

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS (INSUPERÁVEIS?) FRONTEIRAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Sérgio Gaitas

ISPA-IU – Escola de Educação, Portugal
Escola “A Voz do Operário”

Cátia Carêto

Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais – EB/JI Alice Vieira, Portugal

Resumo

Nos últimos 30 anos pudemos assistir à mudança do objeto de estudo da educação inclusiva, desde a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais até ao desenvolvimento de sistemas educativos capazes de promover a equidade para todos os alunos. Porém, a organização da maioria dos sistemas educativos, a nível mundial, mantém-se a da escola de massas herdada da revolução industrial do séc. XIX. Neste contexto, é discutida e aprofundada a forma como esta organização escolar, com a legitimação social conferida pelo atual estigma regulador do mecanismo de avaliação, tem favorecido uma interpretação dos processos educativos como fenómenos estatísticos (de acordo com os princípios estatísticos da distribuição normal), promovido a exclusão de forma sistemática e, deste modo, constituído a diversidade como um problema. Neste enquadramento são ainda apresentadas e discutidas as atuais tensões enfrentadas pela Educação Inclusiva. Por fim, são introduzidos um conjunto de princípios organizadores, de matriz socioconstrutivista e dialógica, que poderão ser considerados na reorganização dos sistemas educativos.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Diferenciação Pedagógica; Equidade; Organização Escolar.

Abstract

In the last 30 years we have been able to witness the change in the object of study of inclusive education, from the inclusion of children with special educational needs to the development of equitable educational systems for all pupils. However, worldwide, the organization of most educational systems remains the same from the industrial revolution of the 19th century. In this context, it is discussed and deepened how this school organization, with the social legitimacy conferred by the contemporary regulatory stigma of the evaluation mechanism, has favored an interpretation of educational processes as statistical phenomena (according to the statistical principles of the normal curve), promoted exclusion in a systematic way and, thus, constituted diversity as a problem. Bearing this in mind, the current tensions faced by Inclusive Education are also presented and discussed. Finally, a set of organizing principles are introduced, based on socioconstructivist and dialogical stances, which can be considered in the reorganization of educational systems.

Keywords: Inclusive Education; Diversity; Pedagogical Differentiation; Equity; School Organization.

A diversidade: O problema na atual organização escolar

Nos últimos 30 anos pudemos assistir a grandes esforços para incentivar o desenvolvimento da educação inclusiva como condição necessária para o desenvolvimento de sociedades democráticas e também elas inclusivas. Um dos marcos fundamentais foi a Conferência de Salamanca realizada em 1994. Esta conferência, apesar de afirmar o princípio de uma educação para todos, sublinhou em particular “the concept of inclusion of students with special educational needs in schools throughout the world (UNESCO, 1994, p.1), tal como podemos verificar no próprio título da conferência “World Conference on Special Needs Education”. Nas palavras de Mel Ainscow (2020), o foco imediato da Conferência de Salamanca foi “on what was termed special needs education” (p. 7).

O limitado foco inicial, inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, bem como a amálgama de conceitos e interpretações sobre educação inclusiva existentes na própria Declaração de Salamanca (MAGNÚSSON, 2019), transformou-se progressivamente num princípio mais abrangente que suporta e valoriza a diversidade entre todos os alunos. Este princípio centra-se na crença de que a educação é um direito humano fundamental e reorienta o foco para necessidade de os sistemas educativos promoverem a equidade entre todos os cidadãos (UNESCO, 2015, 2017). Porém, se esta perspectiva tem vindo a mudar, a estrutura e a organização dos sistemas educativos mantém-se inalterada. Neste contexto, o objetivo deste artigo é o de identificar a organização dominante dos sistemas educativos como um elemento privilegiado de promoção da exclusão. Inicia com uma apresentação dos princípios da organização escolar herdados da revolução industrial e identifica os modos através dos quais esta organização, legitimada socialmente pelas práticas de avaliação, transforma a diversidade num problema de difícil resolução. De seguida, sublinha a forma como a diversidade tem sido frequentemente associada ao quartil inferior da distribuição normal, discutindo os problemas de interpretar os processos educativos como fenómenos estatísticos. Segue com a identificação dos principais dilemas em educação inclusiva, fruto da evolução do objeto da própria educação inclusiva, e termina com um conjunto de princípios fundamentais, de matriz socioconstrutivista e dialógica, para a reorganização dos sistemas educativos.

Com as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade as escolas tornaram-se lugares cada vez mais diversificados sendo frequentadas por um público cada vez mais diverso. Porém, é sem surpresa que trabalhos recentes revelam que os professores, de uma forma geral, manifestam muitas dificuldades em promover um ensino diferenciado em contexto de grupo, favorecendo, desta forma, a exclusão escolar e social (GAITAS; ALVES MARTINS, 2016). As razões destas dificuldades são de ordem variada: Falta de tempo para o planeamento; blocos de tempo inadequados; falta de recursos e financiamento; resistência das famílias; preocupações com a classificação; medo da perda de controle; falta de formação e desenvolvimento profissional (TOMLINSON; MOON; CALLAHAN, 1998; AVRAMIDIS; NORWICH. 2002; GLAZZARD 2011; CHINER; CARDONA, 2013). Na sua essência, todas estas razões apontam, com maior ou menor clareza, a organização da própria escola como uma barreira para a flexibilização do trabalho de aprender e ensinar.

Assim, por mais energia que alguns tenham investido na renovação da organização escolar, na diferenciação pedagógica e na acomodação das diferenças entre os alunos, a estrutura dominante da organização escolar mantém-se a da escola de massas herdada da revolução industrial do séc. XIX, sendo esta organização cada vez mais um motor inequívoco de exclusão.

Com efeito, muitas das inconsistências na escola da atualidade, têm a sua origem nesta herança que, à data, tinha como objetivo a seleção social, onde tratar todos da mesma forma, impunha-se como modelo mais justo de organização escolar. São vários os princípios espelhados na literatura que retratam esta organização (SACRISTÁN, 2008; ROBINSON; ARONICA, 2015). Três são particularmente importantes para a compreensão da organização da escola atual: a) O princípio da organização do trabalho. Como em qualquer fábrica os dias na escola estão segmentados em blocos, guiados por um manual de instruções, com intervalos pré-definidos para o ócio e para o descanso. Ao toque da campainha todos os alunos mudam de tarefa e, frequentemente, de sala. À medida que a exigência aumenta, os professores tornam-se especialistas em determinados assuntos e, ao longo do dia, vão andando de turma em turma e de sala em sala. b) O princípio da conformidade. À semelhança da produção industrial, em que o objetivo é produzir versões idênticas do mesmo produto, também a educação de massas foi concebida com o objetivo de formatar os alunos com determinados requisitos/capacidades. Os alunos que não demonstram as capacidades pré-definidas são rejeitados pelo sistema. Esta é a lógica do ensino-teste para garantir a uniformidade/conformidade dos alunos. A escola desenvolveu uma tendência para avaliar os alunos de acordo com um padrão único de habilidades e todos os alunos que não cumpram esse padrão são considerados incapazes ou como tendo dificuldades; c) O princípio da linearidade. À semelhança das etapas da produção industrial também a educação de massas foi desenhada como uma série de etapas sequenciais em que um teste valida a etapa atual e dá acesso à etapa seguinte. Tipicamente os alunos são divididos em grupos com idades idênticas, progridem em classes definidas pela data de nascimento onde os alunos mais velhos são os que têm mais poder (de intimidação).

Ao estruturar a escolaridade como uma sequência de períodos (idades), que correspondem a uma sequência do currículo e, assim, determina a ordem da aprendizagem, promove-se uma determinada ideia de progresso simples e linear, pelo que, enquanto norma ideal, tendemos a ver como natural e universal, logo, exigível a todos os alunos em simultâneo, com a mesma sequência e com o mesmo tempo para a sua apropriação. Esta sequência, definida de acordo com o eixo da idade, do currículo e do ritmo de desenvolvimento, define as zonas da normalidade por oposição ao que não é normal (atraso vs. avanço) (SACRISTÁN, 2008, 2017). É a própria organização escolar que trata a diversidade como um problema, encaminhando para as vias de exclusão todos os que não se enquadram nos parâmetros previamente fixados.

Nesta organização, os professores adotaram a ideia de que todos os alunos deveriam ser ensinados como se fossem um só. A escola de massas levou à massificação do modo de ensino simultâneo que tem sido alimentada pela ilusão das turmas homogêneas (PERRENOUD, 2001). Este modo de trabalho materializa-se numa determinada atuação

preferencial em sala de aula: todos os alunos ouvem as mesmas coisas ao mesmo tempo, fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo, utilizam os mesmos materiais, as mesmas sequências de conteúdos, etc., ignorando sistematicamente a diversidade presente em todos os grupos (NIZA, 1997). O que marca o ritmo das aprendizagens são as lições do professor. Os que não acomodam o seu estilo de aprender ao modo de ensino do professor são excluídos desse percurso (NIZA, 1996). Quem não segue o ritmo e a sequência temporal pré-determinada cai na zona do que não é normal - seja na sua zona negativa (atraso) seja na sua zona positiva (avanço) (SACRISTÁN, 2008).

Conceitos como ano escolar, matriz curricular (disciplinas e cargas horárias) e progressão linear, dão lugar a categorias como progresso, atraso, êxito, fracasso, normalidade e anormalidade (SACRISTÁN, 2008; DOMINGO, 2013). Esta organização escolar, conduz à criação de subgrupos e à categorização de determinados alunos. Subtilmente, o hábito leva a que os próprios alunos se identifiquem com estes rótulos e construam a sua identidade em redor da etiqueta. A reiterada preferência pela norma sublinha o objetivo da homogeneização que, com maior ou menor dificuldade, converte a diversidade num problema e encaminha os supostos diferentes para uma rota de exclusão com a escola (vida).

Surgem assim os grupos de alunos que têm um ritmo de trabalho lento ou demasiado rápido, aqueles que estão atrasados nas aprendizagens, os tímidos ou ainda aqueles que não acompanham os pares da mesma idade. A psicologia tem mostrado o efeito perverso destes rótulos na construção da identidade individual, nomeadamente, o impacto negativo no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima (e.g. PEIXOTO; ALMEIDA, 2010). Através da criação, bem-intencionada, de todos estes grupos, a escola protege-se, defende-se e demite-se de uma das suas funções fundamentais, a de favorecer todas as formas possíveis de desenvolvimento recíproco pela diferença e a de contribuir para uma sociedade democrática autêntica.

Desde modo, assente em processos de exclusão sistemáticos, a Escola tem assegurado a seleção social dos indivíduos, mas tem negligenciado a sua responsabilidade social nas complexas tarefas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, socioeconómico e científico (NIZA, 2005). A convicção capitalista ou individual da educação, que suporta que o seu principal objetivo é o de desenvolver nas pessoas vantagens competitivas, tem dominado as políticas educativas. Numa lógica de Darwinismo Social, a crença materializa-se na sobrevivência dos mais aptos, onde o principal objetivo, é ajudar na classificação e na ordenação das pessoas (FENDLER; MUZAFFAR, 2008).

A necessária legitimação social é conferida pelo estigma regulador do mecanismo de avaliação inserido no processo de ensino-aprendizagem (PARASKEVA, 2008). Para além das evidentes funções de punição, de informar sobre o processo de desenvolvimento linear para os processos administrativos de organização da escola (organização de turmas) e de gestão dos sistemas educativos (retenção, transição de ano ou ciclos de estudos) (BLACK; WILLIAM, 2010), interessa desenvolver mecanismos que permitam controlar que são os alunos que dominam as habilidades pré-definidas no tempo pré-determinado que terão acesso à etapa seguinte. A divisão segundo anos ou graus, e a sua progressão simples e linear, retoma

a sua função original: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, os conhecimentos e as aptidões individuais, e, ao mesmo tempo, castigar e recompensar (FOUCAULT, 2013). O único objetivo é diferenciar os alunos através da sua hierarquização numa escala de competência percebida, o que equivale, em bom rigor, a homogeneizar e a excluir os que se afastam da norma. Não é mais do que um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. É a comparação perpétua de cada um com todos. A permanência dos alunos na escola dependerá das suas aptidões para acompanharem os currículos, comuns a todos os alunos (NIZA, 2000).

Parece assim que é o afastamento em relação à norma que leva a diversidade a constituir-se como um problema. A organização escolar, o currículo, os modelos e os métodos pedagógicos privilegiam a organização da desigualdade em detrimento da convivência e da valorização da diversidade de capacidades e competências, dos diferentes ritmos de trabalho, dos diferentes interesses e motivações. Neste contexto, e com esta organização, o olhar sobre a diversidade surge como um elevado grau de tolerância a um rendimento inferior perante as aprendizagens exigidas aos pares da mesma idade. É a tentativa de estabelecimento de uma normatividade reguladora do percurso dos alunos que conduz a que a diversidade continue a ser considerada, simultaneamente, um desafio e um problema. A socialização através de vias opressivas e da proposta de modelos homogêneos de cultura, interesses, motivações, estilos, etc., tem prevalecido de forma sistemática perante a necessidade de se preservar e cultivar a individualidade em contexto de grupo (SACRISTÁN, 2008).

Perante a homogeneidade pretendida o professor vê reduzidas as possibilidades de desenvolvimento profissional via questionamento e flexibilização das suas práticas. Em virtude do estabelecimento de padrões fixos de trabalho de professor e alunos, perde-se a diversidade de práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2008). Para além de constituir a diversidade como um problema esta organização dominante torna-o um problema irresolúvel.

Neste enquadramento é possível dar conta de um equívoco que teima em prevalecer: a diversidade entre os alunos diz respeito ao(s) grupo(s) de alunos que não estão dentro da norma esperada. De acordo com este equívoco, alimenta-se um outro: todos os alunos que estão dentro da norma são iguais entre si. Importa assim, progressivamente, ir construindo a consciência coletiva de que são as características essenciais da organização escolar que condicionam as respostas à diversidade dos alunos.

A maioria e a construção de uma escola para todos – Tensões na educação inclusiva

A organização escolar e a avaliação por referência à norma, que a psicologia científica legitimou através da sua orientação e intervenção psicométrica, tem sido também reforçada pelos rankings nacionais e internacionais dos resultados escolares. Estes rankings enfatizam a competição e sobrevalorizam o clássico rendimento académico e as habilidades

consideradas fundamentais para a produção de vantagens económicas no mercado de trabalho e, apesar da sua enorme referência e utilização, promovem uma escandalosa contradição com alguns documentos que orientam uma educação de qualidade para todos (e.g. Education 2030 Framework for Action ou Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education - UNESCO, 2015, 2017).

Com efeito, tem sido cada vez mais frequente a interpretação dos processos educativos como fenómenos estatísticos (FENDLER; MUZZAFAR, 2008). A sustentação desta ideia torna-se problemática porque uma distribuição normal prevê que aproximadamente metade do que está a ser avaliado (alunos, escolas, professores, áreas ou países) fique abaixo da média. Também a psicologia de orientação médica nos contextos educativos tem favorecido esta interpretação ao promover uma individualização dos problemas e das (in)capacidades desconsiderando as variáveis de natureza contextual. Por um lado, as questões relacionadas com os contextos sociais, culturais e económicos. Por outro, os conteúdos, o enquadramento pedagógico e o famoso currículo oculto.

Associadas a este fenómeno da distribuição normal, surgem diversas questões que parecem atuar como barreiras ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Uma enorme barreira diz respeito à normalização do insucesso. A crença de que o sucesso académico está associado a uma distribuição normal, assume como razoável, que em qualquer tarefa educativa alguns alunos tenham resultados brilhantes, a maioria tenha resultados satisfatórios ou médios, e alguns alunos não tenham sucesso. Esta ideia é dramática porque desmobiliza todos os intervenientes, sobretudo famílias, professores e alunos, ao considerar que algum insucesso é aceitável, reforçando uma expectativa de insucesso que se sobrepõe à motivação de aprender e ensinar. Também a naturalização da distribuição normal a fenómenos educativos levou à criação do imaginário aluno médio. Ao direcionar a sua ação para um aluno médio, os professores negam efetivamente as necessidades de aprendizagem de cada aluno porque nenhum aluno incorpora as características de uma idade média gerada estatisticamente.

Por fim, esta distribuição normal na área da educação, tem promovido de forma sistemática a associação da diversidade à incapacidade e à desigualdade. São os que frequentemente se situam do lado esquerdo da curva da distribuição normal, ou seja, aqueles com menor nível de sucesso, que precisam de apoio porque são diferentes. Isto é, a diferença entre os alunos é frequentemente associada aos que não são capazes de acompanhar o ritmo do professor. Consequentemente, a educação especial, ou a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, normalmente aqueles que manifestam estas dificuldades, surge como resposta a este problema, onde as diferentes formas de apoio prestadas às diferenças individuais de alguns alunos são o meio através do qual todos são incluídos. Isto é, a educação especial torna-se o veículo pelo qual os excluídos são incluídos.

É neste contexto que é curioso referir que o Manual de Conceitos, Definições e Classificações em Educação Formal da UNESCO define necessidades educativas especiais como aquilo que é desenhado para *“facilitate learning by individuals who, for a wide variety of reasons, require additional support and adaptive pedagogical methods in order to participate and meet learning objectives in an education programme”* (UOE 2016, 10). Por

outras palavras, os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que precisam da adaptação dos métodos pedagógicos ou de apoio adicional comparativamente ao que é disponibilizado aos pares da mesma idade.

Com efeito, é neste contexto (do apoio diferente ou adicional) que vários autores têm referido que o próprio conceito de necessidades educativas especiais, criado pela própria escola na procura da homogeneização das aprendizagens de todos os alunos, reforçando o modo de ensino simultâneo, é, por si só, uma forma de exclusão (AINSCOW, 1998; VISLIE, 2003; ALLAN, 2006; SLEE, 2010; TOMLINSON, 2017; FLORIAN, 2019). É assim, sem surpresa, que durante muito tempo o público alvo da educação inclusiva tenha sido um dos grandes equívocos nesta área, permanecendo frequentemente direcionado para os alunos considerados diferentes da média e/ou aqueles que não conseguem fazer as mesmas aprendizagens no mesmo tempo que os pares da mesma idade. Aprofundaremos posteriormente esta ideia e outros pontos de conflito/equívocos.

Considerando a necessidade do movimento crescente de uma educação de qualidade para todos, aprofundar o significado de diversidade e diferença, bem como as práticas que lhe estão associadas, é fundamental para gerir de forma consciente os processos de mudança. Em particular numa altura em que se assiste à moda da diferenciação pedagógica e da educação inclusiva (SACRISTÁN, 2008). Pois, as diferentes conceções de diversidade estão na origem de práticas discriminatórias e é nelas que radicam as principais tensões na área da educação inclusiva.

Efetivamente, ao analisarmos o conceito de educação inclusiva, podemos encontrar vários pontos de tensão ou conflito que, através da sua análise, encontramos a sua origem na própria organização escolar. O primeiro diz respeito a quem se dirige a educação inclusiva? (FLORIAN, 2008, 2019; HANSEN, 2012; MAGNÚSSON, 2019). Isto é, quem está em foco ou quais grupos de alunos que devem ser incluídos ou atualmente vistos como excluídos. Esta questão remete também para a relação entre educação especial e educação inclusiva (MAGNÚSSON 2015, 2019; FLORIAN, 2019). Pois, enquanto a educação especial for o meio pelo qual incluímos os excluídos, estamos a privilegiar uma visão que coloca as dificuldades em fatores individuais dos alunos desconsiderando os fatores contextuais ou de organização (SKRTIC, 1991; AINSCOW, 1998). Deste modo, perpetuamos a prática de rotular os alunos, promovendo a sua marginalização e exclusão, reforçando, em simultâneo, a predominância de um grupo de alunos dominante, igual entre si, que tem bons resultados com o que a escola habitualmente oferece para todos, ou seja, utilizando o modo simultâneo como a única forma de organização escolar.

O segundo ponto de tensão ou conflito diz respeito às formas de organização/operacionalização da educação inclusiva. Trabalhos recentes (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2006; GÖRANSON; NILHOLM, 2014; NILHOLM; GÖRANSON, 2017; AMOR, ET. AL, 2018), sublinham a coexistência de diferentes formas de conceptualização e operacionalização da educação inclusiva. Estas diferentes formas de operacionalização, podem ser resumidas da seguinte forma: 1) O focus está na integração de alunos com necessidades educativas especiais, decorrentes de deficiências orgânicas ou funcionais, nas turmas de ensino regular; 2) O focus está nas necessidades académicas e

sociais dos alunos com necessidades educativas especiais; 3) O foco está nas necessidades acadêmicas e sociais de todos os alunos e; 4) O foco está na construção de comunidades de aprendizagens. Assim, é sem espanto que se verifica que, os diferentes atores (intervenientes) apoiam e promovem diferentes interpretações e práticas ao abrigo da *mesma* educação inclusiva (MAGNÚSSON, 2019). A educação inclusiva parece constituir-se como um projeto que carece de um objetivo especificamente formulado (MAGNÚSSON, 2019).

De acordo com Florian (2019) existem alguns elementos que podem servir de ponto de partida para um objetivo claramente formulado e um avanço para uma nova organização. Sublinharemos três: 1) A necessidade de encarar cada aluno como único. Só assim se poderá ultrapassar a barreira da curva da distribuição normal e a oposição entre "a maioria dos alunos" e "alguns alunos", permitindo que o problema da diferença seja substituído pela necessidade de pensar na diversidade como um elemento fundamental da humanidade. Pensar na experiência de aprendizagem/ensino como uma vivência e como um percurso diferente para cada aluno, desenvolvida no contexto de grupo, encoraja uma mudança de pensamento, que se afasta das abordagens pedagógicas que funcionam para a maioria dos alunos e que são complementadas com algo adicional, ou diferente, para os alunos que experienciam dificuldades, e se aproxima de uma abordagem que privilegia o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva com oportunidades de aprendizagem suficientemente ricas para cada aluno no seio da sua comunidade de pertença; 2) A necessidade de dissociar a educação inclusiva da educação especial. O caminho da educação inclusiva requer uma mudança de pensamento da ideia de educação especial como uma resposta especializada à dificuldade individual em direção a uma abordagem que se centra no desenvolvimento de verdadeiras comunidades de aprendizagem. Pois, o atendimento individual e especializado é, frequentemente, de tal forma diferenciado que alguns alunos, normalmente os alunos com maiores dificuldades, deixam de pertencer/aprender nas suas comunidades de pertença; e 3) A necessidade de apoiar os professores titulares a estender o que está disponível para todos, em vez de incluir todos os alunos diferenciando para alguns, evitando os efeitos negativos de tratar de forma diferente os alunos que não acompanham o ritmo das lições do professor. É fundamental que os contextos de aprendizagem sejam marcados por organizações sociais complexas, que permitam a construção de percursos de aprendizagem e desenvolvimento à medida de cada aluno, no contexto do grupo, e que se afastem do modo simultâneo e do trabalho centrado no professor. Por outras palavras, é fundamental que o conhecimento dos especialistas ajude todos os professores a responder às diferenças individuais no seio de verdadeiras comunidades de aprendizagem. Considerando que a organização diferenciada do ensino é uma das grandes dificuldades dos professores (GAITAS; ALVES MARTINS, 2016), este poderá ser um novo rumo para a relação entre a educação especial e a educação inclusiva. Ou seja, centrar esta relação na construção de comunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Este novo caminho poderá transformar o papel da educação especial, alinhando as suas práticas com os seus valores fundamentais de igualdade de oportunidades, respeito pela dignidade humana e crença na capacidade de aprendizagem de todas as pessoas. Além disso, este percurso de aproximação permitirá abordar de forma mais eficaz as barreiras à

participação enfrentadas por algumas crianças, desafiando o que geralmente está disponível nas escolas para a maioria dos alunos, ou seja, a pedagogia normativa ou transmissiva (FLORIAN, 2019). Dito de outra forma, a conceptualização de uma nova organização escolar, baseia-se na evidência de que as práticas inclusivas podem trazer benefícios para todos os alunos, quando as escolas não encaram as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças como problemas a serem resolvidos por outros. O enfoque será na passagem da organização de um trabalho centrado na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais e daqueles considerados como diferentes dos restantes, para a organização de um trabalho centrado na diversidade, na equidade e na construção de comunidades de aprendizagem onde a mensagem é simples: todos os alunos importam e todos têm a mesma importância (UNESCO, 2015, 2017). Esta visão mais ampla requer agora uma reflexão mais profunda sobre o que significa educar todas as crianças em conjunto, no seio de verdadeiras comunidades de aprendizagem. A ideia do atendimento e da resposta diferenciada (diferente ou adicional) para os alunos que apresentam dificuldades, veiculada a um elevado grau de tolerância a um rendimento inferior perante as aprendizagens exigidas aos pares da mesma idade, terá que dar lugar ao desenvolvimento de percursos de aprendizagem à medida de cada aluno, no contexto das suas comunidades de pertença, vinculada a um elevado grau de exigência para todos os alunos – não o mesmo. Por exemplo, no contexto da sala de aula, alguns aspetos bem conhecidos que importa considerar nas práticas de diferenciação pedagógica, estão relacionados com o desempenho académico, capacidades e competências, contexto cultural, língua, crenças, preferências e estilos de aprendizagem, motivação, os próprios projetos e agendas individuais de aprendizagem, bem como necessidades e competências sociais, metodológicas, afetivas e de autorregulação, entre outros.

Outro mundo, outras escolas, outra inclusão

À medida que pessoas de diferentes identidades nacionais e grupos étnicos continuam a migrar pelo mundo, e a diversidade se torna cada vez mais um lugar comum, é necessário um afastamento da lógica da exclusão em direção a uma aceitação e valorização da diferença como um aspeto comum do desenvolvimento humano (FLORIAN, 2019).

Também nas escolas se vive a força da globalização. Significa isto que as escolas são cada vez mais diversificadas e multiculturais em termos de etnia, idioma, religião, variedade de habilidades, capacidades e competências. Para a construção de sociedades democráticas e interculturais, também a escola terá que acolher e valorizar a diversidade presente nos contextos escolares. Por outro lado, sabemos hoje também, de forma inequívoca, que os alunos diferem entre si em relação a uma ampla variedade de aspetos: aptidões cognitivas, estratégias de aprendizagem, interesses, expectativas, motivações, abordagem ao estudo e à aprendizagem, padrões de atribuição de sucesso e insucesso, autoestima, autoconceito etc., e essas diferenças têm um impacto, positivo ou negativo, sendo ou não consideradas, nos processos de desenvolvimento das aprendizagens.

A este respeito Gaitas (2019) refere que todos os alunos têm a necessidade e o direito de ver a sua individualidade considerada e de trabalhar com colegas com sensibilidades, estratégias de aprendizagens e níveis de desenvolvimento diferentes, com o objetivo de enriquecer o grupo pela diferença. Só assim os coletivos irão reconhecer todos os elementos como parte do grupo, cuidando que os direitos de todos sejam cumpridos, estando todos os alunos presentes e envolvidos no espaço comum de convivência e aprendizagem, à medida da dignidade humana. É um processo no qual a diversidade presente em todos os alunos representa um papel exclusivo e absolutamente necessário como fonte de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, ou seja, humano (GAITAS; MORGADO, 2010). Esbatendo, deste modo, a eterna diferença entre nós e os outros.

O discurso sobre o descontentamento com a experiência educativa nas escolas, centrado nas questões de insucesso e abandono escolar, no aumento das desigualdades sociais, no fracasso das reformas educativas, etc., tem levado a querer mudar as práticas pedagógicas no interior das escolas ou, por outro lado, nas relações que estas mantêm com o exterior. Porém, dificilmente se pretende discutir a sua essência, a sua herança, e a sua estrutura organizacional promotora de exclusão. De facto, a naturalização da organização das escolas nas sociedades contemporâneas e a aceitação da interpretação da educação como um fenómeno estatístico, faz com que seja impensável outro tipo de experiência e organização escolar. Mesmo as inovações ficam frequentemente dentro dos limites do que está estabelecido. Assim, a organização da escola, tal como a conhecemos, parece ser entendida como a única organização e cultura que pode ser considerada como escolar e, portanto, educativa (VIÑAO, 1990). No início do século XIX aceite como a melhor estrutura. Hoje aceite como o único modelo de escola possível.

O desejo de uma escola inclusiva articula-se a uma finalidade mais ampla e maior para podermos ter um dia sociedades acolhedoras, que não produzam sistematicamente a exclusão de alguns para o bem de outros. O que está em causa é a necessidade de atualização das formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos dentro das escolas (NIZA, 1998a) e, por consequência, a atualização organização da própria escola.

Neste contexto, existem exemplos que nos permitem caminhar entusiasmados na desconstrução e construção sistemática de uma nova organização escolar. Algumas destas experiências reformulam a organização das escolas, a pedagogia que as guia e as relações que estabelecem com a sociedade e com a cultura. Não se pretende fazer um levantamento exaustivo, nem tão pouco privilegiar ou defender os princípios subjacentes a alguma delas, porém, deixamos algumas referências a vários projetos que nos mostram que é possível uma outra escola: A Escola da Ponte (Portugal); Projeto Âncora (Brasil); Bath Studio School (Inglaterra); Colégio Fontán Capital (Colômbia); Colégio dos Jesuítas (Catalunha); Orestad Gymnasium (Dinamarca); Civic High School (EUA); Riverside School (Índia); High Tech High (EUA); Steve Jobs School (Holanda); Ross School (EUA); La Cecilia (Argentina); Ritaharju School (Finlândia); Escola Nave (Brasil). Também a famosa escola fundada por Tolstoi em meados do séc. XIX (Iasnaia Poliana), a Escola Laboratório de Dewey já mais perto do final do séc. XIX, ou já no séc. XX, a Escola Moderna em Barcelona de Ferrer e Guàrdia. As próprias escolas Montessori, Pestalozzi, ou ainda as escolas experimentais do

movimento da Escola Nova. Não podemos não fazer referência à famosa Summerhill. Nem todas essas experiências tiveram sucesso e conseguiram sobreviver. Algumas, devido à fragilidade das suas propostas pedagógicas, outras em função de dificuldades materiais ou políticas. Porém, estas experiências revelam-nos um caminho possível.

A análise destas experiências, juntamente com o avanço do conhecimento na área das ciências da educação e da psicologia da educação permite-nos considerar um conjunto de aspetos potenciadores da reformulação do projeto “Escola”, de forma a responder com qualidade à diversidade presente no contexto das salas de aula.

O primeiro aspeto a ser considerado é a necessidade de convivência entre diferentes grupos etários (DOMINGO, 2013). O grupo turma constituído de acordo com o critério de idade pretende uma homogeneização que dificilmente respeitará a diferença. De acordo com Meirieu (2017), esta tem sido uma enorme barreira à renovação da organização escolar e ao desenvolvimento de uma educação inclusiva. Para o autor, é a própria noção de turma que nos leva à procura incessante da homogeneização dos alunos e que nos mantém presos a progressos lineares ou, por outras palavras, à falta de tempo ou incapacidade de alguns alunos para esses progressos. É a noção de turma e a sua dependência dos horários que nos convida a recomeçar sistematicamente o método expositivo, a não sair da escola e a repetir vezes sem conta os mesmos exercícios. Por fim, é a noção de turma que prende os professores ao individualismo e à eterna comparação de cada um com todos. É, portanto, a noção de turma que deve ser abolida ou, pelo menos, flexibilizada (MEIRIEU, 2017). Apenas através de grupos constituídos com outros critérios que não, exclusivamente, a idade (que procura juntar os mais próximos em saberes e experiências), poder-se-á esbater a ideia de homogeneidade de grupo e tornar possível uma maior atenção à singularidade de cada criança através de uma resposta integrada à diversidade.

Um segundo aspeto diz respeito ao aprofundamento de uma perspetiva dialógica de aprendizagem e desenvolvimento, fortemente vinculada a uma cultura de trabalho cooperativo, onde, os professores e os pares mais competentes, desempenham um papel determinante. Habermas (1984, 1987) desenvolveu uma teoria de competência comunicativa onde demonstra que todas as pessoas possuem competências comunicativas e são capazes de gerar ações. Assim, uma nova organização dos alunos potenciará o aprofundamento de uma orientação dialógica do desenvolvimento e da aprendizagem, por natureza comunicativa, cooperativa e centrada nas teorias socioconstrutivistas. Esta perspetiva tem sido frequentemente materializada em comunidades de aprendizagem. Para estas comunidades a aprendizagem é: a) integrada. Porque tem por base a ação conjunta de todos os elementos da comunidade educativa com a intenção de responder com qualidade às necessidades educativas de todos, e de cada um dos alunos, sem exceção; b) Permanente. Porque na atual sociedade recebemos informação constantemente, em todas as idades, e é necessário uma formação contínua para ser processada e analisada; c) Participativa. Pois a aprendizagem é cada vez menos exclusiva do que acontece na sala, e cada vez mais uma correlação entre o que acontece na sala e no contexto familiar, social e cultural (FLECHA; TORTAJADA, 1999). Partindo dos interesses e das vivências de todos os elementos do grupo poderão desenvolver-se atividades coletivas e individuais tornando as aprendizagens significativas.

Uma comunidade de aprendizagem não é mais do que um projeto de ação partilhada, onde cada elemento só atinge os seus objetivos, se todos os elementos atingirem os seus. Para se tornar membro pleno de uma comunidade é fundamental ter acesso a um certo número das atividades realizadas, acesso aos veteranos e a outros membros da comunidade, ter acesso à informação e aos recursos e, também, ter oportunidades de participar. Neste contexto a aprendizagem é entendida como uma transformação na participação, ou seja, através da compreensão e do envolvimento progressivamente mais dinâmico e autónomo dos indivíduos nas atividades em que participam (ROGOFF, 2003). Nesta perspetiva dialógica de aprendizagem e desenvolvimento, as competências residem em primeiro lugar no espaço mental da intersubjetividade e, apenas depois, como uma apropriação pessoal. Isto é, elas não residem na mente de um indivíduo isolado, mas é antes o resultado de uma negociação social e cultural assente em processos sistemáticos de comunicação (ROGOFF, 2003). Assim, os pares mais competentes servem de guias no desenvolvimento de atividades comuns, apoiando o papel progressivamente mais central dos seus colegas, sendo os objetivos finais compartilhados por todos os elementos do grupo (GAITAS, 2019). Mais do que aprender conhecimentos, técnicas e competências, instauram-se e desenvolvem-se também redes interpessoais de comunicação, aprendem-se modos e relações sociais bem como práticas de trabalho colaborativo, fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e, naturalmente, para uma escola inclusiva. O propósito fundamental é compartilhar ação e pensamento em diferentes cenários que ultrapassam as paredes da escola.

Um terceiro aspeto relaciona-se com a diversificação da pedagogia contra a exclusão escolar. As escolas terão de implementar modelos pedagógicos enraizados em práticas de diferenciação pedagógica. Por diferenciação pedagógica entende-se o processo pelo qual a planificação e a forma como os conteúdos curriculares são trabalhados em sala de aula têm em conta as diferenças individuais dos alunos, e ajusta o que é ensinado, bem como o modo como é ensinado, aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada aluno. A diferenciação promove oportunidades para TODOS os alunos participarem nas atividades e progredirem em relação ao currículo e às aprendizagens (GOODWIN; HERON; PHILIPS, 1999), independentemente das diferenças que possam apresentar. As atividades e interações propostas terão de colocar cada aluno na situação mais favorável possível ao seu desenvolvimento. Neste contexto, diferenciar não significa individualizar no sentido do trabalho do professor face a cada aluno. São os percursos, e a regulação/avaliação desses percursos, que podem ser individualizados num contexto de forte cooperação educativa.

Um quarto aspeto relaciona-se com a necessidade de considerar a não linearidade da aprendizagem e do desenvolvimento e a construção de percursos à medida de cada aluno, desenvolvidos no contexto de grupo. A escola tem promovido uma organização que privilegia os contactos e as relações entre iguais, com o pressuposto que todas as crianças se desenvolvem da mesma forma e na mesma idade (DOMINGO, 2013). Uma nova organização escolar sublinha a necessidade de percursos e regulações individualizados, deixando de exigir que todas as etapas sejam lineares e sequenciais, mas concebendo a aprendizagem e desenvolvimento como um processo, também ele, com avanços e recuos. Nas palavras de Perrenoud (2001, 2005), deve privilegiar-se o desenvolvimento de percursos formativos

individualizados para todos os alunos. Um excelente exemplo deste tipo de percurso/regulação é o tempo de estudo autónomo guiado por um plano individual de trabalho, um dos elementos da sintaxe do Movimento da Escola Moderna. Para Niza (1998b). O plano individual de trabalho é um roteiro do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo. É constituído por três áreas distintas: a área de estudo autónomo; a área de trabalho em Projetos e respetivas comunicações; a área de marcação do trabalho com o professor, recolha de sugestões e orientações de trabalho do professor ou dos colegas, e registo da autoavaliação. Com efeito, coloca-se em crise a identidade do currículo como um plano sequenciado e homogeneizado de aprendizagem, do currículo linear que avança linearmente ao longo do tempo da aprendizagem como uma programação fixa para todas as crianças. Neste contexto, a avaliação cumprirá o seu papel pedagógico, coerente com as finalidades educativas e do currículo. Ou seja: a) centrada em processos de autoavaliação que promovam a responsabilidade, autonomia e autorregulação; b) contínua e formadora que se transforme numa oportunidade de aprendizagem; c) assente no feedback construtivo dos colegas e dos professores; d) baseada numa diversidade de elementos e instrumentos coerentes com os processos de aprendizagem e com as finalidades desejadas para todos os cidadãos (por exemplo, ensaios, portfólios, reflexões críticas, resolução de problemas, trabalhos de investigação, entrevistas, intervenção na comunidade, etc.); e e) conscientes da complexidade do desenvolvimento. Recuperando as ideias de Boud (1995), se, por um lado, um aluno consegue escapar aos efeitos de um ensino deficiente, dificilmente escapará aos efeitos perversos de uma avaliação equivocadamente concebida.

Um quinto aspeto, que importa também considerar, relaciona-se com o currículo. Sendo o currículo a formulação explícita do que a escola pretende que os alunos alcancem, é fundamental discutir o sentido e a função do currículo na escolaridade obrigatória (ALONSO, 2020). Importa assim discutir e articular os objetivos com os conteúdos (seleção e sequência), encarando cada etapa com finalidade própria e não a preparação do próximo nível. Devemos chegar a consensos sobre o que deve ser comum para todos os alunos distinguindo o que, embora valioso, não tem necessariamente de fazer parte do currículo comum. Relativamente aos objetivos comuns, as estratégias de diferenciação pedagógica devem guiar todos os alunos para o seu desenvolvimento, podendo existir a necessidade de mais tempo e recursos para alguns alunos. Este currículo comum, concebido e desenvolvido de maneira flexível, deverá dar resposta à diversidade social e cultural valorizando as diferentes culturas, a universalidade de determinados objetivos, como por exemplo, os direitos humanos (SACRISTÁN, 2020). O que nos devemos perguntar é que experiências educativas são verdadeiramente valiosas para desenvolver com todas as crianças e jovens. Naturalmente, a definição destas experiências fundamentais está vinculada a valores sociais, culturais e políticos de cada comunidade.

Um sexto aspeto a considerar é a aposta em escolas de pequena dimensão (DOMINGO, 2013). A questão que se coloca não é tanto de números, mas sim as possibilidades que se criam para uma medida mais humana num contexto relacional de proximidade. Isto significa uma organização que não massifica e que não cria grandes agrupamentos de alunos onde cada um deles se transforma num número e perde a sua identidade, e onde, as suas

necessidades são absorvidas pelas massas. É determinante uma organização que possibilite a ação em diferentes formas de trabalho, grandes e pequenos grupos e individualizada, que possibilite um melhor acolhimento, maior conhecimento dos alunos e, por conseguinte, uma melhor gestão da diversidade (MORGADO, 2003).

Um sétimo aspeto relaciona-se com a necessidade de existência de cenários deliberativos de orientação democrática, ou seja, que convoquem a participação de todos os alunos e da mobilização dos recursos necessários para a sua participação. Não restam dúvidas que, para que consigamos construir uma sociedade inclusiva é necessária uma prática democrática quotidiana com a participação de todas as crianças e jovens, fundamental para a convivência coletiva, com o objetivo de desenvolver a responsabilidade e a autonomia em simultâneo. Estes espaços, como por exemplo, as assembleias de turma/escola (MORAIS, 2017) ou os conselhos de cooperação educativa (SERRALHA, 2007) são fundamentais para os alunos verbalizarem as suas experiências, os seus processos de aprendizagem e os seus sentimentos, com os apoios necessários para o fazerem. Nos conselhos de cooperação educativa os alunos estabelecem compromissos de trabalho e definem regras de convivência de forma negociada entre todos os elementos do grupo, sem exceção. É fundamental a existência de recursos que possibilitem a participação guiada de todos os alunos. De acordo com Serralha (2007) estas estruturas organizativas promovem a vida dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, alunos e professores juntam-se para, em conjunto, gerirem colegialmente tudo o que à comunidade diz respeito, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção coletiva como da vida em comum. Por outro lado, é também este tipo de cenários que possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas e de desenvolvimento moral tão necessárias na construção de uma sociedade inclusiva. Pois, quando os alunos falam e comunicam, ou seja, entram em interações dialógicas, são capazes de incorporar novos conhecimentos na sua forma de interpretar as relações entre si e o mundo. A democracia não se aprende: Praticar-se (ALONSO, 2020).

Um oitavo aspeto prende-se com a necessidade da famosa globalização curricular, ou interdisciplinaridade, que se relaciona intimamente com o desenvolvimento de trabalho significativo pelos alunos. Contrariamente à fragmentação disciplinar, que talvez tenha feito sentido num determinado momento histórico, é hoje fundamental considerar as relações interdisciplinares de forma sistemática. Continuar a privilegiar-se uma lógica disciplinar e uma pedagogia essencialmente transmissiva tem revelado uma incompatibilidade entre os meios e os fins da educação. O desenvolvimento de projetos de trabalho/estudo, como, por exemplo, a procura de resolução de problemas ou trabalhos de investigação, poderá ser um caminho a aprofundar. Pois, existe a necessidade de conjugação dos conhecimentos das diferentes disciplinas para poder responder às questões colocadas. Também neste contexto, a diversificação dos materiais e, por consequência, dos seus conteúdos e níveis de dificuldade, terá um impacto positivo na capacidade de motivação dos alunos, e, uma vez mais, na acomodação das necessidades de todos os alunos. É neste contexto que a organização curricular, por competências, poderá ser uma oportunidade para se rever o sentido da atividade educacional (PERRENOUD, 2013).

Por fim, um nono aspeto que importa considerar diz respeito ao papel da Educação Especial e ao conhecimento dos especialistas. Este deverá ter como principal objetivo a contribuição para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem autênticas, suportando e promovendo práticas que promovam o sucesso de todos os alunos no contexto do grupo, de acordo com as especificidades individuais. Para além de terem um papel determinante em todos os aspetos anteriormente formulados, desde a construção de planos individuais ao apoio na dinamização de cenários deliberativos coletivos, o papel da Educação Especial é também fundamental para a construção de culturas inclusivas através da colaboração sistemática com os professores titulares na reflexão sobre a adequação das atividades para cada aluno no contexto de grupo, na facilitação e promoção das relações entre pares nos diferentes contextos da escola, no trabalho com as famílias de todos os alunos, entre outros. Por outras palavras, é fundamental que a Educação Especial faça parte da construção de uma escola para todos, utilizando o conhecimento especializado para o desenvolvimento de modos de organização social complexos e em interdependência de todos os alunos, no contexto de uma pedagogia inclusiva onde cada elemento só alcançará os seus objetivos se todos os elementos alcançarem os seus.

No capítulo “Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed” do livro “The Sage Handbook of Special Education”, Florian (2014) escreve “The future task for special education is not to defend what is ‘special’ about additional provision, but to challenge complacency about what is generally available in schools.” (p. 53).

Num momento em que o modelo economicista continua a dar sinais evidentes de falência, sobretudo pelo enfraquecimento do movimento democrático e de cidadania, é preciso sublinhar a importância de conhecimentos, procedimentos e valores sistematicamente esquecidos, também nos rankings escolares. As habilidades artísticas, a capacidade de interpretar momentos históricos, fenómenos políticos e sociais, as competências comunicativas, a formação literária, a capacidade de análise crítica, a educação afetivo-sexual, o desenvolvimento psicomotor e as capacidades desportivas. Ou ainda dimensões fundamentais para as sociedades democráticas: conhecimento dos direitos humanos, competências de resolução de conflitos, participação e gestão da vida quotidiana das escolas, capacidade de argumentação, competências de cooperação, colaboração e ajuda, responsabilidade, autonomia, compromisso com a democracia, valores, prioridades na vida (GAITAS, 2020). E, claro está, estes conhecimentos e competências devem ser desenvolvidos por todos os alunos, em coletivo, independentemente das diferenças que os alunos possam apresentar.

Podemos concluir que a principal barreira à educação inclusiva, é a atual organização do sistema educativo e, em consequência, o trabalho de aprender e ensinar. Mundialmente mantemo-nos alinhados a uma escola oitocentista e a um papel de educação especial que funciona para atender os que não estão dentro da média esperada, sobretudo aqueles que se situam no quartil inferior da distribuição normal, alimentando a indústria da educação especial e não empreendendo alterações verdadeiramente significativas no trabalho em diversidade (TOMLINSON, 2017).

Naturalmente, se a escola pretender cumprir com as suas funções sociais e ultrapassar as barreiras existentes, deverá combater todas as formas de exclusão escolar. Quer sejam elas devido a diferentes pontos de partida ou a grupos sociais em risco de exclusão, como por exemplo, a qualquer tipo de deficiência ou incapacidade, ou seja, as famosas necessidades educativas especiais, mas também desvantagens do ponto de vista do contexto socioeconómico ou diferenças de carácter cultural ou de orientação sexual, os famosos grupos minoritários. Porém, se desejamos uma verdadeira equidade não devemos descuidar o trabalho considerando a diversidade presente em todos os alunos, nomeadamente os diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, as suas motivações e interesses, pois, se esta diversidade não for considerada, tal como as estatísticas nos têm mostrado, correm o sério risco de se tornarem em desvantagens e, conseqüentemente, reforçar o insucesso

Todos os aspetos até aqui considerados, sugerem que a aprendizagem, o ensino, a educação e a própria instituição educativa, não só podem ser diferentes como podem ser para todos. É fundamental uma era pós-Salamanca. Esta nova era “builds on the evidence that inclusive practices can bring benefit to everyone when schools do not see the difficulties in learning experienced by some children as problems for others to solve.” (FLORIAN, 2019, p. 702).

Como dizia Almada Negreiros “Quando eu nasci, as frases que hão de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só faltava uma coisa - salvar a humanidade” (NEGREIROS, 2017, P.7).

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, Mel. **Necessidades especiais na sala de aula**: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. New York, NY: Routledge, 2006.
- AINSCOW, Mel. Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- ALONSO, Rafael. El sentido del curriculum en la enseñanza obligatoria. IN: SACRISTÁN, José Gimeno; ALONSO, Rafael; PERRENOUD, Philippe; LINUESA, María Clemente. **Diseño, Desarrollo e innovación del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 2020, p. 67 – 90.
- ALLAN, Julie. The Repetition of Exclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 10, n. 2–3, p. 121–133, 2006. doi:10.1080/13603110500221511.
- AMOR, António; HAGIWARA, Mayumi; SHOGREN, Karrie; THOMPSON, James; VERDUGO, Miguel Ángel; BURKE, Kathryn; AGUAYO, Virginia. International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: a Systematic Review. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 12, p. 1277 – 1295, 2018. doi:10.1080/13603116.2018.1445304

- AVRAMIDIS, Elias; NORWICH, Brahm. Teachers' Attitudes Towards Inclusion: A Review of the Literature, **European Journal of Special Needs Education**, v. 17, n. 2, p. 129–147, 2002. doi:10.1080/08856250210129056
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 92, n. 1, p. 81–90, 2010. doi:10.1177/003172171009200119
- BOUD, David. **Enhancing Learning Through Self-assessment**. London: Routledge, 1995. doi.org/10.4324/9781315041520
- CHINER, Esther; CARDONA, Maria Cristina. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers perceptions of inclusion?, **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 5, p. 526–541, 2013. doi:10.1080/13603116.2012.689864.
- DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 459 – 477.
- FENDLER, Lynn; MUZAFFAR, Irfan The History of the Bell Curve: Sorting and the idea of normal. **Educational Theory**, v. 58, n. 1, p. 63-82, 2008. doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.0276.x
- FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. IN: IMBERNÓN, Francisco (Coord.) et al. **La educación en el siglo XXI**. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Editorial GRAÓ, 1999, p. 13 – 28.
- FLORIAN, Lani. Special or Inclusive Education: Future Trends. **British Journal of Special Education**, v. 35, n. 4, p. 202–208, 2008. doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
- FLORIAN, Lani. Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. In FLORIAN, Lani (Ed). **The Sage Handbook of Special Education**. London: Sage Publications, 2014, p. 42 – 54.
- FLORIAN, Lani. On the necessary co-existence of special and inclusive education, **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7 - 8, p. 691 - 704, 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622801
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- GAITAS, Sérgio. **Os mais pequenos ficam sempre em último: A diversidade em debate (Parte 1)**. Fevereiro 2019. Disponível em: <https://vozoperario.pt/jornal/2019/02/06/os-mais-pequenos-ficam-sempre-em-ultimo-a-diversidade-em-debate-parte-1/>
- GAITAS, Sérgio. **PISA com cuidado, é nos meus sonhos que estás a pisar**. Janeiro 2020. Disponível em: <https://vozoperario.pt/jornal/2020/01/06/pisa-com-cuidado-e-nos-meus-sonhos-que-estas-a-pisar/>
- GAITAS, Sérgio; MORGADO, José. Educação, Diferença e Psicologia. **Análise Psicológica**, v. 18, n. 2, p. 359 – 375, 2010. DOI: 10.14417/ap.292
- GAITAS, Sérgio; ALVES MARTINS, Margarida. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 5, p. 544 – 556, 2016. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223180
- GLAZZARD, Jonathan. Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. **Support For Learning**, v. 26, n. 2, p. 56 – 63, 2011. doi:10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x.
- GÖRANSSON, Kerstin; NILHOLM, Claes. Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 29, n. 3, p. 265 – 280, 2014. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- GOODWIN, Jennifer; HERON, Rosita; PHILIPS, Sylvia. **Management Skills for SEN Coordinators in the Primary School**. London, Routledge, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action. Vol 1**. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

- HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action. Vol 2.** Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987.
- HANSEN, Janne Hedegaard. Limits to Inclusion? **International Journal of Inclusive Education**, v. 16, n. 1, p. 89–98, 2012. doi.org/10.1080/13603111003671632
- MAGNÚSSON, Gunnlaugur. **Traditions and Challenges.** Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools. (Doctoral dissertation). Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication, 2015. Disponível em <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-28823>>. Acesso em 25 ago. 2020.
- MAGNÚSSON, Gunnlaugur. An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7-8, 677-690, 2019. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805
- MEIRIEU, Philippe. **Apprendre Oui... Mais Comment.** Paris: ÉSF Éditeur, 2017.
- MORAIS, Paulo. **Voltemos à escola.** Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos. Lisboa: Contraponto Editores, 2017.
- MORGADO, José. **Qualidade, Inclusão e Diferenciação.** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.
- NEGREIROS, Almada. **A invenção do dia claro.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2017.
- NILHOLM, Claes; GÖRANSSON, Kerstin. What is Meant by Inclusion? – An Analysis of High Impact Research in North America and Europe. **European Journal of Special Needs Education**, v. 32, n. 3, p. 437 – 451, 2017. doi:10.1080/08856257.2017.1295638
- NIZA, Sérgio. Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação**, v. 9, n. 1 e 2, p. 139 - 149, 1996.
- NIZA, Sérgio. Para uma escola da cidadania. **Palavras**, Lisboa, p. 6-13, 1997.
- NIZA, Sérgio. Da exclusão à inclusão pedagógica. **Atas do I Congresso de Pedagogia Diferenciada.** Universidade Aberta, p. 151-155, 1998a.
- NIZA, Sérgio. A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Inovação**, v. 1, n. 11, 77 – 98, 1998b.
- NIZA, S. A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. **Escola Moderna**, v. 9, n. 5, p. 39 – 45, 2000.
- NIZA, Sérgio. A escola e o poder discriminatório da escrita. In: MOREIRA, A. et al. (Org.), **A língua portuguesa: presente e futuro.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. p. 107 – 127.
- PARASKEVA, João. Currículo como prática [regulada] de significações. In: PARASKEVA, João (Org.). **Educação e Poder: Abordagens críticas e pós-estruturais.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 69 – 95.
- PEIXOTO, Francisco; ALMEIDA, Leandro. Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self- esteem in students experiencing academic failure. **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 2. p. 157-175, 2010. doi: 10.1007/s10212-010-0011-z
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up.** Australia: Penguin UK, 2015.
- ROGOFF, Barbara. **The Cultural Nature of Human Development.** New York: Oxford University, 2003.

- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In: PARASKEVA, João (Org.). **Educação e Poder**: Abordagens críticas e pós-estruturais Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 69 – 95.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria**: Una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común. IN: SACRISTÁN, José Gimesno; ALONSO, Rafael; PERRENOUD, Philippe; Linuesa, María Clemente (Org.). **Diseño, Desarrollo e innovación del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 2020, p. 48 – 66.
- SERRALHA, Filomena. **A Socialização Democrática na Escola**: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica: Lisboa. 2007
- SKRTIC, Thomas. **Behind special education**: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing, 1991.
- SLEE, Roger. **The Irregular School**: Exclusion, Schooling, and Inclusive Education. London: Routledge, 2010.
- TOMLINSON, Sally. **A Sociology of Special and Inclusive Education**: Exploring the Manufacture of Inability. London: Routledge, 2017.
- TOMLINSON, Carol Ann; MOON, Tonya; CALLAHAN, Carolyn. How well are we addressing academic diversity in the middle school? **Middle School Journal**, 29(3), 3-11, 1998.
- UOE. UNESCO-UIS/OECD/Eurostat Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO-UIS/OECD/ Eurostat (UOE). 2016.
- VISLIE, Lise. From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western european societies. **European Journal of Special Needs Education**, v. 18, n. 1, p. 17–35, 2010. doi:10.1080/0885625082000042294
- UNESCO. 1994. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: Unesco
- UNESCO. **SDG4-Education 2030, Incheon Declaration (ID) and Framework for Action**. For the Implementation of Sustainable Development Goal 4, Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017.
- VIÑAO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

Correspondência

Sérgio Gaitas: Doutor em Psicologia da Educação pelo ISPA-IU e em Ciências da Educação pela Université Toulouse II-Le Mirail. Professor Auxiliar no ISPA-IU e investigador no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPAs), Portugal. Diretor pedagógico na Escola a Voz do Operário.

ORCID: 0000-0002-7367-2321

E-mail: sgaitas@ispa.pt

Cátia Carêto: Licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Membro do Movimento da Escola Moderna. Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB/JI Alice Vieira do Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais, Portugal.

ORCID: 0000-0001-7467-0945

E-mail: catiacareto@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
