

EQUIDADE E INCLUSÃO: SENTIDOS E APROXIMAÇÕES

Filipa Seabra

LE@D¹, Universidade Aberta, Portugal e CIEd, UMinho – fseabra@uab.pt

Resumo:

No presente capítulo, e partindo da massificação e democratização da educação, questiona-se a diversidade em contexto educativo, referindo as perspetivas de professores(as) a este respeito em diversos contextos, e os seus impactos ao nível das suas práticas pedagógicas. Apresenta-se uma breve panorâmica das perspetivas de organismos supranacionais e nacionais sobre a equidade e inclusão, sem pretensão de exaustividade, realçando a emergência de um conceito amplo de inclusão que contempla a atenção a múltiplas diferenças. Para atender a essa diversidade, permitindo a todos aceder ao sucesso, a diferenciação curricular afigura-se como um recurso fundamental – não isento de riscos, mas com inegáveis potencialidades quando entendida numa lógica relacional da diferença. Analisam-se alguns indicadores portugueses que apontam no sentido da necessidade de aprofundar a equidade e delineiam-se perspetivas de ação orientada para esse desígnio, concretamente focando a formação de professores e a sua autonomia – elementos essenciais para a prossecução efetiva e bem-sucedida da diferenciação curricular.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Equidade; Diversidade

Introdução: Massificação, Democratização, Diversidade(s)

Desde a revolução de Abril de 1974 tem sido conseguido em Portugal um aumento muito expressivo da qualificação da população, observando-se um aumento progressivo da escolaridade obrigatória, que atinge agora o 12.º ano de escolaridade. Este alargamento progressivo abriu a escola a novos públicos, trazendo consigo uma diversidade crescente das populações escolares. No entanto, a massificação da educação da educação que está, em grande medida, conseguida, não corresponde necessariamente a uma democratização da mesma. Como defendemos em outro contexto,

(...) a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades (SEABRA, 2018, pp. 157-158).

¹ LE@D – Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta, Portugal: GTCEq – Grupo de Trabalho Currículo e Equidade na Sociedade em Rede (<https://filipaseabraborges.wixsite.com/gtceq>); CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Estamos assim perante uma escola efetivamente massificada, perante a qual questões como o abandono e o insucesso escolar foram ganhando importância e destaque. Procurando dar resposta a essas condições, foram sendo criados diferentes programas orientados para a promoção do sucesso escolar e resposta à diversidade (SOUSA, 2008).

A inclusão é definida por Booth e Ainscow (2002), simultaneamente como um processo e um produto – um processo interminável, um ideal ao qual se pode aspirar ainda que nunca se atinja por completo, que visa um aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. Este conceito complexo inclui a valorização igual de todos os estudantes; o aumento da participação de todos os estudantes na escola; a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas de modo a responder à diversidade dos estudantes; a redução de barreiras que impeçam o acesso de todos os estudantes à aprendizagem e à participação; uma visão das diferenças como recursos e não como problemas; um foco na comunidade e nos valores, e não apenas nos resultados; uma relação estreita entre a escola e a comunidade e o reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte importante da inclusão social.

A participação é aqui reconhecida como partilha de experiências e de aprendizagens com os outros, um envolvimento ativo na aprendizagem, poder de decisão, e o facto de se ser reconhecido, respeitado e valorizado na sua individualidade (Idem).

Falar em equidade significa que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, considerando que o tratamento igual de todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável. Assim, e perante esta conceção, não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades – ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento. Trata-se assim de uma distribuição desigual dos meios, de modo a favorecer os mais desfavorecidos, colocando de modo premente a questão da justiça social (BOLÍVAR, 2005).

Se a atenção à diferença em contextos escolares assumiu em primeiro lugar duas faces prioritárias – a das necessidades educativas especiais e a do

(in)sucesso – tem-se caminhado no sentido de reconhecer a diferença como característica definidora de cada indivíduo, alargando assim o conceito de educação inclusiva de modo a abranger todos os alunos e o reconhecimento das muitas formas de diversidade em contexto escolar.

Reconhecendo a importância das atitudes dos professores perante a diversidade dos seus alunos para o sucesso da implementação de uma educação inclusiva, Mergler, Carrington, Kimber e Bland (2016) realizaram um estudo com futuros professores no início e no final do seu percurso de formação, em contexto australiano, que confrontaram com questões abertas sobre as suas expectativas quanto à diversidade das suas futuras salas de aula e as suas responsabilidades na resposta a essa diversidade. A análise das suas respostas permitiu identificar uma pluralidade de áreas de diversidade, apresentadas da mais frequentemente identificada para a menos saliente: diversidade cultural, deficiências físicas e/ou cognitivas, estatuto socioeconómico/background familiar, diferentes níveis de capacidades, língua materna estrangeira, dificuldades de aprendizagem, diferenças religiosas, diferenças ao nível das competências sociais, diferenças de valores e crenças, estilos de aprendizagem, questões de saúde mental, necessidades de controlo comportamental, sobredotação, questões relacionadas com a sexualidade e necessidades emocionais. Estes dados sublinham a consciência atual de muitos níveis e formas de diferença, que permeiam as escolas e influenciam a educação.

Relativamente às respostas a essa diversidade, identificaram as seguintes possibilidades: diferenciação (do estilo de ensino, atividades, recursos, avaliação), ensinar explicitamente sobre a diferença, a aceitação e a aceitação, aumentar conhecimentos e competências na área da inclusão, conhecer e identificar as necessidades de cada estudante, recurso a diversas tecnologias, apoio suplementar, criação de relações positivas com os alunos e recurso a um professor de apoio (MERGLER; CARRINGTON; KIMBER; BLAND, 2016).

Já em Portugal, um estudo qualitativo recente realizado num concelho periférico do distrito do Porto, fica claro que a diversidade dos alunos é percecionada pelas professoras entrevistadas, de modo transversal aos ciclos de ensino e às fases de desenvolvimento da carreira docente, com destaque

para a classe social e os diferentes níveis de capacidades, embora pontualmente fossem também percebidos outros tipos de diferença – gênero, etnia, orientação sexual, raça e religião. No entanto, e embora a percepção de diferença seja generalizada, nem sempre se traduz em mudanças concretas da prática pedagógica, de modo a adequá-la a essa diversidade (SILVA, 2016).

Esta aparente contradição é explicada, em parte, pelo facto de nem todas as professoras entrevistadas considerarem que as diferenças percebidas têm impacto na aprendizagem, e ainda com uma concepção de justiça que coloca em destaque a ideia da igualdade mais do que da equidade, no caso de algumas das professoras entrevistadas. As alterações de práticas que foi possível identificar neste estudo situam-se sobretudo ao nível do investimento na promoção de um clima de sala de aula propício à aceitação da diversidade e na tentativa de relacionar as aprendizagens com contextos de vida real dos alunos (Idem).

Esta tendência altera-se quando é abordada a diferença em termos de capacidades - nesse caso, as professoras entrevistadas manifestam a intenção de adequar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, associada a um entendimento deficitário dessa diferença e concretizada em alterações ao nível das estratégias de ensino e materiais adaptados (Idem). Pese embora a natureza restrita do estudo, os seus resultados merecem uma reflexão e replicação em outros contextos e apontam para uma consciência da diversidade nem sempre espelhada na alteração de práticas docentes, o que merece atenção.

Equidade e inclusão: perspectivas internacionais e nacionais

A equidade e a inclusão são preocupações crescentes dos sistemas educativos dos países desenvolvidos. Um reflexo dessa preocupação é a sua definição como uma das 17 metas globais para o desenvolvimento sustentável (UNITED NATIONS [NAÇÕES UNIDAS], 2015), concretamente, a meta 4: “Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 21). Essa meta salienta a importância de diferentes tipos de equidades/inclusões: garantir educação de

qualidade ao nível pré-escolar, básico e secundário, acesso a formação vocacional, eliminação de discrepâncias entre géneros, acesso à educação por parte de pessoas especialmente vulneráveis (pessoas com deficiência, povos indígenas, pessoas em situações de vulnerabilidade), entre outros. É assim aparente um entendimento amplo destes conceitos, que não se restringe à inclusão e equidade face a pessoas com deficiência, mas abrange também a preocupação com outras diversidades.

Mais recentemente, a UNESCO reflete esse objetivo num guia de natureza mais prática (2017). Também nesse documento fica claro o foco em proporcionar a todos os aprendentes oportunidades de sucesso adequadas às suas necessidades. O conceito de diversidade, confirmando a abrangência anteriormente intuída, é definido explicitando as diferenças individuais que se relacionam com a raça, etnia, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades mentais e físicas, classe e estatuto de emigrante (p. 7). Também os conceitos de equidade e de inclusão são definidos – o primeiro refletindo uma preocupação com a justiça e a atribuição de igual importância à educação de todas as pessoas, e o segundo referindo-se a “um processo que ajuda a ultrapassar barreiras que limitam a presença, a participação, e o sucesso dos aprendentes” (p. 7).

No entanto, e se a preocupação com a equidade está atualmente no mapa das preocupações educativas mais relevantes, não se trata de um foco recente. Efetivamente, tem vindo a ser produzido um conjunto de declarações orientadas para a promoção da educação inclusiva, que desde Salamanca (UNESCO, 1994) têm estado orientadas para a educação como direito para todos, ainda que focando em particular aqueles que têm necessidades educativas especiais. De facto, ao assinalar que,

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (Idem, ponto 2),

a declaração de Salamanca estava já a apontar na direção que posteriormente viria a ser aprofundada como tendência na educação inclusiva – o foco nas

necessidades e capacidades de cada indivíduo, abrindo a porta ao reconhecimento e cuidado com a diversidade, na sua pluralidade. Este caminho foi continuado em Jomtien (1990, apud UNESCO, 2000) e Dakar (UNESCO, 2000) sob a égide da Educação para Todos.

A educação para todos é um direito que está plasmado na legislação portuguesa, e em direção ao qual se têm dado passos significativos, mas que está ainda longe da sua plena consecução. De facto, a própria Constituição da República Portuguesa defende que todos têm direito à educação, a qual deve ser democratizada, e que tem como missão contribuir “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (...)” (artigo 73º). Já a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza como um dos seus princípios gerais (Artigo 3.º) a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

A transparência deste enquadramento legal, não é, no entanto, integralmente apoiado pelo conhecimento da realidade. Consta-se que nem todos têm, ainda, iguais oportunidades de sucesso, ainda que o acesso esteja em grande medida assegurado.

A análise dos dados publicados pela DGEEC² (2016a e 2016b) referentes à relação entre sucesso escolar e indicadores socioeconómicos revelam ainda desigualdades relevantes. Reportando-se à variável percentagem de percursos de sucesso no 2.º³ e no 3.º ciclos⁴, revela-se ainda uma tendência destacada para os alunos economicamente mais desfavorecidos (com Apoio Social Escolar - ASE) e aqueles cujas mães têm menor nível académico terem menor sucesso (Gráfico 1, Gráfico 2).

² Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

³ “a percentagem de alunos que teve um percurso no 2.º ciclo sem qualquer retenção no 5.º ano e com classificação positiva em ambas as provas nacionais (Português e Matemática) do 6.º ano de 2014/15” (DGEEC, 2016b, p. 12).

⁴ “um aluno com “percurso de sucesso” no 3.º ciclo é um aluno que obtém positiva nas duas provas finais de 9.º ano (Português e Matemática) após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos” (DGEEC, 2016a, p. 2).

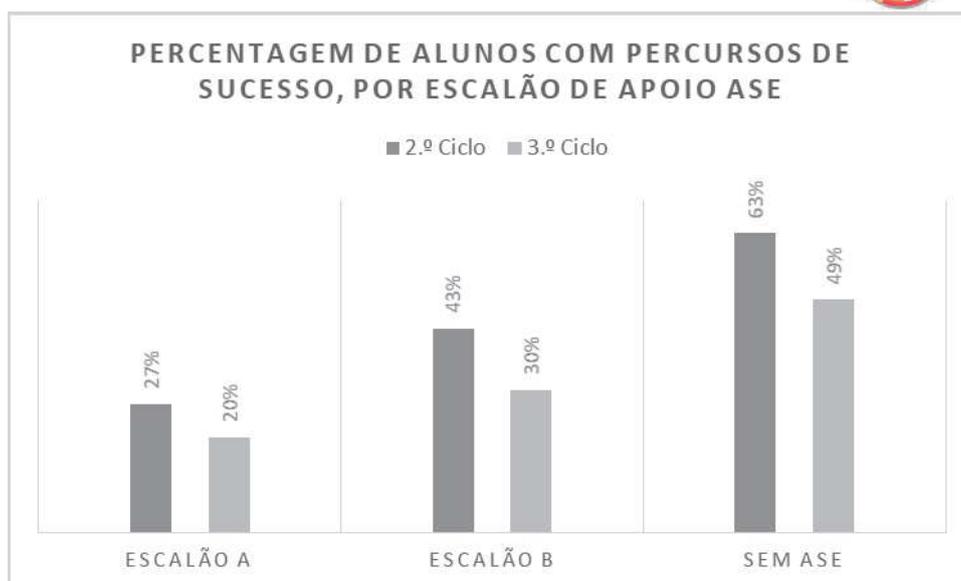


Gráfico 1. Fonte: Elaborado a partir de dados constantes de relatórios da DGEEC (2016a, 2016b).

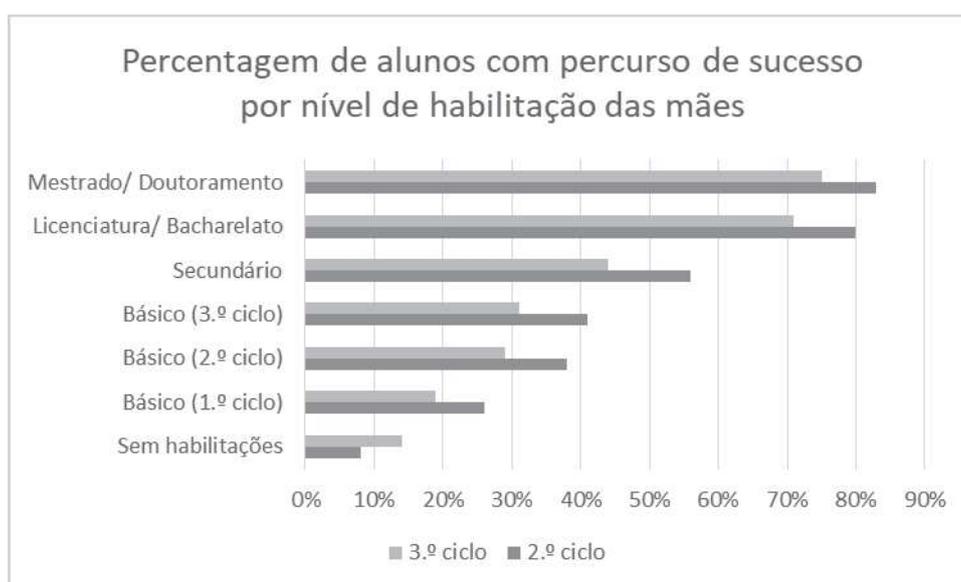


Gráfico 2. Fonte: Elaborado a partir de dados constantes de relatórios da DGEEC (2016a, 2016b)

Esta realidade encontra eco no índice compósito a que a Inspeção Geral da Educação tem recorrido para contextualizar a análise dos resultados das escolas – o Valor Esperado. Este índice inclui indicadores de natureza social, como a idade dos alunos, a percentagem de alunos que não beneficiam de Apoio Social Escolar, a percentagem de raparigas, a escolaridade dos pais e das mães dos alunos – o que implica o reconhecimento de que essas variáveis

influenciam os resultados esperados dos alunos naquele contexto (CANTO E CASTRO; SANTOS; PEREIRA; VITORINO; MESTRE, 2015).

Também ao nível do ensino superior se verifica que os estudantes oriundos de famílias de elevado capital social e cultural têm uma probabilidade 10 vezes superior à de jovens menos favorecidos de ingressar nesse nível de ensino (TAVARES, 2008 apud ALMEIDA; MARINHO-OSÓRIO; AMARAL; DIAS, 2012).

Constata-se assim a existência de uma relação entre sucesso escolar e diversidade – pelo menos ao nível do contexto socio-económico de origem dos alunos – que indicia que há ainda um caminho relevante a percorrer em termos de promoção da equidade.

Diferenciação, equidade e sucesso:

Esta preocupação com a equidade e a inclusão tem importantes repercussões curriculares. A diferenciação curricular é uma rota indispensável para conseguir que cada estudante tenha oportunidades, não só de acesso, mas também de sucesso educativo.

A diferenciação radica numa conceção de equidade que se distancia da de igualdade, na medida em que esta pode traduzir-se em injustiça – ao tratar de modo igual o que é diferente (SEIÇA, 2016). É assim com uma certa cultura escolar, baseada na homogeneidade e na negação das diferenças, procurando ensinar a todos como se se tratasse de um só professor e um só aluno (SARMENTO, 2000 apud MOURA, 2009) com um só currículo, “pronto-vestir”, de “tamanho único” (FORMOSINHO, 2007). É nessa lógica que Sousa-Santos (2003, p. 56) refere que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Este alerta encontra eco na preocupação expressa por Sousa (2008) em relação à diferenciação curricular, quando refere a possibilidade de esta ocorrer

de forma inclusiva ou produtora de exclusão⁵. Assim, e ao referir-se a práticas de diferenciação curricular estratificadoras, associadas à lógica de objetivos mínimos e à definição de vias alternativas de menor prestígio social, é possível que estas se afastem do desígnio de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida.

Também Pacheco (2016) alerta para a associação entre o foco na qualidade, eficácia, eficiência – muito associadas a esforços de padronização e avaliação – enquadradas numa perspetiva meritocrática e competitiva e que têm estado fortemente presentes nos discursos e práticas sobre educação e sobre currículo, como diametralmente opostos à perspetiva inclusiva. Este alerta é particularmente importante na medida em que esta cultura se encontra algumas vezes naturalizada, justificando-se assim o insucesso de uns e o mérito de outros.

Entendemos como diferenciação curricular um conjunto de medidas que podem abranger uma pluralidade de níveis – das políticas curriculares, da gestão e organização curricular ao nível meso e micro, das práticas docentes – orientadas intencionalmente para a inclusão de uma diversidade de públicos escolares e promoção do seu sucesso (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

Consideramos que existem vias para esta diferenciação, que têm em mente uma preocupação com a equidade e a inclusão – ainda que reconhecendo o equilíbrio sempre instável e em tensão entre a igualdade e a diferença. Analisando os eixos igualdade/desigualdade – que entendemos no contexto das definições assumidas neste capítulo como sinónimo de equidade/inequidade – e homogeneidade/diversificação, Pacheco (2016) coloca a possibilidade de uma educação pautada pela equidade e pela diversificação, em que aquela seja “reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (p. 117), o que ocorre quando o currículo é entendido como um projeto aberto à diversidade de cada aluno, e não como um caminho homogéneo para todos.

⁵ A análise histórica da análise curricular da diferenciação e do seu papel social apresentada pelo autor (Sousa, 2008) detalha os sentidos dessa exclusão.

Também Gaspar e Roldão (2007) defendem que é possível perseguir os mesmos fins “que deverão, numa lógica de equidade ser comuns” (p. 130), não abdicando destes, mas sim diversificar os percursos para os atingir, o que, consideram, não pode ser conseguido plenamente numa lógica remediativa e mantendo a estrutura eminentemente homogeneizante da escola e do trabalho de ensinar e aprender, mas sim assumindo a diversidade como referente de todo o trabalho da escola.

Esta reflexão é, no entanto, permanentemente inacabada, implicando uma análise contínua sobre a possibilidade de o tratamento diferenciado desencadear o aprofundamento das diferenças. Diferença e igualdade estão em tensão permanente no pensamento sobre inclusão e equidade. É aqui que se situa o debate sobre a qualidade da educação e do currículo, conceito sempre disputado e polémico e que não deve ser equacionado com visões produtivistas, antes reconhecendo que a educação de qualidade é aquela que contribua não só para a vida, dando aos alunos acesso a conhecimentos escolares relevantes, mas também para a expansão dos horizontes culturais de origem dos alunos, não os negando (MOREIRA, 2008).

Banks (2013 apud SILVA, 2016) propõe um movimento de reforma intercultural do currículo, que organiza em quatro níveis: i) contributivo – integração de conteúdos isolados (ex.: alimentação, costumes e festividades, música, dança) provenientes de etnias e culturas minoritárias no currículo, sem alteração da sua estrutura, características principais ou objetivos; ii) aditivo – integração no currículo de conteúdos provenientes de outras culturas e de natureza mais abrangente, relacionando-se com uma diversidade de conceitos, temas e perspectivas; iii) transformativo – transformação do currículo incluindo temas e perspectivas da cultura dominante e de culturas minoritárias, proporcionando aos alunos o conhecimento da diversidade de perspectivas; e iv) de ação social – uma reforma do currículo orientada para a participação na mudança social. Esta proposta ajuda a considerar a possibilidade de promover uma integração cada vez mais profunda da interculturalidade e da diferença no próprio currículo, não apenas como um acrescento temático pontual, mas como elemento constitutivo. Concordamos, assim, com Wyman quando afirma que “o currículo das escolas deve refletir a diversidade da sua população escolar”

(WYMAN, 2000, p. 14) apresentando uma verdade mais completa no que toca à pluralidade das experiências humanas, em oposição a uma visão meramente eurocêntrica. Importa, nesse sentido, promover um reconhecimento da história e cultura dos diferentes grupos representados na escola, desenvolver materiais que apoiem a infusão curricular, envolver a comunidade e os próprios alunos nesse esforço e preocupar-se com a formação de professores (Idem).

Por outro lado, importa também ter em mente o risco de categorizar as diferenças e os diferentes de uma forma ela própria produtora de desigualdade – estigmatizando e simplificando realidades complexas. Nessa lógica, diferenciar não é

sinónimo de classificar em agrupamentos tidos como interiormente idênticos. Diferenciar implica considerar a singularidade dos processos de aprendizagem de cada aluno, diferenciando as várias dimensões que nas suas múltiplas pertenças se jogam, no sentido de otimizar a sua apropriação das aprendizagens curriculares pretendidas (GASPAR; ROLDÃO, 2008, pp. 132-133).

Esta perspetiva requer uma visão da diferença enquadrada num modelo relacional (STOER; MAGALHÃES, 2005) – isto é, o entendimento de que a diferença também somos «nós».

Caminhos de intervenção:

Ao nível das políticas, a UNESCO (2017) tem vindo a valorizar a integração de princípios de inclusão e equidade, concretamente, i) valorizando a presença, participação e sucesso de todos os aprendentes, independentemente dos seus contextos e características pessoais; ii) reconhecendo os benefícios da diversidade dos estudantes; iii) identificando barreiras ao acesso, participação e sucesso de todos, especialmente os que estão em maior risco de exclusão, insucesso e marginalização; iv) contribuindo para uma visão da educação inclusiva e equitativa como um contributo para a qualidade da educação como um todo; v) envolvendo *stakeholders* da comunidade no processo; vi) implementando e avaliando mudanças, perspetivando o desenvolvimento de uma educação equitativa e inclusiva como um processo (p. 13).

Atendendo à centralidade que a diferenciação curricular assume no processo de atenção à diversidade, ancorada em processos de avaliação diagnóstica,

formativa e reguladora do processo de ensino e de aprendizagem, assume especial relevo neste contexto o papel do professor.

Não negando a importância fundamental das políticas que deixam maior ou menor espaço e autonomia ao professor e à escola e enquadram com maior ou menor sucesso a possibilidade de atender diferenciadamente a diversidade de públicos, é o professor, na sua relação direta e conhecimento das necessidades e potencialidades de cada estudante quem tem a possibilidade de assumir o seu papel fundamental enquanto ator curricular e promover uma diversificação ao nível dos recursos, das estratégias, das atividades, dos agrupamentos, da avaliação – do cerne do processo educativo – que vão de encontro a esses alunos concretos.

Não é assim de estranhar que a formação de professores seja reconhecida como um elemento fundamental para assegurar a implementação efetiva de uma educação inclusiva. O Conselho da Europa (2009) definiu um conjunto de competências essenciais para a diversidade que defende serem fundamentais ter em conta na formação de professores, considerando que “Institutions responsible for preparing teachers have to develop their competences for dealing with all facets of socio-cultural diversity⁶” (p. 2).

O enquadramento de competências que propõe é de grande amplitude, espelhado a amplitude almejada na abordagem da diversidade, incluindo competências associadas ao conhecimento e compreensão da diversidade⁷, competências relacionadas com a comunicação⁸ e as relações interpessoais, e competências de gestão e ensino, distribuindo-se por essas três áreas dezoito competências. Focando em particular as competências de gestão e ensino, incluem-se neste subconjunto as seguintes competências:

Competência 13: Abordar a diversidade sociocultural no currículo e no desenvolvimento institucional.

Competência 14: Estabelecer um ambiente de aprendizagem participatório, inclusivo e seguro.

⁶ As instituições responsáveis pela formação de professores devem desenvolver as suas competências para lidar com todas as facetas da diversidade sociocultural (Tradução da autora).

⁷ Ex.: competência 4: conhecimento da diversidade de abordagens, métodos e materiais de ensino para responder à diversidade.

⁸ Ex.: competência 8: Reconhecer e responder aos aspetos comunicacionais e culturais da(s) linguagem(s) usadas na escola.

Competência 15: Selecionar e modificar métodos de ensino para [as adequar às] necessidades de aprendizagem dos alunos.

Competência 16: Avaliar criticamente a diversidade nos materiais de ensino, por ex., livros de texto, vídeos, mídia.

Competência 17: Usar uma variedade de abordagens para ensinar e avaliar de forma culturalmente sensível.

Competência 18: Reflexão e avaliação sistemáticas da sua própria prática e dos seus impactos sobre os alunos (Idem, pp. 4-5)⁹.

Esta abordagem requer o entendimento do papel dos professores como decisores e atores curriculares de excelência, ancorada em margens de autonomia e decisão que permitam a assunção efetiva desse papel na sua plenitude, assumindo que

é no campo da acção curricular concreta e das práticas docentes que se joga a qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens (MORGADO, 2011, p. 394).

Se há professores, que independentemente de todos os condicionalismos têm abraçado o desafio da diversidade, outros há que têm adotado o “registo da falta (de meios, de utensílios, de respostas, de competências, de formação) e de impotência (para encontrar soluções, para agir)” (MOURA, 2009, p. 19).

Considerando a justiça social como um conceito que inclui a distribuição – de bens e recursos; o reconhecimento; e a participação (MURILLO TORRECILLA; HERNANDEZ CASTILLA, 2011), há ainda espaço para refletir sobre o modo de tornar as escolas mais justas e promotoras da justiça. É interessante constatar que persistem certas concepções de justiça em educação que conduzem a um tratamento de todos os alunos de forma igual (GRAVE-RESENDES; SOARES, 2001; SEIÇA, 2016; SILVA, 2016) – algo que certamente deve merecer a atenção das instituições de formação inicial e contínua de professores.

Um estudo em curso (INÊS; SEABRA, 2017; INÊS, no prelo) foca precisamente a dimensão da formação inicial e contínua dos professores do ensino regular (concretamente do 2.º ciclo do ensino básico) analisando os planos de estudos dessas formações. O cenário atualmente encontrado é moderadamente positivo, com cerca de 80% dos cursos de formação inicial de professores

⁹ Tradução da autora.

oferecidos em instituições públicas de ensino superior a incluir Unidades Curriculares (UCs) ou conteúdos focados na gestão da diversidade, inclusão e/ou necessidades educativas especiais. A oferta de UCs e conteúdos nos cursos de formação contínua dirigidos a estes professores – mestrados profissionalizantes e sobretudo mestrados académicos e doutoramentos –, é menos expressiva. Existe ainda uma cobertura bastante ampla de cursos de formação contínua de professores oferecidos pelos Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas (CFAE) do território nacional dentro destas temáticas.

Olhando ao conteúdo das ofertas formativas, efetuou-se uma categorização de conteúdos curriculares de acordo com 4 categorias, tendo presentes princípios do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro: Inclusão escolar ou Escola e Educação Inclusiva/ Necessidades Educativas Especiais ou Específicas (NEE) e Educação Especial/ Diferenciação Curricular e Pedagógica/ Problemáticas Específicas. Essa análise mais fina revela um predomínio muito marcado de cursos relacionados com as NEE e a Educação Especial, em detrimento de abordagens mais amplas da diversidade, inclusão e diferenciação curricular e pedagógica. De modo mais crítico, foi possível detetar que estas ofertas são globalmente recentes, reportando-se maioritariamente à última década (INÊS, no prelo).

Estes dados comportam potencialidades, mas também ameaças. Apesar de os professores que estão atualmente a concluir as suas formações terem maioritariamente alguma sensibilização face a estas matérias prevista nos seus planos de estudos, é ainda muito possível que grande parte dos professores atualmente em exercício não tenham tido acesso, na sua formação inicial ou contínua, a uma preparação orientada para o trabalho com uma população escolar diversificada numa perspetiva inclusiva. As ofertas de formação contínua na área, embora sejam atualmente frequentes, são procuradas potencialmente por aqueles que identificam mais claramente a sua necessidade, seja pelo contexto onde desenvolvem a sua atividade, seja por uma maior sensibilidade, e focam-se em grande medida nas NEE, relegando para um plano secundário o atendimento a todos os tipos de diversidade. Há, ainda, um caminho importante a percorrer em termos de formação de

professores de modo a equipá-los com as ferramentas para enfrentar os desafios que a diversidade representa.

Booth e Ainscow (2002) propõem um modelo de ação com 3 eixos para a promoção de uma escola inclusiva: i) a criação de culturas inclusivas – incluindo o estabelecimento de uma comunidade estimulante e aceitante e a promoção de valores inclusivos; ii) a promoção de políticas inclusivas – pensando o desenvolvimento da escola para todos, alunos e profissionais encorajando a sua participação, e organizando apoio para a diversidade; iii) o desenvolvimento de práticas inclusivas – dimensão que contempla a organização da aprendizagem e a preocupação com os recursos. Esta estrutura abrangente continua a constituir um desafio extremamente atual e um guia que pode ajudar as escolas e os professores a repensar criticamente as suas práticas, envolvendo-se no processo interminável de inclusão. Contribui também para uma visão sistémica da inclusão, chamando a atenção para a necessidade de atuar ao nível macro – da definição de políticas educativas; meso – orientado para a cultura da escola e o conjunto de valores que promove; e micro – preocupado com a diversidade de cada aluno e a resposta às suas necessidades através de uma pluralidade de adequações curriculares – incluindo a dimensão do ensino, dos materiais, da avaliação – geridas em contexto pelo professor.

Como temos vindo a defender, esta questão não se dissocia da liderança escolar e da eficácia das escolas – que deve promover “ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e sucesso de todos os alunos” (NEIVA; FERREIRA; SEABRA, 2017, p. 218).

Reflexões conclusivas:

Constata-se que as questões da inclusão e da equidade, sempre atuais, se colocam com especial premência nas sociedades multiculturais em constante mudança em que habitamos, e perante uma escola que foi massificada, mas ainda tem (terá sempre) um percurso a desenvolver no sentido da efetiva democratização, inclusão e equidade para todos os estudantes. Essa consciência tem vindo a agudizar-se, apesar de movimentos orientados para a padronização que têm tido influência contrária (PACHECO, 2016).

Apesar de ser reconhecida a presença da diferença na escola, nem sempre esse reconhecimento tem reflexo nas práticas docentes. Partindo da matriz de justiça social que mais do que o acesso/distribuição requer o reconhecimento e a participação (MURILLO TORRECILLA; HERNANDEZ CASTILLA, 2011), e focando a equidade mais do que a igualdade (BOLÍVAR, 2005) pensar numa escola em processo de se tornar inclusiva requer um foco na diversidade como ponto de partida. A diversidade é um facto indiscutível, e na sua aceção mais ampla compromete-nos a todos e pode ser vista como uma riqueza a aproveitar em benefício de uma educação de qualidade. O próprio conceito de qualidade é colocado em causa por esta visão – a questão essencial do currículo: que conhecimento é mais valioso (SPENCER, 1884[2013]) coloca-se com especial agudeza perante a diversidade, perante a tensão entre promover um conhecimento que seja valioso, ou nas palavras de Young (2007), poderoso, transformador e com o potencial de quebrar diferenças estruturais de partida, e a necessidade de promover o sucesso de todos. Recusando o facilitismo de versões diluídas de objetivos mínimos ou percursos de menor reconhecimento que fecham perspectivas de acesso (SOUSA, 2008), faz sentido pensar em diferentes caminhos para atingir os mesmos fins (GASPAR; ROLDÃO, 2007), com a sensibilidade e atenção constantes de evitar que o tratamento diferente aprofunde as diferenças, mas antes que as reconheça, respeite, lhes dê visibilidade e um tratamento tanto quanto possível equitativo. Nessa senda, é fundamental repensar as políticas educativas, questionar de modo permanente pressupostos e efeitos de medidas; mas também repensar a cultura das escolas e as práticas curriculares dos professores (BOOTH; AINSCOW, 2002), atores de excelência no contexto de um trabalho docente orientado para a diferenciação como princípio e não como exceção. Não podemos assim deixar de referir a importância do professor – da sua sensibilidade à diferença, mas também da sua formação inicial e contínua que o habilitem a avaliar, planear, ensinar para e com a diversidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Leandro. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 3, p. 899-920, 2012.

- BOLÍVAR, António. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69, 2005.
- BOOTH, Tony; Ainscow, Mel. **Index for inclusion: Developing participation and learning in school**. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 2002.
- CANTO E CASTRO, Luísa. et al. **Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo**. Lisboa: DGEEC, 2015. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2015_Relat_rioValorEspe.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2015_Relat_rioValorEspe.pdf)
- DGEEC. **Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II. 2.º ciclo do ensino público geral**, Lisboa: DGEEC, 2016 a. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)
- DGEEC. **Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. 3.º ciclo do ensino público geral**. Lisboa: DGEEC, 2016 b. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- European Council. **Key competences dor diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education**. Strasbourg: European Council, 2009. Disponível em: [http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf)
- FORMOSINHO, João. **O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único**, Mangualde: Pedago, 2007.
- GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa, Universidade Aberta, 2007.
- GRAVE-RESENDES, Lídia; SOARES, Júlia. **Diferenciação Pedagógica**, Lisboa: Universidade Aberta, 2001.
- INÊS, Helena. **A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. No prelo – documento de trabalho.
- INÊS, Helena; SEABRA, Filipa. Formação para Docentes do Ensino Regular do 2.º CEB sobre Necessidades Educativas Especiais. In. BORGES, M. L.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H. (Coord.). **II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Múltiplos olhares**. Faro: Universidade do Algarve, 2017. pp. 479-494.
- MERGLER, Amanda et al. Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, 41, 4, pp. 20-38, 2016.
- MOREIRA, Antonio Flavio. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do **Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”**, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.
- MORGADO, J. C. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **RBPAE**, 27, 3, 361-588, 2011.

- MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida: Sentidos do tempo escolar – da inclusão à exclusão. **Mediações, Revista Online**, 1, 1, pp. 6-21, 2009. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5084/1/21-77-1-PB.pdf>
- MURILLO TORRECILLA, F. Javier; HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 9, núm. 4, pp. 7-23, 2011.
- NEIVA, Catarina; FERREIRA, Maria José; SEABRA, Filipa. Perspectivas sobre Equidade e Inclusão: Atores e contextos. In. In. BORGES, M. L.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H. (Coord.). **II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Múltiplos olhares**. Faro: Universidade do Algarve, 2017. pp. 285-299.
- PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares, **Revista Teias**, 17(46), p. 110-124, 2016.
- SEABRA, Filipa. Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: conceitos e fatores. In. AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. B. (Orgs.). **Currículo: Entre o comum e o singular**. Brasil: ANPAE, 2018. pp.157-174.
- SEIÇA, Aline. **Labirintos da Justiça na Escola: perspectivas de alunos e professores**. Santo Tirso: DeFacto, 2016.
- SILVA, Celestina Maria Gomes e, **Mapeando Práticas Pedagógicas Pedagógicas em Contexto de Diversidade**. 2016. 384f. Tese de Doutoramento – Universidade Aberta, Lisboa, 2016.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SOUSA, Francisco. A diferenciação como princípio de organização escolar. In. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Florianópolis, Brasil, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20como%20princ%C3%ADpio%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf>
- SPENCER, Herbert. **What Knowledge is of most Worth**, 1884[2013].
- STOER, Steven; MAGALHÃES, António. **A Diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- UNESCO. **The Dakar Framework for Action. Education for all: meeting our collective commitments**. France: UNESCO, 2000.
- UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- United Nations [Nações Unidas] (2015). **Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. A/RES/70/1. Disponível em:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

WYMAN, Sarah LaBrec. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Lisboa: ASA editores, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Referências legais

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional**, 2005. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

José A. Pacheco
Geovana Lunardi Mendes
Filipa Seabra
Isabel Carvalho Viana
(Orgs.)



Currículo, Inclusão e Educação Escolar

Braga, Portugal
2017

ISBN
978-989-8525-56-7



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
www.cied.uminho.pt
cied@ie.uminho.pt

Comissão Organizadora:

Adriana Gomes Alves, UNIVALI
Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Caroline Septimio Limeira, UDESC
Conceição Lamela, UMinho
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Joana Sousa¹, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Juliana de Favere, UDESC
Mariana Correa Pitanga, UFRRJ
Maira Gomes Rocha, UFRRJ
Marilene Faria Büttendbender, UDESC
Natália Costa, UMinho
Sandy Varela de Christo, UDESC
Yasmin Ramos Pires, UDESC

Comissão Científica:

Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Ana Maria Serrano, UMinho
Ana Paula Pereira, UMinho
Anabela Cruz Pereira, UMinho
André Márcio Picanço Favacho, UFMG
António José Meneses Osório, UMinho
Cássia Ferri, UNIVALI
Fabiany de Cássia Tavares Silva, UFMS
Filipa Seabra, UAberta
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Isabel Carvalho Viana, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Josenilda Maria da Silva Maués, UFPA
Joyce Otânia Seixas Ribeiro, UFPA
Juarez Thiesen, UFSC
Leandro Passarinho Reis Junior, UFPA
Marcia Denise Pletsch, UFRRJ
Martha Kaschny Borges, UDESC
Patricia Braun, UERJ
Regina Célia Linhares Hostins, UNIVALI
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins, UDESC
Valéria da Silva Ferreira, UNIVALI
Verônica Gesser, UNIVALI

¹ Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, com bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT – SFRH/BD/93389/2013).



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Universidades Parceiras:

Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Apoios:

Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Instituto de Educação da Universidade do Minho – UM
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho - CIEd²

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil e respeitado o formato das referências bibliográficas.

Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



REPÚBLICA
PORTUGUESA

² Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.