testes nacionais, em comparação com escolas em zonas mais ricas. Escolas inclusivas como a Escola Primária de Steelbank em Sheffield, Inglaterra (Abram *et al.*, 2009) têm uma política de ‘porta aberta’ e acolhem todos os membros da comunidade, independentemente da incapacidade ou nível de concretização. A sua população inclui crianças ‘em transição’ que são refugiadas, procurando asilo ou vivendo em acomodações temporárias, e reflecte a diversidade da área, com apenas 8% das crianças da escola com o inglês como língua materna. O aumento da diversidade cultural e linguística especialmente em vilas ou cidades é um dos muitos resultados da globalização que estão a transformar as escolas e universidades no Reino Unido.

A escola de Steelbank é totalmente acessível e existe um compromisso sério em transformar os *curricula* e práticas pedagógicas para que todas as crianças recebam uma educação significativa. Os resultados nos testes nacionais são baixos e, embora o OfSTED (Gabinete para os Padrões da Educação) tenha elogiado a escola pela sua resposta

inclusiva à diversidade e laços próximos com a comunidade local, este elogio é abafado pela crítica ao desempenho da escola nos exames nacionais, que são considerados nos relatórios públicos como os únicos indicadores ‘reais’ de ‘sucesso’.

O novo edifício para o qual a escola se mudou em Setembro de 2007, deixando para trás o edifício original, vitoriano e inacessível, foi projectado em reuniões entre os arquitectos, membros da escola e da comunidade, incluindo alunos, que visitaram outras escolas e contribuíram com ideias. É inteiramente acessível a crianças e adultos com deficiência, quer para entrar no edifício como internamente, com uma zona central com elevador e gradações cuidadosas entre desníveis, tornando as rampas desnecessárias.

A escola põe a ênfase em políticas de igualdade de oportunidades, incluindo políticas anti-racistas, e leva a cabo campanhas regulares feitas pelos alunos sobre o *bullying*, por exemplo, ou alimentação saudável em que todos os membros da escola e da comunidade se envolvem. Existe um conselho escolar composto por representantes de cada turma eleitos, que reúne regularmente e que informa depois os seus ‘eleitores’. Uma campanha actual organizada pelo conselho tem que ver com as reclamações acerca da qualidade das refeições da escola que são fornecidos por uma empresa privada, e as crianças organizaram protestos contra a fraca qualidade da comida e as doses pequenas. As práticas de inclusão e equidade estão enraizadas na vida diária da escola. Por exemplo, existe um sistema de “amigos de recreio” para assegurar que as crianças não são ‘deixadas de lado’ ou vitimizadas no recreio ou noutros aspectos da sua vida escolar.

As crianças com deficiência são bem-vindas à escola, como é natural e existem políticas e práticas em vigor para garantir que todas as crianças possam participar totalmente na aprendizagem e em todos

os aspectos da vivência acadêmica. Estas incluem o desenvolvimento de práticas de aprendizagem de apoio e colaborativas entre grupos de crianças. Existe um professor com responsabilidade especial na inclusão na escola, embora seja claro que todos os membros da escola são *colectivamente e individualmente* ‘responsáveis’ pela inclusão.

De certo modo, escolas como a Escola Primária de Steelbank funcionam ‘na periferia’ do sistema principal, muitas vezes desenvolvendo respostas criativas à diversidade nas suas comunidades locais e que, enquanto criam oportunidades para a participação e a criação de culturas escolares equitativas, entram em conflito com as exigências do programa nacional e sistema de avaliação. Trabalhos de investigação demonstram como a pressão para melhorar os resultados nos testes nacionais corrompeu o trabalho das escolas, especialmente daquelas que procuram promover políticas e práticas inclusivas (Florian e Rouse, 2005, Ainscow *et al.*, 2006). Este é, talvez, um indicador importante da forma como as próprias escolas têm de desenvolver estratégias em resposta às políticas do governo que são potencialmente contraditórias – algumas parecem apoiar a inclusão, enquanto outras são movidas por interesses mais poderosos – os do desempenho num contexto global.

Teoria da Pedagogia e Aprendizagem Inclusivas

Viremo-nos agora para a vida da sala de aula. Existem algumas teorias de aprendizagem ou ideias relacionadas com a educação em geral das quais podemos tirar partido para nos ajudar a desenvolver uma compreensão acerca das nossas próprias práticas de ensino e atitudes? Deve ter algumas ideias sobre este assunto com base em aprendizagens e experiências anteriores. Um enquadramento teórico possível que pode ser útil quando pensamos sobre pedagogia inclusiva é

a do construtivismo social. Esta abordagem é muitas vezes apresentada como uma teoria de aprendizagem por oposição a teorias que se baseiam numa abordagem de ‘transmissão’ na qual o professor possui – ou é ‘detentor’ – o conhecimento, e o seu papel é transmitir algum deste conhecimento ao aluno. Isto pode ser reforçado por sistemas de recompensas e desincentivos (ou ‘castigos’). Muitos professores e comentadores observam que a ‘abordagem da transmissão’ está a ser reinventada com uma maior ênfase na produção de resultados planeados e mensuráveis expressos sob a forma de grelhas de avaliação. Desde os anos 80 que se tem vindo a regressar a abordagens de ensino e aprendizagem que se focam principalmente no conteúdo e resultados mensuráveis e não no processo. No ensino construtivista o aluno é encarado como

Um construtor de significado independente, um agente activo no seu (síc) próprio processo de aprendizagem. Não é alguém a quem meramente acontecem coisas; é alguém que, por sua própria vontade, faz as coisas acontecerem. A aprendizagem é vista como o resultado da interacção iniciada por ele próprio como o mundo: a compreensão do aluno aumenta durante a constante interacção com algo fora dele – o ambiente geral, um pêndulo, uma pessoa – e algo dentro dele, os seus mecanismos de construção de conceitos...(Candy, 1989:107)

O psicólogo russo Vygotsky desenvolveu uma versão de construtivismo social como modelo de aprendizagem no qual o conhecimento, experiência e contexto existentes seriam de primordial importância. A aprendizagem era vista como um processo de construção de novas percepções e conceitos através da interacção com o ambiente e a intervenção do ‘professor’ que poderia ser alguém com mais experiência,

um irmão ou colega (embora nos exemplos de Vygotsky se pareça assumir que o ‘professor’ costuma ser um adulto). O ‘conhecimento’ do professor envolve-se activamente com o conhecimento do próprio aluno, sua experiência e processos de pensamento e o nível de competência existente ou ‘zona de desenvolvimento próximo’ – ou ‘ZDP’. (Vygotsky, 1962, in Wood, 1988). O apoio instrumental, ou ‘andaime’, é providenciado pelo professor para ajudar o aluno a seguir para um nível ou tipo diferente de compreensão (Bruner, 1979, in Wood, 1988).

Portanto, o construtivismo na educação está relacionado com duas coisas: como os alunos *constroem* (ou interpretam) acontecimentos ou ideias, e como estes constroem (criam e juntam) estruturas de significado. A constante interacção dialéctica entre interpretação e construção está no centro da abordagem construtivista da educação.... (Candy, 1989:108)

Este enquadramento teórico tem uma série de possíveis implicações e oportunidades para desenvolver uma pedagogia inclusiva – ou, por outro lado, ‘pedagogias inclusivas’ pois não há sugestão de que um modelo ou abordagem – por mais flexível e centrada no aluno que seja – ‘responda’ necessariamente a todas as circunstâncias. De facto, nenhuma teoria deve ser encarada como um modelo para o ensino e aprendizagem. No entanto, o construtivismo social fornece um enquadramento teórico dentro do qual as inadequações embaraçosas entre o conhecimento, experiência e expectativas do professor e do aluno podem ser resolvidas.

Enquanto algumas ideias de Vygotsky nos podem parecer um pouco estereotipadas e contra-intuitivas quanto aos pressupostos sobre como os professores podem entender inteiramente o ‘curso de desenvolvimento interno’ do aluno, o seu trabalho revela alguns princípios

extremamente importantes para a exploração e interpretação. As ‘teorias’ podem ser vistas como obstáculos à transformação e inovação da prática se as deixarmos funcionar como coletes-de-forças do nosso pensamento, mas também podem ser utilizadas como catalisadores para a criatividade se estivermos preparados para as interpretarmos com imaginação para que sejam sensíveis e relevantes em contextos e assuntos específicos. Vários investigadores e professores desenvolveram as ideias de Vygotsky. Bruner, por exemplo, insiste na importância de compreender as *influências culturais* envolvidas no processo de aprendizagem:

Começa com o conceito da própria cultura – particularmente o seu papel constitutivo. O que era óbvio desde o início era se calhar demasiado óbvio para ser apreciado, pelo menos por nós, psicólogos, que têm por hábito e tradição pensar em termos bastante individualistas. Sistemas simbólicos que os indivíduos utilizaram para construir significados eram sistemas que já existiam, que já estavam ‘lá’, profundamente enraizados na cultura e linguagem. Constituía um tipo muito especial de caixa de ferramentas cujos instrumentos, uma vez utilizados, tornavam o utilizador num reflexo da comunidade.

(Bruner, 1990, in Pollard (ed): 202)

As abordagens sugeridas por este enquadramento podem ser alargadas e reinterpretadas para abranger pares que trabalhem juntos em grupos num processo colaborativo de co-construção de aprendizagem, criação activa e comunidades vibrantes de alunos na sala de aula.

Se juntarmos algumas destas ideias, o processo de ensino e aprendizagem envolve compreender tanto a singularidade do indivíduo, a sua história e conhecimento existente, como o conhecimento cultural

colectivo e as práticas do contexto social do aluno. Um aluno é, portanto, um *indivíduo num mundo social*. As comunidades de alunos são compostas por alunos individuais que trocam conhecimento e experiências, colaboram e encontram hipóteses, discutem, constroem e criam, para desenvolver compreensão e conhecimento.

Podem parecer demasiado óbvio para ser referido, no entanto, se considerarmos estes argumentos à luz das abordagens actuais ao ensino, aprendizagem e avaliação de pirâmide invertida nas quais o conhecimento é definido como um tipo específico de *currículo* e a aprendizagem é medida nos termos de resultados e comportamentos particulares, os conflitos e aparente fracasso do sistema de educação em providenciar igualdade de oportunidades para o desenvolvimento individual e colectivo ao nível da comunidade podem ser pelo menos parcialmente explicados.

Se nos basearmos, resumirmos e interpretarmos algumas das ideias mencionadas, existe um número de implicações positivas em desenvolver as abordagens inclusivas no ensino e na aprendizagem que poderemos considerar,

- Os alunos são todos indivíduos com as suas próprias histórias e experiências.
- Os alunos trazem com eles para a aprendizagem tipos particulares de conhecimento construídos social e culturalmente que vão interagir com o *currículo* e práticas de ensino da escolar (i.e., os alunos não são uma 'ardósia em branco' nem 'reservatórios vazios').
- Este conhecimento tem a capacidade de transformar, re-interpretar e aumentar o que está a ser ensinado.

- A aprendizagem é um processo bilateral ou colaborativo no qual o ‘professor’ procura perceber e tem em consideração conhecimentos anteriores, estilo de aprendizagem preferido e contexto social
- A exploração colaborativa na sala de aula na qual os alunos partilham conhecimento como um meio de resolução de problemas e criação de hipóteses é uma forma de aprendizagem de ‘andaime’
- ‘Pedagogia’ não pode ser separada de ‘*curriculum*’ uma vez que ensino e aprendizagem reflectem o que é reconhecido e valorizado como ‘conhecimento’
- A pedagogia inclusiva baseia-se no reconhecimento da unicidade de cada aluno e da importância dos factores sociais e culturais na influência de respostas ao *curriculum* e pedagogia.

Conclusão

Neste capítulo, apresentei alguns temas e questões para consideração dentro de um conjunto mais vasto de preocupações relacionadas com a natureza e cultura das escolas e do ensino de uma forma geral, e não em termos de algumas condições e qualidades ‘especiais’.

Na tentativa de ganhar uma compreensão mais informada sobre esses factores, e a sua importante inter-relação, encorajámos a utilização de um enquadramento no qual exista um compromisso crítico nos termos do que dizemos e o que fazemos como profissionais, e as tensões e dilemas que são levantadas em relação a encontros específicos em escolas e salas de aula ou outros contextos institucionais. Palcos como escolas, colégios e universidades reflectem relações e condições sociais mais vastas, inclusive desigualdades na sociedade na qual são colocadas de forma aberta, subtil, complexa e muitas vezes contraditória. As escolas são envolvidas em funções políticas e sociais importantes que envolvem

a inculcação de valores particulares e o encorajamento de formas específicas de pensamento e comportamento. Como é que as escolas e os professores lidam com as pressões contraditórias de forças externas como os governos é uma questão crucial para a educação inclusiva.

Referências

- Abram, E., Armstrong, F., Barton, L. e Ley, Lynne (2009) 'Diversity, democracy and change in the inner city: understanding schools as belonging to communities', in J.Lavia and M.Moore (eds) (2009) *Decolonizing Community Contexts: Cross-cultural Perspectives on Policy and Practice*, Londres: Routledge (in press).
- Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres: Routledge.
- Andrews, J. e Yee, Wan Ching (2006) 'Children's 'funds of knowledge' and their real life activities: two minority ethnic children learning in out-of- school contexts in the UK ', *Educational Review*, 58 (4) 435-449.
- Barton, L e Armstrong, F. (Eds.) (2007) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Londres: Springer.
- Booth, T. (2002) 'Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts' in Potts, P. (ed) *Inclusion in the City*.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002) *The Index for Inclusion*, Bristol, CSIE, <http://www.csie.org.uk>.
- Bruner, J. (1979) *On Knowing. Essays for the Left Hand*. Londres. Belknap Press of Harvard University.
- Candy, P. (1989) 'Constructivism and the study of self-direction in adult learning' in *Studies in the Education of Adults*. Vol. 21, No 2, pp 95-116.
- Corbett, J. (1998) *Special educational needs in the twentieth century. A cultural analysis* (Londres, Cassell).
- Dyson, A. e Gallanuagh, (2007) 'National policy and the development of school practices: a case study', *Cambridge Journal of Education*, 37:4, 473-488.

- Florian, L. e Rouse, M. (2005) 'Inclusive Practice in English Secondary Schools: Lessons Learned', in Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. and Simmons, K. (eds) *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education: Values into Practice*, Londres: RoutledgeFalmer.
- Fraser, N. (1999) 'Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation', in Ray, L. J e Sayer, R.A. (eds) *Culture and Economy After the Cultural Turn*, Londres: Sage.
- Pollard A. (2002) *Readings for Reflective Teaching*. Londres: Continuum.
- Thomas, G. e Glenny, G. (2002) Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence?, *The International Journal of Inclusive Education*, 6 (4), 345-369V.
- Wood, D. (2003) 'How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development', Oxford: Blackwells.

Fontes adicionais para estudo aprofundado

- Alliance for Inclusive Education (ALFIE) <http://www.alphie.org.uk>.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002) *The Index for Inclusion*, Bristol, CSIE, <http://www.csie.org.uk>.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (<http://www.csie.org.uk>).
- Enabling Education Network (www.eenet.org.uk).

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM INGLATERRA DESDE 1960

Felicity Armstrong

A deficiência e as pessoas portadoras de deficiência estão sub-representadas na história da educação. A exclusão de crianças deficientes das escolas regulares que acontecia repetidamente até ao final do século XX é espelhada na forma como a deficiência e a diferença têm sido amplamente ignoradas no estudo histórico formal.² Richard Altenbaugh defendeu que a deficiência não tem sido tratada da mesma forma que outras categorias sociais como a raça, classe e género e que os historiadores ‘negligenciaram de uma forma geral a própria deficiência como um sinal

2 Por exemplo, In *A History of English Education from 1760*, primeiro publicado em 1947, com 2ª edição em 1966, Barnard dedicou aproximadamente 3 páginas de 334 à educação especial.

de desigualdade'.³ Pode ser defendido que esta negligência é sustentada por um entendimento da dificuldade como sendo uma razão natural ou implicitamente justificável para a marginalização, por oposição a desigualdades experienciadas por outras categorias sociais. A história da relação entre educação e deficiência em Inglaterra dos últimos anos tem sido marcada por lutas pela participação, atitudes sociais e direitos num período de mudança social e económica rápida. Os pressupostos dominantes sobre as dificuldades, a experiência de pessoas com deficiência e os seus papéis sociais têm sido cada vez mais desafiados pelo Movimento de deficiência e estudiosos da deficiência e debates acerca dos direitos humanos e organizações. Legislação como Disability Discrimination Act (1995) (contra a discriminação da deficiência) e como o Special Educational Needs and Disability Act (2001) (sobre as necessidades educativas especiais) tentaram deitar abaixo algumas barreiras ao acesso e participação na educação, no ambiente, emprego e vida social do dia-a-dia, marcando uma mudança cultural aparente nos pressupostos oficiais, expectativas e oportunidades. No entanto, os efeitos das estruturas discriminatórias, atitudes e práticas estão profundamente enraizados como podemos ver, por exemplo, pelo número de crianças identificadas como tendo 'necessidades educativas especiais' e frequentando escolas ou unidades segregadas em Inglaterra⁴, o estatuto económico de pessoas com deficiência e os baixos níveis de participação de pessoas portadoras de deficiência na educação superior e emprego.

3 Altenbaugh, Richard J. 'Where are the disabled in the History of Education? The Impact of Polio on Sites of Learning', *History of Education* 35/6 (2006) 705-730.

4 *Segregation trends - LEAs in England 2002-2004* (Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2005); Department for Education and Skills First Release. *Special Educational Needs in England, January 2006*. Department for Education and Skills, National Statistics, SFR 23/2006.

A primeira metade deste trabalho destaca a história recente da educação, deficiência, legislação e o contexto social em transformação. A segunda metade considera algumas abordagens adotadas por historiadores e outros comentadores, como os estudiosos da deficiência e analistas políticos, para explorar a história da deficiência e educação.

Crianças portadoras de deficiência, educação e legislação – contextualização

O lançamento de estruturas educacionais para as crianças portadoras de deficiência remonta ao século XVIII em Inglaterra, embora haja alguns exemplos mais cedo de instituições estabelecidas por ordens religiosas e exemplos mais tarde de associações de voluntariado leigo fundado por instituições de caridade⁵ e filantropos. Antes de 1870, muitas crianças deficientes que vinham de famílias pobres eram enviadas para asilos, reformatórios ou escolas industriais⁶, onde muitas vezes recebiam a educação e ensino básicos. Também havia os hospícios onde eram colocadas as crianças e adultos diagnosticados como loucos ou ‘deficientes mentais’ e onde por vezes recebiam educação e treino,⁷ mas as escolas residenciais especiais, localizadas em asilos controlados

5 Sutherland, G. 'The origins of special education.' in *The Practice of Special Education*, edited by Will Swann. Oxford: Basil Blackwell, 1981: 94.

6 Hurt, J.S. *Outside the Mainstream: A History of Special Education*. Londres: Batsford, 1988.

7 Um exemplo disto foi o Asilo de Starcross perto de Exeter que mais tarde se desenvolveu numa escola residencial especial. Ver Dale, P. 'Tension in the voluntary-statutory alliance: "Lay professionals' and the planning and delivery of mental deficiency services, 1917-1945.'" In *Mental Illness and Learning Disability since 1850: Finding a place for mental disorder in the United Kingdom* edited by Dale, P. and Melling, J. Londres: Routledge, 2006.

por médicos, psiquiatras e filantropos, estavam separadas do sector da educação e da influência de educadores.⁸ O domínio do início da história da educação especial pela medicina e psiquiatria provocou uma influência profunda e duradoura nas percepções das crianças deficientes e o tipo de serviços prestados a estas, caracterizados pelo cuidado, controlo, terapia e remediação.

As estruturas educativas formais designadas para crianças deficientes começaram a desenvolver-se após a introdução da educação elementar através das leis educativas de 1870, 1876 e 1880. O *Relatório da Comissão Real sobre os Cegos, Surdos, Mudos e Outros* do Reino Unido (o Relatório Egerton) publicado em 1889⁹, apoiava-se num compromisso pragmático e moral de providenciar educação técnica elementar às pessoas cegas em vez de as ‘apoiar ao longo de uma vida de inactividade’. Estes projectos gémeos – o do racionalismo económico e o do imperativo moral do trabalho produtivo – dominaram a história das respostas à deficiência e a prestação de educação e treino em Inglaterra.

O florescimento das profissões médicas e terapêuticas¹⁰, o interesse na eugenia¹¹ e a refinação de categorizações de defeitos e deficiências, assim como o crescente envolvimento do estado na assistência social e educação desde os finais do século XIX, promoveram o

8 Dale, P. "Special Education at Starcross before 1948." *History of Education*, 36, no 1 (2007): 17-44.

9 *Report of the Royal Commission on the Blind, the Deaf, the Dumb and Others of the United Kingdom* (The Egerton Report). Londres: HMSO. (1889).

10 Potts, P. "Medicine, Morals and Mental Deficiency: the contribution of doctors to the development of special education in England." *Oxford Review of Education* 9, no3 (1983): 181-196.

11 Barker, D. "How to Curb the Fertility of the Unfit: the feeble-minded in Edwardian Britain." *Oxford Review of Education* 9, no 3 (1983): 197-211.

crescimento da educação especial. Foi também influenciado por um número de outros factores, por vezes contraditórios, incluindo valores humanitários contemporâneos, um crescente compromisso social para com a educação formal, a necessidade de força de trabalho alfabetizada e maneável, e o desenvolvimento e fortalecimento de autoridades educativas locais, todos tiveram o seu papel no desenvolvimento de uma rede de estruturas que constituíram o sistema de educação especial que se desenvolveu durante a primeira metade do século XX.

O Education Act de 1944 (Reino Unido) apresentou onze ‘categorias de deficiência’ e orientação relativa à provisão para cada grupo e nível de deficiência. Ampliou o acesso à educação formal estatal ao introduzir largos números de crianças portadoras de deficiência no sistema educativo pela primeira vez e delegou responsabilidade às autoridades educativas locais pela sua educação. Significativamente, o *Education Act* de 1944 decretou que todas as crianças, com excepção das que eram consideradas “ineducáveis”, deveriam receber ‘educação eficiente a tempo inteiro de acordo com a idade, aptidão e capacidade, tanto com frequência da escola regular como de outra forma.’

O *Education Act* (1970) (Crianças Deficientes) tornou as autoridades educativas locais responsáveis pela educação de todas as crianças, trazendo todas as crianças para o sistema educativo, sem olhar a deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

O Relatório Warnock (1978)¹² desafiou os pressupostos dominantes de que existiam ‘dois tipos de crianças, as deficientes e as não deficientes’ e que a categorização de deficiência era uma justificação para disposições específicas. Defendia que o termo ‘deficiente’ não fornecia

12 Department of Education and Science. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*(Warnock Report). Londres: HMSO. 1978.

informação sobre necessidades educacionais, marcando uma transformação importante na ênfase. Não se deviam olhar as crianças deficientes como meros destinatários de terapia e cuidado, mas como alunos com direito à educação. O *Education Act* de 1981 que se seguiu consagrou o termo ‘necessidades educativas especiais’ na legislação, ostensivamente substituindo as categorias de deficiência codificadas pelo *Education Act* de 1944. Foram tomadas medidas para a introdução de avaliação pedagógica de dificuldade de aprendizagem para estabelecer se a criança tem necessidades educativas especiais, apresentando a nova sigla ‘NEE’, e que necessidades eram essas. “Declarações” de necessidades educativas especiais, estipulando a natureza das ‘necessidades’, como deveriam ser respondidas e as fontes necessárias, foram feitas para algumas crianças como resultado de processos pedagógicos de vários profissionais. Estes próprios procedimentos tiveram implicações em termos de provisão educacional e recursos e geraram um aumento enorme no número de avaliações profissionais levadas a cabo. Paradoxalmente, embora o termo “necessidades educativas especiais” se foque em necessidades educativas e não em dificuldades individuais, tornou-se uma categoria globalizante denotando diferença ou dificuldade de aprendizagem que coexistia com as categorias de deficiência já existentes e acompanhando novas.

Mais recentemente, legislação como o *Special Educational Needs and Disability Act* (2001) adotou uma mudança de tônica ao estabelecer o dever de educar crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, mas este dever mantém-se contingente e condicional pois apenas se aplica se ‘... for compatível com os desejos dos pais e se houver ‘condições de uma educação eficiente para as outras crianças’. Estes são alguns dos fundamentos das transformações legislativas chave no desenvolvimento da educação especial em Inglaterra.

Dizem pouco sobre os contextos sociais mais latos nos quais ocorreram e nada acerca das experiências das crianças portadoras de deficiência.

Educação especial e transformação social

A educação especial, as suas estruturas, práticas e finalidades, está enraizada em valores culturais mais vastos e na transformação social. Por exemplo, o conluio da eugenia com o humanitarismo e o crescimento do poder do Estado no final do século XIX e na primeira metade do século XX, foram os arquitectos do crescimento e carácter da educação especial e estas influências foram apresentadas em debates e desenvolvimentos políticos ao longo do século XX.¹³

As transformações na vida social provocadas pela guerra também modificaram as percepções de deficiência e de pessoas portadoras de deficiência e, por sua vez, influenciaram o desenvolvimento da educação especial. Durante a Segunda Guerra Mundial as infraestruturas das escolas regulares, educação especial e casas de acolhimento foram profundamente afectadas pela ‘blitz’, a evacuação das crianças das cidades, uma perturbação generalizada dos serviços escolares e uma redução maciça de recursos humanos e comodidades básicas. Em 1941, por exemplo, o número de crianças portadoras de deficiência a frequentar escolas especiais em Londres foi reduzido a 50% e muitos frequentavam as escolas regulares. Estas mudanças prepararam o terreno e o crescente acreditar de que as escolas especiais deveriam fazer parte do sistema de educação geral abriu caminho para o *Education Act* de 1944.¹⁴ O período de pós-guerra marcou uma mudança de ênfase em

13 Isto é claramente expresso em C.W.Hutt's *Crowley's Hygiene of School Life*, (Londres: Methuen, 1910:16-17).

14 Ibid.

termos do poder e responsabilidade de diferentes agências no governo da vida social. Assim, desde o período de pós-guerra os médicos assistentes deixaram de ser os decisores designados no que respeita ao diagnóstico e colocação numa resposta educativa. As autoridades educativas locais assumiram o papel de coordenar o processo avaliativo e tomar a decisão final acerca da colocação na educação especial, embora profissionais médicos tenham continuado a ter um papel importante nestes processos de avaliação.

O crescimento do Estado Social durante o período do pós-guerra, com o fornecimento de serviços que eram vistos como um *bem social comum* – e não como uma sangria económica nacional dos recursos significando a dependência económica e social – provocou mudanças nas percepções sobre deficiência. Como em casos de doença, pobreza ou habitação, em vez de ser um problema exclusivamente privado e pessoal, a deficiência e a incapacidade começaram, até certo ponto, a ser encaradas como uma questão *social* que legitimamente requeria o apoio e intervenção estatais. Ao mesmo tempo, o legado e contínuo refinamento de sistemas e procedimentos referentes ao diagnóstico, categorização e medicação da deficiência e o papel importante desempenhado por profissionais nestes processos levam a uma patologização e afastamento de crianças portadoras de deficiência do sistema educativo. É neste contexto que as transformações na educação especial e respostas educativas à deficiência devem ser compreendidas.

Os anos 60 foram caracterizados por um espírito de optimismo e abertura em termos de valores sociais e a necessidade de responder às desigualdades sociais na educação. O Relatório Newsom (1963) foi indicador desta disposição, revelando grandes diferenças na qualidade da educação recebida pelas crianças, dependendo da classe social e localização. Recomendava o aumento da idade de abandono da escola

de 15 para 16 anos, exigindo acção para responder a insuficiências do sistema como as instalações pobres e sobrelotadas e estudar métodos de ensino que suprimissem as deficiências ambientais e linguísticas. No entanto, a visão na qual se baseava este relatório fez pouco para desafiar as divisões educacionais baseadas nos resultados da educação, pois estava primeiramente preocupado com a prestação de educação que preparasse as crianças e jovens para os seus papéis de futuro na sociedade que eram largamente definidos pela classe social e as percepções existentes de capacidade.¹⁵

A circular do Governo trabalhista 10/65 (1965) convidou todas as autoridades educativas locais não organizadas a submeter planos para a introdução em escolas secundárias como um fim à selecção, mas não o tornou obrigatório. Os *Education Acts* de 1944, o Relatório Newsom, o desenvolvimento da educação abrangente e a implementação do *Act* de 1970 (Crianças Deficientes) foram precursores dos debates sobre a integração de crianças deficientes nas escolas regulares. Outras transformações estavam a ocorrer na sociedade nos anos 60 e 70. Por exemplo, o número de crianças com doenças como cardiopatia congénita, tuberculose articular, febre reumática, espinha bífida e paralisia cerebral diminuiu drasticamente nos últimos 20 anos. Os avanços no conhecimento médico e técnicas cirúrgicas tornaram as crianças menos dependentes de cuidados e orientação, e candidatos mais prováveis à 'educação'.¹⁶

Houve vários factores-chave que influenciaram os desenvolvimentos da educação especial durante os anos 70, inícios de 80, incluindo o crescimento de grupos de auto-defesa e de pressão dos

15 McCulloch, G. *Failing the Ordinary Child? The theory and practice of working-class secondary education*. Buckingham: Open University Press, 1998.

16 Ibid.

pais.¹⁷ A investigação começou a levantar questões relacionadas com a qualidade da educação fornecida pelas escolas especiais e emergiu um debate crítico acerca da categorização e ‘rotulagem’ de crianças.¹⁸ O desenvolvimento de ‘recursos de base’ ligados às escolas regulares levaram a um desvanecimento gradual das fronteiras entre algumas escolas regulares e escolas especiais, e a presença de crianças identificadas como tendo necessidades educativas especiais ou deficiência tornou-se cada vez mais ‘natural’. Estes factores, e a emergência de ‘literatura crítica’ na sociologia da educação, que desenvolveu a crítica da noção de ‘necessidades especiais’ e educação especial assinalaram uma reavaliação generalizada dos princípios da educação especial segregada. Em muitos aspectos, estes assuntos reflectiam uma mudança social mais vasta e de movimentos sociais de apoio aos direitos civis, participação e lutas políticas sobre identidade e auto-realização.

No entanto, os movimentos globais de anos 60 e 70 que lutavam por direitos civis e igualdade de tratamento focavam-se em particular nas desigualdades baseadas na classe social e oportunidade de discriminação por motivos de raça, género ou sexo. Durante as transformações sociais e convulsões políticas e culturais que ocorreram na década de 60 as pessoas com deficiência mantiveram-se de fora em termos de reconhecimento. Tom Shakespeare¹⁹ associa as lutas pela libertação dos anos 60 com a politização e crescimento do movimento pela

17 Jones, Neville J. "Policy Change and Innovation for Special Needs in Oxfordshire." *Oxford Review of Education* 9 no 3 (1983): 241-254.

18 Por exemplo, Swann, W. *The Practice of Special Education*. Oxford: Basil Blackwell/Open University Press, 1981.

19 Shakespeare, T "Disabled people's self-organisation: A new social movement?" In *Overcoming disabling barriers: 18 years of Disability and Society*, edited by L.Barton. Londres: Routledge, 2006.

deficiência, mas como observa Karen Hirsch em relação aos Estados Unidos, “em comparação com o impacto dos estudos históricos do movimento pela libertação negra e do movimento das mulheres [...] o movimento pelos direitos das pessoas deficientes teve pouco efeito no interesse histórico.”²⁰

O desenvolvimento do Movimento de Deficiência e a sua luta para tornar visível a opressão das pessoas deficientes e a campanha para a total participação de crianças deficientes na educação regular tem sido crucial no sentido em que as percepções acerca da deficiência e seus direitos têm sido transformadas. Na frente destas lutas têm estado organizações de pessoas com deficiência como a Integration Alliance e a Young and Powerful e outras como o Centro de Estudos para a Educação Inclusiva (CEEI), todos fizeram campanha pelo reconhecimento dos direitos das crianças portadoras de deficiência e que as suas ‘vozes fossem ouvidas’. Ao mesmo tempo, as teorias acerca do papel do ‘experimental’ e a noção de voz tornaram-se cada vez mais importantes na pesquisa literária, particularmente no apoio dos interesses dos direitos humanos e civis.²¹

Educação, deficiências e transformação social

Nos últimos tempos, tem havido desenvolvimentos importantes na forma como as interpretações das relações entre educação, deficiência e transformação têm sido vistas historicamente.

20 Hirsch, K. “Culture and Disability: the role of oral history.” In *The Oral History Reader*, edited by R.Perks and A.Thomson. Londres: Routledge, 1998.

21 Moore, M. Beazley, S. e Maelzer, J. *Researching Disability Issues*. Buckingham: Open University Press, 1998; Shakespeare, T. “Rules of engagement: doing disability research”, *Disability and Society* 11 no 1 (1996): 115-119.

Os debates sobre se a 'história' tem que ver com relatos construídos 'do que aconteceu' através da colecção de 'factos', ou se a história só pode ser entendida como um leque infinito de múltiplas experiências e perspectivas, baseiam-se em diferenças que são tanto teóricas como políticas. Como Mary Fuller observa no Prefácio do seu livro sobre Teoria Histórica:

... toda a escrita da história implica tomar um lado em assuntos teóricos chave, quer o historiador esteja ciente disto ou não – e muitos historiadores não estão. Não há fuga de se ter uma posição teórica, seja ela explícita ou implícita.²²

Estes debates abrem caminhos úteis às abordagens da história da educação e deficiência desenvolvidas nos últimos 40 anos. As diferenças nas abordagens teóricas neste campo estão intimamente relacionadas com posições opostas na forma como a noção de deficiência tem sido teorizada e representada. O abraçar do Modelo Social de deficiência²³, independentemente de que interpretação em particular é adoptada, tem implicações profundas na forma como os objectivos da educação são entendidos, e como as histórias são escritas.

Tem havido muitas abordagens de descrição, análise e história em relação a políticas, experiências e grupos marginalizados na educação ao longo dos últimos 40 anos. Kevin Myers e Anna Brown exploraram a historiografia da deficiência mental relacionada com o abandono

22 Fuller, M. *Historical Theory*. Londres: Routledge, 2002, ix.

23 O 'modelo social' de deficiência sublinha a construção social da deficiência por oposição ao 'modelo médico' que se foca na dificuldade individual. Ver Hahn, H. "Adjudication or empowerment: contrasting experiences with a social model of disability." In *Disability, Politics and the Struggle for Change*, edited by L.Barton. Londres: David Fulton, 2001.

escolar em Birmingham na primeira metade do século XX²⁴. Identificaram três grandes categorias de estudos históricos da educação especial. A primeira adota:

... a perspectiva do legislador e administrador [...] à medida que os problemas surgem e as soluções se desenvolvem. Os indivíduos têm um papel preponderante e, nas histórias mais antigas em particular, são louvados pela sua humanidade e sabedoria da sua visão. O progresso advém das intenções nobres e benevolentes de esforço voluntário...²⁵

Myers e Brown criticam esta abordagem na medida em que tem

... pouca ou nenhuma concepção das relações estruturais que têm impacto na percepção e resolução de 'problemas' educativos em particular. Silencia efectivamente as vozes das pessoas vistas como mentalmente deficientes ou com necessidades escolares especiais.²⁶

A segunda grande categoria de historiografia relacionada com a educação especial é 'baseada sociológica e analiticamente' e foca-se na 'produção' como historicamente a educação especial (e em particular a categoria de 'deficiência mental') legitimou e reproduziu uma 'dada ordem social'. Enquanto em geral, esta abordagem adoptou um

24 Myers, K. e Brown, A. "Mental Deficiency: The Diagnosis and After-Care of Special School Leavers in early twentieth Century Birmingham (UK)." *Journal of Historical Sociology*, 18/1/2, 2005, 72-98.

25 K. Myers e A. Brown, 'Mental Deficiency: The Diagnosis and After-Care of Special School Leavers in early twentieth Century Birmingham (UK)', *Journal of Historical Sociology*, 18/1/2, 2005, 72.

26 Ibid, 73.

‘nível macro de análise’, Myers e Brown reconhecem a permeabilidade dos níveis micro e macro dos quais emergem as estruturas e práticas sociais, citando “a micro física do poder” de Foucault que está enraizado em “práticas e condições locais”. Criticam esta abordagem com base em que reduz as crianças e as famílias a um papel completamente passivo. Raramente apareciam e sempre como problemas – educacionais, médicos e administrativos – para serem resolvidos ou como objectos a serem disciplinados.²⁷

Por oposição, a terceira categoria que apresentam do estudo histórico do ‘sistema nacional de escolas para acomodar os deficientes recentemente identificados’ foca-se no contexto local e as micropolíticas da deficiência mental, e os efeitos que as políticas e práticas tiveram nos indivíduos e famílias.

A primeira categoria traça outras formas de descrever abordagens históricas como a abordagem ‘modernista’ na qual o desenvolvimento e mudança estão situados em ‘factos’ como a mudança social e económica, legislação, ideias de reformistas e desenvolvimentos no conhecimento científico. A segunda pode ser interpretada como relacionada com várias linhas diferentes, incluindo as abordagens marxistas. A terceira abordagem, que está relacionada com micropolíticas e experiências vividas, relaciona-se com a “micro-história” e deve muito à história oral, antropologia e exploração da cultural e experiências locais²⁸.

As análises foucauldianas têm linhas que se podem relacionar tanto com modelos de ‘produção social’ como com abordagens enraizadas na exploração de relações de poder, culturas, práticas discursivas

27 Ibid, 73.

28 P.Burke, *What is Cultural History?* (Cambridge: Polity Press, 2004).

e gestão da diferença.²⁹ As seguintes secções focam cinco abordagens históricas distintas da história da deficiência e educação: a tradição ‘modernista’, a ‘funcionalista’, a ‘marxista’, a ‘foucauldiana’ e a ‘história oral’. Estas categorizações abrangentes não devem ser interpretadas como representativas de conceitos unitários.

Deficiência, educação e a escrita da história

A História da deficiência e educação – uma abordagem “modernista”

O trabalho de Pritchard é um exemplo da abordagem ‘modernista’ na qual os historiadores entram numa ‘demanda pela verdade revelada’ envolvendo a ‘descoberta, identificação de estruturas escondidas e a escavação de pistas’³⁰. O desafio não seria explorar diferentes ‘realidades’ ou ‘interpretações’ do mundo de diferentes perspectivas, nas quais as ‘vozes’ das fontes internas são vistas como fundamentais na construção de diferentes narrativas, mas sim uma busca racional e empírica por ‘verdades’ num mundo conhecível e investigável. A tradição modernista era ‘parte de um compromisso conservador para com o realismo de que a teoria é desnecessária, e epistemologia e a metodologia são basicamente uma questão de senso comum.’³¹

29 Ver, por exemplo, I.Copeland, *The Making of the Backward Pupil in Education in England* (Londres: Woburn Press, 1999); F.Armstrong, *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education* (Londres: Kluwer, 2003).

30 G.McCulloch e W.Richardson, *Historical Research in Educational Settings* (Buckingham: Open University Press, 2000).

31 C.Parker, *The English Historical Tradition since 1850*, cited in McCulloch e Richardson op.cit.

O material no livro de Pritchard fornece um relato minucioso de estruturas, pedagogias e práticas na educação de crianças portadoras de deficiência ao longo de um período de 200 anos. As fontes do autor eram extensas e baseavam-se em legislação, relatórios oficiais, procedimentos de conferências, livros e artigos. É um exemplo, talvez, daquilo a que Foucault se referiu como ‘a história que transforma documentos em monumentos’³². Mas no livro de Pritchard, enquanto legislação do parlamento, relatórios do governo e o desencadear de guerras podem fornecer indicações importantes, a complexidade pormenorizada da análise e a natureza contingente da mudança dão-nos um rico pano de fundo para uma compreensão crítica.

A História “funcionalista”

A perspectiva ‘funcionalista’³³ baseia-se na premissa de que as crianças com deficiência têm necessidades particulares como resultado das suas dificuldades que requerem cuidados específicos, muitas vezes com estruturas em separado e o envolvimento de profissionais especializados. A resposta à deficiência é compreendida nos termos das políticas e adaptações postas em prática que são vistas como uma necessidade devido às deficiências e dificuldades da criança em particular. As raízes da abordagem ‘funcionalista’ são diversas, com ramos provenientes da proliferação de respostas médicas e técnicas à deficiência e a emergência de poderosos grupos de profissionais com interesses e perspectivas particulares nas necessidades e requisitos de crianças com deficiência – um processo que se iniciou no século XVIII e

32 Foucault, M (1972) *Archaeology of Knowledge* (Londres: Tavistock).

33 Barnes, C., Mercer, G. e Shakespeare, T. (1999) *Exploring Disability: A Sociological Introduction* (Cambridge: Polity Press).

ganhou força, e no início do século XX o diagnóstico e tratamento eram já uma indústria massiva. Pode ser vista como parte de um projecto mais vasto do crescente controlo e gestão da população – relacionado com o crescente interesse na eugenia e as preocupações humanitárias do Estado Social.

O pressuposto subjacente às abordagens funcionalistas é de que uma deficiência é algo que está ‘errado’ com a criança e que precisa de ser corrigido ou melhorado; são feitos esforços para introduzir técnicas, equipamento e estratégias educativas idealizadas para uma deficiência em particular para neutralizar os seus efeitos. É essencialmente um projecto de normalização no qual o ‘problema’ a ser resolvido está dentro da criança. Desde inícios do século XX, e particularmente desde os anos 60, houve um grande aumento da quantidade de literatura com uma orientação funcionalista com a intenção de fornecer soluções ou compensar os efeitos danosos da deficiência – especialmente em relação ao que é descrito como ‘espectro autista’ – com áreas relacionadas como “défice de atenção e hiperactividade” e ‘dificuldades emocionais e comportamentais’. O trabalho resultante do Instituto Peto na Hungria é um exemplo da abordagem funcionalista da deficiência, popular nos anos 80, que pretendia ensinar as crianças com deficiências físicas a manterem-se em pé e caminharem, através de um regime rígido de exercício físico e terapia. No geral, estas perspectivas funcionais da deficiência baseiam-se numa visão tradicional de ‘défice’ que “viam as limitações individuais como a principal causa das muitas dificuldades experimentadas pelas pessoas deficientes”³⁴. Mais uma vez, as experiências das próprias crianças estão ausentes.

34 Ibid.

Há muitos exemplos diferentes de trabalhos que adoptam a perspectiva funcionalista. O livro da Universidade Aberta *The Disabled Schoolchild*³⁵ por Anderson, publicado primeiramente em 1973, preocupa-se com a integração de crianças com ‘deficiências motoras’ nas escolas regulares e com os possíveis problemas educacionais e sociais que pudessem surgir, e como estes deveriam ser respondidos. Embora o livro conceptualize à volta da noção de ‘deficiência’, foi bastante radical para a altura ao defender a ‘integração’ em situações em que a criança pode ser ‘satisfatoriamente educada numa escola regular’. *Mental Subnormality*³⁶ por Heaton-Ward, publicado em 1975, foca-se no diagnóstico, tipologia, classificação, tratamento e gestão da “subnormalidade mental”, com ênfase no treino e não na educação.

O livro de Cole, *Apart or A Part? Integration and the Growth of Special Education*³⁷, publicado em 1989, constrói a história da educação especial em termos de uma resposta humanitária a *deficits* e deficiências individuais.

A Análise Histórica ‘Marxista’ e a deficiência e educação

A luta ideológica e as relações de poder estão largamente omisadas da discussão quer na perspectiva histórica modernista como na funcionalista.

35 E.M.Anderson *The Disabled Schoolchild: A Study of Integration in primary Schools* (Londres: Methuen, 1973).

36 W.A.Heaton-Ward *Mental Subnormality* (Bristol: John Wright and Sons, 1975).

37 T.Cole, *Apart or a Part? Integration and the growth of British Special Education* (Milton Keynes: Open University Press. 1989).

Pelo contrário, as interpretações neomarxistas vêem a história das respostas à deficiência, e o desenvolvimento da educação especial, como parte de um sistema mais vasto de um controlo social opressivo informado pelas ideologias e valores dominantes (e.g., Tomlinson, 1982)³⁸. Finkelstein³⁹ esteve entre os primeiros a analisar a relação entre deficiência e sociedade de uma perspectiva materialista histórica. Para Finkelstein – e outros marxistas –, os problemas criados pela deficiência relacionam-se com questões de utilidade e produtividade e capacidade de competir no mercado de trabalho e contribuir para a criação de mais-valia. Assim como a produção de tornou industrializada, assim se tornou também a gestão e controlo de pessoas com deficiência nas instituições. O estudo histórico de Scull sobre o crescimento e o papel de asilos, *Museums of Madness*,⁴⁰ mostra como o seu desenvolvimento espelhava o desenvolvimento e a escala dos modos capitalistas de estruturas de produção e como as instituições para os idosos, loucos, deficientes ou indigentes eram similares em tamanho e organização de linha de montagem às grandes fábricas que emergiram durante esse mesmo período. As abordagens marxistas, facultadas por sociólogos e historiadores, estão bem representadas no *Estudos da Deficiência*. Na sua análise da história da “integração” e educação, Oliver defende que

A produção da deficiência num sentido [...] é nada mais nada menos que um conjunto de actividades produzido para gerar um bem – a categoria

38 S.Tomlinson, *A Sociology of Special Education*, (Londres: Routledge and Keegan Paul, 1982).

39 V.Finkelstein, *Attitudes and Disabled People* (Nova Iorque: World Rehabilitation Fund, 1980).

40 A.T.Scull, *Museums of Madness: The Social organization of Insanity in Nineteenth Century England* (Londres: Penguin Books, 1979).

deficiência- apoiado por um leque de acções políticas que criam as condições para permitir que estas actividades produtivas tenham lugar suportadas por um discurso que legitima todo o processo.⁴¹

Então, historicamente, as escolas têm sido, e continuam a ser, parte dos ‘meios de produção’ capitalistas que (re)produzem os grupos sociais através de processos de categorização e rotulagem e a necessária força de trabalho, para apoiar a continuação do sistema capitalista. A colocação de crianças com deficiência em escolas segregadas preparava-as para uma vida de marginalização e inactividade. Nos *curricula* do sistema de educação mais vasto, sistemas de avaliação e pedagogia são orientados como uma tarefa reprodutiva.

A influência de Foucault

Existe uma relação próxima entre as abordagens tradicionais da investigação histórica e escrita sobre a história da educação, ‘necessidades educativas especiais’ e deficiência e a utilização persistente e enraizada de linguagem medicalizada e categorias para nos referirmos a deficiências específicas e às próprias pessoas portadoras de deficiência.

Recentemente tem surgido uma forte crítica na literatura das práticas sociais que são apoiadas pela categorização, rotulagem e linguagem referente à deficiência por parte de várias posições teóricas e com base em valores. Em particular, a história da deficiência tem sido examinada criticamente através de várias análises foucauldianas nas quais a categorização e a ‘linguagem das necessidades especiais’ são vistas como veículos do exercício do poder que mistura o ‘pastoral’ com o

41 M.Oliver, *Understanding Disability from Theory to Practice* (Londres: Macmillan Press, 1996) 127.

‘disciplinar’⁴². Outros desenvolveram uma crítica da rotulagem como poder subjacente ao conhecimento e discursos profissionais⁴³ ou aproveitaram o conceito de Foucault de história “tradicional” e “efectiva” desafiando pontos de vista tradicionais e lineares de resposta educacionais à deficiência e dificuldades de aprendizagem.⁴⁴

Derrick Armstrong explorou as implicações metodológicas para os historiadores em aceitarem a análise de Foucault de conhecimento como ‘prática social’ e a ‘descentralização’ do individual enquanto ‘agente histórico’.⁴⁵ Este defende:

Quando consideramos a história da educação, é importante perguntarmos: ‘De quem é a história de que estamos a falar?’ Se perguntarmos ‘de quem?’ começamos a perceber que a história não é apenas um conjunto de factos acerca do mundo mas antes um conjunto de perspectivas contestadas. Em segundo lugar, torna-se aparente que algumas dessas perspectivas são vozes deixadas de fora das representações oficiais e dominantes do conjunto de estudos’.

As questões relacionadas com poder e voz têm-se tornado cada vez mais centrais na forma como as histórias dos grupos marginalizados são conceptualizadas.

42 N.Peim, ‘The history of the present: towards a contemporary phenomenology of the school’, *History of Education*, 30/2 (2001), 177-90.

43 J.Corbett *Bad Mouthing* (Londres: Falmer press, 1996).

44 I.Copeland, *The Making of the Backward Pupil in Education in England* (Londres: Woburn Press, 1999); F.Armstrong, *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education* (Londres: Kluwer, 2003).

45 D.Armstrong, *Experience of Special Education: Re-evaluating policy and practice through life stories* (Londres: RoutledgeFalmer, 2003) 23.

História oral, autobiografia e a questão da 'voz'

A politização da deficiência, a força crescente do movimento pela deficiência, os efeitos radicais das implicações do Modelo Social e a influência de teorias e debates saídos dos movimentos de mulheres revelaram perspectivas diferentes e novas questões sociológicas acerca de deficiência, enquadradas por Carol Thomas, por exemplo, como: “Como pode este fenómeno social ser teorizado? Qual é a sua história social?”⁴⁶

Questões como estas abriram o debate levantando, em particular, questões sobre o papel do experimental na teorização da deficiência e dificuldade, e defendendo a ‘investigação emancipatória’ na qual as experiências e vozes das pessoas com deficiência, principalmente das crianças, seriam levadas para o centro da discussão.

Muito do trabalho que inclui relatos orais das experiências de crianças portadoras de deficiência não foi escrito por historiadores⁴⁷, embora algum tenha sido. A história oral e as abordagens (auto)biográficas têm as suas origens em muitas tradições. A história oral é uma abordagem associada à investigação histórica local e antropológica, e cultiva o tipo de história cultural que floresceu nos *workshops* de História, fundados por Raphael Samuel nos anos 60, na qual a ‘história’ era feita ‘a partir de baixo’. Existem aqui ligações próximas com o desenvolvimento do que é referido como um ‘novo género’ – o da ‘micro-história’ que Peter Burke descreve como oferecendo ‘uma alternativa

46 C.Thomas 'Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers' in C.Barnes, M.Oliver e L.Barton (eds) *Disability Studies Today* (Cambridge: Polity Press, 2002), 38-57.

47 Ver, por exemplo, T. Booth and W. Booth, *Growing up with parents who have learning difficulties* (Londres: Routledge, 1998) e Dan Goodley *Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties* (Buckingham: Open University Press, 2000).

atractiva ao telescópio, permitindo que a experiência individual ou local reentre na história'. Micro-história

... foi uma resposta à crescente desilusão com a chamada 'grande narrativa' do progresso (que)... 'passava por cima de conquistas e contribições de muitas outras culturas, já para não falar nos grupos sociais do Ocidente...'⁴⁸

A micro-história permite relatos pessoais como material válido através do qual podemos compreender as relações sociais e a transformação social.

O interesse relativamente recente nas 'vozes' das pessoas portadoras de deficiência na investigação sobre deficiência e na construção de histórias de experiências de pessoas deficientes é portanto parte de uma vasta tradição nos estudos históricos e culturais como parte de um movimento contemporâneo na investigação histórica que se relaciona directamente com desenvolvimentos recentes nos estudos sobre deficiência e activismo. A contribuição de feministas que trabalham no campo da deficiência foi particularmente importante em sublinhar a importância da experiência na análise e compreensão de processos sociais e históricos⁴⁹. Os relatos de indivíduos são vistos como uma grande contribuição em termos de compreensão da relação entre experiência individual de deficiência e as condições sociais que criam barreiras incapacitantes.

48 P.Burke, *What is Cultural History?* (Cambridge: Polity Press, 2004) 43-44.

49 Por exemplo, J.Morris *Encounters with Strangers: Feminism and Disability* (Londres: The Women's Press, 1996).

Conclusão

Carol Thomas, uma investigadora, feminista e activista, que desenvolveu a abordagem da 'narrativa social' para explorar questões relacionadas com a deficiência, género e poder, lembra-nos da importância de desenvolver contranarrativas, e que outras saibam delas.

Talvez o ponto-chave seja que, sem as contranarrativas de outros que desafiam as 'normas' sociais, nós, como indivíduos isolados, estamos presos aos argumentos das narrativas predominantes. Se re-escrevermos as nossas próprias identidades, estaremos a fortalecer a contranarrativa, e as narrativas dominantes e opressivas começam a desmoronar-se.⁵⁰

Estas contranarrativas representam uma luta contra as descrições hegemónicas da história da educação e das pessoas com deficiência que se focam em respostas legislativas e técnicas à deficiência. Em certos aspectos as abordagens a questionários históricos relacionados com a deficiência e educação reflectiram transformações em valores sociais, políticas e práticas. Os diferentes tipos de trabalho histórico que tem sido feito podem ser relacionados com as diferenças na forma como a identidade e os interesses das crianças com deficiência são conceptualizados. É particularmente significativo como o trabalho histórico sobre educação ignorou sistematicamente a deficiência e os sistemas educativos especiais, ou os trataram como de importância menor e periférica. A história tendeu a trabalhar, portanto, de forma

50 C.Thomas 'Narrative Identity in the disabled self' in M.Coker e S.French (eds) *Disability Discourse* (Buckingham: Open University Press, 1999, 55).

hegemónica, implicitamente apoiando a exclusão de pessoas com deficiência, mas a história é também um ‘local de contestação e conflito’⁵¹ que reflecte lutas mais abrangentes no mundo social.

51 T.Popkewitz, B.M. Franklin, M.A.Pereyra (eds) *Cultural History and Education* (Londres: RoutledgeFalmer, 2001, 11).

INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: DESENVOLVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS E TRANSFORMANDO CULTURAS

Felicity Armstrong e Michele Moore

Investigação-Acção, no contexto deste trabalho [...] é utilizado como um termo geral para descrever processos de planeamento, transformação e avaliação que se baseiam na reflexão e investigação de profissionais da área e que se focam na redução das desigualdades e exclusão na educação. Estamos particularmente interessadas nas possibilidades que podem ser abertas através de mudanças em contextos locais por aqueles que estão estreitamente relacionados com eles. Nós vemos a investigação-acção – ‘acção de investigação’ – como uma potencial abordagem na qual tem lugar uma transferência de poder daqueles que, no contexto da relação entre departamento de investigação, agências governamentais e escolas tradicionalmente levaram a

cabo os estudos, para aqueles que têm sido historicamente vitimizados por transformações planeadas e impostas por organismos exteriores. Consoante formos avançando no capítulo, olharemos para questões relacionadas com a voz e empoderamento e sugeriremos algumas relações possíveis entre estas e acção de investigação democrática.

O termo ‘acção de investigação’ refere-se à natureza cíclica do planeamento colaborativo, levando a cabo e avaliando uma intervenção em particular com um foco e propósito identificáveis, mas que não predetermina resultados, nem descarta os que não são esperados. Ao mesmo tempo reconhecemos a complexidade dos cenários sociais como escolas e universidades e a natureza artificial de identificar um ‘foco’ como se fosse possível delinear uma área limitada da vida social sem levar em conta as relações dinâmicas e recíprocas entre contextos.

Utilizamos o termo ‘acção de investigação’ para incluir toda a actividade baseada em investigação que lida com a vida do dia-a-dia das instituições com o intuito de provocar a mudança. Por vezes, utilizamos este termo e ‘investigação-acção’ quase indistintamente.

Acção de investigação e democracia

Ao falarmos acerca de ‘investigação de acção’, não temos em mente um conjunto de instruções ou requisitos técnicos; por outro lado, referimo-nos a uma abordagem fluida, envolvendo uma exploração de valores e práticas nos quais os participantes centrais são os agentes principais para mudar os ambientes nos quais estão situados e a consulta e colaboração são elementos-chave na delineação e processo de investigação.

A consulta pode ser extensível a todos os membros de uma comunidade de investigação actual ou prospectiva, particularmente crianças e jovens, incluindo os que têm diferentes formas de expressão, assim

como professores, pais, legisladores ou outras partes interessadas fundamentais. Defendemos o tipo de abordagem à investigação que não tem como objectivo fazer coisas *para* as pessoas, mas construir uma abordagem partilhada e democrática para a transformação que envolva toda a gente. Acreditamos fortemente que os interesses na transformação social positiva não se devem cingir às preocupações do próprio investigador, mas que devem ser procurados em pontos de partida e aspirações daqueles com quem a investigação se preocupa primeiramente e com a escuta das suas vozes. Mas já estamos a entrar em dificuldades porque o que distingue primeiramente princípios de inclusão de, por exemplo, ‘integração’, é que todos os membros da comunidade estão envolvidos e implicados em todas as exclusões e em todos os passos tomados em direcção a uma maior inclusão. Identificando e nomeando um grupo em particular como ‘vulnerável’ ou ‘em risco de exclusão’ podemos estar, implicitamente, a contribuir para a construção de uma identidade de ‘um outro excluído’. Estamos muitos cientistas desta dificuldade e tentámos ultrapassá-la resistindo à utilização de rótulos e fazendo ligações entre vários níveis de exclusão que ocorrem na educação. Isto reflecte-se na diversidade de material nos capítulos deste livro, embora não possamos garantir ter eliminado todas as formas de discursos marginalizadores na nossa prática quer como investigadoras quer como editoras.

No contexto da acção de investigação participativa, baseada em princípios emancipatórios, todos aqueles que estão implicados na mudança deveriam participar na identificação e planificação dessa mudança, monitorizá-la e avaliá-la, planeando a próxima etapa, e assim sucessivamente. Contudo, no contexto da educação, isto pressupõe um nível de democracia muito elevado em contextos em que as vozes dos alunos sejam claramente audíveis e valorizadas. Descobrimos que isto

apresenta desafios muito reais em termos de tentar adoptar práticas democráticas em ambientes não democráticos (e estes incluem os nossos próprios hábitos e padrões de pensamento e comportamento). Por esta razão, vemos o nosso trabalho, e os projectos discutidos em diferentes capítulos deste livro, como apenas um começo em termos de desafiar sistemas, valores e práticas de exclusão. As dificuldades que encontramos, relacionados com provocar a mudança e envolver as pessoas que estão normalmente numa posição mais de receber as mudanças políticas, levaram a um compromisso crítico com pressupostos e ideias profundamente enraizados (Armstrong, 2003; Goodley e Moore, 2000, 2003). Este processo tem sido semelhante com o que Freire (1973), escrevendo sobre a mudança social, descreveu nos seguintes termos,

... uma sociedade que comece a mover-se de uma época para outra requer o desenvolvimento de um espírito especialmente flexível e crítico. Sem esse espírito, os homens (*e mulheres*)* não poderão perceber as contradições marcadas que ocorrem na sociedade à medida que os valores emergentes na procura por afirmação e realização embatem com os valores anteriores de procura por autopreservação. (* nosso acréscimo) (Freire, 1973, p. 7)

As tentativas de desenvolver uma educação inclusiva através da investigação de profissionais, numa época em que a educação se tornou profundamente mercantilizada e competitiva, e os processos de selecção se intensificaram, inevitavelmente levam ao conflito entre conjuntos de valores e objectivos. Mas é nos pontos de confronto que as novas perspectivas sobre acordos existentes e culturas e práticas tomadas como garantidas emergem, e novas questões são equacionadas.

Neste sentido, a acção de investigação crítica da parte dos profissionais é poderosa a gerar ideias e novas perspectivas teóricas.

Nas secções seguintes forneceremos alguns pontos de partida para aqueles que estão a embarcar na investigação-acção nas suas escolas ou outros contextos de trabalho. Mais uma vez, queremos reforçar a ideia de que estas são apenas ‘sugestões’, e abertas a interpretação, negociação e rejeição a favor de abordagens que considerem mais úteis nas situações específicas que estão a enfrentar. Comentamos algumas adaptações que fizemos à abordagem clássica de investigação-acção para mostrar como a inclusão e o empoderamento podem ser maximizados dentro da prática da investigação, assim como através de resultados das investigações.

Mudar a prática através da investigação-acção: o começo

Existem uma série de tarefas que enfrentam os profissionais de investigação quando tentam desenvolver uma maior compreensão do conjunto de condições, princípios e práticas que estão envolvidos na mudança, apoiando o desenvolvimento da educação inclusiva. Em termos gerais, o trabalho inicial preparatório pode normalmente incluir:

- Ler alguma da literatura fundamental na área, incluindo documentação política relacionada com legislação nacional, autoridades educativas locais, e escolar que se relacione com, ou tenha impacto em, temas de igualdade na educação e desenvolver uma abordagem crítica de leitura. Neste ponto, seria útil e estimulante procurar tipos de documentos que talvez possam ir ao encontro do pensamento dominante, ou sugiram alternativas radicais às posições normativas. O Índice para a Inclusão (Booth, et al, 2002) é um desses documentos em que se sugere uma abordagem radical e envolvendo toda a escolar e comunidade para transformar as escolas.

- Começar a utilizar um caderno, ou ‘diário’ desde o início, no qual escrevas ideias, citações, questões e observações.
- Alargar a compreensão e, com outros, levantar questões críticas relacionadas com a pedagogia e *curriculum* e com cultura escolar e universitária, através da exploração de diferentes contextos de ensino e aprendizagem.
- Desenvolver uma compreensão dos princípios e práticas de investigação de profissionais como um meio de explorar a cultura e os valores que sustentam as nossas instituições à medida que passam à prática.
- Construir relações com outros e criar palcos nos quais possam ser discutidos assuntos e projectos (ou trazer esses assuntos e projectos para espaços que já existam).
- Começar a identificar uma área de preocupação e interesse particular para o foco de investigação.
- Reflectir constantemente nos assuntos levantados por estas actividades à luz de princípios de igualdade e de direitos.

O desafio inicial é juntar e traduzir estas actividades num ponto de investigação definido e controlável, que aumente a compreensão acerca das barreiras à inclusão e desafie as práticas de exclusão, e no qual seja possível a colaboração com outros. De facto, estaríamos a desvirtuar o papel dos investigadores se sugeríssemos que deveriam trabalhar estes desafios sozinhos. Os investigadores profissionais pertencem a comunidades cujos membros têm muitos para oferecer em termos de apoio, colaboração, informação e uma variedade de diferentes perspectivas sobre assuntos familiares ou não. Outros, tais como os alunos, trabalhadores, colegas e directores, estão inevitavelmente envolvidos nesta experiência e todos têm conhecimento especializado

para contribuir. Perceber como se posicionam estas outras pessoas em relação à investigação proposta pode ajudar a formar o inquérito e influenciar dramaticamente a relevância poder de qualquer projecto. Por esta razão, mudámos as nossas próprias perspectivas sobre a importância da colaboração com outros como parte de criar práticas inclusivas através do próprio processo de investigação. Agora estabelecemos a consulta como o ponto de partida crítico. Se possível, queremos que a nossa investigação seja vista como válida, relevante e útil para aqueles que a recebem ou são afectados pelos resultados da investigação, e queremos que as nossas preocupações e propósitos sejam aqueles a que eles próprios dão prioridade.

Uma fase inicial importante no projecto de investigação-acção é definir um grupo pequeno que trabalhará convosco em todas as fases do projecto – pode incluir outro professor, um professor assistente, um grupo de crianças, grupos que sofreram exclusão ou discriminação ou que queiram explorar estes assuntos no contexto mais vasto da sua escola ou universidade. Inevitavelmente, em muitos casos existirá um investigador principal ou coordenador.

As tarefas que encarará com o seu grupo incluem:

- Discutir e negociar permissões necessárias para desenvolver o projecto;
- Identificar possíveis impedimentos ou oportunidades que se podem apresentar no decorrer da investigação;
- Delinear a metodologia: como vais desenvolver o projecto? Como o irá gerir e avaliar?;
- Pensar antecipadamente nas ferramentas de análise a serem usadas para tentar que o processo e resultados da investigação façam sentido;
- Elaborar um cronograma;

- Planificar uma estratégia de divulgação – que pode ser construída durante o processo de investigação – para maximizar o impacto do trabalho.

Todas estas actividades se tornam mais fáceis de seguir se a consulta for optimizada. Por exemplo, incertezas acerca do objecto do trabalho podem ser resolvidas através do debate com os principais interessados; tensões acerca do acesso dos participantes na investigação podem ser reduzidas se os porteiros tiverem uma palavra a dizer acerca do teu trabalho. As probabilidades de a análise ser vista como ‘errada’ ou de o relatório final ser dispensado como ‘irrelevante’ são fortemente reduzidas se as pessoas implicadas ou afectadas pelo trabalho forem tidas em constante consideração. Não seria verdadeiro, no entanto, sugerir que o processo de consulta decorre invariavelmente de forma fácil. Que não se passa desta forma foi já documentado extensivamente noutros escritos nossos (Moore *et al.*, 1998, Moore e Dunn 1999). Mas a investigação que não se baseia numa premissa de consulta é frequentemente descrita como ‘perda de tempo’ (Oliver, 1996, 2002). Assim, sabemos que estamos a investigar num enquadramento teórico, metodológico e prático de luta no qual a consulta e a colaboração são fundamentais mas também problemáticas.

No decorrer de qualquer actividade de investigação, é útil debatermo-nos sempre com perguntas como ‘Porque estou a fazer *este* projecto em vez de qualquer outra coisa?’ ‘Este projecto é no interesse de quem?’ ‘Que ligação tem com o desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas?’ ‘É possível planear, desenvolver e avaliar este projecto no tempo disponível?’ ‘Estou a consultar os outros envolvidos na medida do possível?’ ‘Como é que este trabalho se enquadra nas políticas e culturas gerais e práticas existentes da escola ou autoridades educativas

locais (quando apropriado) ou de outra instituição ou agência?’ ‘Desafia mesmo as práticas existentes que apoiam a exclusão e, se sim, quais são as implicações?’

Como sugerido atrás, uma prática que seria útil e por vezes desafiante será manter um registo das reflexões e processos sob a forma de um diário. ‘Que diferença está a fazer esta investigação?’ é uma pergunta à qual deve sempre regressar – durante a investigação assim como quando se considerarem as suas aplicações eventuais.

Formas de pensar sobre a investigação enquanto profissional

Questões úteis às quais voltar durante o processo de investigação incluem:

É importante reconhecer que pode não alcançar o que planeou fazer no seu trabalho, mas o processo de tentar e até, talvez, falhar na investigação pode fornecer tantos pontos de vista sobre assuntos relacionados como possibilidades e barreiras em relação à inclusão, como um projecto que aparentemente resulta numa mudança directa. Podem também surgir resultados inesperados para a investigação-acção, que devem ser anotados e considerados. Neste sentido, o projecto permitir-lhe-á teorizar acerca da sua própria prática e contexto de trabalho de muitas formas. Mais uma vez, o diário de investigação é uma boa forma para experimentar e desenvolver perspectivas e teorias que poderá discutir em relação ao trabalho de outros, com base na sua leitura. Um amigo crítico é uma grande mais-valia para qualquer investigador, mas registe esse diálogo permanente para referência futura.

Aqueles que ‘trabalham no terreno’ às vezes sentem alguma frustração e falta de ligação quando lêem livros académicos e artigos que parecem impor (‘de cima’, por assim dizer) certas regras e jargão

relacionado com a investigação. Como Dodds e Hart (2001) escrevem, acerca da sua própria experiência,

Ambos observámos que as abordagens tradicionais predominantes nem sempre respondem às necessidades e recursos disponíveis para os investigadores profissionais. A mensagem que alguns profissionais parecem receber é a de que o conhecimento requerido para a investigação é qualitativamente diferente do conhecimento adquirido através da experiência prática do ensino. Ao desenvolver os seus inquéritos, alguns puseram de parte o seu conhecimento sofisticado, analítico e interpretativo, para se encontrarem menos eficazes no raciocínio através de meios não familiares como ‘métodos de investigação’.

(Dodds and Hart, 2001, p. 7)

Como começámos por dizer, a investigação-acção, por oposição a metodologias de investigação mais tradicionais, assenta realmente na capacidade ‘analítica e interpretativa’ do professor-investigador em termos de projecção, implementação e avaliação da investigação. No entanto, isto não sugere qualquer tipo de oposição binária entre a investigação-acção e outras abordagens de investigação. A investigação-acção pode tirar partido de um leque de metodologias e ferramentas de pesquisa e pode ser utilizada em muitos contextos e por todo o tipo de investigadores em conjunto. Também não deve ser vista como apenas preocupada com a prática e busca instrumental da mudança; pelo contrário, pode ser um mecanismo poderoso através do qual teorias são desafiadas e desenvolvidas. Fornece um enquadramento útil através do qual se pode maximizar o impacto da investigação e desenvolvimento teórico na prática e nas vidas das pessoas que são assiduamente marginalizadas e nas vidas daqueles que são vistos como não precisando de

qualquer atenção afirmativa em particular. A educação inclusiva *não* se trata de identificar um ‘grupo excluído’ e solucionar a sua situação para que fiquem, pelo menos aparentemente, menos excluídos. Em última análise trata-se de transformar culturas e práticas porque envolvem, e afectam, todos os membros de uma comunidade. Esse é o objectivo e é por isso que o Índice para a Inclusão (Booth, *et al.*, 2002) é uma ferramenta potencialmente tão poderosa, pois explica a necessidade de uma mudança abrangente, que chegue a toda a gente.

A investigação-acção pode ter muitas formas mas tem uma série de características que a distinguem das outras formas de investigação. Nem todas essas características têm de estar obrigatoriamente presentes em todos os projectos de investigação-acção. Richard Winter (1996) sugere as seguintes como características distintivas e ‘centrais no processo de investigação-acção’

- *Crítica reflexiva*, que é o processo de nos tornarmos conscientes dos nossos próprios desvios perceptivos;
- *Crítica dialéctica*, que é a forma de compreendermos a relação entre vários aspectos no nosso contexto de trabalho;
- *Colaboração*, que pretende significar que a opinião de todos é tomada em conta como uma contribuição para perceber a situação;
- *Risco de distúrbio*, que é a compreensão dos nossos processos tomados como garantidos e a vontade de os submeter a crítica;
- *Criação de estruturas plurais*, que envolve desenvolver vários relatos e críticas, em vez de uma única interpretação autoritária;
- *Integração de teoria e prática*, que é ver a teoria e a prática como duas fases interdependentes e complementares no processo de mudança. (Winter, in Zuber-Skerritt, 1996, pp. 13-14)

Estas características implicam claramente a avaliação das estruturas existentes e práticas e valores à medida que têm impacto em áreas particulares do trabalho, mais especificamente no foco do teu inquérito.

Trabalhar com um programa inclusivo de investigação-acção

A abordagem que promovemos estabelece a democratização do processo de investigação através do reconhecimento dos direitos daqueles acerca dos quais é a nossa investigação. Envolve fundamentalmente a valorização da perspectiva daqueles que experimentam a exclusão, ou porque são eles próprios excluídos ou porque testemunham, produzem ou tentam desafiar a exclusão sob qualquer forma em que esta se apresente na educação – ou todas estas razões. Acreditamos que a investigação-acção na – e para a – educação inclusiva deveria estabelecer uma ponte entre o mundo académico da pesquisa sobre inclusão e a actualidade da vida diária das pessoas, enfatizando que são aqueles que vivem e trabalham com, e dentro das, as estruturas, valores, práticas e estados políticos que produzem ou reduzem as exclusões em contextos específicos, são esses quem melhor conhece as questões e assuntos com os quais os investigadores deveriam estar preocupados e que terão as ideias mais produtivas sobre como o processo de investigação pode ser conduzido da melhor forma. A nossa intenção global é encorajar o desenvolvimento de uma reciprocidade dinâmica entre investigação e configurações aplicadas de forma a fazer avançar o projecto da inclusão, através do qual podem emergir perspectivas e significados frescos e acção e energia criativa.

Apresentamos esta discussão sobre a investigação acção transformativa, e os relatos da investigação profissional que seguem neste livro, como uma oferta de um leque de ideias sobre como a exclusão pode ser

desafiada através da consulta e da ação colaborativa e reflexão. Descobrirás que as sugestões que demos para a prática da investigação inclusiva neste capítulo são interpretadas de formas diferentes em campos diferentes, nos quais os colaboradores puseram ‘mãos à obra’ na tentativa de iniciar uma mudança.

Referências (da versão completa deste capítulo).

- Armstrong, F. (2003) *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*, Dordrecht, Kluwer.
- Armstrong, F. (1999) ‘Inclusion, curriculum and the struggle for space in school’, *International Journal of Inclusive Education*, Vol 3: no 1, 75-87.
- Bassey, (1992) ‘Creating Education through Research’, *British Educational Research Journal*, Vol. 18, No. 1 pp.3-16.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., e Shaw, L. (2002) *Index for Inclusion*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dodds, M. e Hart, S. (2001) *Doing Practitioner Research Differently*, Londres, Routledge Falmer.
- Elliot, J. (1981) *Action Research: A Framework for Self Evaluation in Schools*, TIQL Working Paper No. 1 Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1992) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Freire, P. (1973) *Education: The Practice of Freedom*, Londres: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Moore, M. e Dunn, K. (1999) Disability, Human Rights and Education in Romania, in F. Armstrong e L. Barton (eds) *Disability, Human Rights and Education: Cross-Cultural Perspectives*. Buckingham: Open University Press, pp. 193-209.
- Noffke, Susan E. (2002) Conceptualisations of Action Research, in Day, C. Elliot, J., Somekh, B. e Winter, R. (eds) *Theory and Practice in Action Research*. Wallingford: Symposium Books.
- Stenhouse, L. (1980) *Curriculum Research and Development*, Londres: Heinemann.

Winter, R. (1996) 'Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research', in Zuber-Skerritt, O. (ed) *New Directions of Action Research*, Londres: Falmer Press, Taylor and Francis.

Leitura Adicional

Atweh, B., Kemmis, S. e Weeks, P. (eds) (1998) *Action Research in Practice*, Londres: Routledge.

Carr, W. e Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: The Falmer Press.

Dicks, B. (2002) *Action research: action and research* [On line]. Disponível em <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr.html>>.

Gomm, R. e Woods, P. (eds) (1993) *Educational Research in Action*, Vol. 2, Londres: Paul Chapman Publishing.

Hustler, D., Cassidy, T. e Cuff, T. (eds) (1986) *Action Research in Classrooms and Schools*, Londres: Allen and Unwin.

Rose, R. e Grosvenor, I. (eds) (2001) *Doing Research in Special Education: ideas into practice*, Londres: David Fulton Publishers.

Tilstone, C. (ed.) (1998) *Observing Teaching and Learning: Principles and Practice*, Londres: David Fulton Publishers.

Vulliamy, G. e Webb, R. (eds) (1992) *Teacher Research and Special Educational Needs*, Londres: David Fulton.

Zuber-Skerritt, O. (ed.) (1996) *New Directions of Action Research*, Londres: Falmer Press, Taylor and Francis.

Felicity Armstrong é Professora emérita de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tem experiência como professora, supervisora e chefe de equipa em vários sectores da educação. Os seus interesses de investigação centram-se na educação inclusiva, na natureza e prática da elaboração de políticas educativas, estruturas e práticas em educação, investigação transcultural e transdisciplinar, etnografia e investigação sobre os profissionais.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

OS DESAFIOS DA EQUIDADE E DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

David Rodrigues

O autor escreve segundo o novo acordo ortográfico

OS DESAFIOS DA EQUIDADE E DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

David Rodrigues

Neste caminho, nem vamos sozinhos
nem para ver terras já vistas.

Quem vem connosco
vem de outros lugares
e anseia por novos mundos.

Caminhamos juntos para o longe.
Amanhã ou depois, chegaremos.

(DAVID RODRIGUES, 2013)

1. Equidade e Inclusão

Somos, enquanto espécie humana, muito diferentes. A nossa diferença provém de uma grande variabilidade do nosso património genético, mas sobretudo pela decisiva influência que tem em nós a educação e a cultura. Somos muito diferentes uns dos outros desde os primeiros tempos de vida e por isso, tivemos de criar, já no século XVIII, o conceito de igualdade. Igualdade, significa que, apesar de sermos tão

eloquentemente diferentes, temos os mesmos direitos de ter acesso a uma vida digna e feliz. Igualdade é pois um conceito ético e diferença é um conceito biopsicossocial.

A Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989 proclama no seu segundo princípio que “os Estados devem respeitar e assegurar os direitos sem discriminação de qualquer tipo, independentemente da raça da criança, dos seus pais ou responsáveis, do sexo, língua materna, religião, opinião política ou de outro tipo, origem nacional, étnica ou social, estado de pobreza, deficiência, condição de nascimento ou outra”. Numa sociedade em que o nascimento (a situação e a condição em que se nasce) é determinante para a consumação dos direitos, afirmar o dever de assegurar os direitos sem exceções tem um enorme alcance.

Bem diferente é o conceito de desigualdade. Desigualdade é o que acontece quando não é cumprido o que se proclamou na Convenção sobre os Direitos da Criança. Mas a desigualdade tem pouco que ver com a diferença: ao longo da História – e ainda hoje – a diferença tem sido usada para justificar a desigualdade. Mas, na verdade, só podemos verdadeiramente falar em diferenças quando formos capazes de abolir a desigualdade. Quer dizer: muito do que se chama atualmente “diferença” é uma mistura de diferença e de desigualdade e esta mistura leva a legitimar atitudes de discriminação que não são devidas à diferença mas induzidas pela desigualdade. Só conseguiremos olhar e analisar verdadeiramente a diferença quando abolirmos as desigualdades.

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxónica, o conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de *fairness*, que traduziríamos por “justiça”. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo, entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era “dar a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção, vemos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aqui que lhes é dado. Por isso, hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. As nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas mas sem condições para serem recebidas. Na verdade, temos de analisar quais as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e usar estes direitos. A igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.

Outra contribuição para melhor entender o conceito de igualdade de oportunidades é apresentada por Amartya Sen (2009), que sustenta que a distribuição de recursos tem de ser concebida no contexto da questão sobre o que é o que esses recursos vão capacitar a pessoa para fazer – as suas capacidades. Interessa pois saber como as pessoas, explícita ou implicitamente valorizam o que podem fazer com esses recursos e de que forma eles podem influenciar a forma como vivem. Interessa ainda saber como interagem e se relacionam as variáveis individuais (tais como etnia, condição de deficiência, género, etc.) e sociais (estrato socioeconómico, pertença étnica, valores familiares, etc.) com os recursos educacionais, resultados da aprendizagem, oportunidades para aprender, sucesso educativo, etc.

A equidade é frequentemente vista como um obstáculo ao desenvolvimento. Pensa-se que desenvolvimento (talvez melhor dito, o

crescimento) é fruto de uma acesa competição e de pessoas lutadoras e vitoriosas sobre as suas condições. A equidade pareceria assim como uma política “fraca” que, por exemplo, sustenta com programas sociais pessoas que podiam trabalhar mas preferem viver à custa dos outros. Tomando como exemplo a educação, diremos que a excelência, o crescimento e o desenvolvimento não são incompatíveis com a equidade. Pelo contrário: sabemos hoje – dos estudos transnacionais como o PISA (OCDE) – que são os países que melhor enfrentam os problemas das desigualdades sociais aqueles que apresentam melhores resultados educacionais, os países que ignoram estas desigualdades mantêm-se estacionários no *ranking* ou começam mesmo a descer. O PISA mostra também que a pobreza em si não é o problema: um país pode ser rico ou pobre e ter melhores ou piores resultados no *ranking*. Daí que mesmo políticos mais conservadores comecem a olhar favoravelmente as políticas sociais de equidade porque se tornou clara a ligação que estas políticas podem ter com a prosperidade e com a concertação social. Por exemplo, Darling-Hammond (2007) atribui à grande desigualdade educativa a causa do mau desempenho económico dos Estados Unidos, dado que a maioria dos Estados sociais não criou condições de equidade no financiamento e no acesso às novas oportunidades educativas; desta forma, existe um choque entre “as novas exigências e as velhas desigualdades”.

A escola “laica, gratuita e universal”, quando foi criada no início do século XIX, teria certamente entre os seus objetivos o de promover a justiça social. Ao criar a escola obrigatória – a escola que todas as crianças deveriam frequentar –, o Estado procurava dar a todos um base comum de competências, de conhecimentos e de identidade. A ideia – pressionada por outros fatores prementes como as novas necessidades de conhecimento que eram pedidas a trabalhadores que deixaram

o campo para vir para a indústria – parecia justa e igualitária mas foi rapidamente desiludida pelos factos. Antes de mais, a escola levou muitos anos até se tornar universal. Na verdade, só muito recentemente é que o ensino básico se tornou efetivamente universal. Desde o princípio do século XIX até aos nossos dias – quase 200 anos – a escola não foi universal. Existiu também uma diferença sensível no acesso à educação entre rapazes e raparigas. A escolarização foi sempre mais baixa no género feminino e houve mesmo períodos em que as raparigas tiveram acesso a uma escolaridade obrigatória de menos duração do que os rapazes. Outro fator que contribuiu decisivamente para que a escola não promovesse a justiça social foi a grande permeabilidade que a escola demonstrou aos fatores da desigualdade. Os fatores socioeconómicos foram sempre decisivos para determinar a qualidade, a duração, a orientação e o sucesso dos percursos escolares. A escola que quis ser um contributo para resolver o problema da justiça social acabou, por isso, por ser parte do problema ao se organizar e a legitimar as desigualdades dos alunos.

Nos países da OCDE (OECD, 2012), um em quase cinco alunos não atinge o nível mínimo de aptidões para atuar nas sociedades contemporâneas, o que prenuncia um problema de inclusão. Os alunos de origem socioeconómica baixa têm duas vezes mais possibilidades de ter mau aproveitamento, o que prova que as circunstâncias pessoais ou sociais constituem poderosos obstáculos para que eles possam atingir o seu potencial educativo (prenunciando falta de justiça). A falta de inclusão e de justiça alimenta o insucesso escolar, do qual o abandono é a manifestação mais visível com 20 % de jovens adultos a abandonar a escola antes de terminarem o ensino secundário. As populações com deficiência, ainda como exemplo, têm um acesso e um sucesso muito inferior à média quanto aos percursos escolares.

Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se entende a sua pertinência. Pierre Bordieu afirmava que *“para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os mais desfavorecidos sejam desfavorecidos, basta que a escola não faça nada”*. Quer dizer, as práticas não equitativas encontram-se de tal forma instaladas e justificadas, que, se nada se fizer, elas cumprirão o seu destino de amplificadoras e sancionadoras da desigualdade.

A National Coalition for Equity in Education (NCEE), da Universidade da Califórnia, Santa Barbara, publicou em 2003 um conjunto de “12 Perspetivas sobre a Equidade” em que nomeadamente é afirmado que (ponto 6) “os educadores são uma força importante para ajudar muitas pessoas a ultrapassar os efeitos da discriminação social, mas as escolas servem também para perpetuar as desigualdades e injustiças da sociedade. É necessária uma ação bem pensada para que a pedagogia, o currículo e as políticas da escola possam ultrapassar os efeitos que uma longa história de preconceito e discriminação exerceram sobre as pessoas e as instituições”. É ainda afirmado no ponto 7 destas perspetivas que “os indivíduos e os grupos integram e transferem a forma como são tratados e podem atuar de forma prejudicial para si e para os outros membros do grupo. É necessário identificar e eliminar este processo”.

A OCDE publicou em 2008 um documento intitulado “Dez Medidas para a Equidade em Educação”, que se organiza em três domínios: conceção, práticas e recursos. Na **conceção**, encontramos quatro propostas: 1. Limitar a orientação precoce para vias diferenciadas ou para turmas de nível e evitar a seleção com base nos resultados da aprendizagem; 2. Gerir cuidadosamente a liberdade de escolha de escola

a fim de controlar os riscos de desigualdade; 3. No ensino secundário organizar alternativas de estudo atraentes, eliminar as vias fechadas e prevenir o abandono escolar; 4. Oferecer segundas oportunidades para a realização de estudos. No que respeita às **práticas**, são realizadas três recomendações: 1. Identificar e apoiar sistematicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e reduzir as taxas elevadas de repetição de ano; 2. Reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos; 3. Ter em conta a diversidade e desenvolver formas bem-sucedidas de integração de migrantes e de minorias na educação regular. Por fim, em relação aos **recursos**, são produzidas três outras recomendações: 1. Oferecer uma sólida educação a todos, dando prioridade aos recursos para a educação de infância e ensino básico; 2. Orientar os recursos para os alunos que têm mais necessidade, para que as comunidades mais pobres tenham uma oferta pelo menos equivalente às das que têm mais meios e para que seja dado apoio às escolas com dificuldades; 3. Fixar objetivos concretos e quantificados para melhorar a equidade, particularmente no que se refere ao insucesso e abandono escolares. (OECD, 2008)

Segundo Mel Ainscow *et al.* (2012), a desigualdade deve ser pensada ao nível da educação a três níveis: *a*) dentro da escola, *b*) entre escolas e *c*) além das escolas. **Dentro da escola** devem ser consideradas as desigualdades que podem ser atribuídas às práticas ou às estruturas da própria escola, como os professores atuam, a forma como a escola agrupa os alunos, como responde à diversidade, etc. **Entre escolas** refere-se às desigualdades ao nível de toda a escola ou do sistema educativo; por exemplo, como é que é organizada localmente a resposta da escola e as oportunidades que existem ou não na área geográfica. Finalmente, as desigualdades **além das escolas** relacionadas com contextos socioeconómicos, pobreza e regiões “tornadas pobres”.

É como se pensássemos num modelo ecológico em que a desigualdade se manifesta em diferentes níveis (num macro, meso e microsistema) que se interrelacionam e mutuamente se influenciam.

A equidade é pois um caminho que não se pode percorrer só ao nível dos objetivos do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação. Fraser (2008) aponta três dimensões interativas para a equidade: a distribuição (possibilidade de todos terem acesso aos recursos que necessitam), o reconhecimento (todos usufruírem do reconhecimento do seu percurso) e a representação (todos poderem ter uma voz nas decisões que lhes dizem respeito).

Segundo a UNESCO (2008), a Educação Inclusiva pode-se conceptualizar em quatro pilares: *a*) é um processo (e não algo que se tem ou que se é), *b*) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem, *c*) promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos e *d*) dirigindo-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, na verdade, dirige-se a todos os alunos.

A promoção da equidade em educação implica, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado mas também enquanto processo de troca, de entreaajuda e de conhecimento do “outro”. Assim, a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva.

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo

de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade, a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades.

2. Relação Equidade-Inclusão

Ao analisar os resultados obtidos por diferentes países nas provas transacionais feitas no âmbito do programa PISA, A. Scheicher (2012) conclui “que o sucesso está associado a sistemas que são altamente inclusivos, fortemente integrados e que, ao mesmo tempo, combinam isto com um alto nível de educação personalizada”. Esta “educação personalizada” refere-se ao apoio que os sistemas educativos são capazes de mobilizar para prevenir, evitar e enfrentar as dificuldades e o insucesso. Como é igualmente dito, a educação personalizada está associada a sistemas que são “altamente inclusivos”. Não é de estranhar que a educação personalizada conduza à equidade e esteja tão fortemente ligada à inclusão. A equidade encontra-se ligada à inclusão por três razões fundamentais:

Em primeiro lugar, desenvolver sistemas de educação personalizada em regimes altamente estratificados seria absolutamente incompatível em termos de recursos e em complexidade organizacional. Selecionar e agrupar alunos sob o critério da homogeneidade de conhecimentos para depois lhes proporcionar uma atenção personalizada

conduziria a uma delirante organização escolar, de tal maneira estratificada (dado que os grupos de alunos seriam de tal forma numerosos que se tornariam ingovernáveis), que não seria possível ser implementada a um nível sistémico. Assim, a inclusão é a forma – talvez a única razoável e possível – de proporcionar equidade educativa a todos os alunos.

Em segundo lugar, está no “código genético” da inclusão assumir a heterogeneidade como um critério positivo e necessário para que a educação possa ter sucesso. Na perspetiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é pois um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade).

Em terceiro lugar, a inclusão proporciona uma base de valores e de práticas para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa. Como poderia a escola ser equitativa se mantivesse inalterados os valores de homogeneidade, de transmissão de seleção que herdou – e tão ciosamente guardou – desde o século XIX? Assim, a inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de equidade. Segundo um relatório publicado pela OCDE (2008), “combater o insucesso escolar ajuda a vencer os efeitos da privação social que por sua vez é frequentemente causa de insucesso”. Ora este combate ao insucesso é, nesta perspetiva, um objetivo repartido tanto pela equidade como pela inclusão.

Assim, o conceito de equidade é conceptualmente indissociável do conceito de inclusão.

3. Uma agenda de mudança

Os objetivos que a Educação Inclusiva pretende alcançar não podem ser alcançados por uma escola que funcione em termos tradicionais. Sabemos que existe uma grande “naturalização” sobre a forma como a escola funciona. Naturalização significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional se encontram de tal maneira embutidos na forma “habitual” de encarar o que é e o que deveria ser uma escola, que se cria a dificuldade de conceber a escola de outra maneira. Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebida para todos. O facto de a escola ter sido criada como uma escola massificada, de currículo único, procurando a homogeneidade dos alunos, preocupada com a transmissão de informação, hierarquicamente organizada por idades e por níveis de aprendizagem, privilegiando a aprendizagem teórica, etc., não lhe permite uma resposta inclusiva. Reformar profundamente a escola tal como a conhecemos implica um profundo programa de reformas que passa pela criação de uma escola personalizada, com diferenciação curricular, valorizando a diferença dos alunos, preocupada com a construção e a significação do conhecimento, flexível e aberta a todas as formas de inteligência e de aprendizagem. Precisamos pois de um processo de “**desnaturalização**” das práticas da escola que nos levem a perguntar frequentemente “Porque é que se tem de fazer desta forma?”.

Há pouco tempo, um grupo de alunos de Mestrado em Educação recebeu um trabalho prático para realizar: comparar uma escola básica com uma escola de condução automóvel. A receptividade inicial dos alunos foi muito baixa: era evidente à partida que as escolas de condução automóvel eram muito piores em termos pedagógicos do que uma escola do ensino básico. E logo começaram a referir as qualificações do

corpo docente, a diversidade do currículo, as instalações,... Mas o trabalho convidava a “desnaturalizar” esta ideia feita. Após algum tempo, os alunos descobriram factos que inicialmente lhes pareciam improváveis exatamente por estarem naturalizados. Por exemplo: as escolas de condução automóvel eram mais eficazes que as escolas básicas porque o aluno podia ser avaliado sempre que se sentisse capaz disso. Nas escolas de ensino básico o aluno tem de ser avaliado antes ou depois de se sentir capaz porque o que determina a data de avaliação é o calendário escolar e não a aprendizagem do aluno. Verificaram ainda que nas escolas de condução automóvel, um aluno que reprovasse a uma parte da matéria não tinha de repetir as matérias em que tinha sido aprovado, ao contrário das escolas de educação básica, em que repetir o ano significa repetir tudo, mesmo as matérias que o aluno demonstrou ter aprendido.

Mudar a escola de forma a torná-la mais equitativa e inclusiva implica pois uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende e implica uma atuação em múltiplos domínios de escola.

Booth e Ainscow (2002) referem, em síntese, quais os princípios e práticas que seria necessário alterar na escola para a aproximar da inclusão:

- a) Valorizar igualmente alunos e professores,
- b) Aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades,
- c) Reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade dos alunos,
- d) Reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos (e não só os que têm deficiências ou os que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial).
- e) Ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema que precisa de ser resolvido,

- f) Reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem.
- g) Melhorar as escolas para professores e alunos.
- h) Enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria dos sucessos.
- i) Promover relações entre a escola e a comunidade.
- j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade.

Toda esta ambiciosa agenda se passa em contextos frequentemente adversos à mudança. A escola encontra-se mais frequentemente pressionada para melhorar o que faz dentro dos seus valores tradicionais (por exemplo, atender mais alunos, progredir no *ranking* das melhores escolas, ter acesso a alunos com melhores expectativas de sucesso) do que com a alteração dos seus valores e formas de funcionamento. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) chamam a atenção para o facto de as escolas não sentirem, em muitos casos, uma necessidade autêntica e premente de mudança, entendendo até, e por vezes, as propostas de aproximação à inclusão como “exteriores” e integradas em “modas pedagógicas”.

Para quebrar este círculo entre escolas que não anseiam por mudanças mas que sabem que assim mesmo estas mudanças são prementes, têm-se delineado variadíssimas formas de quebrar esta teia de equilíbrios entre “o que se quer fazer”, “o que se deve fazer” e as “razões por que não se faz”...

4. Formação de professores

A formação de professores tem-se tornado nos últimos anos uma área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa.

De certa forma tornou-se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. Em 2007, a Comissão Europeia assinalou que os professores deveriam possuir as seguintes competências-chave:

- a) Trabalho cooperativo com os outros professores, o que permitirá a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional dos professores,
- b) O trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação ,o que implica a necessidade de os professores serem formados numa perspetiva de teoria-prática para se poderem adaptar à sociedade do conhecimento,
- c) O trabalho “em” e “com” a sociedade [...].

A formação de professores é pois um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. A formação de professores é assim concebida como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação.

Eleger a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor Educação chega. A discussão mais interessante e específica situa-se nas formas, nas estratégias, nos conteúdos que esta formação deverá desenvolver.

De entre os princípios orientadores da formação de professores, existem três que parecem assumir uma grande importância quando se pretendem delinear modelos formativos.

O primeiro é o princípio do **Isomorfismo**. Os formandos devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que

irão enfrentar quando se tornarem profissionais. Isto significa que é fundamental que todos os conteúdos ministrados tenham uma ligação com o conjunto de competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional. Este princípio chama-nos igualmente a atenção para a importância decisiva que tem a prática supervisionada para a formação. Um professor em formação necessita de se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas.

Um segundo princípio é a **Infusão**. Diversos autores têm chamado a atenção para a necessidade de os conteúdos sobre educação inclusiva estarem “embutidos” nos restantes conteúdos ministrados nos cursos de professores. A existência de disciplinas sobre “Educação Inclusiva”, “Necessidades Educativas Especiais” ou disciplinas congêneres constitui na opinião destes autores uma comprovação empírica e mesmo um convite à exclusão. O formando é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” – tratada no elenco das disciplinas do curso, e uma pedagogia “especial” – tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre a pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade. Podemos até perguntar como é possível, por exemplo, lecionar “Psicologia da Aprendizagem” sem falar nas Dificuldades de Aprendizagem? Ou, noutro exemplo, como é possível falar de “Desenvolvimento Curricular” sem referir explicitamente as metodologias e os princípios da diferenciação do currículo. A infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”. Claro que esta integração de conteúdos tem de ser feita de uma forma muito prudente e sobretudo controlada para que estes conteúdos não sejam “esquecidos” e desvalorizados.

Um terceiro princípio aponta para a **relação entre a teoria, a investigação e a prática**. Muitas vezes se cita a frase de Kurt Lewin “que não há nada mais prático que uma boa teoria”. Mas o certo é que existem inúmeras barreiras que separam o conhecimento que se pode adquirir pelo estudo mais teórico ou pela consulta da investigação e o conhecimento que se adquire pela atuação em contextos reais. Neste capítulo também a supervisão pedagógica tem um papel particular ao contribuir para relacionar o que se sabe em termos mais conceituais com a forma como é planeada e desenvolvida a intervenção inclusiva com casos individuais, grupos, escolas ou comunidades. Para que esta relação teoria-prática seja frutuosa não se pode mitificar nem uma nem outra. A “experiência” tal como a “teoria” apontam caminhos que nunca poderão ser integralmente reproduzidos (as chamadas receitas) mas que servem sobretudo de inspiração para recolher a informação relevante e as possibilidades metodológicas e estratégicas com uma razoável possibilidade de sucesso para resolver questões complexas.

A reforma que a Educação Inclusiva implica não constitui obviamente exceção: a formação de professores tem sido sistemática e consistentemente apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos nas escolas. A título de exemplo citaríamos Porter (1997), que afirma que a concretização da Educação Inclusiva pressupõe “formação e atualização – a formação de professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para permitir uma atualização de conhecimentos e competências. É necessária também a constituição de equipas de resolução de problemas para contribuir para resolver problemas da escola e dado aos professores um acompanhamento direto, prático e positivo”. Citaríamos ainda Florian & Rose (2009) quando afirmam que “as práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que devem considerar a

inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentem dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições.” Forlin (2010) salienta que “a preparação de professores para a inclusão implica uma perspetiva mais aberta e colaborativa [...] a Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas curriculares e a diversidade ser aceite como uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro [...] requer ainda que os professores sejam capazes de tratar tanto questões culturais (atitudes, crenças e valores) como fatores de índole sistémica como o tempo, os recursos e o apoio”.

A formação de professores é pois um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à equidade e à inclusão.

Florian e Spratt (2013) organizam em três temas principais os conteúdos que os cursos de formação de professores deveriam conter em termos da Educação Inclusiva: 1. Compreender o ensino (a diferença deve ser considerada como um aspeto essencial do desenvolvimento humano); 2. Justiça Social (Os professores devem acreditar – e podem ser convencidos disso – que são capazes e qualificados para ensinar todas as crianças) e 3. Tornar-se um profissional ativo (a profissão deve ser desenvolvida de forma a encontrar novas formas de trabalhar com os outros).

5. Formação de Professores para a Inclusão

Ao abordar o conjunto de questões que se levantam quando pretendemos planear a formação de professores para que eles possam ser efetivos agentes de mudança no sentido da equidade e da inclusão, deparamo-nos com um quadro complexo de temas que devem ser considerados.

Agruparíamos estes temas em: *a)* quando ocorre a formação, *b)* conteúdos e *c)* estratégias e experiências de formação.

5.1. Quando ocorre a formação

Ensinar todos os alunos e ensiná-los com qualidade é um objetivo que pode e deve ser evocado em todos os momentos da vida profissional. Na formação inicial, sem dúvida, de forma a alertar o professor ainda em formação que a sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar envolvidos com proveito nos processos de aprendizagem. Muitos sistemas educativos já tornaram obrigatória a existência de disciplinas relacionadas com a inclusão nos currículos de formação inicial de professores. Outros países reservam esta formação para o nível opcional e, outros ainda, ignoram-na.

Em fases mais avançadas da vida profissional podemos encontrar a formação em serviço. A formação em serviço (isto é, aquela que é realizada enquanto o professor desempenha funções profissionais e por isso também chamada “formação continuada” ou “formação permanente”) pode constituir uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas. É, no entanto, importante saber que a formação em serviço é um tipo de formação que tem as suas regras e princípios próprios e que estes são diferentes dos princípios que organizam a formação inicial. Os professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes. Pelo contrário, os problemas que se colocam na formação inicial estão distantes da urgência de uma resposta imediata e concreta. Por isso, as estratégias de formação têm de ser diferentes num e noutra tempo da carreira profissional. Por isso é importante

distinguir os processos da formação inicial e da formação em serviço. Temos atualmente em desenvolvimento um projeto de investigação que visa ligar a formação permanente à supervisão pedagógica; isto significa que os professores já profissionais vão pesquisando quadros problemáticos para os quais precisam de uma discussão reflexiva. Estes casos são apresentados e discutidos em grupo com outros professores. Desta forma procura-se ligar a formação permanente com esta troca reflexiva de informação que se torna uma supervisão do trabalho pedagógico (Rodrigues, 2013).

5.2. Conteúdos

Que conteúdos devem ser abordados na formação de professores para a inclusão? Uma panorâmica sobre a forma de ementa dos conteúdos de formação não resulta muito “inclusiva” (Gusmão & Rodrigues, no prelo). Analisados quatro cursos de formação desenvolvidos em instituições de ensino superior em Portugal, constatou-se que muitos dos conteúdos ministrados *a)* dão um grande realce à caracterização das condições de deficiência – e, dentro destas, realçam os casos mais severos e mesmo raros, *b)* desvalorizam conteúdos sobre os casos mais ligeiros, *c)* menosprezam as estratégias de intervenção e *d)* referem-se a modelos de intervenção predominantemente individual ou desenvolvida em ambientes segregados. Esta formação, cabe lembrar, tem por objetivo formar o futuro professor para poder ensinar todos os alunos. Sendo este o objetivo, teríamos, certamente, de tomar opções de sentido contrário. Para responder à diversidade dos alunos, a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as condições de deficiência; deveria valorizar a apresentação de exemplos e conteúdos relacionados

com casos mais ligeiros de deficiência (cabe lembrar que os casos ligeiros são sempre em maior incidência do que os casos mais severos), que realçasse estratégias de intervenção e em particular as que permitem trabalhar com grupos heterogêneos e múltiplos níveis de aprendizagem.

No que respeita aos conteúdos da formação em serviço, estes devem ser objeto de uma negociação com os formandos. A formação em serviço é, antes de mais, o estabelecimento de uma parceria com vista ao desenvolvimento profissional que é sentido e desejado pelos formandos. É importante que a formação faça apelo frequente a casos concretos e sobretudo se criem oportunidades de rentabilizar a rede experiencial dos formandos para proporcionar novas aproximações reflexivas e heurísticas com vista a melhor desenvolver a intervenção educacional.

5.3. Estratégias e experiências de formação

Faz sentido epistemológico perguntar quais os motivos que levam os professores a mudar a sua forma de ensinar, os seus valores sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os alunos. A formação é, sem dúvida, um dos momentos em que, de forma mais aguda, estes valores podem ser alterados. Mais agudo porque a formação se constitui como um período reflexivo, de procura e de confronto com formas não habituais de ensino. Na verdade, se este período formativo não for adequadamente aproveitado para mudar os valores e as práticas face ao ensino, os professores são encorajados – por omissão – a ensinar da mesma forma que foram ensinados, isto é, a serem meros reprodutores das estratégias e dos valores que foram usados quando eles ainda eram alunos. Esta perspetiva “reprodutiva” é extremamente conservadora e certamente não contribui para aproximar os professores de valores inclusivos. É por isso importante questionar como é que os modelos

que o candidato a professor conhece podem ser mudados e melhorados. Num artigo anterior (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011), questionamos “como se reformam os reformadores”. Espera-se que os novos professores sejam mais inovadores, mais criativos e inconformados do que os professores que há mais tempo estão no ensino. Espera-se, mas será mesmo assim? Como é que os novos professores se tornam agentes de mudança? As pessoas mudam mais facilmente quando vivem situações que tornam os seus modelos anteriores incapazes de enquadrar e explicar o que foi vivenciado. Daremos dois exemplos:

- 1) Muitos futuros professores continuam a ver a **personalização do ensino** como uma dicotomia: ou se trabalha em grande grupo e não se personaliza ou, se é necessário personalizar, é preciso trabalhar individualmente. Podemos perguntar quais são as experiências de organização de diferentes enquadramentos de trabalho de grupo que lhes foram proporcionadas durante a formação. Será que os formandos sabem o que é trabalhar em grupos de nível, em grupos de projeto, em grupos de pares, em grupos aleatórios, etc.? Será que eles puderam experimentar qual é a real eficácia, avaliar as vantagens e constrangimentos de cada um deles?
- 2) Um segundo exemplo pode ser dado sobre as **adaptações curriculares**. Como é que um mesmo objetivo pode ser usado numa classe em que existe uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem face a uma dada matéria? Será que durante a formação os futuros professores são confrontados com como se decompõem objetivos, transformando-os em objetivos mais simples e intermédios? Será que são encorajados a encontrar diferentes estratégias de ensino para que os alunos possam atingir resultados semelhantes? Muito mais exemplos podiam ser encontrados, mas a mensagem que é necessário desenvolver nos cursos

de formação de professores é que é essencial vivenciar isomorficamente (ver acima) o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se o professor vai trabalhar com grupos, é desejável que ele seja formado com recurso a esta estratégia; se queremos que ele saiba como personalizar a aprendizagem, então que personalizemos a sua formação. A vivência destas estratégias poderá constituir o argumento mais sólido, porque vivido e refletido sobre a aplicação destas estratégias de ensino e de aprendizagem.

No que respeita às estratégias de formação usadas na formação em serviço, é importante valorizar práticas que estão a ser cada vez mais usadas e com avaliações muito positivas usando as escolas como formadoras de outras escolas. Não é preciso que a escola ou a equipa formadora tenha uma solução pronta: é já muito positivo que se possa discutir uma situação com base noutros pontos de partida e de outras variáveis de resolução.

6. Notas conclusivas

Formar professores para a inclusão não uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores uma ou várias cadeiras que tratem de “deficiência”, “diferença” ou “necessidades educativas”. A questão, como vimos, é bem mais complexa dado que, da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto de inclusão colado ou justaposto às práticas tradicionais, na formação de professores não é também mais uma disciplina que torna efetiva a formação de professores inclusivos. A situação da formação de professores para a inclusão é ainda tornada por vezes mais complexa pelo facto de não existirem

standards ou linhas de atuação clara sobre os objetivos, conteúdos e experiências a que esses cursos deverão subordinar-se. Muitos governos deixam este assunto à autonomia das instituições de ensino superior, que fazem o que podem ou, muitas vezes, nem isso. Pressionadas por inúmeros projetos que pedem mais formação (tecnologias digitais, cidadania, novos programas, etc.), estas instituições acabam muitas vezes por “deixar cair” o seu empenhamento na construção de programas de formação que sejam eficazes para promover a Educação Inclusiva. Cientes destas grandes dificuldades, recolhemos também muitas experiências que variadas instituições, apesar de muitos constrangimentos, têm conseguido articular oferecendo programas bem interessantes e criativos sob o tema da formação de professores inclusivos. Deixaríamos aqui algumas sugestões de medidas que poderiam contribuir para melhor se atingir este objetivo:

a) Precisamos de **melhorar os cursos de formação inicial**. Tornar a formação inclusiva uma prioridade não para a mitificar mas sobretudo porque a partir da inclusão se conseguirá uma escola e um sistema educativo que cumpra os objetivos fundamentais para que foi criado: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade. Convidar os governos a estabelecer linhas de desenvolvimento que possam ajudar as instituições de ensino superior a melhor cumprir o seu papel.

b) **Dar à formação em serviço um cariz de supervisão pedagógica**. Precisamos que os professores, que são os profissionais que estão “na linha da frente” das dificuldades, tenham supervisão e apoio para o desenvolvimento da sua profissão. Os professores são, neste aspeto, profissionais menos protegidos do que outras profissões congêneres, que muito mais eficazmente dispõem de supervisão que os ajudam a resolver os seus dilemas profissionais. Para

realizar projetos em que a formação em serviço seja concebida como uma supervisão é necessário reavivar as ligações que cada escola tem à comunidade científica (universidades e escolas superiores), aos centros de formação e às outras escolas, estabelecendo protocolos de troca de formadores e de experiências.

c) É conhecido o *slogan* do programa educativo desenvolvido nos Estados Unidos (“*No child left behind*”). Este poderia ser um bom *slogan* também para a formação de professores inclusivos: **“ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás”**. Este objetivo passa por uma opção não só do professor como profissional individual mas também da escola no seu conjunto. O compromisso de não deixar nenhum aluno para trás implica que se estabeleçam metas sobre equidade e inclusão nas escolas, nas regiões, nas políticas de recursos, na colocação de professores, enfim, num compromisso nacional.

d) Não deixar nenhum aluno para trás e fundamentalmente não deixar nenhum aluno sem o apoio que precisa e quando precisa. Qualquer aluno que experimente dificuldades no processos das diferentes aprendizagens necessita de ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a ultrapassar as barreiras que se criaram. Numa primeira fase é esta a intervenção necessária e certamente a mais importante e mais comum. Se não for possível encontrar soluções satisfatórias neste nível, precisamos de recorrer a estruturas de apoio dentro da escola. Em qualquer uma destas situações: a de apoio de primeiro nível ou de segundo nível, é essencial que os professores estejam formados e cientes que a inclusão, isto é, **a interação sem discriminação entre pessoas diferentes**, é um meio educacional poderoso e eficaz.

e) Nem sempre a relevância da Educação Inclusiva é suficientemente valorizada pelos decisores políticos. Ao lado de esforços sinceros e empenhados para desenvolver a inclusão e a equidade nas escolas, **encontramos situações paradoxais de desvalorização da inclusão como se a equidade fosse indicada só para os pobres e a inclusão fosse só aplicável aos alunos com deficiência.** Este processo de guetizar a inclusão e a equidade vai no sentido absolutamente contrário às exigências de desenvolvimento, inclusão e sustentabilidade, que são os grandes pilares que inspiram as Metas do Milénio da UNESCO.

f) Algumas **perspetivas educacionais são diretamente inspiradas nos valores dos mercados** (o que por vezes se designa por perspetivas neoliberais). Estas perspetivas apontam para um desinvestimento da equidade e na inclusão. Os argumentos são bem conhecidos: *a)* Defende-se a “liberdade de aprender”, o que na verdade significa que se um aluno deixar de ter possibilidades de continuar estudos, este abandono é lido como uma liberdade. Ora esta não é uma liberdade de aprender, é a armadilha que conduz a que o aluno fique com menos qualificações académicas, o que é reconhecidamente um passaporte para trabalhos menos qualificados e mesmo para o desemprego. *b)* Defende-se que a escola deve assegurar o acesso, mas o aluno é que deve ser responsabilizado pelo seu sucesso. Trata-se de uma nova falácia: atribuir ao aluno a motivação, o empenho e a responsabilidade pela sua educação só funciona para os alunos que provêm de ambientes onde estes valores são óbvios, acessíveis e encorajados. *c)* Olha-se para a privatização da educação como uma liberdade de escolha ao mesmo tempo que se enfraquece a escola pública; o certo é que o ensino privado se tem manifestado impermeável à inclusão. Desinvestir na

qualidade da escola pública é desinvestir na inclusão porque não existe alternativa plausível. *d)* Contra toda a evidência disponível (cf. OCDE, UNESCO...), olha-se para os “sistemas duais” – entendidos como aqueles que precocemente encaminham alunos para vias ou mais profissionais ou mais acadêmicas – como uma esperança de melhoria educativa (*“Limitar a orientação precoce e adiar a seleção acadêmica” – OCDE, 2008*).

g) O parágrafo anterior pode parecer distante das “notas conclusivas” de um artigo sobre “Formação de Professores para a Equidade e Inclusão”. Gostaríamos de afirmar que somos de opinião que são estes, também, os dilemas que se perpassam, influenciam e determinam as políticas as culturas e as práticas de formação de professores inclusivos. Estamos certos que **sabemos o suficiente para emprendermos as reformas necessárias**. Não podemos é “fazer economia” nos princípios. Esses, os da equidade e da inclusão, terão sempre de, como faróis, guiar todas as nossas opções e, nos momentos de dúvida, ajudar-nos a assumir as decisões que se impõem. Nenhum problema educativo atual pode ser resolvido com soluções saudosistas do passado; o caminho que é preciso trilhar é o que nos conduz à refundação da Escola como espaço de Equidade, de Inclusão, de Fraternidade e de Sucesso. E a formação de professores pode ser um poderoso instrumento de fortalecimento de uma pedagogia ao serviço da equidade e da inclusão.

Referências:

- Ainscow, M. Dyson, A., Goldrick, S., West, M. (2012) *Developing Equitable Education Systems*, Londres: Routledge.
- Booth, Y., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*, Bristol, CSIE.
- Comissão Europeia (2007) *Princípios da comunidade europeia para as competências e qualificações dos professores*, Bruxelas.
- Darling – Hammond, L. (2007) Third Annual Brown Lecture in Education Research, *Educational Researcher*, 36 (6), pp. 318-334.
- Florian, L., Rose, M. (2009) Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education, *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pp. 594-601.
- Florian, L., Spratt, J. (2013) Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), pp. 119-135.
- Forlin, C (2010) Reframing teacher education for Inclusion, in Chris Forlin (Ed.) *Teacher Education for Inclusion*, Londres, Routledge.
- Frasier, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalization World*, Cambridge: Polity Press.
- Gusmão, R., Rodrigues, D. (2014) “Formação Inicial de Professores para a Inclusão: um estudo exploratório”, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria (no prelo).
- National Coalition for Equity in Education (2003) <http://ncee.education.ucsb.edu>. (Consultado em Fevereiro de 2013).
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education; Supporting Disadvantaged Students and Schools*, www.oecd.org/edu/equity. Consultado em Janeiro de 2013.
- OECD, (2008) Ten Steps to Equity in Education. *OECD Observer*, January.1-7.
- Porter, G (2007) Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão, in M. Ainscow, G. Porter, M. Wang *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (2011) Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?, in David Rodrigues (org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2013) *Equidade e Educação Inclusiva*, Porto, Profedições.
- Sen, A. (2009) *The idea of Justice*. Londres: Allen Lane.

David Rodrigues é Professor catedrático na Universidade Portucalense, presidente da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e diretor da Revista "Educação Inclusiva". Professor de Educação Especial, doutorou-se em 1987 e obteve o título de "Agregado" em 1999. Leccionou em várias universidades portuguesas (Porto, Lisboa, Coimbra e Açores) e estrangeiras (e.g. KU Lovaina, UNICAMP). Trabalhou em projetos internacionais para a UNESCO e Handicap International. É conferencista convidado em vários países: Espanha, França, RU, Rússia, Brasil e Colômbia. Publicou 30 livros e dezenas de artigos científicos sobre Educação Especial e Inclusão. Recebeu o Prémio de Investigação "União Latina" em 2007 e a medalha de Mérito da Pró – Inclusão (2013).

"Nem sempre a relevância da Educação Inclusiva é suficientemente valorizada pelos decisores políticos. Ao lado de esforços sinceros e empenhados para desenvolver a inclusão e a equidade nas escolas, encontramos situações paradoxais de desvalorização da inclusão como se a equidade fosse indicada só para os pobres e a inclusão fosse só aplicável aos alunos com deficiência."

David Rodrigues, Pró-Inclusão, Universidade Portucalense

"A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. No entanto, trata-se de um conceito *evasivo* porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade."

Felicity Armstrong, Instituto da Educação da Universidade de Londres

Outros títulos da colecção "Questões-chave da Educação"

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2012

- A avaliação dos alunos
- As novas escolas
- As novas tecnologias

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2013

- Ensino profissional
- Indisciplina na escola

Em 2014

- Acesso ao ensino superior

Uma edição:


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

 **Porto
Editora**

ISBN 978-989-8662-80-4



9 789898 662804