

SENSIBILIZAR E TRANSFORMAR PARA SEMEAR A INCLUSÃO

TO SENSITIZE AND TRANSFORM TO SOW INCLUSION

Maria José de Jesus Camacho¹

Resumo: Neste dealbar do século XXI, a escola contemporânea é, cada vez mais, confrontada com a imperiosidade de corresponder aos ditames e expetativas que a heterogeneidade, patenteada pelos alunos que acolhe, vai semeando no seu quotidiano. Por conseguinte, o presente artigo pretende convidar a uma reflexão acerca dos pressupostos, dos mecanismos, dos atores e dos contextos inerentes à diversidade e à inclusão, como condições e pedras basilares para que a igualdade de oportunidades se torne efetiva. Para tal, é recomendável e indispensável a oferta de ambientes educativos que, sensíveis às diferenças, sejam proativos na tomada de decisão, em nível de políticas de diferenciação curricular e pedagógica, tendo em vista a capacitação dos seus aprendizes por meio da valorização das suas potencialidades e da minimização de prováveis fragilidades.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Ambientes educativos. Diferenciação pedagógica.

Abstract: At this Dawn of the 21st century, the contemporary school is increasingly faced with the imperiousness to respond to the dictates and expectations that the heterogeneity, patented by the students it hosts, is sown in its daily life. Therefore, with this article, we intend to invite a reflection on the assumptions, mechanisms, actors and contexts inherent to diversity and inclusion as conditions and basic stones for equal opportunities to become effective. To this end, it is advisable and indispensable to offer educational environments that, sensitive to differences, are proactive in decision making, at the level of policies of curricular and pedagogical differentiation, with a view to training their apprentices, through the valorisation of their potentialities and minimization of probable weaknesses.

Keywords: Diversity. Inclusion. Educational environments. Pedagogical differentiation.

Inclusão, para quando?

Catapultados pelos imperativos em que a Contemporaneidade nos lançou, somos impulsionados a intervir em um mundo onde a globalização inscreveu a diversidade como alicerce inabalável de potências e de oportunidades para a história da humanidade.

De fato, desde os primórdios da nossa era existencial, os caminhos que nos têm conduzido à conjugação da palavra inclusão, na verdadeira aceção do seu significado, povoam-se de preconceitos e conceitos, de enigmas e realidades, de dúvidas e certezas,

¹ Mestre em Educação na área de Supervisão Pedagógica; doutoranda em Ciências da Educação na área de Currículo; docente na Universidade da Ilha da Madeira – Portugal. E-mail: mjjcamacho@staff.uma.pt

de encontros e desencontros, de perdas e conquistas em um esgrimir de forças na busca de um mundo eivado de equidade.

Pouco e pouco, frutos da evolução científica no domínio da psicologia, da medicina, das ciências da educação, aliados ao desenvolvimento de uma consciência solidária, fomos deixando para trás o abandono, a exclusão, a segregação e a indiferença com aqueles que, por circunstâncias de ordem biológica, psicológica ou social, patenteavam diferenças.

Em seu lugar, vimos a humanidade ensaiar distintos movimentos que originaram sucessivas ações de assistencialismo, de aceitação, de integração e de proximidade, nem sempre pacíficas, nem comumente aceitas pelas sociedades em geral.

No entanto, a diferença existe e a diversidade é uma realidade imanente que está presente em múltiplos contextos em que nos movemos, razões pelas quais não podemos, nem devemos, permanecer alheados. Muito pelo contrário, quotidianamente, somos chamados a olhar, a discernir e a intervir para que a inclusão aconteça, se vivifique e se expanda. É com esse propósito que Estevão (2012, p. 28), em um acutilante desafio, nos interpela a considerar que:

Não se trata, por conseguinte, de conceber o outro à nossa imagem e semelhança ou de propor, através do cosmopolitismo, a universalização de direitos e deveres tendo por base a generalização do *outro*, isto é, a consideração de que o *outro* possui as mesmas características que o *eu*, a mesma racionalidade, os mesmos desejos e as mesmas necessidades. Antes, com o carácter cosmopolítico da educação, pretende-se enfatizar a universalidade concreta, valorizar a diversidade e a interlocução culturais, reconciliar as diferenças, aprofundar o que temos em comum.

Inclusão, por quê?

Fortalecidos pelo pensamento do autor supracitado, somos levados a refletir acerca da heterogeneidade expressa na presença de alunos que a escola do século XXI comporta e das infindáveis teias através das quais a sua inclusão se tece, sem nos esquecermos da mescla que marca os ambientes de aprendizagem onde eles se encontram.

Porém, estabelecido o roteiro da reflexão, somos conduzidos à evidência de que, apesar da garantia dos seus direitos proclamados em Declarações Universais, conforme Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Madrid (2002), apesar da mudança de nomenclaturas, apesar do esgrimir de conceitos, apesar de tantas boas vontades, apesar de muitos discursos e medidas, em nossa opinião, a inclusão ainda tarda e se encontra distante da sua concretização efetiva.

Nessa linha de pensamento, Julliard (2001, p. 85) constata o dilema que ainda persiste no campo da educação:

Une des grandes missions et des grandes difficultés de l'école est, sans doute, de permettre **l'expression d'un droit à la différence de chacun**, qui ne devrait pas avoir à entrer dans le moule unique d'un conformisme stérile et dangereux, **en même temps que d'un droit à la ressemblance**, qui est l'une des conditions incontournables du lien social.²

Os motivos que justificam o desiderato anterior supõem que analisemos, a jusante, as causas que vão empurrando e adiando, de forma velada, o ideário subjacente à inclusão e que, como conceito, vemos revestir-se de unanimidade quanto à sua aceitação.

Em nossa opinião, colocar em prática a efetividade de medidas e respostas inclusivas supõe que se cumpram os direitos inalienáveis, inerentes à condição humana na conjugação de cidadania e usufruto da vida em sociedade, por via da determinação de decisões políticas, sociais e educativos, materializada em ações contextualizadas, ajustadas e proativas.

Por conseguinte, pensamos que, em nível macro, as instâncias supranacionais devem unir esforços e ser suficientemente persuasoras dos governos e dos governantes de cada país, no sentido de motivá-los para o alicerçar de pontos de vista, de conceitos revestidos de estratégias, de envolvimento e de disseminação de valores conducentes ao acolhimento daqueles que exibem diferenças, independentemente da condição ou do contexto em que eles se encontrem.

Para tal, acreditamos que se tornam absolutamente indispensáveis:

- a) publicação de normativos consentâneos, quer com a leitura do real com que a contemporaneidade nos patenteia, quer com os resultados que a investigação ostenta nos domínios da educação, da psicologia, da sociologia, da medicina;
- b) cursos de formação dirigidos aos líderes e aos gestores das comunidades de aprendizagem, no sentido de capacitá-los, quer para a compreensão das especificidades inerentes às características e diferenças de cada aluno, quer para a eleição e viabilização de medidas acolhedoras e interventivas voltadas para eles;

² Uma das grandes missões e das grandes dificuldades da escola é, sem dúvida, a de permitir **a expressão do direito à diferença de cada um**, que não se deveria limitar à aplicação de um modelo único, num conformismo estéril e perigoso e, **ao mesmo tempo que afirma o direito à igualdade**, que é uma das condições incontornáveis do elo social (Tradução da autora).

- c) canalização de recursos humanos, constituídos em equipas transdisciplinares que, intervindo colaborativamente, potenciem de forma significativa as áreas fortes e minimizem os efeitos das fragilidades apresentadas pelos alunos;
- d) dotação de recursos materiais que se apresentem como instrumentos mediadores da aprendizagem, da autonomia, da implicação e da capacitação, no acesso ao currículo e ao mundo;
- e) sensibilização, supervisão e apoio de proximidade aos atores educativos de modo a torná-los capazes de diagnosticar, gerir e lidar com a heterogeneidade dos seus educandos na oferta de respostas ajustadas e alicerçadas na diferenciação pedagógica;
- f) assunção da ecologia do desenvolvimento humano como estratégia sistematizadora e precursora do indispensável envolvimento das famílias e da sociedade na predisposição e na adesão aos elementos norteadores da equidade conducentes a uma intervenção holística, suscetível de acolher, aceitar, enquadrar e disseminar a cultura da inclusão.

Estamos conscientes de que a circunstância de colocar em prática os pressupostos, anteriormente explanados, não se apresenta como uma tarefa simples de concretizar. Pelo contrário, sabemos que ela exige um esforço, da parte de todos, no acolhimento à mudança e à transformação, aliado ao derrube de preconceitos, ao esbater de discriminações, ao desmoronamento de barreiras de ordem física e psicológica, à resistência em face a oposições infundamentadas, ao combate a justificações estereis.

Contudo, estamos convencidos de que esse é o caminho que deve ser prosseguido, se quisermos nos tornarmos construtores de um mundo que, apesar de sua evidente e inevitável globalização, palpita e anseia pelos ditames de valores fundamentais, como a vida, a diversidade, a singularidade, o respeito, a dignidade, a igualdade de oportunidades e a solidariedade.

Inclusão, como?

Nesta senda das ideias explanadas, relançamos o desafio de um outro olhar que espraie e difunda esses valores fundamentais, reorientando os rumos dos cenários educativos atuais, em face aos imperativos que o contexto global nos lança. Acreditamos que a história da inclusão de crianças com necessidades especiais já possui marcos significativos que podem ser utilizados no mapeamento de tomadas de decisão, de iniciativas e de ações presentes e futuras, sem esquecer, nem escamotear aquilo que Dewey (2002, p. 169-170) nos sugere, quando afirma:

Sem os caminhos mais ou menos acidentais e tortuosos traçados pelo explorador não existiriam factos que pudessem ser utilizados na elaboração do mapa completo. Mas ninguém beneficiaria da viagem do explorador se não tivesse sido comparada e verificada por percursos semelhantes levados a cabo por outros [...]. O mapa ordena as experiências individuais, unindo-as umas às outras, independentemente das circunstâncias ou acidentes locais e temporais da sua descoberta original [...] o mapa, um resumo, uma visão classificada e ordenada das experiências prévias, serve como um guia para futuras experiências: dá a direcção, facilita o controlo e economiza o esforço, evitando desvios inúteis e apontando os caminhos que levam mais depressa e com maior segurança ao resultado desejado [...].

Consequentemente, urge que nos apropriemos dos ideais proclamados em 1994, em Salamanca, e que nos impelem a dirigir o nosso olhar para uma escola constituída em território de eficácia, de eficiência e de qualidade na qual **todos** têm lugar, vez e voz.

No entanto, para que esse pressuposto se concretize, temos que equacionar a inclusão de todos os alunos operacionalizada na base de uma discriminação positiva, em que as diferenças se constituam em nichos de diversidade que, ao contrário de ditar a segregação, se constituam em interpelação, complementaridade, desafio e horizonte de transformação significativa.

Uma condição *sine qua non* para o êxito da inclusão é, em nossa opinião, o reequacionar da dimensão curricular, emprestando-lhe novos olhares, novos enquadramentos, novos conceitos, novas apropriações e novos *modus operandi* para que o ajustamento, a adequação e a acomodação curricular se conjuguem em trampolins de acesso e de sucesso na vida de cada educando.

Para a prossecução dessa circunstância, é indispensável que os diferentes decisores políticos e educativos se debrucem sobre os resultados da investigação científica e, à luz deles, reinterpretem o real que perpassa nos cenários sociais e educativos da atualidade. Depois, em consonância com esse conhecimento e munidos de saberes, suscetíveis de congregar instituições e atores, deverão estabelecer medidas vanguardistas, plasmadas em normativos e orientações que motivem, sistematizem, supervisionem e orientem todos quantos têm que lidar com o ato de implementar a inclusão nos ambientes educacionais.

Imersos no domínio da prática e esclarecidos pelos ditames concetuais e organizacionais acima elencados, aos docentes e demais atores educativos caberá, em última análise, a condução de todo o processo de atendimento, desencadeada pela avaliação diagnóstica e consumada na eleição, definição e operacionalização de uma intervenção holística que deverá ser protagonizada por uma equipa transdisciplinar, de

acordo com cada caso a atender, tendo em conta o cenário específico em que a inclusão tem lugar.

A iluminar as diferentes dimensões em que os atores educativos terão que consolidar a sua ação para que a equidade se conjugue, nos territórios pedagógicos em que educadores e educandos se inter-relacionam, escolhemos o pensamento de Paulo Freire (2002, p. 110) na medida em que ele nos adverte para o facto de que:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior - o de conhecer - fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno.

[...]

O problema fundamental, de natureza política, e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que.

Hodiernamente, quando aludimos à igualdade de oportunidades, à escola para todos e à disseminação da inclusão, evocamos o desígnio de uma pedagogia diferenciadora. Esperamos que essa pedagogia, ultrapassando e contrariando as restrições subjacentes ao determinismo dos programas, dos métodos e dos padrões de avaliação estandardizados e veiculados, acima de tudo, para que os resultados dos alunos sejam bons e preencham as agendas estatísticas, se centre no educando. E que o faça não para o colocar em uma ilha de seletividade redutora, mas para nele despertar e fazer emergir potencialidades, motivações, alternativas e competências conducentes ao seu sucesso pessoal, familiar, educativo e social.

Apoiamos esse pensamento na metáfora com que Rubem Alves (2002, p. 60) nos brinda:

Sonho com uma escola que tenha a casa de morada da criança como seu laboratório. A casa é o seu espaço imediato. Ela está cheia de objectos e acções interessantes. Pensar a casa é pensar o mundo onde a vida de todo o dia está acontecendo. Numa casa não poderia haver um currículo pronto porque a vida é imprevisível: não segue uma ordem lógica. Os saberes prontos ficariam guardados num lugar, como as ferramentas ficam guardadas numa caixa. As ferramentas são tiradas da caixa quando elas são necessárias para resolver problemas.

Desse modo, a diferenciação curricular e pedagógica é o itinerário que deve ser percorrido para que todos os alunos apreendam. Aprendam e se apropriem do conhecimento inerente à vida e ao mundo, tecido em suas múltiplas inter-relações, em

ordem aos horizontes da construção dos saberes fundamentais, significativos, atuantes e harmoniosos. As dimensões e circunstâncias que subjazem à afirmação explicitada anteriormente revestem-se e conjugam-se, simultaneamente, como desafio e como dificuldade.

Desafio porque diferenciar representa, em primeira análise, reconhecer e acolher a singularidade e, posteriormente, estimular o envolvimento ativo de educadores e aprendizes na tarefa de pesquisar, de inovar, de criar e de desencadear a multidimensionalidade de oportunidades, de vozes, de descobertas, de situações e de acontecimentos a explorar.

Dificuldade porque aderir a essa ótica de intervenção exige que o professor, antes de ensinar, se lance na aventura de observar, compreensivamente, em cada aluno, o seu historial passado e presente para nele poder inscrever a curiosidade e a receptividade às propostas educativas por intermédio de opções estratégicas, livres e arrojadas.

Nessa confluência de ideias, somos levados a concluir que a escola do século XXI se apresenta eivada de oportunidades para a afirmação de práticas educativas de qualidade, congruentes com as aspirações das sociedades da pós-modernidade. Por conseguinte, como educadores, resta-nos inscrever nela uma ação profissional percursora de valores e de abertura ao novo.

Inclusão, com quem?

Decorridos 25 anos desde que, em Salamanca, foram proclamados os princípios da escola inclusiva, por vezes ainda nos interrogamos acerca de quem deve ser o obreiro e protagonista que quotidianamente a constrói nos diversificados cenários educativos.

Sob o nosso ponto de vista, essa circunstância deve-se, provavelmente, à persistente dificuldade em nos descentrarmos de um conceito de necessidades educativas especiais circunscrito e alocado à ideia de remediação e/ou de deficit. Conceito que, de algum modo, determina o afastamento efetivo ou subjetivo dos educandos das condições regulares e da oferta generalizada que, instituída como um direito, no domínio da educação, os colocam, preferencialmente, sob a alçada e responsabilidade dos docentes de educação especial.

Contudo, tanto o conhecimento científico, quanto a análise da realidade nos conduzem ao pensamento de que a educação inclusiva se deve pautar pela complementaridade e interpenetração de ações harmonizadas e inscritas em uma teia de saberes, metodologias, recursos, técnicas e estratégias personificadas por atores.

Esclarecidos e imbuídos de intencionalidade pedagógica, eles promovem o êxito dos educandos nos diferentes quadrantes de intervenção. No campo pedagógico, deverão salvaguardar, nos casos em que se justifique, outros tipos de intervenção. Pensamos ser nesse sentido que Correia (2017, p. 25) salienta que deve ser organizado:

O conjunto de **recursos** que prestam serviços de apoio especializados, de foro acadêmico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades.

Aos diferentes intervenientes cabe o papel de desencadear e de canalizar, de modo colaborativo, as diferentes forças motrizes, oriundas dos ambientes ecológicos que envolvem os educandos e as suas famílias, para colocá-las a serviço da intervenção holística requerida e desejável.

Assim, a família ocupa um lugar fundamental, na medida em que se constitui em núcleo primordial de conhecimento, de modelo, de influência e de expectativas a ter conta e a valorizar, complementarmente, os ambientes formais de aprendizagem.

No entanto, não podemos nos esquecer de que, para além de desempenhar um papel fulcral na vida e em todo o processo educativo da criança, frequentemente, a família também se apresenta fragilizada em face à circunstância das necessidades educativas exibidas pelos seus filhos.

Da evidência anterior decorre a imperiosidade de um plano de acompanhamento à família, por parte dos elementos das equipas educativas, no sentido de esclarecer e de acompanhar todo o processo, capacitando-a para a implicação e reforço da ação a protagonizar, junto dos filhos, em um genuíno envolvimento parental.

Nesse leque de atores interventivos, não podemos deixar de nos referirmos, ainda, a outras categorias profissionais que, para além dos docentes e técnicos, no dia a dia, também desempenham funções nos estabelecimentos de educação. Pensamos em auxiliares, em jardineiros, em cozinheiros e em porteiros que podem se constituir em elementos-chave no processo de inclusão.

Como já tivemos oportunidade de afirmar, os gestores e decisores políticos e educativos incorporam, a jusante, de acordo com o nosso entendimento, a rede de serviços que a inclusão demanda e são absolutamente determinantes para o esbater de

preconceitos e para o abraçar das novas situações a partir da desconstrução de estigmas enraizados nas sociedades.

Por fim, voltamo-nos para a sociedade como sistema de sistemas e, concomitantemente, emissora e receptora de ideologias, de resistências, de aspirações, de modelos, de atitudes e de pretensões com que, paulatinamente, os cidadãos se vão deparando, interpretando e assimilando.

Se quisermos que essa “interpretação e essa assimilação” se coadunem com os princípios inabaláveis da equidade e da acessibilidade ao mundo a que todos temos direito, independentemente das condições e características de cada um, teremos que nos unir na eleição e na canalização de sinergias, conducentes à disseminação de uma cultura de inclusão que a todos congregue como ponto de partida e horizonte de vida que merece a pena ser vivida, partilhada e estabelecida como rizoma catalisador de interações, experiências e significados que a todos vivifica e enriquece.

Consequentemente, e em jeito de conclusão, aprez-nos reafirmar que a **inclusão**, como circunstância fulcral e imanente à qual todo o ser humano aspira, não pode ser escamoteada junto daqueles que, por qualquer razão de ordem biológica, psicológica, educativa ou social, se encontram desprovidos de condições para a conquistarem de forma direta.

Do pressuposto anterior decorre a urgência de identificar, sistematizar, operacionalizar, potenciar e congregar medidas, recursos e ideários que motivem e reorientem olhares e vontades suscetíveis de providenciar as condições indispensáveis para que o conhecimento científico já alcançado, no domínio da educação especial e das Ciências da Educação, seja redimensionado significativamente e colocado a serviço dos ambientes e comunidades de aprendizagem.

Referências

ALVES, R. **Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar**. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2002.

CORREIA, L. M. **Fundamentos da educação especial: guia prático para educadores professores**. Braga: Flora Editora, 2017.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2002.

ESTÊVÃO, C. **Políticas & valores em educação**: repensar a educação e a escola pública como um direito. Minho: Edições Húmus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JULLIAND, J-P. **Décider dans l'école**: des contradictions... à l'action. Lyon: Ed. Chronique Sociale, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

_____. **Declaração de Madrid**: não discriminação mais acção positiva igual a inclusão social. Madrid: Unesco, 2002.