

Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?» (*)

JOSÉ MORGADO (**)

Como introdução a algumas reflexões a propósito de «Política Educativa, Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada» referiremos duas histórias: a primeira, publicada recentemente na imprensa escrita e referente a um grupo de seis crianças de etnia cigana que, devendo cumprir a escolaridade obrigatória, não estavam a ser aceites na escola do 1.º Ciclo por resistência de um grupo de Pais e Encarregados de Educação. Depois de iniciativas diversas, uma associação local disponibilizou uma sala, fora da escola, que essas crianças frequentariam, preparando aquilo a

que o responsável local da educação, depois de aceitar a proposta, considerava «uma espécie de ano zero da integração».

Uma segunda referência, a uma questão que nos foi colocada por um docente durante uma acção de formação e formulada aproximadamente nestes termos: «... eu faço pedagogia diferenciada com os meus alunos, eu quero fazer melhor pedagogia diferenciada com os meus alunos, mas como é possível se eu tenho vinte e oito e quatro são diferentes dos outros?!!»

Em termos de Política Educativa, é nossa convicção de que a questão da inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades actuais a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social. Neste contexto, a acção educativa assume uma responsabilidade ética, política e social levando a que consideremos que, do ponto de vista da criança, a *inclusão é um direito* e não um privilégio.

Do ponto de vista dos profissionais, dos agentes educativos, entendemos que a questão da in-

(*) Este trabalho está organizado a partir de uma conferência apresentada no I Congresso de Pedagogia Diferenciada «Da Exclusão à Inclusão Pedagógica», organizado pela Universidade Aberta e pelo Instituto de Inovação Educacional em 9 e 10 de Outubro de 1998 contendo, por isso, algumas marcas de oralidade.

(**) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação.

clusão não é uma moda, não é uma crença, não é uma convicção de natureza técnica, devendo assumir-se sobretudo como um *exercício de cidadania* da comunidade educativa, operacionalizado através da promoção do sucesso educativo de todas as crianças.

Sabemos também que cada época histórica produz mecanismos de exclusão, é próprio do desenvolvimento das culturas, das sociedades, pelo que uma política educativa inclusiva passará pela identificação, em cada momento e em cada contexto, do que está a contrariar a inclusão e combater, através de uma acção pedagógica diferenciada, aquilo que nesse momento e nesse contexto, está a constituir-se como mecanismo de exclusão. A primeira situação referida como introdução poderá ilustrar esta ideia.

No âmbito da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação do ISPA temos vindo a desenvolver alguns trabalhos relativos a estas matérias cujo desenvolvimento sustenta genericamente o conjunto de reflexões que, sob as temáticas centrais deste trabalho «Política Educativa, Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada», organizaremos em torno de quatro temas nucleares (Figura 1).

Em primeiro lugar e em relação à *autonomia*, consideraríamos três dimensões: a escola, o professor e o aluno.

No que respeita à autonomia da escola, é nossa convicção que a diferenciação ao nível do trabalho do professor, não pode ter uma base de

sustentação sólida se não assentar de forma consistente na autonomia da própria escola, única forma de responder diferenciadamente a diferentes contextos.

É importante acentuar o percurso de autonomia que as escolas têm vindo a desenvolver, embora existam aspectos que importa otimizar, no sentido de que as escolas construam Projectos educativos, de facto, diferenciados e diferenciadores de diferentes contextos e tipologias de problemas, retomando a ideia de aprendizagem institucional.

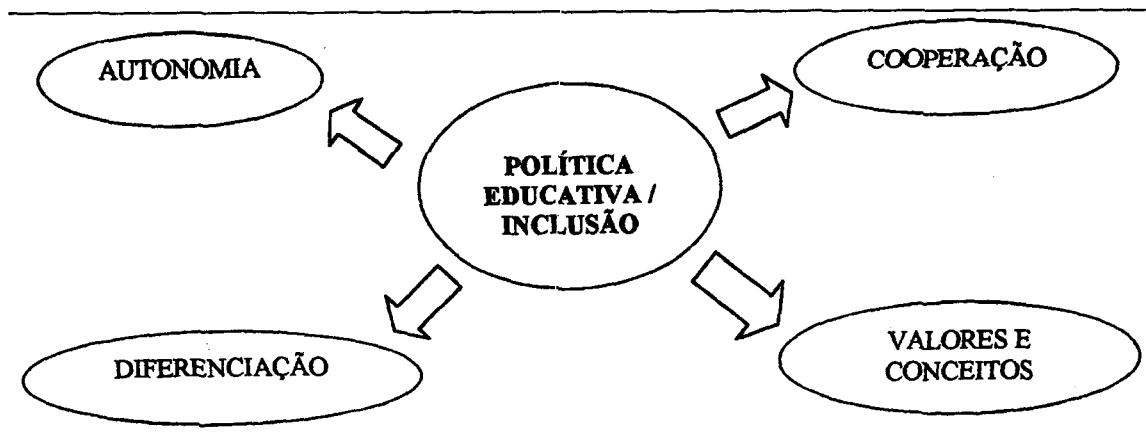
Um projecto educativo sólido e consistente constitui-se como um instrumento de desenvolvimento institucional, de aprendizagem da própria escola enquanto comunidade, promovendo uma «escola em movimento» (Rosenholtz, 1989 cit. Ainscow, 1997), uma escola que reflecte e define um rumo.

No que respeita à autonomia do professor, parece-nos interessante considerá-la a partir do modelo de Dean (1992), definindo a existência de três níveis de variáveis que se repercutem no trabalho dos docentes.

Um primeiro nível de variáveis que os professores não influenciam nem determinam directamente, ou seja, por acção individual. Como exemplo, podemos referir a percentagem do PIB destinada à educação que sendo um dado importante em matéria de educação não é determinado e influenciado pela acção directa e individual de cada docente.

Um segundo nível de variáveis que os profes-

FIGURA 1



sores não determinam mas podem influenciar através da acção individual. Para exemplificar, podemos afirmar que cada professor não determinará o orçamento para material didáctico da sua escola, mas poderá influenciar a sua utilização na aquisição de diferentes materiais de apoio às práticas pedagógicas.

Finalmente, um terceiro conjunto de variáveis que cada docente pode determinar e influenciar, sendo fundamentalmente neste nível que se desenha a sua autonomia. Como exemplos, podemos referir os aspectos ligados à gestão de sala de aula e os relativos à formação e auto-formação dos professores. É nossa convicção, que podemos influenciar e determinar mais do que em muitas circunstâncias reflectimos pois, com alguma ligeireza, é remetido para os dois primeiros níveis muito do que está envolvido no desempenho diário dos professores.

No que respeita à autonomia do aluno, considerando a natureza deste trabalho não nos alongaremos ainda que não deixemos de referir que a promoção da autonomia do aluno se constitui como um instrumento fundamental ao serviço da eficácia da relação pedagógica e com repercussões importantes na gestão de sala de aula, designadamente nos seus aspectos operacionais.

O segundo tema identificado remete para a problemática da *diferenciação*. Neste âmbito e em termos de política educativa e educação inclusiva, referiríamos fundamentalmente a questão da gestão curricular diferenciada. Parece-nos importante acentuar a importância da existência de um currículo único, aberto e flexível em consonância com os princípios sobre esta matéria consignados na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994). A definição de diferentes estruturas curriculares para diferentes grupos populacionais merece-nos sérias reservas, inclusivamente do ponto de vista social, ético e moral.

Um outro aspecto que nos parece pertinente é a valorização e formação dos agentes educativos (Ainscow, 1997, 1998). De facto, em nossa opinião, a problemática da exclusão não se esgota no aluno, respeita também a professores e a pais. Com alguma frequência se ouvem discursos de professores e pais reveladores, também eles, de problemáticas de exclusão. Importa que os professores sejam valorizados do ponto de vista social, do ponto de vista profissional, importa que as políticas educativas sejam elas nos

seus aspectos globais inclusas e que sejam mobilizados diferentes mecanismos de valorização dos professores e de outros agentes educativos.

O terceiro tema que queremos desenvolver organiza-se em torno da *cooperação*. Considerando a natureza deste trabalho não abordaremos os aspectos didáctico-pedagógicos relativos à aprendizagem cooperada, por demais importantes. Centrar-nos-emos fundamentalmente na cooperação entre professores explicitando a ideia de reflexão partilhada.

Assim como parece ser consensual a defesa da aprendizagem cooperada do ponto de vista da relação pedagógica, também a aprendizagem, o desenvolvimento cooperado entre professores (Ainscow, 1997) e entre os professores e os pais, assume contornos extremamente importantes. Nenhuma política de formação contínua, por melhor estruturada e por mais rica em recursos que possa ser, ultrapassará a necessidade de uma profunda cooperação entre os professores, peça nuclear no projecto de desenvolvimento de escolas de qualidade.

Um exemplo que nos parece paradigmático passa-se com situações consideradas como de indisciplina escolar. Uma turma considerada indisciplinada é, com demasiada frequência, entendido como um problema fundamentalmente do Director de turma e dos seus colegas professores dessa turma, ou seja, é um problema de nove professores. Julgamos que seria mais interessante considerá-lo um problema da comunidade educativa o que envolveria, necessariamente, um maior potencial de intervenção e consequente minimização de dificuldades.

O último tema que abordaremos prende-se com *valores e conceitos*, aspecto que considera central na agenda actual das políticas educativas.

Os mais recentes desenvolvimentos sociais, políticos, económicos, científicos e culturais promovendo sociedades extremamente competitivas, modelos de carácter liberal e neo-liberal de organização social e económica, de uma natureza, por vezes, bastante agressiva, vieram recolocar de forma muito nítida a necessidade de reequacionar continuamente o papel da escola e dos agentes educativos.

Nos contextos actuais, fundamentalmente nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente a primeira etapa de

exclusão social pelo que, a questão da qualidade e sucesso das políticas educativas, solicita uma reflexão atenta e regular sobre os diferentes sistemas de valores e culturas em presença nos contextos escolares, de molde a minimizar riscos de exclusão com potenciais destinatários óbvios, em termos de origem social, económica e cultural.

Assim, acreditamos que depois de um tempo de sobrevalorização dos métodos e técnicas, importa voltar aos valores e conceitos, reflectir regularmente sobre o que fazemos, como fazemos e para quê fazemos, (Lindsay & Thompson, 1997; Desforges, 1997; Lunt, 1997; Attwood & Thompson, 1997; Thompson, 1997).

Finalmente e neste contexto de «Política Educativa e Educação Inclusiva», introduzimos a questão da informação. A informação, a sua gestão, circulação e acessibilidade numa sociedade como a nossa, assume uma importância decisiva em termos de desenvolvimento. Os países menos desenvolvidos possuem sistemas de organização, gestão e acessibilidade de informação de menor qualidade.

Os sistemas educativos são também contaminados por esta realidade. A escola tem um poder que deriva, para além de outros aspectos, do nível de informação que possui e que não se torna, por vezes, acessível a outros agentes educativos designadamente aos pais. Assim, e no sentido de promover o desenvolvimento de comunidades educativas mais qualificadas torna-se fundamental a circulação e partilha da informação pertinente. Também face a este aspecto, julgamos que não se trata de uma mera convicção de natureza técnica, tratar-se-á de um dever de cidadania. Comunidades educativas mais informadas formarão cidadãos mais informados, mais autónomos e, portanto, mais capazes de escolher e percorrer um projecto de vida viável e bem sucedido, para todos.

Considerando agora aspectos relativos ao desenvolvimento global de políticas educativas promotoras de diferenciação, parece-nos que a evolução da generalidade dos Sistemas Educativos no que concerne à resposta educativa a necessidades individuais de crianças ou jovens, designadamente após a realização da Conferência de Salamanca – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, 1994, terá de caracterizar-se pela clara assumpção do desenvolvimento de organizações escolares inclu-

sivas, isto é, destinadas à totalidade dos indivíduos.

O princípio fundamental subjacente à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em «que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas 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, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade.» (UNESCO, 1994, p. 7).

Este entendimento sustenta a definição de uma via de reestruturação das escolas de modo a responder às necessidades de todas as crianças (Clark et al., 1995) devendo ainda considerar-se que aumentar a qualidade das escolas para todos, constituir-se-á como a melhor forma de responder aos que são descritos como apresentando necessidades educativas especiais (Ainscow, 1991a).

Por outro lado, importa considerar que a escola inclusiva e eficiente assume-se como modelo alternativo a perspectivas conceptuais e práticas excessivamente centradas nas «dificuldades» dos alunos, flutuando da frequência de escola ou classe especial à definição de Programas Educativos Individualizados fortemente descontextualizados e remediativos (Ainscow, 1991b).

Estas perspectivas que consideraremos mais clássicas assentam num conjunto de pressupostos que pela sua actualidade ainda merecem referência (Ainscow & Muncey, 1989):

- 1 - Um grupo de crianças pode ser identificado como diferente da maioria;
- 2 - Só este relativamente pequeno grupo necessita de ajuda especial;
- 3 - Os problemas destas crianças resultam das suas deficiências ou limitações pessoais;
- 4 - A ajuda especial pode ser melhor providenciada se organizada em torno de grupos separados de crianças com problemas semelhantes;
- 5 - Uma vez providenciado apoio a esse grupo, a restante população da escola pode ser considerada como normal.

O conjunto de procedimentos informados por estas perspectivas e pressupostos tendem a não produzir impacto significativo nos processos educativos (Apter, 1982; Booth, 1988; Andersen & Pellicer, 1990) designadamente por se considerar (Ainscow, 1991b) que:

- a discriminação e o fenómeno de rotulagem são inevitáveis repercutindo nas expectativas e atitudes de alunos, professores e pais;
- a presença de especialistas fomenta o esbatemento da responsabilidade dos professores face a alunos «especiais»;
- recursos mobilizados que poderiam servir globalmente a comunidade escolar tendem a ser adjudicados a processos isolados.

Neste contexto, podemos afirmar que alguns modelos clássicos do chamado «apoio educativo podem revelar-se instrumentos de discriminação negativa com óbvios efeitos estigmatizantes» (Wedell, 1995; Dessent, 1989).

Importa ainda acentuar que as dificuldades experienciadas por qualquer aluno ao longo do seu processo educativo emergem sempre num contexto envolvendo uma complexa teia de factores (Correia, 1996; Morgado, 1996) contrariando uma perspectiva ainda bem presente, por vezes de forma implícita, de que as «necessidades educativas especiais» relevam fundamentalmente de dificuldades ou incapacidades do aluno.

De facto, parece bem mais pertinente e eficaz admitir como pressupostos (Ainscow, 1991c):

- 1 - Qualquer criança pode experimentar dificuldades ao longo do seu percurso escolar;
- 2 - Ajuda e apoio devem estar disponíveis para todas as crianças, se necessário;
- 3 - As dificuldades educativas resultam da interação entre o que a criança transporta para a situação de aprendizagem e o que a escola tem para lhe oferecer;
- 4 - Os professores devem assumir a responsabilidade pelo progresso de todas as crianças dos seus grupos;
- 5 - Devem existir apoios para os professores sustentando o seu desenvolvimento e responsabilidades.

Assente nestes pressupostos, a resposta às dificuldades educativas deve ser entendida como um desafio a toda comunidade escolar e não uma

preocupação exclusiva de especialistas de educação especial, ou seja, a matéria atinente às necessidades especiais tenderá a assumir-se como um elemento central nos dispositivos de melhoria das escolas (Ainscow & Muncey, 1989).

Este desafio só pode ser positivamente encarado num quadro de desenvolvimento de escolas profundamente empenhadas num modelo inclusivo, centradas no currículo e não no problema, organizadas e funcionando de forma a responderem diferenciadamente a alunos diferentes, com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes competências e com diferentes capacidades e que assumam a disponibilidade para ajustamentos de natureza organizacional beneficiando naturalmente de apoios institucionais para esses ajustamentos (Ainscow, 1990; Wang, 1990; Porter, 1994, citados por Costa, 1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the primary school*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1991a). Preface. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1991b). Introduction and overview. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1991c). Towards effective school for all: Some problems and possibilities. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (1990). Synthesis of research on compensatory and remedial education. *Educational Leadership* 48 (1), 10-16.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children, troubled systems*. New York: Pergamon.
- Attwood, R., & Thompson, D. (1997). Parental values and care for the child with special needs. In G. Lindsay, & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: Fulton.
- Booth, T. (1988). Challenging conceptions of integration. In L. Barton (Ed.), *The politics of special educational needs*. London: Falmer Press.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.) (1995). *Towards inclusive schooling*. London: Fulton.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1-2), 151-163.

- Dean, J. (1992). *Organising learning in the primary school classroom*. London: Routledge
- Desforjes, M. (1997). Ethnic minority and values and special education. In G. Lindsay, & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: Fulton.
- Dessent, T. (1989). The paradox of special school. In D. Baker, & K. Bovair (Eds.), *Making the special schools ordinary?* Vol I. London: Falmer Press.
- Lindsay, G., & Thompson, D. (1997). Values and Special Education. In G. Lindsay, & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: Fulton.
- Lunt, I. (1997). Values of professional groups dealing with special educational needs. In G. Lindsay, & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: Fulton.
- Morgado, J. (1996). Modelo compreensivo para a compreensão de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem – Uma abordagem pedagógica. In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Org.), *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga.
- Thompson, D. (1997). Value and judgements of school managers. In G. Lindsay, & D. Thompson (Eds.), *Values into practice in special education*. London: Fulton.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary. *British Journal of Special Education*, 22 (3), 100-104.

RESUMO

Este trabalho procura desenvolver algumas reflexões sobre «Política Educativa, Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada» e organiza-se considerando quatro temas centrais: autonomia, diferenciação, co-operação e valores e conceitos. Em cada um destes temas desenvolvem-se alguns aspectos considerados relevantes.

Finalmente, desenha-se uma perspectiva de desenvolvimento relativo à construção de escolas inclusivas que respondam, portanto, às necessidades de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão, diferenciação.

ABSTRACT

This work intent to produce some comments on «Educational Politics, Inclusive Education and Pedagogical Differentiation» and it is centred on four main themes: autonomy, differentiation, co-operation, and values and concepts. For each theme will be developed some relevant topics.

Finally, will be presented a frame for the development of inclusive schools in order to support the educational needs of all the children.

Key words: Inclusion, differentiation.