

Subcapítulo 5.2 Inclusão versus Integração

Ao relatório Warnock seguiu-se, na Grã-Bretanha, a Lei de Educação de 1981. Vários autores (profissionais com posições privilegiadas na produção do discurso), entre os quais AINSCOW (1991, 1995, 2000 e 2003, com FERREIRA), NIZA (1996), WARWICK (com JOHNSTONE, 1999, e WARWICK, 2001) assinalam alguns inconvenientes desta legislação e chegam mesmo a criticar o conceito de *necessidades educativas especiais* (NEE) tendo em vista o ideal da escola inclusiva.

WARWICK (2001) argumenta que a aplicação dessa legislação “acabou, paradoxalmente, por reforçar não só a rotulação das crianças mas também o uso de modelos de aprendizagem baseados em aspectos médicos ou centrados no défice, em lugar de se centrarem no desenvolvimento de escolas inclusivas”. Começa por fazer notar que, no quadro dessa política governamental no Reino Unido, “foi deixado a cada departamento regional a responsabilidade de decidir as suas próprias políticas e a forma de aplicar a legislação existente”. Critica a lentidão das mudanças daí resultantes e as grandes variações entre a forma como cada um dos departamentos regionais implementou essa legislação. Refere dados provenientes do Centro de Estudos para a Educação Inclusiva que mostram que “a proporção de crianças educadas nas escolas especiais foi reduzida de 2% para 1,4% entre 1981 e 1996” (WARWICK, 2001, citando Norwick, 1997), enquanto que em circunscrições onde os responsáveis educativos locais que empreenderam uma “política deliberada e clara sobre inclusão” a proporção de alunos educados em escolas especiais foi abaixo de 0,4% do total de todos os alunos, alcançando-se uma taxa de mais de 99,4% de todos os alunos educados em escolas regulares¹. E chama a atenção para que vários autores, entre os quais Daunt (1991), Ainscow (1998, [mas também, 1991, 1995, 2000]), O’Hanlon (1993) e Evans (1994), entendem a *integração* como um processo através do qual as crianças são apoiadas para lhes permitir a participação nos programas das escolas, enquanto que a *inclusão*, apontaria, pelo contrário, para a reestruturação dos programas das escolas de forma a responder à diversidade dos jovens que a frequentam. Num parágrafo que cita de Judy Sebba e Mel Ainscow (1996) essa perspectiva é bem sintetizada:

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

Vários autores e documentos de organismos responsáveis pela política educacional caracterizam a inclusão por ter uma perspectiva centrada no aluno adaptando as perspectivas de ensino às necessidades dos vários alunos, mas no contexto

¹ Warwick, considera que estes resultados se inserem numa iniciativa mais vasta tomada ao nível de todo o País de Gales: “Entre 1983 e 1993 foi assumida em Gales uma política imaginativa com o objectivo de dinamizar o desenvolvimento de uma provisão inclusiva para pessoas de todas as idades desde que tivessem dificuldades de aprendizagem. Esta iniciativa foi designada por «Estratégia para a Deficiência Mental em Gales» (“All Wales Mental Handicap Strategy”). E adaptando um documento escreve que “os alunos com necessidades educativas especiais têm o direito (1) a padrões normais de vida na comunidade; (2) a serem tratados como indivíduos; (3) a ajuda adicional das comunidades nas quais vivem e de serviços profissionais de forma a lhes permitir desenvolver as suas capacidades máximas como indivíduos”.

de um currículo comum. A diferença estaria então na atitude face à reforma da escola no seu conjunto, mais do que em relação a posição que nelas têm certos alunos cuja educação ou ritmo e processos de aprendizagem seja mais problemático.

AINSCOW (2003, com FERREIRA), além de partilhar aquelas críticas à implementação da lei de 1981 segundo o que ele entende ser uma orientação “integrativa”, considera que “isto significa que gradualmente práticas de educação especial e os **pedagogos especiais** foram respectivamente reconhecidos como uma actividade e categoria profissional no campo de educação”. Propõe em alternativa uma política de formação de todos os professores de modo a capacitá-los para uma gestão do currículo que organize na sala de aula a resposta às necessidades educativas de todos os alunos e promova uma “educação inclusiva”. Só uma formação desse tipo permitiria superar as “resistências”, sobretudo as dos professores ².

Segundo estes autores (Warwick e Ainscow), a maioria dos governos europeus estão agora empenhados numa política de inclusão ⁽³⁾ mas existe um problema de clarificação do significado de termos como inclusão e integração, bem como ao nível da assimilação das implicações de conceitos como o de NEE ⁽⁴⁾.

² Também segundo Marchesi: “Existe ainda muita **resistência** na educação regular à inclusão de jovens que desafiam o funcionamento da escola e causam perturbações no sistema. Frequentemente as reacções a estes ‘alunos problemáticos’ podem ser encaradas como um preconceito levemente encapotado, um aspecto que é cada vez mais identificado e julgado importante pelos movimentos a favor da integração das pessoas com deficiências.” Segundo AINSCOW (1995, p. 17): “Isto leva-nos ao que consideramos como o terceiro factor – chave da criação de salas de aula mais inclusivas, i.e. a **improvisação**, por outras palavras, a capacidade de ser capaz de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe. É essencialmente através deste processo que os professores podem encorajar uma participação activa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula. Esta orientação acompanha o pensamento actual no mundo da formação dos professores em que se aceita, de forma crescente, que a prática se desenvolve a partir dum processo fundamentalmente **intuitivo**, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua actuação e as suas respostas à luz do *feedback* dos elementos da sua classe. As mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus reportórios, em resposta a circunstâncias imprevistas, i.e. o que Schon (1987) refere como ‘surpresas’. **Raramente ocorrem mudanças globais, uma vez que os professores se mostram relutantes** [Cf. CARIA, 2000, DUBET, 2002, E CORREIA E MATOS, 2001, sobre resistência, isolamento e subordinação formal] em abandonar formas de trabalhar que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores. Tal como já referi, as mudanças significativas representam um enorme risco para qualquer professor e, além disso, trata-se dum risco que tem de ser tomado diante duma audiência observadora e potencialmente ameaçadora: a classe [Cf. DUBET, 2002 sobre o declínio e a perda de autoridade e de legitimidade]. No entanto, num sentido mais positivo, são as reacções desta mesma audiência que podem estimular o ajustamento, o qual parece ser um factor importante e necessário no desenvolvimento da prática.”

³ Embora AINSCOW e FERREIRA (2003) admitam que: “os fenómenos de pobreza, exclusão educacional e desigualdade de oportunidades constituem uma realidade em países diferentes, mas possuem características distintas em cada um, de forma que o conceito de inclusão variará de contexto para contexto”.

⁴ Embora alguns ponham mesmo em causa a utilidade do conceito de NEE no contexto do ideário da “inclusão”.

Diferentemente de Bautista e dos outros autores que vêm na formulação do conceito de NEE e na exploração das suas implicações a grande inovação nesta área, estes autores que contrapõem a inclusão à integração assinalam uma série de conferências (Estocolmo, Jomtien e Salamanca) no início os anos 90 como sendo o momento em que, ao nível da concepção de políticas para os sistemas educativos, se teria feito a ruptura com a concepção selectiva (e homogeneizadora) da escola pública e ultrapassado a concepção da compensação socio-pedagógica dos anos 60. Só aí teria sido definido um quadro conceptual que permitiria a realização da “escola para todos”, quadro conceptual que designaram por “escola inclusiva” (ou alguns, mais cautelosamente, designaram por “orientação inclusiva das escolas comuns”), e que procuraram distinguir do modelo de integração⁵.

A Conferência Mundial sobre a *Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, produziu uma declaração assinada por cerca de sessenta países que se propunham estabelecer programas de resposta às necessidades educativas

⁵ L M CORREIA (2003), fazendo referência a Will (1986), assinala um momento anterior, ainda na década de 80, em que teria sido lançado na América do Norte um movimento de inclusão, consubstanciado na REI (*Regular Education Initiative*): “Com o decorrer dos anos, e tendo em conta esta realidade, em 1986, ‘os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências. Esta reestruturação, consubstanciada inicialmente na chamada *Regular Education Initiative* (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação), pretendia encontrar formas de atender na classe regular, às necessidades educativas do maior número de alunos com NEE, propondo a adaptação dessa mesma classe regular de forma a facilitar as aprendizagens destes alunos’. Esta iniciativa deu mais tarde lugar ao *movimento da inclusão*, onde foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas...) e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos.”

Também LIEBERMAN (2003) lembra que desde 1975: “As estratégias de inclusão em classes regulares estão presentes em todos os movimentos actuais de reforma educativa. Escolas eficazes, ensino directo e avaliações baseadas nos currículos são questões que estão bem enraizadas em modelos ou programas como o Modelo dos Meios de Aprendizagem Adaptáveis (Wang, 1981); o Modelo da Classe Integrada (Affleck, Madge, Adams e Lowenbraun, 1988) e o Modelo Consultivo do Professor (Egner e Lates, 1975).”

Com base no que Sailor (1991) considera a base conceptual da inclusão, L. M. CORREIA (2003) apresenta alguns princípios que, segundo ele definem uma política educacional inclusiva:

- Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências. [Tal como Bautista e outros autores, Correia argumenta que “a frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas actividades da comunidade, permite-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e dá lugar à criação de amizades”.]
- A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência. [Faz notar que “desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.”]
- As escolas devem pautar-se pelo princípio da “rejeição zero”. Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática. [Os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso.]
- Os alunos com NEE devem ser educados na escola regulares em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino [?]. [Correia assinala que “esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do continuum de serviços educativos, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão «todos os alunos»”. Para ele, devem ser claros os dois princípios que se seguem.]
- Os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades. [Mas faz notar que “os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE” podendo ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.]
- Os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado.

A um nível mais específico, faz notar ainda a relevância de mais duas orientações:

- O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.
- Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos.

fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos ⁶ (Como já foi referido, desde os anos 60 que os dinamarqueses falam em “uma escola para todos”). Em 1994, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, em Salamanca, os representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais assinaram uma declaração de princípios onde se prevê que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (p. 5)” ⁷.

Mel Ainscow, ao referir-se à *Declaração de Salamanca*, faz uma citação que pode ser considerada significativa pelos aspectos que escolhe destacar:

[As escolas regulares são] os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva – e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionaram uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficácia, numa óptima relação custo/qualidade, de todo o sistema educativo (p. ix).

É assim posto em destaque que a educação de “alunos com NEE” devia ser ligada aos objectivos da educação para todos e estes estavam implicitamente dependentes da construção de uma sociedade inclusiva, para a qual este projecto de escola poderia contribuir na medida em que podia favorecer a criação de comunidades abertas e solidárias ⁸. É esta argumentação que se procura desmontar no seguimento deste capítulo, assinalando os pressupostos errados e a fragilidade de alguns segmentos da cadeia de efeitos que prevê, nomeadamente o lugar da escola, que, tal como se mostrou no Capítulo 3, já não é central na sociedade.

No entendimento de AINSCOW (1995, p. 29), tinha-se passado de uma referência superficial às necessidades educativas especiais a uma assunção da “agenda das NEE como um elemento essencial do esforço para atingir uma educação para todos” ⁹. E no lugar da ideia de integração, entendida como a “concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantêm, nas suas linhas gerais, inalterado, era a ideia de educação inclusiva que se vinha afirmando (desde as conferências mundiais no início da década), porque esta, visando a resposta efectiva às necessidades educativas de todas crianças, se propunha reestruturar as escolas ¹⁰.

⁶ Cf. as recomendações de Lieberman e Kauffman, aqui nos subcapítulos seguintes.

⁷ Em rigor de concepção não se deveria aqui falar de “crianças com NEE”, mas sim das necessidades educativas que se deduzem para cada criança a partir das finalidades gerais da educação escolar.

⁸ João Barroso, fazia notar numa conferência na Faculdade de Motricidade Humana em 2003, que isso acontecia quando a escola já não servia sequer os projectos de promoção social da maioria, ou quando, pelo menos, a maioria já não acredita na escola.

⁹ Mais à frente, na p. 18, acompanhando Skritic [1991] Ainscow faz referência à necessidade de passar “de uma visão estreita e mecanicista do ensino para uma outra de características mais vastas e que tome em consideração factores contextuais incluindo dimensões comunitárias e organizacionais”. Retomando uma argumentação que já aqui se pode ver na referência a BASUTISTA (1993/1995), Ainscow sublinhava ainda que: “Esta mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.”

¹⁰ Cf. as referências de R. Gomes e J. A. Correia (aqui analisadas no Capítulo 3) aos projectos de mudança na escola pública.

Em Portugal, foi Sérgio Niza o autor que se interrogou mais sistematicamente sobre se a diferença entre integração e inclusão é verdadeiramente uma oposição. O que justifica que se prossiga na apresentação da temática da escola inclusiva pela análise de um artigo deste autor publicado na revista *Inovação*, passando depois aos que assumem essa diferença de forma ainda mais radical, pondo, então em evidência o carácter retórico dessa oposição ¹¹.

NIZA (1996) começa por admitir que “o relatório Warnock (1978) deslocou de forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando (¹²) para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa” ¹³. E, tal como Bautista, faz notar,

¹¹ Embora o autor desta dissertação só o tenha lido e discutido com outros professores de EE já em 1999, foi com a ajuda desse artigo que começou a compreender as razões das diferentes abordagens. Em artigos e comunicações de Porter, de Ainscow, de Wang, de Benard da Costa, já era feita a comparação das duas orientações, mas a inclusão era definida em termos fundamentalmente prescritivos e a integração em termos de denúncia das suas insuficiências, e não encontrava dados suficientes para fazer a genealogia do discurso inclusivista. Em 2000 teve oportunidade de encontrar num opúsculo de José Alberto Correia uma abordagem dessa genealogia, mas o facto de se tratar de um autor completamente estranho ao subcampo da educação especial faz com que as teses inclusivistas como orientações para a educação especial sejam englobadas num discurso mais geral de combate à exclusão, de onde resultaria a sua designação de ideologia da inclusão. Embora o discurso inclusivista no subcampo da educação especial se reclame mais ou menos directamente de movimentos e práticas educativas como as da “escola moderna”, a que Correia se refere, há muitos aspectos importantes das teses inclusivistas que aí não são abordados. Isto permite que alguns vejam na crítica deste autor à ideologia inclusiva argumentos que podem ser usados contra a “integração”, nomeadamente na forma de “política educativa de compensação” que o “*rational de integração*” assumiria.

¹² Já Ana Maria Bénard da Costa, num Relatório para o Banco Mundial (COSTA, 1981), assinalara essa passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma (ou modelo) educativo, como sendo a grande transformação da orientação política para a Educação Especial nos anos 80.

¹³ Niza refere que nesse relatório foram considerados “apenas” três tipos de necessidades específicas: (a) a necessidade de meios complementares que facilitem o acesso aos conteúdos e as actividades dos programas (currículo), como é o caso do sistema Braille ou da Língua Gestual, por exemplo; (b) a adaptação dos programas através da pormenorização ou subdivisão de alguns dos seus conteúdos, especialmente para as crianças deficientes mentais; (c) a alteração da organização e clima afectivo da actividade escolar, na sala de aula, para os alunos com dificuldades de adaptação.

Niza reconhece (até aqui em concordância com Bautista) que “estes três tipos de necessidades especiais não correspondem a agrupamentos de alunos [Alguns destes alunos poderão manifestar ao mesmo tempo necessidades dos três tipos definidos] mas referem-se antes aos meios e estratégias de apoio à educação para que se possam vencer as dificuldades escolares desse conjunto tão vasto de alunos” [A problemática continua a ser no fundo a mesma que levava às medidas compensatórias – cf. Bautista]. Ainda em consonância com o que atrás se viu ser referido por Bautista, Niza assinala os seguintes aspectos característicos da abordagem para a qual o relatório Warnock é uma referência:

1. Deslocou-se a responsabilidade e a natureza das tomadas de decisão para a educação das crianças com deficiência. Em vez de se conceberem programas perspectivados para o tipo de deficiência ou para os alunos com deficiência, concebem-se apoios adequados para que os alunos tenham acesso aos programas da escola regular [Esquece-se o problema da concepção de currículos à medida que ocorre a inevitável exclusão na vertical, à medida que progridem nos anos de escolaridade, e em que vai ficando evidente que o currículo comum não lhes proporcionou o desenvolvimento das competências de que necessitam para o nível de integração que lhes é possível nesta sociedade complexa, onde a segregação por segmentos e níveis é a experiência de todo e qualquer grupo social] na perspectiva mais normalizante e socializadora, isto é, em vez de os programas serem concebidos por especialistas, são, quando necessário, apoiados por eles. As adaptações do currículo são progressivas e hão-de decorrer dos esforços normais [*sic.*] de diferenciação pedagógica que a adopção de padrões de constituição heterogénea dos grupos impõe. Só excepcionalmente se conceberão programas e currículos alternativos por representarem uma estratégia de exclusão do currículo escolar normal.

2. Passou a fazer-se a avaliação destes alunos, através da identificação e caracterização das necessidades, em função do currículo, concebido como padrão de referência, de orientação ou de critério de juízo [O papel do currículo na escola inclusiva é mais do que uma referência até porque é pensado num quadro de políticas de mobilização da escola contra a exclusão, e a lógica de organização curricular tem que ser pensada à luz da Agenda Global para a Estruturação da Educação de Roger Dale, e da Cultura Educacional Mundial de Meyer]. Este diagnóstico descritivo, qualitativo e dinâmico opõe-se ao diagnóstico quantitativo, psicométrico, polarizado nos déficits e que se revelou incapaz de fornecer informação para a tomada de decisões no âmbito curricular [Como é que esta questão se coloca na educação pré-escolar, ou quando o currículo académico não é de todo a referência? Há que pensar a educação especial não a partir da escola mas da problemática antropológico-social da educação. Lou Brown não pensa a partir dos défices determinados por contextos escolares mas parte da autonomia bio-socio-culturalmente determinada e tem a funcionalidade

que “ao polarizar a atenção no programa escolar, o relatório Warnock passa a considerar o conjunto dos estudantes, que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para poderem desenvolver as aprendizagens propostas”. Em consequência, “a educação especial não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar. [14]” Mas, no seu entender, a problemática continuaria a ser, no fundo, a mesma que levava às medidas compensatórias, e as medidas a adoptar não punham suficientemente em causa a estrutura curricular da escola¹⁵.

Este autor associa as medidas de educação compensatória ao modelo de integração, e considera que a escola inclusiva é uma **resposta crítica às estratégias de compensação** desenvolvidas nas escolas regulares, inicialmente com a colaboração de salas de apoio ou de especialistas itinerantes e mais recentemente pelo “ensino partilhado”⁽¹⁶⁾. Referindo Ainscow (1990), Wang (1990) e Porter (1994), considera que “a alternativa escolar mais recente é, de facto, a de uma escola inclusiva **orientada para o currículo**” por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças. Passa, assim ao lado das considerações que pouco antes se mostrou serem feitas por autores como Bautista *et al* (1993/1995), para quem estes aspectos eram centrais na nova concepção pedagógica da educação especial e da política da escola para todos em torno do conceito de NEE¹⁷; chegando mesmo a escrever que, “nesta nova perspectiva, o conceito de dificuldade de aprendizagem e de necessidade especial é posto em causa dado que ‘a preocupação dominante em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só vem prejudicar as crianças em causa’” (NIZA,

como meta. Funcionalidade que é condição de normalização]. A polarização no currículo opõe-se hoje, portanto, à anterior polarização nas deficiências da criança (confundida com a concentração na criança).

E Niza sublinha que: “É a passagem de uma avaliação sumativa intra-individual para uma avaliação formativa inter-individual que decorre das necessidades infantis para as respostas educativas em função de um currículo geral flexível [E se não for assim tão flexível? Se não for ao ponto de permitir os tais “esforços *normais* de diferenciação pedagógica que a adopção de padrões de constituição heterogénea dos grupos impõe”?]. Esta linha de orientação pressupõe a organização cooperada das aprendizagens escolares como o provam os trabalhos de investigação de Johnson e Johnson (1987) e a adopção por parte dos professores de uma pedagogia diferenciada (Visser, 1993)”.

¹⁴ Niza lembra que se “previa então para Inglaterra que vinte por cento dos alunos que frequentavam o sistema de educação poderiam ter necessidades especiais na sua escolaridade” e que desses, “apenas dois a quatro por cento teriam algum tipo de deficiência. E considera que estes padrões de referência rapidamente se generalizaram”. Mas essa generalização implicou muitas confusões. Em Portugal, na década de 90, essa previsão de 20% seria frequentemente ultrapassada, mesmo que não se tivesse como referência a taxa de insucesso. Mais à frente, ver-se-á que este tipo de previsões envolve definições muito diferentes de dificuldades de aprendizagem – Cf. L. M CORREIA (2003) e V. da FONSECA

¹⁵ Numa sessão organizada pelo Fórum no ISPA, Sérgio Niza criticou o *rational* da integração, pelo seu gradualismo, que permitia que os estádios mais avançados da integração de facto dificilmente fossem alcançados, enquanto o *rational* da inclusão, superaria essa dificuldade com uma definição de tipo tudo ou nada (Na prática, com a inclusão assim determinada como “por decreto” faz-se um convite a mascarar a exclusão). Ao fazer essa crítica, Niza tomou estes sistemas em cascatas (como o de Reynolds (1962) e o de Evelyn Deno em 1970) como sendo uma prática típica do modelo de integração ao qual a inclusão se oporia. Mas se se tomar o conceito de n e e como o referencial teórico principal do modelo de integração, não é legítimo considerar aqueles sistemas de cascatas como um produto que é deduzido deste modelo ou que este modelo fundamente e legitime. Embora o relatório Warnock se refira a um desses modelos como sendo um modo de organizar o *continuum* de serviços segundo os quais se dava resposta às n e e, há quem reconheça um lugar central ao conceito de NEE sem daí deduzir um tal leque de recursos como uma aproximação gradual à integração completa.

¹⁶ *Co-teaching*, que, porém, é uma das medidas que alguns consideram típicas do modelo inclusivo.

¹⁷ Ver a análise das considerações de Bautista, aqui no Subcapítulo 5.1, sobre as NEE serem assim concebidas no quadro de uma conceptualização da definição de necessidades educativas **para todos**.

1996, citando Mel Ainscow de *Effective Schools for All*). E, no entanto, a segunda edição do livro *Necessidades educativas especiais* (BAUTISTA, 1993), é referida por Niza na bibliografia ¹⁸.

Depois de atribuir uma parte da dificuldade de interpretação e aplicação do DL 319/91 (que em Portugal corresponde à passagem desta abordagem para o texto da lei e para um enquadramento organizativo e das orientações técnicas aos professores de EE) à não definição oficial do que são necessidades especiais de educação (¹⁹), Niza apresenta uma definição que, confrontada com aquelas a que Bautista faz referência, parece não assumir todas as potencialidades do conceito e fica presa à noção de “dificuldade de aprendizagem do aluno” ²⁰.

Na definição de Sérgio Niza:

...um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que exigem *adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem*, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade” (NIZA, 1996, citando Rosemary Davidson, que por sua vez cita, no mestrado de psicologia educacional do ISPA de 1994/95, o *Education Act* 1993) ²¹.

Não põe, assim, suficientemente em evidência o carácter interactivo das necessidades ou dificuldades (na medida em que as “dificuldades de aprendizagem” de um aluno dependem tanto das condições pessoais do aluno como das características do contexto em que este se desenvolve), nem a relatividade e operacionalidade do conceito. (Tenha-se presente que para os autores de *Necessidades Educativas Especiais* (²²), o conceito de NEE apenas pode entender-se “na sua relação com um modelo de escola integradora, de educação na diferença e de currículos instrumentais que devem ser paulatinamente ajustados à realidade, às necessidades educativas sempre peculiares de cada comunidade, grupo e aluno concreto, que poderão ser consideradas especiais na medida em que não podem ser devidamente atendidas através do *dispositivo* geral previsto para a maioria”). Prefere confrontar esta definição com a que considera ter sido a mais corrente em Portugal na época, a de Kirk (1968) (que por sua vez faz referência à teoria multifactorial da inteligência de Sternberg (²³) que caracteriza a dificuldade de aprendizagem por ‘uma significativa discrepância entre o potencial aparente e o nível de desempenho’), enquanto que na definição americana o conceito de dificuldade de aprendizagem é referido à discrepância entre o nível de aprendizagem

¹⁸ Porquê esta diferença de Portugal em relação a Espanha? Tenha-se em conta o papel de Mel Ainscow na difusão do ideário de Salamanca e na implementação em Portugal das orientações desta Declaração, e lembrar Bourdieu sobre a influência da terminologia americana e anglo-saxónica em geral, a qual transporta outras problemáticas e funciona como falsos amigos, por não permitirem, com a sensação de familiaridade que geram, reconhecer essas diferenças subjacentes

¹⁹ Este conceito de NEE tem funcionado apenas como metáfora e não como pólo articulador de medidas de resposta às dificuldades de aprendizagem em referência ao currículo comum – cf. GONZALES *et al.* (1995) sobre o uso eufemístico e termo “crianças com NEE”

²⁰ Isto pode ser relacionado com a definição de integração que vimos ser a do NARC, e que constitui uma referência nos EUA.

²¹ Recorde-se que, da leitura de BAUTISTA (1995), se pode concluir que têm NEE as crianças cuja educação e aprendizagem é muito (especificamente) problemática devido a factores bem identificados como sendo em alguma medida exteriores à escola ou ao processo de ensino aprendizagem e para quem a programação do processo de ensino aprendizagem [Essa programação do processo de ensino aprendizagem pode ser colectiva ou individual, conforme a natureza dos factores que estão na origem dos problemas e a sua abrangência.] requer a consideração desses factores e dos modos como se manifestam [das implicações para cada criança ou jovem, ou para grupos de alunos definidos pelas suas pertenças exteriores à escola].

²² BAUTISTA, 1995, p. 54.

²³ Ver no Subcapítulo 3.7 desta dissertação, a referência de R. Gomes ao papel que a recepção dessa teoria desempenha em Portugal.

escolar atingido por um aluno e o nível atingido pela maioria dos alunos da mesma idade. Segundo Niza o conceito de Kirk “corresponde a um quadro teórico ainda psicométrico por oposição ao quadro de referência pedagógica e normalizante do *Education Act* de 1993 do Reino Unido”.

Gordon PORTER (1994/1997) apresenta de uma forma esquemática as diferenças principais entre a integração e a inclusão:

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula [²⁴]
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Em convergência com outros autores, Sérgio NIZA (1996) sintetiza num quadro as características fundamentais das três concepções de escola que estão em causa:

Escola tradicional	Escola integrativa	Educação inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

²⁴ Os destaques são introduzidos na transcrição. Note-se a importância dada por Porter à sala de aula e às estratégias dos professores que resulta da comparação dos dois quadros.

A generalidade dos defensores da necessidade de radicalizar o referencial teórico, (mas também para Bautista que raciocina exclusivamente na base do conceito de NEE, sem defender a necessidade qualquer ruptura com os princípios da integração) entendem que a questão essencial é “a forma como a escola interage com a diferença” (NIZA, 1996), e que a inclusão deveria ser vista como um processo através do qual a escola ou a comunidade continua a explorar novas formas de desenvolver respostas que valorizem a diversidade.

Na escola tradicional, a diferença é proscria para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (NIZA, 1996)

O princípio fundamental das escolas inclusivas, consistiria, segundo a Declaração de Salamanca (1994), em que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Mais precisamente: “Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados [ou da adequação de currículos à diversidade?], de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)”.

Outro autor que em Portugal dedica desde os anos 80 toda a sua atenção profissional à problemática da educação especial, José MORGADO (2003), escreve a este propósito:

A diferenciação não deve ser entendida apenas como uma estratégia de ensino, constituindo-se fundamentalmente como uma concepção de ensino e de aprendizagem, uma filosofia assente num conjunto de princípios dos quais releva (Tomlinson, 2000b):

- Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem.
- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos.
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno.

...

A lista continua com outros princípios cuja relação com a diferenciação é menos clara:

- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados.
- Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida.
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais.
- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados.

Considerações como esta deviam levar a que, aos “planos de recuperação”⁽²⁵⁾ no pressuposto de que todos devem ter sucesso no quadro conceptual e político da escola para todos, fosse contraposta a necessidade de adaptação dos currículos, a nível de escola e de turma, com as consequências que isso tem para toda a organização da escola e a estrutura curricular por anos e disciplinas, que, essa sim, parece resistir a tudo. Este autor procura aqui abrir o conceito de diferenciação e fazer incidir a atenção em todos os níveis de decisões na organização da actividade educativa. O que devia levar a uma discussão sobre a escola e o que está em causa na orientação inclusiva. Acontece, porém, que muito frequentemente os defensores da Escola Inclusiva, e o próprio Morgado, esquecem toda essa amplitude da problemática e concentram-se no nível da acção dos professores na sala de aula²⁶.

Segundo este autor (que faz referência a Johnson, 1987, e Visser, 1993), “as escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação”. Entendendo por diferenciação: ‘o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)’ (Visser, 1993)²⁷. Ao dizer isto, lembra que já Ana Benavente (1994) chamara a atenção para que “diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno: as regulações e os percursos é que podem ser individualizados; individualizados num contexto de forte cooperação educativa, indo desde o trabalho contratado ao ensino entre pares (*peer-teaching*)”.

Niza, bem como outros paladinos da Escola Inclusiva, insiste em que “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação”²⁸. Vendo o novo modelo (ou como ele diz, o *rational* da inclusão) como mais um “avanço nas concepções e estratégias humanizadoras e educativas da totalidade dos cidadãos, garantindo-lhes o ingresso e o sucesso educativo, nas escolas comuns de ensino obrigatório”, Niza entende que esse “avanço” se deve à “avaliação dos sistemas de integração e à investigação”, não considerando a possibilidade de que se trate de uma mudança nos quadros ideológicos em que se desenvolvem as políticas educativas e as doutrinas pedagógicas [²⁹].

Tal como RODRIGUES em *Educação e Diferença* (2001, p. 20), este autor define a Educação Inclusiva (EI) de tal modo que ela é a detentora de todas virtudes,

²⁵ “Planos de recuperação individuais” prescritos por despachos normativos, para os alunos do ensino básico com três ou mais classificações negativas (níveis inferiores a 3 de modo geral associados a pontuações inferiores a 50%).

²⁶ Essa orientação é mais sistemática em Mel Ainscow, como se poderá ver na sequência deste subcapítulo, mas também se encontra noutros autores.

²⁷ Neste subcapítulo, e sobretudo no Subcapítulo 5.5, discutir-se-á até que ponto isto é um quadro ideológico-profissional para mobilizar os professores, ou funciona como tal. (Ver “Projecto NEE na Sala de Aula”)

²⁸ Tais princípios deveriam orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garantiria o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos.

²⁹ Refere vários estudos que, ao longo da década de oitenta, contestaram o uso alargado dessas estratégias (Cf. Benard da COSTA, 1995): (a) pelas consequências negativas produzidas no âmbito dos auto-conceitos; (b) as limitações verificadas a nível das oportunidades educativas, das restrições curriculares; (c) o empobrecimento das oportunidades interactivas; e (d) o menor nível de estimulação e de expectativas dos professores das salas de apoio. Refere também o facto de não se poder contar com a acção formativa dos especialistas (professores especializados e terapeutas) por permanecerem isolados em espaços próprios em vez de colaborarem directa e sistematicamente com os professores do ensino regular.

remetendo para o ideário da integração todas as más aplicações do ideário da EI. Ambos se referem a uma definição dada por Hegarty (1994) segundo o qual esta seria “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994, citado em NIZA, 1996)³⁰. Esta definição de Hegarty liberta a orientação inclusiva das referências a concepções sociais e filosóficas, e das discussões e oposições que ela implica³¹.

O próprio Niza reconhece que “ao falar-se de educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades, situa-se a educação inclusiva numa norma elevada e que pode ser considerada inatingível e utópica”. Mas, sobretudo, fica por esclarecer quais os seus pressupostos e quais as propostas pedagógicas e didáticas que lhe são específicos. Não a cooperação, ou outros que já tinham sido formulados noutros quadros conceptuais. A ausência de uma especificidade nesta dimensão leva a questionar se a “inclusão” não terá fundamental, e talvez exclusivamente, naquilo que lhe é específico, uma dimensão política³².

Educação inclusiva como um movimento social

Num artigo que Mel Ainscow escreveu com W. B. Ferreira e que David Rodrigues publicou em Portugal em 2003, pode ler-se que, embora a desigualdade social sempre tenha prevalecido, a “história ilustra ideais de oportunidades educacionais para todos”, e, “agora, o movimento da educação inclusiva parece representar um renascimento destes ideais”³³.

³⁰ Cf. RODRIGUES, 2001, sobre a definição utópica de inclusão, construída por depuração de todos defeitos de aplicação, que são remetidos para a orientação integrativa.

³¹ Segundo HEGARTY (2003): “Muito se tem escrito sobre a distinção entre integração e inclusão, recentemente. Nos anos 60 e 70, quando a educação segregada era uma norma para alunos com diferenças notórias e a simples ocorrência de qualquer tipo de educação era vista para estes alunos como um bónus, a integração foi vista como uma inovação radical.” Mas Hegarty reconhece que “mesmo que consideremos que a integração constituiu um avanço significativo, as suas limitações tornam-se, no entanto, evidentes e têm sido sujeitas a crescentes críticas”. Hegarty insiste nessa ideia e em ocupar uma posição no campo que permita uma articulação com outras orientações, como se pode ver em HEGARTY 2006.

³² Levou o autor desta dissertação, e até certo ponto os professores que com ele se envolveram na escrita da narrativa *Nós*, a interrogar-se sobre esta questão, e isso desde meados da década de 90. O presente capítulo foi escrito numa fase inicial da investigação. Esta questão em particular levou o autor da dissertação aos estudos que estão na base dos capítulos 2 e 3, sem que o presente capítulo tivesse sido reescrito a partir dessa base. Os sentidos em que, no discurso da inclusão, deve ser assinalada e estudada a dimensão política são ampliados pela abordagem de textos de J. A. Correia em convergência com as análises que autores como Boudon, Dubet, Lima e Afonso fazem das transformações dos sistemas de educação no final do século XX, e foram esclarecidos e aprofundados sobretudo pelo estudo das teorizações de Foucault, Bourdieu, Bernstein e Boltanski, mas sem que tenha ocorrido uma reestruturação de grande parte deste capítulo. A forma como está escrito pode, por um lado, ilustrar muitas das considerações que são feitas nos capítulos 3 e 4, e, por outro, permite compreender qual era o quadro de saber e os discursos de referência na educação especial em Portugal no período que vai dos encontros que levaram à escrita de *Nós* até à investigação e reflexão com que o leitor se depara no Capítulo 4. É por permitir caracterizar esse quadro de referência que o presente capítulo se lhe segue.

³³ Noutro artigo, *Mel Ainscow [2000] considera que* “The field of special education faces new opportunities for continuing its historical purpose of addressing the needs of those learners who remain marginalised by existing educational arrangements. A brief look at history reminds us that in the 19th century special educators argued for, and helped to develop, provision for children and young people who were excluded from educational plans. Much later this provision was adopted by central governments and local authorities and, it is worth renumbering, that it was as recently as 1971 that one group of learners, those categorised as “having severe learning difficulties”, was deemed to be even worthy of education. [...] Similarly, provision for children experiencing difficulties within mainstream schools grew as a result of a gradual recognition that some pupils were marginalised within and, in some instances, excluded from existing arrangements for the provision of education. There was an increased emphasis on notions of

Em um trabalho prévio sugerimos que a ideia do movimento de educação inclusiva se desenvolveu a partir da publicação da *Declaração de Direitos Humanos* e que se fortaleceu com o aparecimento dos movimentos Hippie, da Emancipação Feminina e do Poder Negro nos anos 60. O movimento das pessoas com deficiência estava em consonância com o desejo expresso naquele momento para mudanças sociais e em direcção a uma sociedade mais igualitária. Na nossa visão, todos esses movimentos tiveram (e têm) em seu cerne o *princípio de inclusão* e a defesa da justiça social; quer dizer, igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, todos lutam pela mesma bandeira, que é a celebração de diversidade humana.

Retrospectivamente podemos verificar hoje que esses movimentos contribuíram significativamente para a busca de maior igualdade e equidade social, ou seja, uma sociedade mais inclusiva. Entretanto, embora, quase meio século atrás, todos esses grupos sociais estivessem lutando contra a exclusão e, portanto, em defesa da inclusão, a história ilumina que os mesmos permaneceram independentes entre si. Como resultado, não alcançaram a forma necessária para promover mudanças mais rápidas ou mais efectivas com relação à igualdade social.

Estes autores entendem que:

Dentro deste [?] contexto histórico de mudanças culturais e ideológicas profundas e de desigualdade de oportunidades, a educação é ainda um dos meios para assegurar a mobilidade social. Assim, ter acesso à educação e ao sucesso educacional tornou-se um valioso recurso contra a exclusão social. O número de pessoas negras, mulheres e outros grupos denominados de “minorias” aumentou significativamente no sistema regular de ensino, da educação infantil à superior.

Como condição de uma “educação para todos”, colocam o “desenvolvimento da educação inclusiva”, sublinhando que “todos” deve significar “de facto ‘todos’ e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especiais”. E tendo em conta “o presente estado da arte, a histórica ligação com a educação especial, a actual confusão conceptual e, acima de tudo, a complexidade de o termo inclusão e de seu foco ser considerado a diversidade existente em cada país, regiões e cultura impõem um desafio para nós ao tratar do combate à exclusão”, fazem notar que “se mantêm barreiras à [...] igualdade de oportunidades” que devem ser “debatidas no âmbito das políticas públicas” dos diversos países³⁴. A inclusão surge assim como um daqueles

integration as this provision developed during the latter part of the 20th century, and as special educators explored ways of supporting previously segregated groups in order to find them a place in mainstream schools. It can be argued, therefore, that the current emphasis on inclusive education is but a step along this historical road. It is, however, a major step in that the aim is to transform the mainstream in ways that will increase its capacity for responding to all learners (Ainscow, 1997; Clark, Dyson, Miilward & Robson, 1999); such a project requires the participation of many stakeholders in ways that challenge much of the status quo.”

E na conclusão do artigo de 2003, Ainscow e Ferreira, são muito claros em relação à evolução da sua posição: “Hoje, na maioria dos países, pessoas de grupos vivendo em desvantagem social são oprimidas e continuamente desempoderadas. Seus direitos são negligenciados e violados e suas vozes não são ouvidas ou são abafadas por aqueles que possuem maior poder. Considerar a educação inclusiva um movimento que luta e defende principalmente pelos direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso à uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania.” Por isso estes autores propõem a consideração de uma “conceptualização mais abrangente. Os novos pressupostos sugerem que a educação inclusiva deve:

-- “falar” em nome do oprimido, do vulneráveis e todos aqueles que historicamente têm sido empurrados para as margens de sociedade, sem voz ou escolha no passado;

-- representar o referencial adoptado pela *Conferencia Mundial em Educação para Todos*, Respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação de educação por todos os grupos que vivem em desvantagem;

-- produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educacionais especiais;

-- reflectir a emergência de uma **nova sociedade** com seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.”

³⁴ AINSOW e FERREIRA (2003) fazem notar que: “os fenómenos de pobreza, exclusão educacional e desigualdade de oportunidades constituem uma realidade em países diferentes, mas possuem características distintas em cada um, de forma que o conceito de inclusão variará de contexto para

imperativos que se constituem na formação da “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” caracterizada por Roger DALE (2001).

Ainscow refere-se insistentemente a objectivos estabelecidos pela Declaração Mundial de Educação Para Todos das Nações Unidas (UNESCO, 1990) e depois corroborados pela Conferência de Dakar (UNESCO, 2000):

O desafio-chave é assegurar que a ampla visão da Educação para Todos como um conceito inclusivo esteja reflectido nas políticas nacionais do Governo e das agências de financiamento [³⁵]. Educação para Todos, deve levar em conta as necessidades do pobre e daqueles vivendo em situação de maior desvantagem, incluindo as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas rurais e nómadas de áreas remotas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados por conflitos, HIV/SIDA, fome e saúde pobre; e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem.

A inclusão de crianças com necessidades especiais, de minorias étnicas em desvantagem e populações de migrantes, de comunidades remotas e isoladas e de favelas urbanas, e de outros excluídos da educação, deve ser uma parte integrante das estratégias a serem alcançadas pela UPE até 2015.

Confrontando-se com a vastidão do problema da educação para todos numa escala mundial, AINSCOW e FERREIRA (2003) reconhecem que:

“o fracasso dos sistemas educacionais na sua tarefa de oferecer educação de qualidade para todos está directamente relacionado a problemas contemporâneos desafiadores que provocam um impacto sobre os esforços realizados para responder às necessidades básicas de aprendizagem de uma grande parcela da população (UNESCO, 1990; UNESCO, 2000). De acordo com a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (UNESCO, 1990), o nosso planeta tem estado imerso em problemas críticos tais como: o aumento rápido da população; o crescimento das disparidades económicas dentro e entre países; a escalada da dívida internacional de muitos países; a elevação da guerra, migração, conflitos civis, degradação do ambiente e o número apavorante de morte de milhões de crianças que poderia ser prevenido de acordo com relatórios internacionais (UNICEF, 1999).

Passados alguns anos, pode encontrar-se em HEGARTY (2006), um defensor moderado da inclusão que não perde de vista a especificidade das crianças com incapacidades, um balanço crítico destas políticas sociais que apresentam a educação como um perno, uma alavanca, para o “desenvolvimento económico e social”,

contexto. Enquanto, na Inglaterra, a inclusão pode referir-se ao número crescente de famílias monoparentais que se mantêm com benefícios, em Portugal, pode dizer respeito ao acesso crescente aos segundo e terceiro ciclos para as crianças que vivem nas áreas rurais, e, finalmente, para o Brasil «país do Sul» inclusão representaria um movimento para a melhoria da igualdade de acesso ao ensino superior gratuito para estudantes das escolas públicas, uma vez que a maioria das pessoas que têm acesso às universidades públicas estudaram em escolas particulares.”

Relativamente a Portugal, AINSCOW e FERREIRA (2003) dizem que “98% das crianças em idade escolar estão matriculadas nas escolas (Costa e Rodrigues, 1998), mas apesar do alto percentual e do facto de que a exclusão é proibida naquele país, um número significativo de alunos fracassa academicamente ou falta às aulas regularmente”. Entendido este resultado e os processos que levam a ele como sendo uma “exclusão”, analisam a resposta que nesse pressuposto foi dada pelo Governo português que adoptou o modelo francês de áreas de “prioridade educacional” (Canário, 1999), definindo vários TEIP (Território Educacional de Intervenção Prioritária): “A legislação que estabeleceu os TEIP assume ‘uma política de discriminação positiva relativa à distribuição de recursos, quer dizer, enquanto dar mais para aqueles em desvantagem’ (Canário, 1999, p. 49). Porém, apesar das explícitas directrizes para responder às necessidades de alunos vulneráveis, as ‘administrações centrais e locais como também as escolas e os professores têm dificuldade de estabelecer um diagnóstico imparcial dos alunos que falham academicamente, que seja livre de preconceito e independentes de uma lista de problemas’ (*ibid.*), vinculadas a estes alunos e suas famílias. Em contradição ao aparente objectivo de discriminação positiva, o Relatório Nacional sobre os TEIP oferece uma visão muito negativa dos alunos em desvantagem e de suas famílias, nas quais eles próprios são considerados ‘o problema’”.

³⁵ AINSCOW e FERREIRA (2003) fazem notar que embora no documento da Conferência de Dakar se “reconheça e enfatize a educação das crianças com «necessidades especiais de aprendizagem», sem rotulá-las como “deficientes””, esta directriz adopta o que consideram uma visão abrangente de *necessidades especiais* como sendo “as necessidades de qualquer criança que vive em desvantagem social e económica, que as impedem de ter acesso à educação (exclusão) e ao currículo (fracasso académico)”.

simultaneamente uma condição de desenvolvimento e de um desenvolvimento de tipo “humanista”:

Talvez o principal sinal do fracasso destes movimentos em alcançar suas metas seja o *Programa Flagship* lançado após a Conferência de DAKAR (2000). Este programa foi criado com o objectivo de responder mais rapidamente às metas estabelecidas pelo movimento da Educação Para TODOS, incluindo, por exemplo, a *Flagship* sobre a Educação da População Rural, a *Flagship* sobre a Educação de Professores, a *Flagship* sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em direcção à Inclusão, a *Flagship* sobre Género e Igualdade, etc..

Para poder ter uma noção mais aproximada do que significa a diferença entre orientações inclusivistas em vários países e regiões do mundo, considere-se mais detalhadamente a forma que tomou numa província pouco povoada do Canadá

Para o canadiano Gordon Porter, a Educação Inclusiva está longe de ser uma referência utópica e um movimento social de características assumidamente políticas, mas deve ser concebida como uma orientação para a prática educacional, a formação de professores e a organização das escolas, constituindo desde já a referência para todos os níveis da administração educacional em algumas províncias do Canadá. Ao descrever a organização que se pratica no 12º Distrito da província de New Brunswick no Canadá, PORTER (1994³⁶) diz que: “O modelo geral de organização dos recursos baseia-se em duas ideias fundamentais: o papel do professor na aula e a função dos professores de apoio”. Faz algumas sugestões sobre “como pode ser enriquecido o currículo, como adaptar o ensino à diversidade dos alunos e como favorecer a aprendizagem cooperativa”, mas dá grande importância a uma nova organização do trabalho dos professores de apoio, designados por “Professores de Métodos e Recursos” (M & R), que distingue dos professores de Educação Especial³⁷, e que, seleccionados sobretudo pela sua “visão global positiva e optimista”, se espera que sejam “capazes de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências” e de torná-los mais disponíveis para as profundas mudanças que se pretende introduzir na escola.

Porém, ao contrário de outros paladinos do inclusivismo, Porter, talvez pela sua posição na administração da educação pública num departamento de uma Província canadiana, está mais atento aos aspectos organizativos. Este autor reconhece (Porter 1995/7) que os “dilemas presentes na educação dos alunos com necessidades educativas especiais, apontam para a necessidade de efectuar mudanças profundas no sistema educativo de molde a facilitar a prática das escolas ‘inclusivas’”. A análise destas mudanças é o objectivo central da sua comunicação ao Congresso de Salamanca em 1944

Depois de lembrar (citando Skritic, 1991) que “em muitos locais do Canadá e dos Estados Unidos, a expansão da educação especial resultou da criação de sistemas paralelos de administração e da prática da integração e dos serviços de apoio”, e “uma separação real entre os sistemas de educação regular e especial”, e de considerar o desenvolvimento de um sistema separado de educação especial negativo, não só para os alunos com necessidades especiais porque os impede de contactar com os seus colegas não deficientes, mas também pelo “efeito que produz na escola regular capaz de atender todos os alunos” (PORTER, 1997, p. 37 de *Dimensões Formativas, Caminhos para as Escolas Inclusivas*, ou PORTER, 1995, p. 301 de *Perspectivas*, Unesco)³⁸, assinala

³⁶ Comunicação apresentada em 1994 em Salamanca. 1ª ed. pela Unesco em 1995. Editado em Portugal pelo ME em 1997, numa brochura intitulada: *Dimensões Formativas, Caminhos para as Escolas Inclusivas*.

³⁷ Também em Portugal, a administração tentou, no final dos anos 90, fazer uma tal distinção, mas sem criar o quadro adequado, e depois de estes professores terem sido colocados nas escolas com o mesmo enquadramento administrativo.

O papel principal atribuído nesta província do Canadá aos professores de MR “é colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais”: “A sua tarefa [dos professores de MR], portanto, não se centra na atenção exclusiva a estes alunos mas sim em ajudar os professores a resolver os problemas da sala de aula no seu conjunto, e em encontrarem uma melhor alternativa para o ensino dos seus alunos.”

³⁸ Porter lembra que no Canadá e nos Estados Unidos, “a escolarização é definida a nível da região ou do Estado, que são responsáveis pela legislação e pelo enquadramento da política educativa. da estrutura

(referindo vários autores: Stainback & Stainback, 1984; Will, 1986; Reynolds, Wang, Walburg; 1987; Gartner & Lipsky, 1987) que, desde meados dos anos 80, se assiste no Canadá a grande pressão no sentido de “uma maior integração, igualdade, equidade e inclusão”. Daí resultou que “o sistema legal e o enquadramento da política educacional no Canadá encorajam de forma crescente e, em certos casos, exigem, que a educação dos alunos com necessidades especiais tenha lugar nas classes regulares, lado a lado com os seus colegas não deficientes”. Por isso, de acordo com a política da Província de New Brunswick, “o ponto de partida para a programação educativa consiste na inclusão plena de todos os alunos”, o que significa que “todas as crianças, incluindo as que têm deficiências mais severas, deverão entrar na escola e ter lugar na classe regular [...] com os colegas do mesmo grupo etário”. Porter faz notar que “pode ser necessário, ocasionalmente, garantir outras alternativas, mas unicamente depois de terem sido feitos todos os esforços de adaptar a classe regular e quando as alternativas se revestem de um claro benefício para o aluno”.

Um dos pontos fundamentais da comunicação apresentado por Gordon Porter em Salamanca nunca foi suficientemente considerado em Portugal. Este autor fez então notar que esta política de integração implicava recursos organizados, quer a nível provincial/estadual, quer a nível da direcção escolar concelhia /escola. E elencou os principais aspectos dessa organização ³⁹.

A nível da Província, começa por chamar a atenção para a necessidade de “uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis”, tendo em vista “desenvolver as nossas práticas como profissionais da educação”. As práticas dos profissionais estão no foco da atenção de muitos outros paladinos da Escola Inclusiva, entendida como inclusão plena ou total, mas, diferentemente de Ainscow e outros autores com uma actividade menos ligada à gestão e mais à formação, começa pelo, financiamento.

Atendendo a que “todo o financiamento para a educação em New Brunswick vem directamente do governo da província e não existe um imposto local para fins educativos, e tendo em vista a garantir uma equidade fiscal em toda a província, “o

organizativa e do financiamento da educação” e que “estas competências são transmitidas ao nível do “concelho” (município), implicando um conjunto de escolas com alguns pontos de interesse comuns, a maior parte das vezes baseados num conceito de comunidade ou de área geográfica”. Neste contexto, ganha um significado preciso o juízo de que “uma escola que encaminhe todos os alunos com problemas de aprendizagem e com deficiência para uma estrutura de educação especial limita a sua capacidade de se constituir como uma unidade holística, capaz de atender todos os alunos” (Porter, 1986). O próprio Porter reconhece a especificidade da sua região: “Nas cidades e vilas do concelho [com catorze escolas, dispersas por uma área de 7.200 quilómetros quadrados, [a dimensão de um distrito do Alentejo] e um total de aproximadamente 5.000 alunos], há uma ideia clara do que deveria ser, para cada aluno, a escola da comunidade ou a escola local. Alguns dos conselhos educativos urbanos do Canadá englobam 90.000 a 100.000 alunos e, nestes concelhos/municípios, a noção de “escola local” não tem o mesmo significado preciso” (p. 35). Está-se aqui face a uma noção de “**comunidade**” que não tem que ser produzida contrafactualmente pela política da escola inclusiva, mas pré-existe, independentemente de sua natureza, na representação das pessoas e em vários aspectos da ordem política e social – Não se trata de pensamento contrafactual da comunidade e da sociedade inclusiva. [Neste contexto geográfico-social a exclusão da escola comum é uma pesada exclusão social, com um fortíssimo efeito de estigma imediatamente percebido por todos, ao ponto de ser inadmissível no quadro moral dessa sociedade.

LIEBERMAN (2003) faz notar que: “As pequenas cidades do Norte da América são espaços onde a inclusão total pode funcionar. Uma criança com uma deficiência mental pode ser incluída de forma total numa classe regular, na escola, na comunidade, na rua e em todas as formas de reunião social? Sim. A resposta é definitivamente positiva.”

É com este pano de fundo que devem ser entendidas algumas das posições e recomendações de Salamanca, e não tanto como dirigidos a situações como a portuguesa.

³⁹ Transcreve-se aqui somente alguns dos pontos, ou excertos de pontos, mais relevantes para esta tese.

Ministério da Educação [da Província] financia a “educação especial” ou “os serviços destinados aos alunos” através duma bolsa *per capita* baseada no número total de alunos do concelho. Por exemplo, com 5.000 alunos e uma bolsa de \$300 por aluno, o concelho tem \$1.5 milhões para gastar com serviços especiais”⁴⁰.

Este autor chama a atenção para o que considera as múltiplas vantagens da utilização desta abordagem:

Em primeiro lugar, elimina a necessidade de justificar o financiamento a partir da existência de alunos com deficiência [⁴¹]. Assim, coloca-se um menor ênfase na deficiência e um maior ênfase no apoio aos professores e a todos os alunos com necessidades especiais. Em segundo lugar, não encoraja nem reforça a classificação das deficiências. Parte do princípio que todas as escolas e, conseqüentemente, todos os concelhos, necessitam de um determinado nível de serviços de apoio, isto pelo facto de todas as escolas atenderem uma população heterogéneas de alunos. (p. 36)

A nível de concelho/município, faz notar uma vantagem adicional desse processo de financiamento, que consiste no facto de “estimular a responsabilidade da escola e do concelho”.

Os administradores têm de se revelar capazes de realizar uma **distribuição eficaz dos recursos** e devem constantemente procurar novas formas de responderem às necessidades dentro dos **limites financeiros** existentes. Para um desenvolvimento das práticas e das estratégias capazes de implementar os programas educativos requer-se uma liderança administrativa competente. Para o progresso dos programas e da política educativa é igualmente necessária uma liderança com visão de longo alcance. Com este tipo de liderança, um concelho pode estabelecer uma base para uma **cultura organizacional** baseada na colaboração e na resolução de problemas.⁴²

Em relação à necessidade de uma “liderança dotada de visão de longo alcance”, acrescenta que: “Os administradores com responsabilidades genéricas e, igualmente, os que trabalham na área do apoio aos alunos, devem articular uma orientação clara e coerente em relação ao programa educativo do concelho” que “deve ser comunicada aos professores e a outros membros da equipa, aos pais, aos alunos e à comunidade. E sugere “o estabelecimento duma declaração de princípios em relação à educação dos alunos com necessidades especiais que seja partilhada por todos os que ocupam posições de autoridade e de liderança no concelho”. Mas o seu enfoque relativamente à liderança recai na “liderança administrativa”, em relação à qual analisada “práticas e estratégias”: “Os dirigentes concelhios são administradores experientes que podem

⁴⁰ Continua fazendo notar que : “Uma estrutura administrativa também permite algum ajustamento na distribuição de recursos pelas diferentes escolas. Embora o financiamento *per capita* possa responder às necessidades de 5.000 alunos, considerados como um todo, esta abordagem pode ser inadequada se se aplicar arbitrariamente a escola com uma lotação que vai desde os 70 aos 60 alunos. Isto é tanto mais verdade, quanto as situações mudam de ano para ano e os alunos mudam de escola três ou quatro vezes, ao longo do seu percurso escolar. Assim, um apoio adicional dado a uma determinada escola pode, no ano seguinte, dever ser transferido para uma outra escola”. (p. 39)

⁴¹ Cf. a questão das listas e o problema das estatísticas despidoradamente falseadas que ocorre em Portugal.

⁴² Destaques introduzidos na transcrição.

Porter chama a atenção para uma forma organizativa que considera encorajar os professores a ajudarem os seus colegas a resolver problemas educativos: “as *equipas de resolução de problemas* formadas entre colegas, constituem um modelo de apoio baseado nas capacidades dos próprios professores”. Referindo a existência de diferentes variantes deste modelo (Chaffan, Pysch & Moultrie, 1979); Porter et al., 1991; Porter, 1994) considera que “essencialmente, consiste num processo destinado a ir ao encontro dos problemas dos professores que utiliza uma abordagem estruturada e que permite a melhor utilização do tempo”: “Quando um professor sinaliza um problema ao grupo, os elementos da equipa sugerem um conjunto de soluções possíveis. Então, o professor pode escolher a solução que considere mais conveniente. Um ou mais elementos da equipa podem garantir um apoio continuado, se tal for necessário. Embora o modelo possa adquirir diversas formas para responder a circunstâncias particulares, dum modo geral, compreende os seguintes elementos: um coordenador eficaz e capaz de gerir tarefas; pelo menos, três professores da equipa oferecendo-se como voluntários; a capacidade do professor em escolher alternativas para implementação da sua acção educativa; um acordo acerca do *follow-up* e sobre a responsabilidade da supervisão; uma reunião de *follow-up* para avaliar o progresso verificado; e o empenhamento da equipa no prosseguimento da intervenção, se for necessário” (p. 44).

expressar a filosofia e a orientação do programa e ajudar a resolver problemas.”

Uma componente importante desta estrutura organizacional, são as “Equipas Concelhias de Apoio”. Elas são constituídas por “psicólogos, terapeutas de fala/linguagem, especialistas com conhecimentos em áreas específicas”, e por “educadores competentes, colocados no concelho, que actuam como “colaboradores e supervisores”, de modo a “assegurar uma liderança construtiva e apoio aos directores, professores e outros membros dos quadros das escolas”. Estas equipas podem também facilitar o acesso aos recursos adicionais e ter um papel importante na orientação e promoção dos programas. (Porter faz notar que “muitas vezes, há falta deste pessoal e, assim, é necessário que se proceda activamente ao seu recrutamento e que lhe seja dado todo o apoio, bem como fazer a partilha dos serviços a nível regional. É também referida (p. 40) uma prática de colaboração da direcção escolar concelhia com instituições e serviços da comunidade, nomeadamente em relação aos programas de intervenção precoce e de educação pré-escolar, que assumem um papel muito importante para as crianças deficientes nas primeiras idades, e nas áreas da orientação vocacional e da colocação. Note-se que muitas destas práticas foram igualmente desenvolvidas por equipas de educação especial em Portugal desde os anos 80, mas sem nada de comparável ao nível de enquadramento político-administrativo e da clareza de políticas educacionais”⁴³ .

Mas, além das questões organizacionais da administração, da gestão de recursos e da ligação destes aspectos a princípios de política educacional, Porter dá igualmente importância à prática pedagógica nas escolas e, a esse nível, alinha com os que colocam o enfoque ou dão mesmo prioridade a práticas na sala de aula e à formação e estratégias dos professores. Um aspecto desta questão, que será discutido nesta secção um pouco à frente, é o que tem a ver com a relação entre as transformações na educação especial e as transformações na escola como um todo que visem equidade no acesso e na qualidade, assegurando “escolas mais eficazes para todos os alunos”. A este propósito, é referida uma consideração de Michael Fullan, Presidente do Departamento de Educação da Universidade de Toronto, “especialista de reconhecido mérito sobre a mudança, a reforma e o desenvolvimento da educação” em que este conclui que “a reforma em educação especial “inclui todas as questões fundamentais que se colocam à reforma educativa” [Porter, 1995, p. 46, citando Fullan).

A complexidade desta abordagem e a liderança que exige constituem desafios particularmente difíceis. Fullan notou que “as soluções para a inclusão não são atingidas facilmente. São complexas no que diz respeito quer à natureza, quer ao grau de mudança que implicam para identificar e implementar soluções exequíveis. Considerando o que é exigido pela mudança - persistência, coordenação, *assistência (follow-up)*, resolução de conflitos e outras medidas - é indispensável uma liderança a todos os níveis...”. (Porter, 1995, citando Fullan. 1991)

Tal como Bautista, Porter parte do pressuposto de que “os problemas de aprendizagem são contextuais”, ou seja, “têm lugar no contexto da sala de aula”. Embora considere a influência da estrutura curricular, a sua atenção e a sua intervenção como administrador recai nas “estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente os alunos com necessidades especiais”. Note-se que esta forma de expressão “alunos com necessidades especiais” revela quanto alguns problemas de aprendizagem podem preceder qualquer acção escolar; e mesmo considerando as “necessidades educativas especiais” como relativas ao currículo, não se

⁴³ Cf, as referências aos textos de Lício Lima e de Almerindo Janela Afonso, no Subcapítulo 5.6.

pode exigir simultaneamente que as práticas educativas se realizem para todos, na mesma sala de aula, tendo como referência o mesmo currículo e de modo que todos os alunos participem de forma significativa nas actividades da turma (e, portanto, de forma útil para eles, e significativa para os seus colegas). Não se tem em conta os currículos ou a organização escolar a eles associada (como a progressão em níveis com o decorrer dos anos de escolaridade, e a constituição de turmas em função desses níveis), e fazem-se afirmações de princípio, que alguns entendem dever ser válidas para todos os níveis de escolaridade e quaisquer que sejam as problemáticas educativas e as incapacidades das crianças e jovens, sem pensar nos problemas que surgem inevitavelmente em anos mais avançados para além da escola básica (que devia ser a escola elementar e não uma escolaridade definida como básica porque a obrigatoriedade de frequência para os alunos é estendida a níveis de ensino em que o currículo é substancialmente organizado tendo como referência disciplinas ⁴⁴, e alimentando a legitimidade da expectativa de sucesso para todos mesmo nesses níveis académicos).

É certo que este autor (como outros que defendem a inclusão total) se refere ao currículo inclusivo, ou à abordagem inclusiva do currículo ⁴⁵, e às estratégias pedagógicas que passam pelo ensino com níveis diversificados, mas as suas considerações estão longe de eliminar as objecções que outros levantam e põem mesmo em evidência algumas contradições no discurso, ou alheamento da realidade para melhor defender as orientações que querem fazer valer como princípios gerais. Pode ler-se na sua comunicação em Salamanca que “abordagem inclusiva do currículo” significa assegurar “um currículo comum a todos os alunos” embora se possa, e deva, fazer “um ensino com níveis diversificados [na mesma sala] que dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe”. Pode ler-se também que “isto implica o desenvolvimento dum currículo baseado em actividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”. Um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (p.44).

Porter e a generalidade dos paladinos da escola inclusiva defendem que “as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais” (Porter, 1995), e entendem que a lógica de construção do currículo a partir das áreas fortes se aplica a todos os alunos com necessidades educativas especiais:

Cada vez há uma maior evidência de que não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas [⁴⁶]. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos” ⁴⁷.

Um conceito que PORTER (1995) muito valoriza e que considera essencial na prática do seu distrito é o de “*ensino com níveis diversificados*” que passa pela: “identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição; determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a

⁴⁴ Cf. CARRILHO, e ZABALZA.

⁴⁵ Porter numa conferência em Lisboa em 1997, na Torre do Tombo, fazia referência a um conceito de “participação parcial no currículo” que permitiria alcançar aquele desiderato. Esse conceito não é, porém compatível com a maneira como é concebido o currículo na nossa organização escolar.

⁴⁶ Cf. Heward, 2003, sobre as noções enganadoras limitativas da eficácia da Educação Especial.

⁴⁷ Mais uma vez se faz notar que afirmações como estas são feitas sem especificar de que tipo de problemas e dificuldades de ensino/aprendizagem se trata.

sua compreensão; e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho.” Fazendo referência a Schulz & Turnbull (1984) e a Collicott (1991), Porter entende que o *ensino com níveis diversificados* “possibilita ao professor preparar uma aula com base em variações que possam responder às necessidades especiais dos alunos”, sendo uma alternativa à preparação e implementação de um certo número de diferentes lições, numa mesma classe⁴⁸.

Porter acrescenta algumas informações sobre a implementação do *ensino com níveis diversificados* na área sob sua administração e o modo como o tema tem sido introduzido na formação de pessoal docente.

A ênfase principal do plano de formação sobre o *ensino com níveis diversificados* tem consistido em garantir aos elementos das equipas das escolas uma introdução básica a este conceito. Em primeiro lugar, os directores de cada escola identificam dois ou três professores da sua escola que tenham demonstrado sucesso com a inclusão. Devem ser professores respeitados pelos outros elementos da escola e interessados em formar um grupo que se disponha a receber formação; estes professores, em seguida, devem garantir a formação aos restantes elementos da escola. Os professores de métodos e recursos, os directores e subdirectores também participam nesta formação sobre os princípios do *ensino com níveis diversificados*. Pede-se, em seguida, a cada escola que desenvolva um plano de formação contínua para todo o pessoal sobre o *ensino com níveis diversificados*. Isto faz-se em pequenos grupos de professores, seguindo-se uma colaboração e apoio entre colegas, de modo a desenvolver e expandir estas novas competências. Os directores e subdirectores apoiam a formação, utilizando esta técnicas nas supervisões e observações e proporcionam oportunidades de partilha das experiências bem sucedidas nas reuniões de equipa.⁴⁹

Estas informações podem ser lidas na mesma perspectiva em que deve ser analisada a descrição que Porter faz do recrutamento e formação de professores de métodos e recursos. Todo o discurso sobre a inclusão e a organização escolar, assim como a formação de professores baseada nos pressupostos da escola inclusiva, tendem a

⁴⁸ Essa era uma prática muito corrente em muitas salas de aula do ensino primário em Portugal e esta situação foi aproveitada por alguns defensores da escola inclusiva numa perspectiva tipicamente gestonária que faz de defeito virtude. Mas há que assinalar que a prática da escola moderna a que alguns fazem referência para fundamentar tal tipo de organização da actividade lectiva tem uma base bem diferente, pois aí não há uma organização do currículo em classes e, portanto, numa sala estão alunos que não podem lidar com certos conceito, quaisquer que sejam os níveis de desempenho que para eles se defina. Os defensores da inclusão total em turmas de alunos com a mesma idade pretendem manter um currículo em que a progressão se faz por classes, só porque essa é a estrutura do currículo comum. Nestes aspectos, a problematização de Bautista, por onde se começou este capítulo, parece ser mais adequada e coerente. Mas para analisar esta questão tem que se ter em consideração os diferentes conceitos e usos do currículo em países anglo-saxónicos e em países europeus continentais.

⁴⁹ Porter entende que para ir ao encontro das necessidades educativas especiais dos alunos, era necessário introduzir uma mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino, e para isso foi considerado como fundamental desenvolver um plano de longo prazo para os professores de ensino regular, considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Segundo Porter, os próprios professores identificaram como necessidades prioritárias o ensino com níveis diversificados, a aprendizagem cooperativa e a gestão da sala de aula e da actividade dos alunos. O pessoal docente e técnicos aperfeiçoou, igualmente, a capacidade de resolver problemas através da colaboração, o desenvolvimento das competências do apoio entre pares e o ensino em colaboração com colegas [Cf. Ainscow, 1995].: “O tipo de formação do pessoal, de resolução de problemas centrada na escola e de aquisição de competência descritos acima, necessitam de uma mudança na forma como estas áreas têm sido tradicionalmente abordadas pelas escolas. As acções de formação do pessoal devem ser organizadas de modo a envolver os professores de uma forma plena nos variados passas deste processo (Fullan, 1991,a). A colaboração deve substituir a competição e o isolamento. O ambiente escolar deve enriquecer os professores, ajudando-os a verem-se a si próprios e a verem os colegas como “solucionadores de problemas” (p. 43).

fazer aceitar aos professores o que, não só muitos deles como também muitos analistas da educação, consideram absurdo – alguns deles com formação sociológica, outros com formação psicológica ou pedagógica – fundamentando-se em muitos trabalhos de investigação. Esta questão será analisada mais detalhadamente, mas note-se, desde já, que uma coisa é contrariar a tendência dos professores a “encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam, prescrevem e, invariavelmente, providenciam um ensino alternativo para o aluno”, outra é “a concepção de que o director e a equipa educativa são capazes de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos”, e outra, ainda mais discutível, “responsabilizar o professor da sala de aula pelo progresso de todos os alunos da sua classe”.

Os paladinos da “inclusão plena” confrontam-se com a ideia generalizada de que “os professores de ensino regular não são competentes e não estão qualificados para garantir a educação de alunos com problemas de aprendizagem acentuados” (PORTER, 1997, p. 38), e toda a sua acção vai no sentido de, por um lado, compensar essa realidade que de algum modo reconhecem, e por outro, desenvolver uma acção de persuasão no sentido de contrariar esse pressuposto de modo a que eles aceitem a referida responsabilidade. Por um lado, “é essencial que os professores de métodos e recursos [M & R ⁵⁰] não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular”, devendo em vez disso “ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula”, e “a única exigência para os professores de M & R consiste no seu trabalho em equipa com os professores das classes regulares” ⁵¹. Quanto ao recrutamento e formação dos professores de M & R reconheceu-se como prioritária a “experiência de ensino em classes regulares” e o reconhecimento da competências pelos seus colegas, mas sem esquecer a necessidade de “conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades especiais” (p. 42), nem outras competências relativas à liderança e à atitude face à mudança ⁵².

Acima de tudo, os professores de M & R devem ter uma **visão global positiva e optimista**.

[...]

Os professores de método e recursos têm de ser capazes de **orientar** o pessoal da escola a **desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências**. Devem confiar nos professores, certificando-se que os que não tiveram experiencial prévias com alunos com necessidades especiais respondam positivamente a este desafio. têm de ter a necessária persistência para irem em busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos.

[...]

Tendo em conta que os professores das classes regulares “podem ter uma experiência

⁵⁰ O papel principal atribuído nesta província do Canadá aos professores de M & R “é colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais”: “A sua tarefa [dos professores de M & R], portanto, não se centra na atenção exclusiva a estes alunos mas sim em ajudar os professores a resolver os problemas da sala de aula no seu conjunto, e em encontrarem uma melhor alternativa para o ensino dos seus alunos.”

⁵¹ Em PORTER (1995, p. 41) pode ler-se: “O professor de M & R actua como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular. Estes professores realizam uma grande variedade de actividades [⁵¹], mas todos eles são chamados a ajudar os professores a resolver problemas e a utilizar as melhores alternativas para o ensino. As funções dos professores de métodos e recursos compreendem: planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; acções de supervisão; comunicação e coordenação; ensino directo”(p. 41).

⁵² Estes professores referem, segundo PORTER (1997), que a principal consequência deste processo consiste no **desenvolvimento de “uma atitude positiva em relação a mudança”**, em particular em relação ao apoio de uma futura mudança nas práticas educativas.

limitada ao nível da partilha de responsabilidades e das tomadas de decisão relativas ao seu trabalho [...] os próprios professores de M & R identificaram como pré-requisitos indispensáveis para a sua profissão a capacidade de comunicação e a determinação em resolver problemas difíceis” (PORTER, 1997, p. 42)⁵³.

Porter chama a atenção para que “a investigação demonstra claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos” (PORTER, 1995, p. 38, citando Purkey, 1984)⁵⁴. Se bem que os alunos com discapacidades possam beneficiar no seu autoconceito enquanto pessoas por estarem na escola com todos os outros, desde que o seu estatuto e o que lhes é exigido como membros da comunidade escolar na qualidade de alunos não prejudique esse auto-conceito como pessoas⁵⁵. Há graus de discapacidade que estão para além desse efeito. Por outro lado, no trabalho de educação especial pode constatar-se situações que mostram que uma atitude de excessiva complacência em relação nomeadamente ao cumprimento de regras na escola e na sala de aula prejudica a percepção que estes jovens têm de si próprios e a percepção que os outros alunos têm daqueles que são visivelmente tratados de uma maneira diferente. E põe-se também a questão das diferenças de competências, que se tornam mais nítidas e grotescas, tornando ridícula, na maior parte das vezes, a pretensão de participação em actividades comuns (exemplo do tema clima, em que alguns jovens continuam a tratar o vestuário adequado, mesmo quando a turma faz uma abordagem no quadro da geografia ou da economia). Não se pode exigir (⁵⁶) que os professores devam “aceitar a responsabilidade pelo progresso de todos os alunos da sua classe” como propõem Porter e outros paladinos da inclusão total, só porque “a investigação demonstra claramente que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos”.

⁵³ Destaques introduzidos na transcrição.

⁵⁴ Esse efeito é discutível no âmbito de uma classe, com todos os processos comparativos de construção da identidade que aí decorrem.

⁵⁵ Vários autores (por exemplo WANG, 1994) reconhecem que a integração nas escolas regulares pode levar os alunos com deficiência a sofrer discriminação e experienciar fracasso académico (Ver tb. MARCHESI, 2001 e NORWICK, 1993, sobre o carácter dilemático dos problemas relativos à educação dessas crianças e jovens.). Numa escola onde havia um núcleo de crianças com discapacidades graves, estes comiam separados, por se considerar que a sua auto-estima podia ser prejudicada ao confrontarem-se com os outros, mas falava-se em “inclusão” na sala de aula.

⁵⁶ Cf. KAUFFMAN, 2003.

AINSCOW e FERREIRA (2003) reconhecem que algumas tomadas de posição no campo da educação especial foram determinantes na promoção da inclusão em todo o campo educacional⁵⁷. Mas partilham com Porter, Marchesi e outros que desenvolveram grande parte das suas carreiras profissionais no âmbito da educação especial, a ideia de que há uma resistência destes professores às mudanças que a “inclusão” implica.

Começam por sublinhar que as “mudanças foram primeiro visadas e implementadas por profissionais actuando na área, e somente depois o Governo reconheceu o lugar e relevância dessas mudanças para a educação de crianças com deficiência”⁵⁸. Não obstante criticarem o facto de o reconhecimento das práticas de educação especial e dos “pedagogos especiais” como uma actividade e categoria profissional no “campo de educação” se ter acentuado gradualmente ao longo dos anos 70 e 80⁵⁹, entendem que “em muitos países, o movimento da chamada “educação inclusiva” está fortemente vinculado ao campo de educação especial”⁶⁰, ou mesmo, que “a educação inclusiva, emergiu no centro das preocupações da educação especial e de seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência”⁶¹.

⁵⁷ Em nota, referem outros autores que os acompanham nesta leitura dos acontecimentos (Ainscow et al., 1998; Dyson, 1999; Saleh e Vayrynen, 1999). Em conferência na Faculdade de Motricidade Humana, explicando a dinâmica que nos congressos mundiais de 1990 a 1994 teria levado à Declaração de Salamanca, Mel Ainscow disse algo diferente, considerando que os representantes mais ligados à educação especial se teriam encontrado na situação de questionar “porque é que as crianças com quem trabalhavam os professores de educação especial deviam ficar de fora da lógica da Escola Para Todos”. Já Hegarty parece entender que houve uma importação do ideário da inclusão para o campo da educação especial, e vê vantagens para as crianças com discapacidades em não levar muito longe essa assimilação (Ver tb. conferência de Dakar em 2000).

⁵⁸ AINSCOW e FERREIRA (2003) acrescentam: “Um olhar breve na história nos lembra que, no século XIX, pedagogos especiais neste país defenderam e ajudaram a desenvolver os serviços para crianças e jovens que foram excluídos dos planos educacionais. Só muito posteriormente estes serviços foram adoptados pelo Governo nacional e pelas autoridades locais. Também vale lembrar que, somente em 1971, o grupo de estudantes categorizados como apresentando “dificuldades severas de aprendizagem” foi considerado merecedor de educação.”

João Barroso, num dos referidos ciclos de conferências sobre inclusão na Faculdade de Motricidade, fez notar que a plena abertura da escola pública às crianças com discapacidades ocorreu quando “ela já não serve sequer os projectos de promoção social da maioria, ou que, pelo menos, a maioria já não acredita na escola” (citação de memória).

⁵⁹ Dizem estes autores que foi “apesar disso” que “a educação inclusiva cresceu em abrangências na direcção da advocacia dos direitos de todos os estudantes de serem educados nas escolas da rede de ensino” (Ferreira, 2001), ou seja, “cresceu em direcção aos objectivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos” (Ainscow et al., 1998).

⁶⁰ Segundo Ainscow (1995): “no mundo inteiro e por razões diferentes, os representantes da educação especial foram frequentemente aqueles que reivindicaram a «propriedade» da educação inclusiva. Hoje, tal situação é fácil de ser verificada nos debates promovidos sobre educação inclusiva através de listas de e-mails, nos catálogos de bibliotecas virtuais, *websites* e em anais de conferências (ex.: ISEC, 2000; CLAEI, 2001) [...] Ou seja, a vinculação histórica é significativa e não deve ser desconsiderada quando debatemos o conceito de educação inclusiva. Apesar dos desenvolvimentos já ocorridos no campo de educação inclusiva como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situação de risco, até ao presente o movimento da educação inclusiva consiste em grande parte de profissionais, investigadores e académicas que defendem e escrevem sobre educação inclusiva em nome da “pessoa com deficiências”. (AINSCOW 1995)

⁶¹ Como se viu a propósito do conceito de NEE proposto no Relatório Warnock, a adesão dos professores de educação especial a princípios considerados essenciais para a Escola Inclusiva estaria relacionada com a importância da planificação a nível de turma/classe e a nível de estabelecimento escolar local.

A este propósito Ainscow (2003, com Ferreira) considera que na educação especial, se tinha cometido um “erro tático” ao colocar uma “ênfase exagerada na planificação individual”: “Embora isto possa ter sido apropriado quando o nosso trabalho se realizava em contextos limitados e separados, torna-se

Chama depois a atenção para que, não obstante o papel de alguns profissionais da educação especial no movimento inclusivo, este constitui para eles um desafio, sugerindo que é o modo como se processa a reforma que os leva a resistir a essas mudanças, mas acaba por colocar o acento no receio que teriam de perder um estatuto de algum modo privilegiado.

Em resposta às tendências internacionais (ex.: UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000), a ênfase sobre a educação inclusiva que actualmente se evidencia em inúmeros países está desafiando os profissionais da área da educação especial a reconsiderarem seu próprio pensamento e prática (Ainscow, 2002). Para alguns, a perspectiva de mudanças *top down* iminentes impostas pelo Governo (legislação) ameaça-os em termos de seu *status* profissional, uma vez que essas mudanças questionam as denominadas “habilidades especiais”, as quais foram adquiridas ao longo de suas carreiras. (AINSCOW e FERREIRA, 2003)

Mel Ainscow, um profissional com uma papel relevante na difusão do ideário inclusivista em Portugal e noutros países (na sua maioria, ainda menos desenvolvidos que este “país do Norte”), entende que aqueles profissionais resistem à orientação para a escola inclusiva essencialmente porque esta ameaça o seu *status* profissional, e insiste nessa afirmação, perspectivando a formação de professores em função dessa resistência. Um julgamento deste tipo, no entanto não pode ser feito sem ter em conta todas as considerações que aqui foram desenvolvidas sobretudo no Capítulo 3 sobre as mudanças na escola e na sociedade e a legitimidade da reacção a essas mudanças, reacção que passa pela defesa do ofício. E um tal ataque aos profissionais de educação especial tem, por sua vez, que ser avaliado no quadro do ataque à profissionalidade levado a cabo no âmbito da sociologia das profissões, aqui analisado no Subcapítulo 3.1 – cuja compreensão se torna mais nítida tendo em conta a análise das lutas simbólicas em relação com os campos de lutas sociais, tal como aqui, no Subcapítulo 3.3, foi retomada de Bourdieu, e também a análise da reflexividade e da mudança social como aqui se viu no Subcapítulo 3.5 que Giddens a faz.

As considerações, aparentemente compreensivas da situação destes profissionais, como as que abaixo se transcrevem, em nada contribuem para o esclarecimento desta questão do posicionamento dos professores em geral, e dos professores da área da educação especial, em relação ao objectivo de pôr a escola pública ao serviço de todos os alunos e às mudanças na escola e na profissão que têm sido associadas a esse objectivo.

Com base na experiência inglesa de mudanças na educação especial, é compreensível que os profissionais desta área em várias partes do mundo tendam a ver a “educação inclusiva” como uma tendência que vai colocar em risco suas carreiras e *status* profissional. Os professores devem sentir-se intimidados, assustados e resistentes à ideia de inclusão e às mudanças iminentes nesta direcção por não estarem familiarizados com seus pressupostos sociais e igualitários. Obviamente, deve ser difícil para os educadores adoptarem uma nova compreensão acerca de seu papel social, se o padrão mundial de acções governamentais tem sido de desvalorização da educação enquanto recurso de desenvolvimento social e económico e dos professores enquanto profissionais fundamentais nesse processo. Paralelamente à caracterização gradual das novas políticas educacionais inclusivas, os educadores da rede pública devem sentir-se assustados com a ameaça das matrículas compulsivas de crianças com deficiências nas suas escolas e a possíveis presenças das mesmas em suas

impraticável no âmbitos da integração na escola regular e além disso distrai a atenção em relação a outros factores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe. Neste caso, a preocupação central do professor tem a ver com a planificação das actividades que dizem respeito à classe, no seu conjunto”.

classes. (AINSCOW e FERREIRA, 2003)

Mas há outras passagens em que a posição de Ainscow é mais nítida. Na conclusão do artigo escrito com Ferreira e publicado por RODRIGUES (2003), faz-se notar que “a definição subjacente a conceitos tais como necessidades educacionais especiais, educação das necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou dificuldades severas de aprendizagem, crianças vulneráveis ou crianças em desvantagem, crianças com deficiência ou com deficiência de aprendizagem, constituem parte de um todo amorfo e confuso da terminologia actual”, sendo os termos inclusão e educação inclusiva usados e compreendidos ainda “principalmente como *sinónimos* de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação daqueles com ‘necessidades educacionais especiais’ nas escolas regulares”. Por isso os autores entendem que se impõe uma mudança de paradigma.

Tal contexto “frouxo” contribui para retardar mudanças urgentes com vistas a alcançar a educação de qualidade para todas as crianças no planeta, independentemente de quem eles são, de onde e como eles vivem, e quais são as suas necessidades ou potenciais e habilidades. Assim, o momento actual não é somente de mudanças na política e prática, mas também de mudança de paradigma. (AINSCOW e FERREIRA, 2003)

Esta mudança de paradigma está associada a uma “tomada de posição”⁽⁶²⁾ que é contra a autonomia pedagógica e administrativa do campo consolidado (ou do subcampo emergente) da educação especial, não obstante o entendimento de que este teria sido o ponto de partida para uma concepção radical da inclusão e um dos lugares onde o novo paradigma se teria constituído.

[...] manter a forte ligação entre a educação especial e a educação inclusiva, ignorar as questões macrosociais e defender a pessoa com deficiências *separadamente* da defesa de um sistema educacional de qualidade para todos, em nossa visão, só retardará ainda mais as mudanças relevantes para o desenvolvimento da inclusão em cada país.

Hoje, na maioria dos países, pessoas de grupos vivendo em desvantagem social são oprimidas e continuamente desempoderadas [desprovidas de poder]). Seus direitos são negligenciados e violados e suas vozes não são ouvidas ou são abafadas por aqueles que possuem maior poder. Considerar a educação inclusiva um movimento que luta e defende principalmente pelos direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes, uma vez que ter acesso a uma educação efectiva garante o acesso aos bens comuns e à cidadania. (AINSCOW e FERREIRA, 2003)

No entender destes autores, o elo entre a educação especial e a escola inclusiva “tornou-se uma das principais barreiras para a realização dos objectivos estabelecidos pela Declaração Mundial de Educação Para Todos das Nações Unidas (UNESCO, 1990), e pela Conferência de Dakar (UNESCO, 2000)” em que foi adoptada “uma visão

⁶² Cf. BOURDIEU, 1997, relacionando as tomadas de posição com as posições que os enunciadores ocupam no campo ou as posições a que pretendem. Em Portugal, esta tomada de posição por parte de alguns que ocupavam uma posição relativamente central no subcampo da educação especial pode ser relacionada com a pequena extensão desse campo e com o fim de um ciclo de investimento nesse sector. A procura de uma posição no campo da educação e nomeadamente a procura de posições no campo da formação de professores menos vinculada à especificidade da educação especial, pode explicar em muitos casos uma “tomada de posição” que é apresentada como uma tomada de posição política pela participação da escola no “aprofundamento da justiça social”, quando realmente é uma estratégia de deslocação de posição que visa assegurar um estatuto no campo académico, mais ou menos associado ao aconselhamento à administração pública – a antiquíssima corte do rei, cujo modelo de funcionamento continua a vigorar neste pequeno país.

abrangente de *necessidades especiais* como sendo as necessidades de qualquer criança que vive em desvantagem social e económica, que as impedem de ter acesso à educação (exclusão) e ao currículo (fracasso académico)”⁶³. O documento começa por nomear “as crianças trabalhadoras, os camponeses de áreas rurais e nómadas de áreas remotas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados por conflitos, HIV/SIDA, fome e saúde pobre”, e parece acrescentar, num sentido inverso ao que Ainscow entende ser o da expansão do conceito, “aqueles com necessidades especiais de aprendizagem”.

AINSCOW e FERREIRA (2003) sublinham que “o não acesso à educação, o acesso à serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e o absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados.” E convocando também Glasser, 1990, Smith e Thomlinson, 1989, lembram a este propósito que “infelizmente, para muitos alunos, a sua participação na escola constituiu uma experiência insatisfatória, deixando-os desencorajados acerca das suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação na sua vida”. Como se a escola não tivesse sido concebida para assegurar uma diferenciação social (mesmo quando serve para promoção dos que têm mais acesso a ela, ou estão em condições de tirar dela maior proveito). Esquecendo ou passando ao lado de todos os estudos sociológicos sobre a reprodução social; e pressupondo, provavelmente, que é uma questão de boas vontades.

Colocando o enfoque no que consideram ser um mau funcionamento ou uma insuficiência da escola e dos sistemas de ensino, AINSCOW e FERREIRA (2003) reconhecem que: “o fracasso dos sistemas educacionais na sua tarefa de oferecer educação de qualidade para todos está directamente relacionado a problemas contemporâneos desafiadores que provocam um impacto sobre os esforços realizados para responder às necessidades básicas de aprendizagem de uma grande parcela da população”, e lembram que são as próprias organizações internacionais como a UNESCO (1990, 2000) a reconhecer que “o nosso planeta tem estado imerso em problemas críticos tais como: ‘o aumento rápido da população; o crescimento das disparidades económicas dentro e entre países; a escalada da dívida internacional de muitos países; a elevação da guerra, migração, conflitos civis, degradação do ambiente e o número apavorante de morte de milhões de crianças” que poderia ser prevenido, de acordo com relatórios internacionais como o da UNICEF (1999). Mesmo numa posição em que se argumenta em favor da escola inclusiva como factor de profundas mudanças sociais no sentido de maior justiça, não se pode deixar de concluir, como fazem Ainscow e Ferreira, que “obviamente, qualquer tentativa de olhar para o fracasso dos sistemas educacionais em um vazio histórico, sem se considerar todos esses macrofactores, seria ingénuo” (AINSCOW e FERREIRA, 2003). Mas de imediato, limitam o alcance desta consideração, voltando a citar um documento produzido em fóruns internacionais: “Há um reconhecimento mundial de que, juntos, os problemas listados acima impedem a melhoria da educação básica em países pobres e provocam a deterioração dos serviços educacionais em nações ricas.” (UNESCO, 1990). Enquanto

⁶³ Na conclusão do artigo sublinham que “a exclusão educacional tem características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular” mas que estão “correlacionados” e afectam sobretudo as vidas das crianças cujas famílias estão na base da pirâmide da estrutura social. Citando Canário (1999), referem ainda “pobreza, desemprego, delinquência, hábito de droga, prostituição, doença, dieta pobre, fracasso académico, absentismo, agressão e falta de valores cívicos”.

que, contraditoriamente, ou no aparente esquecimento destas considerações, concluem que “foi no bojo desse estado da arte que o movimento em direcção à inclusão nasceu e cresceu com o objectivo de apoiar o desenvolvimento de sistemas educacional, criar escolas que possam responder a todas as crianças e combater a exclusão” (AINSCOW e FERREIRA, 2003).

Passando completamente ao lado de contributos de autores como Bourdieu e Bernstein como os que aqui foram analisados nos subcapítulos 3.3 e 3.4 ⁶⁴, Ainscow e Ferreira, fazem referência a Mittler para afirmar que “nós ainda não entendemos o porquê e como esses alunos oriundos de famílias pobres também apresentam pobre *performance* em educação, e também não sabemos como reduzir ou eliminar tais disparidades”, concluindo que “esta é exactamente a tarefa principal da educação inclusiva”: “Qual seja, apoiar o desenvolvimento de uma melhor compreensão sobre o fracasso académico e apoiar as crianças com riscos de baixa *performance* educacional na superação das barreiras que lhes impedem de aprender e participar integralmente da vida escolar.” ⁶⁵

É ao confrontarem-se com aqueles problemas gerais de ordem social, e ao perspectivar o que a escola poderia fazer para participar no amplo movimento de transformação social capaz de pôr cobro a tais desigualdades (segundo estes autores: “ainda menos toleráveis na medida em que afectam as crianças comprometendo qualquer ilusão de igualdade de oportunidades”), que os autores do artigo aqui em análise se deparam com mais um dilema.

Alguns culpam as crianças por serem menos inteligentes ou menos prontas para aprender. Outros criticam os pais por não se interessarem pelo desenvolvimento dessas crianças e por não oferecerem às mesmas um ambiente conducente ao desenvolvimento e a aprendizagem. As escolas são culpadas por terem baixas expectativas e por aceitarem muito facilmente que a criança pobre é aquela com maior probabilidade de apresentar baixa *performance* nas escolas se comparada às outras crianças. Quase todo mundo culpa o Governo por não gastar dinheiro suficiente nas crianças ou por gastar de modo errado. (AINSCOW e FERREIRA, 2003, citando Mittler, 2000).

Mas não é na forma de dilema e identificando interesses em conflito que estes autores tratam as questões. Pode dizer-se que o inclusivismo procura recuperar algumas das soluções mágicas que segundo Dubet permitiam à escola regida pelo “programa institucional” superar paradoxos e contradições de objectivos ou de condições básicas. E, no desenvolvimento prático do discurso, é o nível do estabelecimento escolar e da sala de aula (⁶⁶) que estes autores privilegiam para iniciar a construção da “escola inclusiva”, defrontando-se com o que consideram as resistências à mudança apresentadas pelos professores e identificáveis nas culturas organizacionais da maioria /generalidade das escolas.

⁶⁴ Pode relacionar-se o facto destas abordagens sociológicas serem postas de parte, com a falta de avaliação de algumas implicações sociais da orientação inclusivista (Cf. CORREIA, 2000).

⁶⁵ Dada o desinteresse de Ainscow por abordagens sociológicas como as de Bourdieu e Bernstein, só como uma ingenuidade se pode encarar a sua afirmação (contra orientações instrucionistas que serão analisadas no Subcapítulo 5.3) de que: “Aceito, evidentemente que é importante identificar estratégias úteis e prometedoras. No entanto, pretendo argumentar que é errado assumir que a utilização sistemática da repetição de determinados métodos conduzirão a uma aprendizagem eficaz. especialmente se se tratar de populações que têm sido objecto de maus tratos ou exclusão escolares. Esta sobrevalorização dos métodos tem servido, muitas vezes, para desviar a atenção de questões mais importantes, tais como: «Porque é que numa determinada sociedade, ou numa escola, alguns alunos não conseguem aprender?»” (AINSCOW, 1995, p. 19).

⁶⁶ Ver Ainscow, 2000 e 1995.

O modo como Mel Ainscow tem proposto e organizado em vários países a formação de professores tem em vista unicamente superar essas “resistências” disponibilizando-os para a mudança, sem reflexividade profissional. Veja-se o projecto de formação “NEE na Sala de Aula”, a que é feita referência no texto *Nós* (em Anexo), e no Capítulo 4. Ele propôs-se utilizar a necessidade dos professores responderem às necessidades dos alunos com discapacidades como estímulo ao aperfeiçoamento dos professores, um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Por isso, e porque conta com factores de resistência, interessou-se pelas “próprias concepções dos professores” e pela análise de como estas são “moldadas por contextos factuais mais vastos”. Ele considera que “embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente”, devendo ser proporcionada a confrontação com pontos de vista alternativos. Mas não é isso que é feito em programas de formação como “NEE nas Salas de aula” onde só a orientação inclusiva é considerada como alternativa razoável aos problemas que são identificados nas situações escolares. Este modelo de formação está nos antípodas de uma reflexividade institucional que assume o carácter conflitual das situações e do contexto político da educação pública e o carácter dilemático das soluções e estratégias.

Em 1995, Ainscow ainda sublinhava que “esta mudança de concepção [a que leva ao “paradigma” da inclusão] se baseia na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças”. Agora vai directamente às mudanças necessárias na perspectiva de melhorar a qualidade para o maior número (“aqueles a quem a escola pública não tem assegurado o sucesso educativo”). Só que a passagem pelo argumento de que as medidas adequadas para as crianças com maiores dificuldades é benéfico para todos, e pela estratégia de abrir a escola à diferença obrigando-a a confrontar-se com as situações mais ou menos extremas de crianças com discapacidades severas, lançou a confusão e está a ter consequências graves, quer no que se refere ao que é mais adequado para estas crianças, quer em relação às orientações pedagógicas e organizativas que podem assegurar no menor tempo possível uma educação de qualidade para o maior número possível.

Ainscow entende que o discurso da escola inclusiva iniciado tendo em vista as crianças com discapacidades se estendeu a outras populações com desvantagens e que a problemática da educação, na escola pública, de crianças com discapacidade deve ser assimilada a uma problemática de “exclusão” que seria mais geral, dissolvendo-se a experiência profissional e os dispositivos materiais, organizativos e conceptuais criados no âmbito inicial. A esta pretensão, alguns professores de educação especial respondem, com a clareza de que são capazes, que, reconhecidos alguns pontos comuns com incidência nas finalidades, natureza e organização da escola e a necessidade de uma reflexão mais global sobre a sociedade quando se discutem finalidades para a educação e a escola pública (enquanto pública), as duas problemáticas devem ser mantidas bem distintas naquilo que têm de diferente, e sobretudo no que se refere a aspectos muito específicos dos processos e necessidades de aprendizagem. Se, quando considerada uma população concreta, se verifica existir uma sobreposição das duas problemáticas, isso deve levar a ajustes organizativos em vários níveis, mas não à confusão de conceitos. Ver-se-á no desenvolvimento deste capítulo como a ideia de que a resposta às duas problemáticas passa por princípios comuns é discutível. Isso será feito no Subcapítulo 5.6 depois de analisar o conceito de “exclusão social” e o modo como está ligado a políticas sociais e educacionais de “combate à exclusão”

É no quadro mais geral das mudanças que vêm concorrendo na escola e na sociedade que deve ser vista a referida receptividade dos governos a algumas orientações académicas e profissionais, assim como as “mudanças de paradigma” e as “resistências” dos professores. A aparente mudança de posição desses profissionais, e uma crescente desorientação, só pode ser compreendida tendo em conta o modo como as transformações no discurso sobre a escola são acompanhadas de uma “ressemantização” (Cf. LIMA, 2002 b) de termos e uma deriva de conceitos (⁶⁷) no quadro das funções atribuídas à escola pelos “condutores do carro de Jagrená” (GIDDENS; 1994). Estes, aceitando o relançamento da competição global (que implica a procura da maximização concorrencial de cada indivíduo e a ampliação das desigualdades entre regiões do mundo, entre países, entre grupos sociais e entre indivíduos), procuram acelerá-la pondo fim à “sociedade salarial” (CASTEL, 1995), com a sua organização da produção (segundo um modelo da cidade industrial – BOLTANSKI e THÈVENOT, 1991) e os seus equilíbrios sociais em que os factores de “grandeza dos homens” (*idem*) se conciliavam com os da “cidade cívica” (*idem*) e talvez com os da “cidade da inspiração”, mas pretendem salvaguardar a ordem social (a paz social, controlando o campo simbólico de constituição de classes sociais que assumissem os seus antagonismos irreduzíveis) mantendo um mínimo de providência social (no quadro do que chamam um Estado Social que pretendem defender, fazendo disso a sua imagem de marca no mercado político) à custa dos grupos sociais cuja identidade passou pela profissionalização, e simultaneamente põem em causa o saber e os processos da sua constituição, transmissão e reprodução, que estiveram na base da constituição desses grupos e de um modo de organização social e das profissões que caracterizou o capitalismo durante a maior parte do século XX. Já se viu no Subcapítulo 3.8, um conjunto de problemas que esta transformação social coloca aos profissionais e à escola. No final do Subcapítulo 5.6, com que termina esta dissertação, ficará mais claro o que estas políticas dos “condutores do carro de Jagrená” ⁶⁸, implicam para a escola.

⁶⁷ Trata-se, no essencial, nos termos de Foucault que aqui foram analisados no Subcapítulo 3.2 (ver p. 469 e ss. desta dissertação), de uma mudança de objectos mantendo os mesmos referentes no decurso de uma deriva de conceitos e de definições (nomeadamente de definições da educação como as que CORREIA, 1998, 2000 e 2001, procura identificar) em que mudam insensivelmente os enunciadores, as condições e lugares de enunciação e as sequências, subordinações e outras relações em que esses conceitos e objectos são colocados discursivamente.

⁶⁸ Não há, no léxico político do século XX, termos que sirvam para designar mais sinteticamente aquilo em que se tornaram socialistas, trabalhistas, social-democratas, republicanos gaulistas, outros progressistas e outras “nomenclaturas” convertidas ao liberalismo ou mesmo deslumbrados com o relançamento da concorrência global.