

## **Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores.**

*(The challenges of equity and inclusion in teacher training)*

**David Rodrigues**  
Instituto Piaget de Almada  
Lisboa, Portugal

Páginas 5-21

ISSN (impreso): 1889-4208  
Fecha recepción: 01-03-2014  
Fecha aceptación: 01-05-2014

### **Resumen.**

*El artículo teoriza sobre la relación entre dos conceptos: equidad e inclusión. Cuestiona cómo los valores, los procesos y las prácticas escolares se alejan demasiadas veces de la promoción de la equidad y la inclusión y propone una agenda de cambios. El más importante es establecer los pilares básicos de la formación del profesorado como agente de cambio, es decir, como ciudadanía crítica. La equidad es una cuestión política y pedagógica, que relaciona la inclusión escolar con la inclusión social.*

**Palabras clave:** equidad, inclusión, formación del profesorado.

### **Abstract.**

*The article theorizes about the relationship between two concepts: equity and inclusion. Too often values, processes and school practices are moving away from the equity and inclusion promotion and propose an agenda for change. The most important is to establish the basic pillars of the teachers training, and the teacher as an agent of change, as a critical citizenship. Equity is a political and pedagogical issue that links school inclusion with social inclusion.*

**Key words:** equity, inclusion, teachers training.

*Neste caminho, nem vamos sozinhos  
nem para ver terras já vistas.  
Quem vem connosco  
vem de outros lugares  
e anseia por novos mundos.  
Caminhamos juntos para o longe.  
Amanhã ou depois, chegaremos.  
(David Rodrigues, 2013)*

## **1.-Equidade e Inclusão.**

Somos, enquanto espécie humana, muito diferentes. A nossa diferença provém de uma grande variabilidade em termos do nosso património genético, mas sobretudo pela decisiva influencia que tem em nós a educação e a cultura. Somos muito diferentes uns dos outros desde os primeiros tempos de vida e por isso, tivemos que criar, já no século XVIII, o conceito de igualdade. Igualdade, significa que, apesar de sermos tão eloquentemente diferentes temos os mesmos direitos de ter acesso a uma vida digna e feliz. Igualdade é pois um conceito ético e diferença é um conceito biopsicossocial.

A Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989 proclama no seu segundo princípio que *“os estados devem respeitar e assegurar os direitos sem discriminação de qualquer tipo, independentemente da raça da criança, dos seus pais ou responsáveis, do sexo, língua materna, religião, opinião política ou de outro tipo, origem nacional, étnica ou social, estado de pobreza, deficiência, condição de nascimento ou outra”*. Numa sociedade em que o nascimento (a situação e a condição em que se nasce) é determinante para a consumação dos direitos, afirmar o dever de assegurar os direitos sem exceções tem um enorme alcance.

Bem diferente é o conceito de desigualdade. Desigualdade é o que acontece quando não é cumprido o que se proclamou na Convenção sobre os Direitos da Criança. Mas a desigualdade tem pouco a ver com a diferença: ao longo da história – e ainda hoje – a diferença tem sido usada para justificar a desigualdade. Mas, na verdade, só podemos verdadeiramente falar em diferenças quando formos capazes de abolir a desigualdade. Quer dizer: muito do que se chama atualmente “diferença” é uma mistura de diferença e de desigualdade e esta mistura leva a legitimar atitudes de discriminação que não são devidas à diferença mas induzidas pela desigualdade. Só conseguiremos olhar e analisar verdadeiramente a diferença quando abolirmos as desigualdades.

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxónica, conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de *“fairness”* que traduziríamos por *“justiça”*. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é *“injusta”* dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

A igualdade de oportunidades é um conceito central na equidade. Durante muito tempo entendeu-se que praticar uma política de igualdade de oportunidades era *“dar*

a todos o mesmo”. Olhando com mais atenção vimos que se trata de uma falácia. Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aqui que lhes é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. As nossas sociedades têm investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas mas sem condições para serem recebidas. Na verdade temos que analisar quais as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e usar estes direitos. A igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.

Outra contribuição para melhor entender o conceito de igualdade de oportunidades é apresentada por Amartya Sen (2009) que sustenta que a distribuição de recursos tem de ser concebida no contexto da questão sobre o que é o que esses recursos vão capacitar a pessoa para fazer – as suas capacidades. Interessa pois saber como as pessoas, explícita ou implicitamente valorizam o que podem fazer com esses recursos e de que forma eles podem influenciar a forma como vivem. Interessa ainda saber como interagem e se relacionam as variáveis individuais (tais como etnia, condição de deficiência, género, etc.) e sociais (estrato sócio- económico, pertença étnica, valores familiares, etc.) com os recursos educacionais, resultados da aprendizagem, oportunidades para aprender, sucesso educativo, etc.

A equidade é frequentemente vista como um obstáculo ao desenvolvimento. Pensa-se que desenvolvimento (talvez melhor dito, o crescimento) é fruto de uma acesa competição e de pessoas lutadoras e vitoriosas sobre as suas condições. A equidade pareceria assim como uma política “fraca” que, por exemplo, sustenta com programas sociais pessoas que podiam trabalhar mas preferem viver à custa dos outros. Tomando como exemplo a educação diremos que a excelência, o crescimento e o desenvolvimento não são incompatíveis com a equidade. Pelo contrário: sabemos hoje – dos estudos transnacionais como o PISA (OCDE) – que são os países que melhor enfrentam os problemas das desigualdades sociais aqueles em apresentam melhores resultados educacionais, os países que ignoram estas desigualdades mantêm-se estacionários no “*ranking*” ou começam mesmo a descer. O PISA mostra também que a pobreza em si não é o problema: um país pode ser rico ou pobre e ter melhores ou piores resultados no *ranking*. Daqui que, mesmo políticos mais conservadores comecem a olhar favoravelmente as políticas sociais de equidade porque se tornou clara a ligação que estas políticas podem ter com a prosperidade e com a concertação social. Por exemplo, Darling – Hammond (2007) atribui à grande desigualdade educativa a causa do mau desempenho económico dos Estados Unidos dado que a maioria dos estados sociais não criou condições de equidade no financiamento e no acesso às novas oportunidades educativas; desta forma existe um choque entre “as novas exigências e as velhas desigualdades”.

A escola “laica, gratuita e universal” quando foi criada no início do século XIX, teria, certamente entre os seus objetivos o de promover a justiça social. Ao criar a escola obrigatória – a escola que todas as crianças deveriam frequentar – o Estado procurava dar a todos um base comum de competências, de conhecimentos e de identidade. A ideia – pressionada por outros fatores prementes como as novas

necessidades de conhecimento que eram pedidas a trabalhadores que deixaram o campo para vir para a indústria – parecia justa e igualitária mas foi rapidamente desiludida pelos factos. Antes de mais, a escola levou muitos anos até se tornar universal. Na verdade, só muito recentemente é que o ensino básico se tornou efetivamente universal. Desde o princípio do sec. XIX até aos nossos dias – quase 200 anos – a escola não foi universal. Existiu também uma diferença sensível no acesso à educação entre rapazes e raparigas. A escolarização foi sempre mais baixa no género feminino e houve mesmo períodos em que as raparigas tiveram acesso a uma escolaridade obrigatória de menor duração do que os rapazes. Um outro fator que contribuiu decisivamente para que a escola não promovesse a justiça social foi a grande permeabilidade que a escola demonstrou aos fatores da desigualdade. Os fatores sócio – económicos foram sempre decisivos para determinar a qualidade, a duração, a orientação e o sucesso dos percursos escolares. A escola que quis ser um contributo para resolver o problema da justiça social, acabou, por isso, por ser parte do problema ao se organizar e a legitimar as desigualdades dos alunos.

Nos países da OCDE (OECD, 2012) um em quase cinco alunos não atinge o nível mínimo de aptidões para atuar nas sociedades contemporâneas o que denuncia um problema de inclusão. Os alunos de origem socioeconómica baixa têm duas vezes mais possibilidades de ter mau aproveitamento, o que prova que as circunstâncias pessoais ou sociais constituem poderosos obstáculos para que eles possam atingir o seu potencial educativo (prenunciando falta de justiça). A falta de inclusão e de justiça alimenta o insucesso escolar do qual o abandono é a manifestação mais visível com 20% de jovens adultos a abandonar a escola antes de terminarem o ensino secundário. As populações com deficiência, ainda como exemplo, têm um acesso e um sucesso muito inferior à média em termos de percursos escolares.

Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se entende a sua pertinência. Pierre Bordieu afirmava que *“para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os mais desfavorecidos sejam desfavorecidos, basta que a escola não faça nada”*. Quer dizer as práticas não equitativas encontram-se de tal forma instaladas e justificadas que, se nada se fizer, elas cumprirão o seu destino de amplificadoras e sancionadoras da desigualdade.

A (NCEE) National Coalition for Equity in Education (NCEE) da Universidade da Califórnia, Santa Barbara, publicou em 2003 um conjunto de 12 Perspetivas sobre a Equidade em que nomeadamente é afirmado que (ponto 6) *“os educadores são um força importante para ajudar muitas pessoas a ultrapassar os efeitos da discriminação social, mas as escolas servem também para perpetuar as desigualdades e injustiças da sociedade. É necessária uma ação bem pensada para que a pedagogia, o currículo e as políticas da escola possam ultrapassar os efeitos que uma longa história de preconceito e discriminação que exerceram sobre as pessoas e as instituições”*. É ainda afirmado no ponto 7 destas perspetivas que *“os indivíduos e os grupos integram e transferem a forma como são tratados e podem atuar de forma prejudicial para si e para os outros membros do grupo. É necessário identificar e eliminar este processo”*.

A OECD publicou em 2008 um documento intitulado *“Dez Medidas para a Equidade*

em Educação” que se organiza em três domínios: conceção, práticas e recursos. Na **conceção** encontramos 4 propostas: 1. Limitar a orientação precoce para vias diferenciadas ou para turmas de nível e evitar a seleção com base nos resultados da aprendizagem, 2. Gerir cuidadosamente a liberdade de escolha de escola a fim de controlar os riscos de desigualdade, 3. No ensino secundário organizar alternativas de estudo atraentes, eliminar as vias fechadas e prevenir o abandono escolar, 4. Oferecer segundas oportunidades para a realização de estudos. No que respeita às **práticas** são realizadas 3 recomendações: 1. Identificar e apoiar sistematicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e reduzir as taxas elevadas de repetição de ano, 2. Reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos, 3. Ter em conta a diversidade e desenvolver formar bem sucedidas de integração de migrantes e de minorias na educação regular. Por fim em relação aos **recursos** são produzidas três outras recomendações: 1. Oferecer uma sólida educação a todos dando prioridade aos recursos para a educação de infância e ensino básico, 2. Orientar os recursos para os alunos que têm mais necessidade, para que as comunidades mais pobres tenham uma oferta pelo menos equivalente às das que têm mais meios e para que seja dado apoio às escolas com dificuldades., 3. Fixar objetivos concretos e quantificados para melhorar a equidade particularmente no que se refere ao insucesso e abandono escolares. (OECD, 2008)

Segundo Mel Ainscow et al. (2012), a desigualdade deve ser pensada ao nível da educação a três níveis: a) dentro da escola, b) entre escolas e c) para além das escolas. **Dentro da escola** devem ser consideradas as desigualdades que podem ser atribuídas às práticas ou às estruturas da própria escola, como os professores atuam, a forma como a escola agrupa os alunos, como responde à diversidade, etc. **Entre escolas** refere-se às desigualdades ao nível de toda a escola ou do sistema educativo; por exemplo, como é que é organizada localmente a resposta da escola e as oportunidades que existem ou não na área geográfica. Finalmente, as desigualdades **para além das escolas** relacionadas com contextos socioeconómicos, pobreza e regiões “tornadas pobres”. É como pensássemos num modelo ecológico em que a desigualdade se manifesta em diferentes níveis (num macro, meso e microsistema) que se interrelacionam e mutuamente se influenciam. A equidade é pois um caminho que não se pode percorrer só ao nível dos objetivos do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação. Fraser (2008) aponta três dimensões interativas para a equidade: a distribuição (possibilidade de todos terem acesso aos recursos que necessitam), o reconhecimento (todos usufruírem do reconhecimento do seu percurso) e a representação (todos poderem ter uma voz nas decisões que lhes dizem respeito).

Segundo a UNESCO (2008) a Educação Inclusiva pode-se conceptualizar em quatro pilares: a) é um processo (e não algo que se tem ou que se é), b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem, c) promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos e d) dirigindo-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, na verdade, dirigindo-se a todos os alunos.

A promoção da equidade em educação implica, para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a

efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado mas também enquanto processo de troca, de entreatajuda e de conhecimento do “outro”. Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva.

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que se estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e a influenciem a forma como se aprende.

Nem a equidade nem a Inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades.

## **2.-Relação Equidade-Inclusão.**

Ao analisar os resultados obtidos por diferentes países nas provas transacionais feitas no âmbito do programa PISA, A. Scheicher (2012) conclui “que o sucesso está associado a sistemas de são altamente inclusivos, fortemente integrados e que, ao mesmo tempo, combinam isto com um alto nível de educação personalizada”. Esta “educação personalizada” refere-se ao apoio que os sistemas educativos são capazes de mobilizar para prevenir, evitar e enfrentar as dificuldades e o insucesso. Como é igualmente dito, a educação personalizada está associada a sistemas que são “altamente inclusivos”. Não é de estranhar que a educação personalizada conduza à equidade e esteja tão fortemente ligada à inclusão. A Equidade encontra-se ligada à Inclusão por três razões fundamentais:

Em primeiro lugar, desenvolver sistemas de educação personalizada em regimes altamente estratificados seria absolutamente inoportuno em termos de recursos e em complexidade organizacional. Selecionar e agrupar alunos sob o critério da homogeneidade de conhecimentos para depois lhes proporcionar uma atenção personalizada, conduziria a uma delirante organização escolar, de tal maneira estratificada (dado que os grupos de alunos seriam de tal forma numerosos que se tornariam ingovernáveis) que não seria possível de ser implementada a um nível sistémico. Assim, a Inclusão é a forma – talvez a única razoável e possível – de proporcionar Equidade educativa a todos os alunos.

Em segundo lugar, está no “código genético” da Inclusão assumir a heterogeneidade como um critério positivo e necessário para que a educação possa ter sucesso. Na perspetiva da inclusão, a diferença não constitui um problema em si mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade da escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é pois um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (Inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (Equidade).

Em terceiro lugar, a Inclusão proporciona uma base de valores e de práticas para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa. Como poderia a escola ser equitativa se continuasse mantivesse inalterados os valores de homogeneidade, de transmissão de seleção que herdou - e tão ciosamente guardou - desde o século XIX? Assim, a Inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de Equidade. Segundo um relatório publicado pela OCDE (2008) “combater o insucesso escolar ajuda a vencer os efeitos da privação social que por sua vez é frequentemente causa de insucesso”. Ora este combate ao insucesso é, nesta perspetiva, um objetivo repartido tanto pela Equidade como pela Inclusão.

Assim, o conceito de Equidade é conceptualmente indissociável do conceito de Inclusão.

### **3.-Uma agenda de mudança.**

Os objetivos que a Educação Inclusiva pretende alcançar não podem ser alcançados por uma escola que funcione em termos tradicionais. Sabemos que existe uma grande “naturalização” sobre a forma como a escola funciona. Naturalização significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional se encontram de tal maneira embutidos na forma “habitual” de encarar o que é e o que deveria ser uma escola, que se cria a dificuldade de conceber a escola de outra maneira. Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebida para todos. O facto de a escola ter sido criada como uma escola massificada, de currículo único, procurando a homogeneidade dos alunos, preocupada com a transmissão de informação, hierarquicamente organizada por idades e por níveis de aprendizagem, privilegiando a aprendizagem teórica, etc. não lhe permite uma resposta inclusiva. Reformar profundamente a escola tal como a conhecemos implica um profundo programa de reformas que passa pela criação de uma escola personalizada, com diferenciação curricular, valorizando a diferença dos alunos, preocupada com a construção e a significação do conhecimento, flexível e aberta a todas as formas de inteligência e de aprendizagem. Precisamos pois de um processo de “**desnaturalização**” das práticas da escola que nos levem a perguntar frequentemente “Porque é que se tem de fazer desta forma?”.

Há pouco tempo, um grupo de alunos de Mestrado em Educação recebeu um trabalho prático para realizar: comparar uma escola básica com uma escola de condução automóvel. A receptividade inicial dos alunos foi muito baixa: era evidente à partida que as escolas de condução automóvel eram muito piores em termos pedagógicos do que uma escola do ensino básico. E logo começaram a referir as qualificações do corpo docente, a diversidade do currículo, as instalações,...Mas o trabalho convidava a “desnaturalizar” esta ideia feita. Após algum tempo os alunos descobriram fatos que inicialmente lhes pareciam improváveis exatamente por estarem naturalizados. Por exemplo: as escolas de condução automóvel eram mais eficazes que as escolas básicas porque o aluno podia ser avaliado sempre que se sentisse capaz disso. Nas escolas de ensino básico o aluno tem de ser avaliado antes ou depois de se sentir capaz porque o que determina a data de avaliação é o

calendário escolar e não a aprendizagem do aluno. Verificaram ainda que nas escolas de condução automóvel, um aluno que reprovasse a uma parte da matéria não a tinha que repetir as matérias em que tinha sido aprovado, ao contrário das escolas de educação básica em que repetir o ano significa repetir tudo, mesmo as matérias que o aluno demonstrou ter aprendido.

Mudar a escola de forma a torna-la mais equitativa e inclusiva implica pois uma análise da forma como a escola ensina e como a escola aprende e implica uma atuação em múltiplos domínios de escola.

Booth e Ainscow (2002) referem, em síntese, quais os princípios e práticas que seria necessário alterar na escola para a aproximar da inclusão:

- a) Valorizar igualmente alunos e professores,
- b) Aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades,
- c) Reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade dos alunos,
- d) Reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos, (e não só os que têm deficiências ou os que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial).
- e) Ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema que precisa de ser resolvido,
- f) Reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem.
- g) Melhorar as escolas para professores e alunos.
- h) Enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria dos sucessos.
- i) Promover relações entre a escola e a comunidade.
- j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade.

Toda esta ambiciosa agenda se passa em contextos frequentemente adversos à mudança. A escola encontra-se mais frequentemente pressionada para melhorar o que faz dentro dos seus valores tradicionais (por exemplo, atender mais alunos, progredir no *ranking* das melhores escolas, ter acesso a alunos com melhores expectativas de sucesso) do que com a alteração dos seus valores e formas de funcionamento. Rodrigues e Lima – Rodrigues (2011) chamam a atenção para o facto de as escolas não sentirem, em muitos casos, uma necessidade autêntica e premente de mudança entendendo até, e por vezes, as propostas de aproximação à inclusão como “exteriores” e integradas em “modas pedagógicas”.

Para quebrar este círculo entre escolas que não anseiam por mudanças mas que sabem que assim mesmo estas mudanças são prementes, têm-se delineado variadíssimas formas de quebrar esta teia de equilíbrios entre “o que se quer fazer”, “o que se deve fazer” e as “razões por que não se faz”...

#### **4.-Formação de professores.**

A Formação de Professores tem-se tornado nos últimos anos numa área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. De certa forma tornou-se

uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. Em 2007 a Comissão Europeia assinalou que os professores deveriam possuir as seguintes competências – chave:

- a) Trabalho Cooperativo com os outros professores o que permitirá a melhoria do processo ensino – aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional dos professores,
- b) O trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação o que implica a necessidade dos professores serem formados numa perspetiva de teoria-prática para se poderem adaptar à sociedade do conhecimento,
- c) O trabalho “em” e “com” a sociedade (...).

A formação de professores é pois um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. A formação de professores é assim concebida como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação.

Eleger a formação de professores como meio indispensável para a promoção de uma melhor Educação chega. A discussão mais interessante e específica situa-se nas formas, nas estratégias, nos conteúdos que esta formação deverá desenvolver.

De entre os princípios orientadores da formação de professores, existem três que parecem assumir uma grande importância quando se pretendem delinear modelos formativos.

O primeiro é o princípio do **Isomorfismo**. Os formandos devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais. Isto significa que é fundamental que todos os conteúdos ministrados tenham uma ligação com o conjunto de competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional. Este princípio chama-nos igualmente a atenção para a importância decisiva que tem a prática supervisionada para a formação. Um professor em formação necessita de se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas.

Um segundo princípio é a **Infusão**. Diversos autores, têm chamado a atenção para a necessidade que os conteúdos sobre educação inclusiva estarem “embutidos” nos restantes conteúdos ministrados nos cursos de professores. A existência de disciplinas sobre “Educação Inclusiva”, “Necessidades Educativas Especiais” ou disciplinas congêneres, constitui na opinião destes autores uma comprovação empírica e mesmo um convite à exclusão. O formando é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” - tratada no elenco das disciplinas do curso e uma pedagogia “especial” – tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre a pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspetiva de preparar o professor para a diversidade. Podemos até perguntar como é possível por exemplo lecionar “Psicologia da Aprendizagem” sem falar nas Dificuldades de Aprendizagem? Ou, noutro exemplo, como é possível falar de “Desenvolvimento Curricular” sem referir explicitamente as metodologias e os princípios da diferenciação do currículo. A infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que

digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”. Claro que esta integração de conteúdos tem de ser feita de uma forma muito prudente e sobretudo controlada para que estes conteúdos não sejam “esquecidos” e desvalorizados.

Um terceiro princípio aponta para a **relação entre a teoria, a investigação e a prática**. Muitas vezes se cita a frase de Kurt Lewin “que não há nada mais prático que uma boa teoria”. Mas o certo é que existem inúmeras barreiras que separam o conhecimento que se pode adquirir pelo estudo mais teórico ou pela consulta da investigação e o conhecimento que se adquire pela atuação em contextos reais. Neste capítulo também, a supervisão pedagógica tem um papel particular ao contribuir para relacionar o que se sabe em termos mais conceituais com a forma como é planeada e desenvolvida a intervenção inclusiva com casos individuais, grupos, escolas ou comunidades. Para que esta relação teoria-prática seja frutuosa não se pode mitificar nem uma nem outra. A “experiência” tal como a “teoria” apontam caminhos que nunca poderão ser integralmente reproduzidos (as chamadas receitas) mas que servem sobretudo de inspiração para recolher a informação relevante e as possibilidades metodológicas e estratégicas com uma razoável possibilidade de sucesso para resolver questões complexas.

A reforma que a Educação Inclusiva implica não constitui obviamente exceção: a formação de professores tem sido sistemática e consistentemente apontada como uma das medidas fundamentais para que a inclusão possa efetuar progressos nas escolas. A título de exemplo citaríamos Porter (1997) que afirma que a concretização da Educação Inclusiva pressupõe “formação e atualização – a formação de professores de apoio e dos professores do ensino regular deverá ser permanente para permitir uma atualização de conhecimentos e competências. É necessária também a constituição de equipas de resolução de problemas para contribuir para resolver problemas da escola e dado aos professores um acompanhamento direto, prático e positivo”. Citaríamos ainda Florian & Rose (2009) quando afirmam que “As práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que devem considerar a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentem dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições.” Forlin (2010) salienta que “a preparação de professores para a inclusão implica uma perspetiva mais aberta e colaborativa (...) a Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas curriculares e a diversidade ser aceite como uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro (...) requer ainda que os professores sejam capazes de tratar tanto questões culturais (atitudes, crenças e valores) como fatores de índole sistémica como o tempo, os recursos e o apoio”.

A formação de professores é pois um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à Equidade e à Inclusão.

Florian e Spratt (2013) organizam em três temas principais os conteúdos que os cursos de formação de professores deveriam conter em termos da Educação Inclusiva: 1. Compreender o ensino (a diferença deve ser considerada como um aspeto essencial do desenvolvimento humano), 2. Justiça Social (Os professores devem acreditar – e podem ser convencidos disso - que são capazes e qualificados

para ensinar todas as crianças) e 3. Tornar-se um profissional ativo (a profissão deve ser desenvolvida de forma a encontrar novas formas de trabalhar com os outros)

## **5.-Formação de Professores para a Inclusão.**

Ao abordar o conjunto de questões que se levantam quando pretendemos planejar a formação de professores para que eles possam ser efetivos agentes de mudança no sentido da Equidade e da Inclusão, deparamo-nos com um quadro complexo de temas que devem ser considerados.

Agruparíamos estes temas em: a) quando ocorre a formação, b) conteúdos c) estratégias e experiências de formação.

### **5.1.-Quando ocorre a formação.**

Ensinar todos os alunos e ensiná-los com qualidade é um objetivo que pode e deve ser evocado em todos os momentos da vida profissional. Na formação inicial, sem dúvida, de forma a alertar o professor ainda em formação que a sua atuação deve ser planeada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem. Muitos sistemas educativos já tornaram obrigatória a existência de disciplinas relacionadas com a inclusão nos currículos de formação inicial de professores. Outros países reservam esta formação para o nível opcional e, outros ainda, ignoram-na.

Em fases mais avançadas da vida profissional podemos encontrar a formação em serviço. A formação em serviço (isto é aquela que é realizada enquanto o professor desempenha funções profissionais e por isso também chamada “formação continuada” ou “formação permanente”) pode constituir uma das alavancas mais poderosas para a modificação da escola e para a promoção de valores e práticas inclusivas. É no entanto importante saber que a formação em serviço é um tipo de formação que tem as suas regras e princípios próprios e que estes são diferentes dos princípios que organizam a formação inicial. Os professores que realizam formação em serviço defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes. Pelo contrário, os problemas que se colocam na formação inicial estão distantes da urgência uma resposta imediata e concreta. Por isso, as estratégias de formação têm que ser diferentes num e noutro tempo da carreira profissional. Por isso é importante distinguir os processos da formação inicial e da formação em serviço. Temos atualmente em desenvolvimento um projeto de investigação que visa ligar a formação permanente à supervisão pedagógica; isto significa que os professores já profissionais vão pesquisando quadros problemáticos para os quais precisam de uma discussão reflexiva. Estes casos são apresentados e discutidos em grupo com outros professores. Desta forma procura-se ligar a formação permanente com esta troca reflexiva de informação que se torna numa supervisão do trabalho pedagógico (Rodrigues, 2013).

## 5.2.-Conteúdos.

Que conteúdos devem ser abordados na formação de professores para a inclusão? Uma panorâmica sobre a forma a ementa dos conteúdos de formação não resulta muito “inclusiva” (Gusmão & Rodrigues, in press). Analisados quatro cursos de formação desenvolvidos em instituições de ensino superior em Portugal, constatou-se que muitos dos conteúdos ministrados a) dão um grande realce à caracterização das condições de deficiência – e, dentro destas, realçam os casos mais severos e mesmo raros, b) desvalorizam conteúdos sobre os casos mais ligeiros, c) menosprezam as estratégias de intervenção e d) referem-se a modelos de intervenção predominantemente individual ou desenvolvida em ambientes segregados. Esta formação, cabe lembrar, tem por objetivo formar o futuro professor para poder ensinar todos os alunos. Sendo este o objetivo, teríamos, certamente, de tomar opções de sentido contrário. Para responder à diversidade dos alunos a formação deveria fornecer conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem mais do que as condições de deficiência; deveria valorizar a apresentação de exemplos e conteúdos relacionados com casos mais ligeiros de deficiência (cabe lembrar que os casos ligeiros são sempre em maior incidência do que os casos mais severos), que realçasse estratégias de intervenção e em particular as que permitem trabalhar com grupos heterogéneos e múltiplos níveis de aprendizagem.

No que respeita aos conteúdos da formação em serviço, estes devem ser objeto de uma negociação com os formandos. A formação em serviço é antes de mais, o estabelecimento de uma parceria com vista ao desenvolvimento profissional que é sentido e desejado pelos formandos. É importante que a formação faça apelo frequente a casos concretos e sobretudo se crie oportunidades de rentabilizar a rede experiencial dos formandos para proporcionar novas aproximações reflexivas e heurísticas com vista a melhor desenvolver a intervenção educacional.

## 5.3.-Estratégias e experiências de formação.

Faz sentido epistemológico perguntar quais os motivos que levam os professores a mudar a sua forma de ensinar, os seus valores sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os alunos. A formação é, sem dúvida, um dos momentos em que, de forma mais aguda, estes valores podem ser alterados. Mais agudo porque a formação se constitui como um período reflexivo, de procura e de confronto com formas não habituais de ensino. Na verdade, se este período formativo não for adequadamente aproveitado para mudar os valores e as práticas face ao ensino, os professores são encorajados – por omissão – a ensinar da mesma forma que foram ensinados, isto é a serem meros reprodutores das estratégias e dos valores que foram usados quando eles ainda eram alunos. Esta perspetiva “reprodutiva” é extremamente conservadora e certamente não contribui para aproximar os professores de valores inclusivos. É por isso importante questionar como é que os modelos que o candidato a professor conhece podem ser mudados e melhorados. Num artigo anterior (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011) questionamos “como se

reformam os reformadores”. Espera-se que os novos professores sejam mais inovadores, mais criativos e inconformados do que os professores que há mais tempo estão no ensino. Espera-se, mas será mesmo assim? Como é que os novos professores se tornam agentes de mudança? As pessoas mudam mais facilmente quando vivenciam situações que tornam os seus modelos anteriores incapazes de enquadrar e explicar o que foi vivenciado. Daremos dois exemplos:

1) Muitos futuros professores continuam a ver a **personalização do ensino** como uma dicotomia: ou se trabalha em grande grupo e não se personaliza ou, se é necessário personalizar, é preciso trabalhar individualmente. Podemos-nos perguntar quais são as experiências de organização de diferentes enquadramentos de trabalho de grupo que lhes foram proporcionadas durante a formação. Será que os formandos sabem o que é trabalhar em grupos de nível, em grupos de projeto, em grupos de pares, em grupos aleatórios, etc.? Será que eles puderam experimentar qual é a real eficácia, avaliar as vantagens e constrangimentos de cada um deles?

2) Um segundo exemplo pode ser dado sobre as **adaptações curriculares**. Como é que um mesmo objetivo pode ser usado numa classe em que existe uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem face a uma dada matéria? Será que durante a formação os futuros professores são confrontados com como se decompõem objetivos, transformando-os em objetivos mais simples e intermédios? Será que são encorajados a encontrar diferentes estratégias de ensino para que os alunos possam atingir resultados semelhantes? Muito mais exemplos podiam ser encontrados mas a mensagem é que é necessário desenvolver nos cursos de formação de professores é que é essencial vivenciar isomorficamente (ver acima) o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se o professor vai trabalhar com grupos, é desejável que ele que seja formado com recurso a esta estratégia; se queremos que ele saiba como personalizar a aprendizagem então que personalizemos a sua formação. A vivência destas estratégias poderá constituir o argumento mais sólido, porque vivido e refletido sobre a aplicação destas estratégias de ensino e de aprendizagem.

No que respeita às estratégias de formação usadas na formação em serviço é importante valorizar práticas que estão a ser cada vez mais usadas e com avaliações muito positivas usando as escolas como formadoras de outras escolas. Não é preciso que a escola ou a equipa formadora tenha uma solução pronta: é já muito positivo que se possa discutir uma situação com base noutros pontos de partida e de outras variáveis de resolução.

## **6.-Notas conclusivas.**

Formar professores para a inclusão não uma tarefa fácil. Não basta falar de inclusão, não basta juntar ao currículo tradicional dos cursos de formação de professores uma ou várias cadeiras que tratem de “deficiência” “diferença” ou “necessidades

educativas”. A questão, como vimos, é bem mais complexa dado que, da mesma forma que a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto de inclusão colado ou justaposto às práticas tradicionais, na formação de professores não é também mais uma disciplina que torna efetiva a formação de professores inclusivos. A situação da formação de professores para a inclusão é ainda tornada por vezes mais complexa pelo facto de não existirem *standards* ou linhas de atuação clara sobre os objetivos, conteúdos e experiências a que esses cursos deverão subordinar-se. Muitos governos deixam este assunto à autonomia das instituições de ensino superior que fazem o que podem ou, muitas vezes, nem isso. Pressionadas por inúmeros projetos que pedem mais formação (tecnologias digitais, cidadania, novos programas, etc.) estas instituições acabam muitas vezes por “deixar cair” o seu empenhamento na construção de programas de formação que sejam eficazes para promover a Educação Inclusiva. Cientes destas grandes dificuldades, recolhemos também muitas experiências que variadas instituições, apesar de muitos constrangimentos, têm conseguido articular oferecendo programas bem interessantes e criativos sob o tema da formação de professores inclusivos. Deixaríamos aqui algumas sugestões de medidas que poderiam contribuir para melhor se atingir este objetivo:

- a) Precisamos de **melhorar os cursos de formação inicial**. Tornar a formação inclusiva uma prioridade não para a mitificar mas sobretudo porque a partir da inclusão se conseguirá uma escola e um sistema educativo que cumpra os objetivos fundamentais para que foi criado: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade. Convidar os governos a estabelecer linhas de desenvolvimento que possam ajudar as instituições de ensino superior a melhor cumprir o seu papel.
- b) **Dar à formação em serviço um cariz de supervisão pedagógica**. Precisamos que os professores que são os profissionais que estão “na linha da frente” das dificuldades tenham supervisão e apoio para o desenvolvimento da sua profissão. Os professores são neste aspeto, profissionais menos protegidos do que outras profissões congéneres que muito mais eficazmente dispõem de supervisão que os ajudam a resolver os seus dilemas profissionais. Para realizar projetos em que a formação em serviço seja concebida como uma supervisão é necessário reavivar as ligações que cada escola tem à comunidade científica (universidades e escolas superiores), aos centros de formação, e às outras escola estabelecendo protocolos de troca de formadores e de experiências.
- c) É conhecido o slogan do programa educativo desenvolvido nos Estados Unidos (“*No child left behind*”). Este poderia ser um bom *slogan* também para a formação de professores inclusivos “**ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás**”. Este objetivo passa por uma opção não só do professor como profissional individual mas também da escola no seu conjunto. O compromisso de não deixar nenhum aluno para trás implica que se estabeleçam metas sobre equidade e inclusão nas escolas, nas

regiões, nas políticas de recursos, na colocação de professores, enfim, num compromisso nacional.

- d) Não deixar nenhum aluno para trás e fundamentalmente não deixar nenhum aluno sem o apoio que precisa e quando precisa. Qualquer aluno que experimente dificuldades no processos das diferentes aprendizagens necessita de ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a ultrapassar as barreiras que se criaram. Numa primeira fase é esta a intervenção necessária e certamente a mais importante e mais comum. Se não for possível encontrar soluções satisfatórias neste nível precisamos de recorrer a estruturas de apoio dentro da escola. Em qualquer uma destas situações: a de apoio de primeiro nível ou de segundo nível, é essencial que os professores estejam formados e cientes que a inclusão, isto é **a interação sem discriminação entre pessoas diferentes** é um meio educacional poderoso e eficaz.
- e) Nem sempre a relevância da Educação Inclusiva é suficientemente valorizada pelos decisores políticos. Ao lado de esforços sinceros e empenhados para desenvolver a Inclusão e a Equidade nas escolas, **encontramos situações paradoxais de desvalorização da Inclusão como se a equidade fosse indicada só para os pobres e a inclusão fosse só aplicável aos alunos com deficiência**. Este processo de “*guetizar*” a inclusão e a equidade vai no sentido absolutamente contrário às exigências de desenvolvimento, inclusão e sustentabilidade que são os grandes pilares que inspiram as metas do milénio da UNESCO.
- f) Algumas **perspetivas educacionais são diretamente inspiradas nos valores dos mercados** (o que por vezes se designa por perspetivas neoliberais). Estas perspetivas apontam para um desinvestimento da Equidade e na Inclusão. Os argumentos são bem conhecidos: a) Defende-se a “liberdade de aprender” o que na verdade significa que se um aluno deixar de ter possibilidades de continuar estudos este abandono é lido como uma liberdade. Ora esta não é uma liberdade de aprender é a armadilha que conduz a que o aluno fique com menos qualificações académicas o que é reconhecidamente um passaporte para trabalhos menos qualificados e mesmo para o desemprego. b) Defende-se que a escola deve assegurar o acesso mas o aluno é que deve ser responsabilizado pelo seu sucesso. Trata-se de uma nova falácia: atribuir ao aluno a motivação, o empenho e a responsabilidade pela sua educação só funciona para os alunos que provêm de ambientes onde estes valores são óbvios, acessíveis e encorajados. c) Olha-se para a privatização da educação como uma liberdade de escolha ao mesmo tempo que se enfraquece a escola pública; o certo é que o ensino privado se tem

manifestado impermeável à inclusão. Desinvestir na qualidade da escola pública é desinvestir na inclusão porque não existe alternativa plausível. d) Contra toda a evidência disponível (cf. OCDE, UNESCO ...), olha-se para os “sistemas duais” – entendidos como aqueles que precocemente encaminham alunos para vias ou mais profissionais ou mais acadêmicas - como uma esperança de melhoria educativa (“*Limitar a orientação precoce e adiar a seleção acadêmica*” – OCDE, 2008)

O paragrafo anterior pode parecer distante das “notas conclusivas” de um artigo sobre “Formação de Professores para a Equidade e Inclusão”. Gostaríamos de afirmar que somos de opinião que são estes, também, os dilemas que se perpassam, influenciam e determinam as políticas as culturas e as práticas de formação de professores inclusivos. Estamos certos que **sabemos o suficiente para emprendermos as reformas necessárias**. Não podemos é “fazer economia” nos princípios. Esses, os da Equidade e da Inclusão, terão sempre que, como faróis, guiar todas as nossas opções e, nos momentos de dúvida, ajudar-nos a assumir as decisões que se impõem. Nenhum problema educativo atual pode ser resolvido com soluções saudosistas do passado; o caminho que preciso trilhar é o que nos conduz à refundação da Escola como espaço de Equidade, de Inclusão, de Fraternidade e de Sucesso. E a formação de professores pode ser, um poderoso instrumento de fortalecimento de uma pedagogia ao serviço da Equidade e da Inclusão.

#### Referências:

- Ainscow, M. Dyson, A., Goldrick, S., West, M (2012). *Developing Equitable Education Systems*, London: Routledge.
- Booth, T and Ainscow, M, (2002). *Index for Inclusion*, Bristol: CSIE.
- Comissão Europeia (2007) *Princípios da comunidade europeia para as competências e qualificações dos professores*, Bruxelas.
- Darling – Hammond , L. (2007). Third Annual Brown Lecture in Education Research, *Educational Researcher*, 36 (6), pp. 318-334
- Florian, L., Rose, M. (2009). Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher Education for Inclusive Education, *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), pp.594-601.
- Florian, L., Spratt, J.(2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), pp. 119-135.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for Inclusion, in Chris Forlin (Ed.) *Teacher Education for Inclusion*, London, Routledge.
- Frasier, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalization World*, Cambridge: Polity Press.
- Gusmão, R., Rodrigues, D. (2014). Formação Inicial de Professores para a Inclusão: um estudo exploratório, *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, (in press.)
- National Coalition for Equity in Education (2003). <http://ncee.education.ucsb.edu>. (Consultado em Fevereiro de 2013).
- OECD (2012). Equity and Quality in Education; Supporting Disadvantaged Students and Schools, [www.oecd.org/edu/equity](http://www.oecd.org/edu/equity). Consultado em Janeiro de 2013.

- OECD, (2008). Ten Steps to Equity in Education. OECD Observer, January.1-7.
- Porter, G. (2007). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão, in: M. Ainscow, G. Porter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D., Lima- Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?, in: David Rodrigues (org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*, Porto: Profedições.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Allen Lane.
- 

### **Sobre el autor:**

#### **David Rodrigues**

Profesor de Educación Especial, ingresó como docente en la *Universidade Técnica de Lisboa (FMH)*. Se doctoró en 1986 con una investigación que fue la primera en Portugal sobre niños con parálisis cerebral.

Ha sido docente en varias universidades portuguesas (Porto, Coímbra, Lisboa, Açores) y extranjeras (Universidade Católica de Lovaina y otras). Ha dictado conferencias por invitación en universidades, congresos internacionales e iniciativas de la UNESCO, en España, Francia, Reino Unido, Italia, Rusia, Lituania, Brasil y Colombia. Es autor y editor de 23 libros publicados en Portugal, Brasil y Alemania y cerca de 100 artículos en revistas especializadas.

Es fundador y coordinador del *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva* (miembro de "Inclusion International"), Presidente de *Pró-Inclusão –Associação Nacional de Docentes de Educação Especial* ([www.proinclusao.com.sapo.pt](http://www.proinclusao.com.sapo.pt)) y fundador de la Revista "Educação Inclusiva". Coordina el Master en Educação Especial del Instituto Piaget (Almada). Socio honorario de la *Sociedade Brasileira de Actividade Motora Adaptada*. Embajador Paralímpico (Pequin, 2008). Recibió en 2007 el Premio Internacional de Investigación "União Latina".

Instituto Piaget de Almada (Lisboa, Portugal)  
[drodrigues@fmh.utl.pt](mailto:d Rodrigues@fmh.utl.pt)