

## Uma Escola Acolhedora, Uma Educação Inclusiva

“A exclusão massiva de indivíduos do sistema educativo constitui um fenómeno extremamente preocupante em todos os Estados-membros da União Europeia.”

Eurydice (1995, pag.20)

Insucesso escolar, abandono escolar, exclusão escolar, percursos quase sempre indiciadores e potenciadores de exclusão social, constituem-se hoje como autênticos “buracos negros” nas democracias europeias, pondo em causa a credibilidade e a eficácia dos modelos de desenvolvimento, e configurando-se a problemática da exclusão como centralidade reflexiva das políticas educativas e sociais. Em Portugal também estas questões são um referencial nas estratégias educacionais, até porque nos confrontamos com elevadas taxas de abandono e insucesso escolar que marcam cerca de metade da população escolar ao nível dos seis primeiros anos de escolaridade.

Sob a égide da UNESCO têm vindo a realizar-se Conferências Mundiais (*Educação para Todos*, 1990; *Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, 1994) e a produzirem-se Relatórios (*Relatório Delors: Educação para o século XXI*, 1996) que convergem numa visão de escola como comunidades de aprendizagem ética, moral e científica, fundadas na cooperação e necessariamente acolhedoras de todos os sentires e de todos os sentidos.

Neste compromisso colectivo de refundar e reinventar a escola como espaço, tempo e experiência de encontro solidário na descoberta do mundo e na reinstituição da cultura, talvez não haja ideia tão grávida de esperança, tão intensa de premissas, tão determinante para nos acrescentarmos em cidadania e sagesa, tão nuclear para a construção da profissionalidade de educadores, como a ideia de **educação inclusiva**.

Num mundo marcado por profundas desigualdades, onde o caudal dos pobres e dos excluídos se acrescenta tragicamente e em relação directa com a passividade e o alheamento egocêntrico das maiorias, a escola tem que se cumprir como fonte de activação social, empenhada na edificação de relações sociais fraternas, capaz de, através de uma organização democrática exemplar, nos libertar da ignorância, assim nos acrescentando em bondade e sabedoria.

Para isso nos temos que convocar sem descanso. Cumpre-nos pois, nas escolas, questionar os ofícios dos que aí trabalham (Perrenoud, 1995), educadores e educandos, para em cada momento atentarmos se, em nome de qualquer eficácia redutora, não prejudicamos a dialogia intensa e vital que suporta e projecta o aprender (e os aprendizes que todos somos). Ou se, em nome de qualquer ideia virtuosa, esquecemos que educar implica sempre um trajecto consentido, sempre e obsessivamente explicitado e contratado entre os pares, e, descuidada e tragicamente, substituímos à emergência criadora do encontro entre semelhantes, a aridez do poder exercido como domínio sobre outrem.

Assumir a educação inclusiva é comprometermo-nos com a construção de uma sociedade inclusiva. Como nos lembra e alerta Sérgio Niza (1998)<sup>1</sup>: “*Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemo-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva. Tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca<sup>2</sup>, contraria o futuro que, então, nos propusemos projectar.*” Assumir a educação inclusiva é participarmos, enquanto educadores profissionais, numa matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda a organização sócio-política comprometida com a ideia de progresso e assente nos valores perenes e universais da fraternidade e da liberdade.

Mas a inclusão é também, e sobretudo, a matriz subjacente a toda a vida. A física quântica, a astrofísica, a biologia, a medicina, a genética, a economia, a ecologia, demonstram, cada dia e em crescendo, a unidade, a transactividade dos elementos e dos fenómenos, num bailado

infinito de coesão e complementaridade entre diferentes, traduzindo-se na complexidade que é condição da própria vida.

A Escola nunca esteve órfã de ideias salvadoras. Mas tem estado sistematicamente pobre de organização inteligente. E porque a pedagogia é fundamentalmente organização, poderíamos dizer que **a ideia de inclusão reivindica, antes de mais, a instituição de uma ecologia e de uma economia do aprender marcadas pelo encontro cooperado e solidário entre diferentes que, no conhecimento e no respeito por essas diferenças, se vão descobrindo e fazendo semelhantes.**

A inclusão de todos, a escola para todos, não é um mito. É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se adivinha, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência. A sua negação representa um pacto perigoso com todas as barbáries.

Quisêmos deixar esta reflexão inicial, intencionalmente ampla e necessariamente a aprofundar, para **desescolarizar a questão da educação inclusiva**, não fossemos nós, por deformação e estreiteza de análise, confundi-la com qualquer moda da tecnocracia educacional, ou reduzi-la a qualquer método ou habilidade didáctica. A ideia de inclusividade não é criação, pertença ou especificidade da racionalidade escolar. Logo a ela não se deve reduzir. Complexidade, diversidade, diferenciação, complementaridade, cooperação, inclusão, são palavras intensas a reivindicarem uma nova epistémia a que a escola não pode alhear-se. Não-de ser referências para o nosso pensar e para o nosso agir enquanto educadores, se queremos ser construtores de futuro e não trair a dimensão ética e o papel social que a profissão implica.

Equacionemos agora alguns dos obstáculos que adiam e contrariam a edificação **de uma escola com sentido para todos**, uma **escola como comunidade de todos os aprendizes**. Tentaremos desocultar alguns preconceitos e idiosincrasias que alimentam o edifício do paralelo, do especial, do supletivo, da exclusão.

O primeiro e grave equívoco é o da educação especial como solução para as crianças que revelam necessidades educativas e que experimentam desvantagens na sua escolaridade. A educação funda-se na ideia de comunidade e nenhum paralelismo, por mais dourado que seja, privando-nos do encontro fecundo com o outro, pode educar melhor. **A exclusão de um só, empobrece-nos a todos.** A edificação da pedagogia como ciência revê-se muito na procura intencional da construção de modelos educativos eficazes para todas as crianças, rompendo decisivamente com os determinismos médico-psicológicos e de inspiração sociológica que justificaram, abusivamente, um século de segregação para aqueles que, por desvantagens diversas, mais precisavam da escola comum e do encontro solidário com os pares. Os sistemas educativos com uma educação especial fortemente implantada estão a braços com o problema da renovação da escola pública. Uma escola que se desenvolve fugindo aos conflitos é uma escola débil. Uma educação especial fortemente instituída traduz um sistema regular frustrado.

Isto não significa que as escolas não precisem de apoios. Bem pelo contrário. As escolas que se comprometem com a inclusão têm direito a ser ajudadas. E as escolas adormecidas pela rotina asfixiante têm necessidade de uma energia de activação. Mas são as escolas e os professores que precisam de apoio, não são a maioria dos alunos que enchem as salas e os horários de apoio. Se não for este o sentido dos apoios educativos, e se a energia dos técnicos diferenciados, como são os professores especializados, não for utilizada na **ajuda à organização curricular da escola para melhorar as condições de aprendizagem para todos os meninos**, onde vai acabar esta embriaguez do especial, do diferente, do incapaz, do hiperactivo, do lento, do que tem atraso global, do disléxico, do indisciplinado, do... aluno com defeito? Quem ousa definir e como se separam os campos e os clientes do especial e do regular? Onde acaba esta pandemia de incapacidades crescentes que vamos arquitectando? Será que compreendemos que o que está verdadeiramente em causa é um modelo de sociedade, baseado na convivialidade fecunda, na cooperação cívica e na inclusão como cultura? Ainda aqui as palavras de Sérgio Niza (1998): *"A pedagogia é uma ciência moral. Tem*

*que haver congruência dos meios com os fins. Opomo-nos a um maquiavelismo da pedagogia. Aqui radica um verdadeiro trabalho ético-social do professor".*

Não é inocente a mudança semântica introduzida pelas mais recentes orientações políticas e legislativas (em Portugal, nomeadamente o despacho conjunto 105/97), abandonando a terminologia educação especial e criando os Serviços de Apoios Educativos, podendo e devendo estes integrar ajudas diversas para os desafios intensos que a escola para todos reivindica.

Do apego ao especial, como idiossincrasia dominante na escola, decorre, como causa e consequência, a fantasia do que chamo "professores diplomados em normalidade"; isto é, a ideia de que só somos professores de algumas crianças, porque só nos formaram para esse conjunto de seres que cabem num parâmetro difuso, mas estreito, do aluno médio. Quem assim se assume, assim se reduz como pessoa e como profissional. Mas o mais grave é que pode reduzir tragicamente a vida de muitos meninos. Todo o acto educativo é um acto feito de desafio, de imprevisível, de novo. É no confronto com as exigências que o quotidiano nos traz que nos vamos fazendo mais e melhores educadores. Diz-nos a este propósito Perrenoud (1996): *"Que fazer para que todas as crianças progridam, que fazer para que esta criança se desenvolva e avance? Estas questões vivificam o acto de educar e mantêm vivo o sentido primeiro do ser educador".*

Outra idiossincrasia, velha como a escola-instituição, é a da homogeneidade. Um dos obstáculos que os professores mais sistematicamente elegem para justificar o insucesso escolar é a existência de "turmas heterogêneas". Esta fantasia delirante, e perfeitamente acientífica, decorre de uma perversão do ensino: continuamos a eleger a lição simultânea como método. Logo, um grupo homogêneo, que ouve ao mesmo tempo, percebe ao mesmo tempo, responde ao mesmo tempo, corresponde, no imaginário escolástico, à turma ideal. Ideias semelhantes escreveram as páginas mais horrendas da nossa história recente.

Também a ideia que temos da didáctica, como conjunto coerente de técnicas e de métodos, estáveis, seguros e mais ou menos universais, nos enredam a escola e a profissão. Como a lapa à rocha, à velha didáctica nos fixamos, assente na transmissão, na simultaneidade e colectivismo dos percursos, na exterioridade e homogeneidade redutora dos processos, no monolitismo cultural. Ora, sabemo-lo, a didáctica não é uma ciência exacta, é uma reflexão em construção permanente, é uma ciência interpretativa em busca de significados. Temos uma didáctica assente no ensino, porque nós, professores, acreditamos no ensino acima de todas as coisas. Mas o avanço decisivo das ciências da educação deslocou decisivamente o eixo da cognição para a aprendizagem. Exige-se pois uma refundação da didáctica que se oriente para a aprendizagem e para os aprendizes, para a compreensão de como se aprende. **Os meninos todos vão à escola para aprender. É este desiderato que a didáctica tem que servir. Aqui se enuncia a pedra angular de uma escola que só pode ser para todos, se se quiser cumprir.**

Muitos outros pre-conceitos alimentam uma idiossincrasia escolástica que importaria desocultar para nos fazermos mais sábios, o que significa mais humildes e mais disponíveis para aprender em permanência a nossa profissão. Com certeza que nós, professores, compreendemos a urgência desse exercício vital de, interrogando-nos, interrogar a escola, e nesse trânsito acrescentarmos a escola e o mundo. **Temos consciência de que a escola é cada vez mais incontornável, fazendo dela um sítio acolhedor onde possa desabrochar o gosto pelo acto de aprender, onde se aprenda pelo trabalho solidário e emancipador, onde se viva a democracia directa e se edifique a cidadania** (Canário, 1998, Niza, 1998, Santos, 1998). A educação inclusiva atravessa e sustenta este ideário.

Num esforço de síntese, sublinhariamos estas ideias-força:

- A educação inclusiva não é um conceito restrito à racionalidade pedagógica. **A educação inclusiva inspira-se no substracto transdisciplinar aos mais recentes contributos das várias ciências e visa a sociedade inclusiva.** A sua construção, que é um processo permanente, implica os mais amplos espaços sociais e culturais e apela à mais vasta participação das comunidades sociais e científicas.

- **A escola inclusiva reivindica uma matriz cultural e uma cultura organizacional.** Não se reduz a uma técnica, a um método.
- Temos que perceber que quando falamos de inclusão não nos reduzimos a um público tipificado. Se as crianças deficientes, por razões mais do que evidentes, preenchem uma preocupação central das estratégias de inclusão, as vítimas e/ou os candidatos a excluídos não param de crescer. São os "náufragos do desenvolvimento" como alguém lhes chamou, os pobres, os culturalmente marginais, os que sofrem todos os riscos da desumanidade crescente que as nossas sociedades inventam. São muitos destes que encontramos nas margens da escola e nos caminhos paralelos da segregação mais ou menos encoberta. É para estes que a escola é mais vital, **são os mais desprotegidos e os mais diferentes que precisam de mais e melhor escola.**
- A escola acolhedora funda-se neste paradigma: o **de escola como organização de aprendizagem para todos.** Neste entendimento reforçam-se dois sentidos indissociáveis para os sujeitos principais do encontro educativo:
  - Os alunos **todos** vão à escola para aprender;
  - Os professores são organizadores de ambiências de aprendizagem fecunda para **todos.**

Um dia já distante, uma professora<sup>3</sup> que marcou gerações pela sua qualidade humana e científica, escreveu um poema para os meninos em risco, que dizia assim:

*"Aquele menino cercado  
Tinha um destino de pássaro.  
(....)  
Aquele menino tão sábio,  
Tão rico de madrugadas."*

Destas inspiradas palavras poderemos partir para a pergunta inquietante e fundamental: De que lado estamos? Com quem é o nosso compromisso de educadores? Acrescentaremos na escola, por ignorância e desatenção, os muros que cercam, ou far-nos-emos companheiros do voo, nessa viagem intensa por todas as madrugadas?

**Américo Peças**  
**Assistente convidado na Universidade**

**de Évora**

---

<sup>1</sup> O Dr. Sérgio Niza é fundador do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, movimento pedagógico precursor do princípio e da praxis da educação inclusiva em Portugal.

<sup>2</sup> Declaração de Salamanca, documento adoptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994.

<sup>3</sup> Maria Beatriz Serpa Branco, durante muitos anos professora de Filosofia e Psicologia do Liceu de Évora.

### **Bibliografia:**

CADERNOS PEPT 2000 (1996). Educação para Todos. Para uma Pedagogia Diferenciada. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CHAUVEAU, G. E ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1996). "L'échec scolaire existe-t-il?". In *Échec et Réussite Scolaires: de nouvelles questions. Migrants-Formation*, 104, 6-21. Montrouge: Centre de Documentation Migrants.

EURYDICE (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação e PEPT 2000.

---

NIZA, S. (1996). “Necessidades especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum”. *Inovação*, 9, 1 e 2, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, documento adoptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação.