

# INCLUSÃO e EDUCAÇÃO

Doze olhares sobre a educação Inclusiva

ORGANIZADOR

**DAVID RODRIGUES**



summus  
editorial

Inclusão e educação : doze olhares sobre a educação inclusiva / David Rodrigues (org.). - São Paulo : Summus, 2006.

Bibliografia.  
ISBN 85-323-0078-2

1. Educação - Brasil - História 2. Educação - Portugal - História 3. Educação especial 4. Educação inclusiva 5. Educação e Estado 6. Inclusão social I. Rodrigues, David.

06-2783

CDD-370.115

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115



Compre em lugar de fotocopiar.  
Cada real que você dá por um livro recompensa seus autores  
e os convida a produzir mais sobre o tema;  
incentiva seus editores a encomendar, traduzir e publicar  
outras obras sobre o assunto;  
e paga aos livreiros por estocar e levar até você livros  
para a sua informação e o seu entretenimento.  
Cada real que você dá pela fotocópia não autorizada de um livro  
financia um crime  
e ajuda a matar a produção intelectual em todo o mundo.

*A normalidade causou-me sempre um grande pavor,  
exactamente porque é destruidora.*  
MIGUEL TORGA, DIÁRIO IV, 1948, p. 128.

## Introdução

Neste início do século XXI, parece que nunca a desigualdade entre os homens foi tão grande. Não encontramos solução plausível nem previsível para injustiças e conflitos que proliferam e preenchem o nosso cotidiano de informação. Tal como aponta Wallerstein em seu livro *Historical capitalism* (1983), parece haver agravamentos sensíveis dos conflitos à medida que nos aproximamos do tempo presente. Cada século faz mais vítimas devido a guerras que o século anterior.

No que diz respeito à justiça social, a questão é igualmente difícil: o fosso entre ricos e pobres continua aumentando em escala nacional e internacional, os países ricos começam a amuralhar-se contra a previsível entrada de estrangeiros (mais pobres) em suas fronteiras, as periferias das grandes cidades são pungentes exemplos de exclusão. As instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social em nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004).

É nesse terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a inclusão (seja social seja educativa) procura prevalecer. Nesse aspecto, poder-se-ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente *crece*, mais se *fala* em inclusão. O termo “inclusão” tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. Recentemente até o sistema bancário vem usando o termo: no Brasil, uma instituição bancária lançou uma campanha sobre um “sistema bancário inclusivo” que busca captar contas de clientes iletrados.

Não se sabe bem o que todos esses discursos querem dizer com inclusão, e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia. No discurso dos *media* e do cotidiano, o conceito de inclusão está relacionado antes de mais nada com *não ser excluído* – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. Claro que existe uma normalização implícita neste conceito: o conceito da comunidade na qual a pessoa se deve integrar é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. Uma pessoa que pertence a uma comunidade fundamentalista religiosa ou a um grupo que faz da venda e do tráfico de entorpecentes o seu modo de vida cai fora deste conceito generalizado de inclusão. Existe, assim, um implícito “politicamente correto” quando se fala de inclusão.

Sabemos, no entanto, que não é assim. As comunidades, as famílias são elas próprias estruturas complexas que não devem ser abordadas de forma normalizada. Pensar de imediato em comunidades que são “naturalmente” receptivas ou em famílias apoiantes e felizes com uma estrutura tradicional é muitas vezes um mau começo para dinamizar um processo de inclusão. Na verdade, a inclusão tem como palco contextos complexos e freqüentemente adversos com os quais devemos estar preparados para interagir.

Podemo-nos perguntar: o que é então estar incluído? Como se articula a necessidade imperiosa de ter uma identidade numa comunidade restrita de pertença com a inclusão em grupos mais amplos? Como se relaciona a inclusão com a mobilidade da pessoa em diferentes grupos e contextos sociais? De que forma estar fortemente integrado em determinado contexto identitário pode impedir que a pessoa participe ou se relacione com outros contextos? A inclusão é necessária? E é essencial? Para quem?

E a inclusão na educação?

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a

escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Os sistemas educativos de numerosos países mundiais têm na última década usado o termo “inclusão” nos seus textos legais de educação (como o tinham usado antes relacionado com as estruturas sociais). O que estes sistemas entendem por inclusão serão talvez coisas diferentes. Recentemente, Wilson (2002), analisando documentos sobre a inclusão em particular provenientes do Center for Studies on Inclusive Education, indicou que o que se entende por uma escola inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetônicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade. Por outro lado, Hegarty (2003), ao confrontar os objetivos ambiciosos da EI, e o fato de o termo “EI” começar a dar mostras de certa fadiga, defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo e que é sobretudo necessário investir uma verdadeira “Educação para Todos”.

A EI tornou-se assim um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou “a ideologia da inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Recentemente afirmamos que “é preciso não invocar o nome da inclusão em vão”, tentando “mapear” esta distância entre os discursos e as práticas.

A investigação e a realização de projetos sobre EI permitem delinear algumas das bases sobre as quais se podem construir projetos credíveis. É à luz desta investigação e da produção empírica de conhecimento sobre a EI que vamos seguidamente analisar algumas

idéias comuns (a que chamamos “idéias feitas”), disseminadas entre os professores e entre as comunidades educativas em geral. Estas afirmações podem ser organizadas, na nossa opinião, em cinco grupos conforme a sua temática: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

## Valores

### • “A inclusão é a ‘evolução natural’ do sistema integrativo”

Muito se tem escrito sobre as diferenças entre “integração” e “inclusão” (Correia, 2001; Rodrigues, 2001, 2003). Afigura-se, consensualmente, que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem de se adaptar. Diferentemente, a EI pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Pelo fato de o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o movimento integrativo, e usando frequentemente os mesmos agentes e recursos, diz-se que a inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da integração. “A integração ou – como agora se diz – a inclusão” é uma frase comumente ouvida.

Inclusão, a nosso ver, não é uma evolução da integração. Isso por três razões principais:

Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso ou o abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos com a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação etc.

Em segundo lugar, a escola integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais”,

era mantida sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes”, selecionava condições especiais de apoio – ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência, e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva.

Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário, poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Assim, quando se fala de escola integrativa, trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados...) recebiam um tratamento especial. A perspectiva da EI é sim bem oposta à da escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

• “A educação inclusiva é para alunos ‘diferentes’”

A noção de “diferença” tem se baseado muito do discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica. Perrenoud (*ibidem*) fala mesmo dos alunos com “pequenas” e “grandes” diferenças para distinguir os que são identificados ao nível médico-psicológico dos que apresentam apenas problemas na aprendizagem. Apesar de o termo “alunos diferentes” ser abundantemente usado, isso não significa que tenha um entendimento claro. O termo “diferente” é usado com frequência como um *alter nomine* de “deficiente” (sinalização de qualquer problema em um aluno). Tal como no período integrativo existiam os “deficientes” e os “normais”, encontramos agora os “diferentes” e os “normais”. Mas o que é afinal ser diferente? E diferente de quê?

É conhecida a dificuldade de traçar uma fronteira clara entre a deficiência e a normalidade. Em casos de deficiência intelectual, é muito difícil diferenciar uma pessoa com deficiência intelectual com um alto funcionamento de outra sem deficiência intelectual com um baixo funcionamento cognitivo. O que parece óbvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem em um *continuum* no qual são colocadas fronteiras e critérios socialmente determinados. Um exemplo do caráter aleatório destas fronteiras é a variedade de classificações da deficiência intelectual nos diversos estados dos Estados Unidos, que pode levar o mesmo indivíduo a ser considerado deficiente em um estado e não deficiente em um estado vizinho. Ser diferente é assim: na acepção comum, viver em uma sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de ser classificadas como deficiência ou dificuldade.

Mas o certo é que a diferença não é estruturalmente dicotômica – isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria – que é a de “normal” na que ele naturalmente se insere.

Quando dizemos que a EI se dirige aos alunos diferentes, acabamos por encarar todas estas questões. Sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. Heward (2003) afirma que o fato de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender segundo uma metodologia diferente; isso nos levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não proporcionarmos abor-

dagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos.

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A EI dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores.

### Formação de professores

- *“A formação para a EI acontece durante o período da formação inicial”*

Em muitos países, começaram a ser integradas no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas relativas às “Necessidades Educativas Especiais” ou designações afins. Esta inovação (recordo a título de exemplo a prática em Portugal, onde esta formação é obrigatória por lei desde 1987) é sem dúvida importante por poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que, ante a crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar. Se essa formação é já tão freqüente, por que continuamos a escutar queixas de professores sobre a sua falta de formação para atender alunos com dificuldades nas suas aulas?

Levantam-se duas questões neste âmbito:

Uma ligada às características complexas da profissão de professor. Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadrada por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida). A profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa, não basta uma formação acadêmica; é necessária também uma formação profissional (Campos, 2002).

Outra questão encontra-se ligada à necessidade de uma formação em serviço. A gestão de uma classe (necessariamente) heterogênea exige que esta gestão seja feita com base numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas. Assim, uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. As práticas de aprimoramento profissional que são pilotadas por necessidades do professor são habitualmente designadas por “desenvolvimento profissional” para as distinguir dos processos de “formação” pilotados exteriormente. O desenvolvimento de competências para a EI, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço – isso também porque em EI o comprometimento com a educação de todos os alunos é de toda a escola. Parafraseando o provérbio africano “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, diríamos que “é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de EI”.

- *“O conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para a EI”*

Realizamos em 2001 uma pesquisa sobre os conteúdos que eram ministrados nos cursos de formação para professores sobre Necessidades Educativas Especiais em Portugal. Uma das conclusões desta pesquisa indica que a maioria destes conteúdos se centrava na descrição exaustiva das condições de deficiência que podiam encontrar em jovens alunos. Conteúdos como “Etiologia e aspectos neurofisiológicos da paralisia cerebral” ou “A deficiência mental e a classificação DSM-IV” são freqüentes. A questão que podemos colocar é se serão estes os conteúdos mais indicados ante o perfil de competências que se pretende para um professor que vá exercer a sua profissão num ambiente inclusivo. Será que o conhecimento da etiologia e caracterização das condições de deficiência é o dado mais importante para formar os professores que irão desenvolver programas educativos inclusivos?

Queríamos lembrar que nem todo o conhecimento da “diferença” conduz à sua aceitação. Um exemplo que a história nos fornece é o interesse que as potências coloniais europeias desenvolveram ao longo do século XIX pelas populações africanas. Poderíamos pensar que esse interesse pela “diferença” era positivo, mas não podemos esquecer quais foram os interesses a que esse conhecimento serviu: o conhecimento antropológico da organização e da forma de viver das tribos africanas serviu para informar a desgraçada partilha da África entre as potências coloniais, cujos efeitos funestos ainda hoje se fazem sentir. O conhecimento da diferença não é sempre positivo; podemos conhecer para melhor segregar.

Regressando ao domínio da educação, constatamos que, se a ênfase da formação de professores for dada à diferença e aos casos mais profundos, acabamos por proporcionar (ainda que com boas intenções...) um argumento para que o jovem professor avalie a sua futura tarefa como quase inultrapassável e até a rejeitar a inclusão de alunos com dificuldades, devido exatamente ao conhecimento das reais dificuldades que esses alunos têm.

Pensamos que a formação deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares) e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até a deficiência, dando a noção de que os casos muito difíceis são uma minoria e de que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves.

Portanto, conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.

## Recursos

- “Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor”

Como nota Wilson (2002), a EI encontra-se impregnada de valores éticos e morais. Correia (2003), na mesma linha e como vimos, refere-se à “ideologia da inclusão” querendo realçar a forte carga ideológica que é atribuída aos projetos de EI. Ao examinarmos mais de perto suas premissas, verificamos que existe uma “energia bondosa” na EI, que poderia ser sintetizada na frase: “Queremos que todas as crianças sejam educadas juntas, sem discriminação, em uma escola livre de barreiras e ligada à comunidade”.

Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à justiça social, é compreensível que a força fundamental da promoção de tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores. Para muitos, é a atitude o aspecto fundamental para que a EI se possa desenvolver. Se hipervalorizarmos as atitudes, outros fatores, como por exemplo os recursos, podem ser menos valorizados. Relatamos num artigo anterior (Rodrigues, 2003) a opinião de um consultor de uma organização educativa internacional que me dizia ter visto na África uma verdadeira inclusão: escolas comunitárias sem quaisquer meios, com classes muito numerosas, mas nas quais todas as crianças da comunidade comungavam do mesmo espaço – mesmo que fosse debaixo de uma árvore. Era o exemplo da subalternização dos recursos.

A questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas, pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Em nossa opinião, não. A inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, representar uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem de ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, por que irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador em sua qualidade de vida?

Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos para as escolas, será muito difícil que ela seja capaz de aumentar seu leque de respostas. As escolas funcionam, em regra, muito perto de seu limite máximo de resposta – mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar sua resposta e criar serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção de que possua os recursos necessários para fazer face aos problemas.

- *“A EI é um sistema barato para educar todos os estudantes”*

Determinado subsistema educativo tomou a decisão de encerrar as escolas especiais da região e enviar os alunos que antes frequentavam esta escola para a escola regular. Tal decisão foi muito aplaudida: poupou recursos porque a escola especial absorvia uma fatia importante do orçamento da região, permitiu que alguns professores que estavam colocados na escola especial pudessem regressar ao sistema regular de ensino (um fator adicional de poupança) e ainda proporcionou uma imagem de “inclusão”. Esta decisão deu, em suma, uma aura de modernidade porque, pelo menos aparentemente, deu passos significativos em direção à “moderna” EI.

Essa situação, aqui relatada como ficcional, é muito comum. Sem dúvida que o fato de situar o esforço educativo de todas as crianças de dada comunidade em dado espaço físico e pedagógico parece poder apresentar vantagens ao nível econômico. Num estudo que estamos em via de publicar, em que são comparados dois modelos de atendimento, um de inclusão e outro de escola especial, constatamos que as verbas dispendidas pelo modelo inclusivo são significativamente inferiores aos dispendidos pela escola especial. Apesar de este poder ser um dos “resultados colaterais” da inclusão, ela não deve ser pensada nestes termos.

A escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais etc.) e dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia às famílias e aos encarregados de educação que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial podem continuar a oferecer. Só desta forma a escola regular se torna verdadeiramente concorrente e uma alternativa à escola especial, porque, além de proporcionar uma lista de recursos humanos semelhante e um conjunto de recursos materiais equivalente, dá acesso a uma experiência de educação integrada com jovens sem deficiência e em ambientes mais ricos e diversificados.

Talvez a EI seja um sistema mais barato, mas não é por aí que as opções devem ser feitas. Encerrar escolas especiais não pode significar “lançar” jovens com necessidades especiais para uma escola regular, criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença. Neste aspecto a EI não é uma educação em saldo: é, pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Essas características fazem da EI um sistema caro. Mas, se a EI é cara, é melhor não quereremos saber o preço da exclusão...

## Currículo

- *“A diferenciação do currículo é tarefa do professor”*

A proposta pedagógica da EI passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas aos alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.

Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não da perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de sancionar a estratificação social por meio do currículo escolar.

Quando se aborda a necessidade da diferenciação curricular, é comum atribuir essa responsabilidade ao professor. Os professores "inclusivos" fazem-na e os professores "tradicionais" mantêm-se em modelos não diferenciados. Mas será que uma responsabilidade tão decisiva pode ser exclusivamente atribuída a um professor individual? Parece-nos que não, por duas razões.

Em primeiro lugar, a escola é uma estrutura com uma inércia organizacional de dimensão considerável. Começamos pela realidade de "classe". Os alunos são agrupados aleatoriamente (em turmas ou classes) que permanecem estáveis ao longo de vários anos. Este agrupamento "classe", se não for desmembrado em função das atividades, do nível dos alunos, dos projetos etc., torna-se um constrangimento e uma limitação, dado que é um grupo artificial e aleatório de aprendizagem. Por vezes, o maior ou menor sucesso dos alunos na escola depende deste mecanismo puramente aleatório: se estivesse em outra classe, o sucesso do aluno poderia ser completamente diferente. Por outro lado, horários, espaços, equipamentos, materiais etc. representam importantes constrangimentos para realizar uma diferenciação curricular que não são possíveis de remover por vontade solitária.

Em segundo lugar, a diferenciação do currículo é uma tarefa da escola. É a coesão do coletivo "escola" que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos. É indubitável que a dinâmica da EI repouse muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correto afirmar que é por sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar. Ben-Peretz (2001) afirma que a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização, o profissionalismo etc. A

"missão impossível" do professor é ainda mais impossível se ele estiver sozinho. A diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.

• *"A EI valoriza o 'currículo social'"*

Historicamente, os alunos com necessidades educativas especiais que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado em suas áreas de dificuldade, no que poderíamos designar por um currículo terapêutico ou habilitativo. Esta concentração no "modelo do déficit" originou uma concepção restrita e estreita do currículo, e tem sido apontada como responsável por privar os alunos de oportunidades de aprendizagem que os poderiam capacitar a assumir uma maior autonomia. O excessivo foco nas capacidades em "déficit" retirou o enfoque às áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia.

A EI incentivou a adoção de outros modelos curriculares menos centrados no déficit que proporcionassem uma abordagem mais flexível e pudessem abranger todos os alunos (Costa e Rodrigues, 1999). Este modelo curricular alargado, com enfoque na inclusão social, na interação entre os alunos e no desenvolvimento da autonomia (que por vezes é designado por "modelo guarda-chuva"), tem sido desenvolvido no espírito da inclusão e recolhido aprovação de pais e professores.

Estes dois modelos têm sido apresentados como opostos quando, em nossa opinião, não o são. Parece indubitável que seja necessário planejar e desenvolver tipos de intervenção específicos ante problemas concretos de aprendizagem. Ao longo de muitos anos, foram desenvolvidas estratégias e metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem, e seria insensato pura e simplesmente deitá-las fora em nome da inclusão. Metodologias como a análise de tarefas, a modificação (cognitiva) do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura etc. são instrumentos fundamentais para que o aluno com determinados

tipos de necessidades possa encontrar respostas pedagógicas adequadas.

Assim, ainda que o desenvolvimento de projetos de EI tenha dado realce a um currículo mais “social”, temos de ter presente que não se pode desperdiçar o conhecimento acumulado e o que está constantemente a ser produzido, que nos informa sobre intervenções mais especializadas e pode em muitos casos permitir a aprendizagem. Estes dois componentes curriculares devem ser considerados de tal forma que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam realizados, mas também que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem-sucedido.

### Gestão da sala de aula

- *“Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais estudantes”*

O número de alunos por turma é recorrentemente enunciado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Se a regra é levarmos em conta a diferença do aluno e adaptarmos o ensino às possibilidades, às modalidades e aos ritmos de cada um, então como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos? Posto desta maneira, parece uma barreira intransponível.

Bom, mas que conceito se tem de “atender especificamente às necessidades de cada aluno”? Frequentemente é uma perspectiva de ensino individual. Nesta perspectiva, um professor só pode atender às necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. Esta idéia, apesar de muito disseminada, é errada. O ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno, e pode ser em grupo e considerá-las. Em textos anteriores (Rodrigues, 1986, 2001) defendemos que a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os funda-

mentos e a missão da aprendizagem), grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos esses enquadramentos permitem que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do aluno e do trabalho. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa no qual os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e identidade.

Ainda sobre este aspecto, há também a tendência de crer que, quando um aluno com graves dificuldades é incluído numa turma “regular”, ele se torna o cerne dos problemas para o professor. “Tenho uma turma de 22 alunos e um deles tem Trissomia 21. Que hei de fazer?” A questão é que se continua a encarar os 22 alunos como “normais”, isto é, iguais uns aos outros como uma fotocópia, e apenas um diferente – o aluno com T21. É importante incentivar os professores a olhar para toda a turma (neste caso para os 23 alunos) como alunos diferentes e pensar que o aluno com T21 pode muito bem compartilhar sessões de aprendizagem com colegas em qualquer um dos enquadramentos que citamos acima. Esta aproximação poderá beneficiar, sem dúvida, alunos com dificuldades escolares que, por não terem uma condição de deficiência identificada, não dispõem de pedagogia apropriada às suas dificuldades.

- *“É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogêneas”*

O debate sobre a qualidade em educação é extremamente atual. Em nome da qualidade da educação, tomam-se algumas decisões, anulam-se outras, criam-se e extinguem-se serviços. A qualidade surge como um conceito inquestionável que tem o mesmo significado para todos. Mas, em educação, não podemos esquecer que existem interesses (frequentemente) conflituais e que ambos os lados podem desfraldar a bandeira da qualidade para se justificar. Por exemplo, o que é qualidade para um professor pode não o ser para os pais dos alunos, ou ainda para a gestão da escola. Falar em qualidade não resolve o problema, e sim levanta, pela pouca complexidade do conceito, outros problemas. Frequentemente é preciso

optar por investimentos em determinadas áreas da educação que consideramos serem mais importantes para a sua qualidade. Por exemplo: para os pais de um aluno com uma condição de deficiência, um programa que lhe permita interagir e brincar com os colegas sem deficiência pode ser considerado uma prática de qualidade elevada. Para os professores, um programa semelhante pode não ter qualquer relevância, porque o aluno continua sem dominar os conteúdos acadêmicos básicos.

A EI, como vimos antes, assume que os alunos são diferentes e heterogêneos.

A questão é: se entendermos qualidade enquanto preparação para enfrentar com conhecimento e sucesso as situações sociais, que tipos de programas poderíamos incentivar? Aqueles em que o aluno tem desde a fase escolar um contato maior com situações heterogêneas, contraditórias e mesmo conflituais, em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer plataformas adequadas e usar aptidões sociais. São esses ambientes escolares inclusivos que mais se assemelham aos ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituais que o aluno vai encontrar na sua vida pessoal e profissional.

Assim, a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que a classes homogêneas, na medida em que estas, por suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas com as situações sociais complexas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas, então é a EI que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse patrimônio de experiência.

## Conclusão

Falar de inovação no campo da educação é um assunto bem complexo. A escola pública foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes de conhecimento e usando estratégias uniformes. Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à

escola tradicional. Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI. Esta questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem.

Perante uma distância tão grande entre o que a escola é e o que – por determinação legal – se pretende que ela seja, é natural que se tenham desenvolvido discursos e axiomas que procuram “simplificar” ou “explicar” o que deve ser feito para construir uma educação mais inclusiva. São por vezes essas as idéias (mal)feitas que contribuem para sedimentar valores e práticas que não se aproximam da educação inclusiva.

Mas, se estas são algumas das idéias (mal)feitas, o que serão então idéias (bem-)feitas?

Apesar do tom opinativo e afirmativo deste texto, nós próprios temos muitas dúvidas sobre se existe um caminho inequivocamente certo. Talvez o mais adequado seja pensarmos que as idéias bem-feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas idéias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma EI. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e dessa forma promover desde já a justiça e os direitos para todos os alunos.

## Referências bibliográficas

- BEN-PERETZ, M. “The impossible role of teacher educators in a changing world”. *Journal of Teacher Education*, v. 52, n° 1, pp. 48-56, 2001.
- CAMPOS, B. P. *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autônomas*. Porto: Afrontamento, 2002.
- CORREIA, J. A. *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.
- CORREIA, L. M. “Educação inclusiva ou educação apropriada?” In: RODRIGUES, David (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto, 2001.

COSTA, A. e RODRIGUES, D. "Special education in Portugal". *European Journal of Special Needs Education*, v. 14, nº 1, pp. 70-89, 1999.

HAMRE, B. e OYLER, C. "Preparing teachers for inclusive classrooms. Learning from collaborative inquiry group". *Journal of Teacher Education*, v. 55, nº 2, pp. 154-163, 2004.

HEGARTY, S. "Inclusion and education for all: necessary partners". In: HEUNG, V. e AINSCOW (orgs.). *Inclusive education: a framework for reform*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2003.

HEWARD, W. "Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education". *The Journal of Special Education*, v. 36, nº 4, pp. 186-205, 2003.

PERRENOUD, P. *La pedagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1996.

RODRIGUES, D. "A aprendizagem individualizada num grupo de multideficientes". *Horizonte*, v. 1, nº 5, pp. 75-82, 1986.

\_\_\_\_\_. "A educação e a diferença". In: RODRIGUES, D. (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. "Educação inclusiva: as boas e as más notícias". In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.

ROLDÃO, M. C. "Diferenciação curricular e inclusão". In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. e RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004.

WALLERSTEIN, I. *Historical capitalism*. Londres: Verso, 1983.

WILSON, J. "Doing justice to inclusion". *European Journal of Special Needs Education*, v. 15, nº 3, pp. 297-304, 2002.

----- dobre aqui -----



## CARTA RESPOSTA NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O SELO SERÁ PAGO POR



AC AVENIDA DUQUE DE CAXIAS  
01214-999 São Paulo/SP

----- dobre aqui -----