

A emergência de escolas com caráter inclusivo e intercultural é um dos desafios da educação contemporânea. Este paradigma educativo requer uma transformação profunda das nossas representações da sociedade, da forma como olhamos os outros e nos (inter/intra)relacionamos.

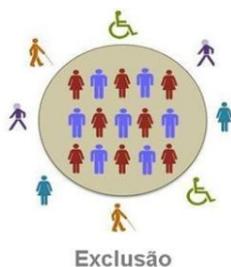
Nesta comunicação procurarei, num primeiro momento, abordar, telegraficamente, a problemática da construção social da diferença. Explanarei, num segundo momento, algumas ideias acerca dos percursos históricos de (alguns) paradigmas educativos e, por fim, falarei da educação inclusiva e intercultural.

Construção social da diferença

Até ao início da segunda Guerra Mundial, diversos biólogos, naturalistas, médicos, entre outros, contribuíram com os seus estudos para a definição conceptual das diferenças humanas em termos de raça, adquirindo a cultura uma nova importância. A racialização das diferenças foi um processo que se construiu e desenvolveu, sobretudo, em contextos coloniais. A distância cultural que separa o nativo da metrópole faz emergir uma cultura detentora de especificidades própria. É homogénea, com hábitos e valores simbólicos sustentados e não comparáveis: a racialização transmuta-se progressivamente, num processo de etnicização (cf. Fernandes, 1998; Machado F. L., 2002). Com este processo, que sucede com o fim da segunda Guerra Mundial e da ideologia nazi, que defendia a superioridade e a pureza racial, as explicações pela raça entram em declínio. Para isso, terá contribuído, em particular, a UNESCO que convidou reputados investigadores de diferentes áreas do conhecimento científico para construir uma nova abordagem desta problemática. As referências à raça desaparecem substituindo-a por referências às diferenças étnicas e culturais. (Machado F. L., 2002, p. 327).

As diferenças manifestam-se através de declarações de pertença e de não pertença, de inclusão e de exclusão: "é suficiente para 'nós' estabelecer essas fronteiras na nossa mente; por conseguinte, 'eles' tornam-se 'eles', e tanto o território como a mentalidade 'deles' são referidos como sendo diferentes dos "nossos" (Said, 1997 [1978]), p. 62). A diferença não é neutra, razão pela qual desenvolve tensões e conflitos, receios e inquietações (Wieviorka, [1992] 1995; Touraine, 1998). A diferenciação apoia-se nas particularidades atribuídas de forma imutável aos grupos e generalizadas a todos os seus membros (Amâncio, 1994). No entanto, estas características "são mutáveis e não definitivas, são abertas e não fechadas" (Machado F. L., 2002, p. 32), podem ser constantemente reinventadas e reinterpretadas (Herskovits, [1948] 1952, citado por Cucho, 1999, p. 170), e permitem a emergência de culturas sincréticas (Cucho, 1999, p. 82; Robertson, 1992, p. 66), mestiças (Wieviorka, 2002, p. 80), integrando num mesmo sistema elementos tomados de empréstimo doutras culturas (Sapir, 1949, citado por Cucho, p. 61).

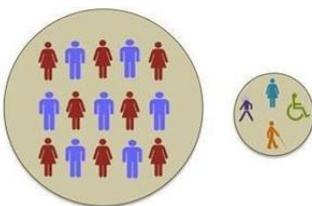
Os percursos históricos de (alguns) paradigmas educativos



As pessoas não estão inseridas em nenhum tipo de instituição de ensino

A construção da diferença não era neutra, estava associada à desigualdade e à discriminação. As raízes históricas da diferença (cultural e/ou deficiência motora e/ou física) foram marcadas por forte rejeição, descriminação e preconceito. A diferença cultural, deficiência mental/motora, os criminosos, os ciganos, entre outros, foram considerados possuídos pelo demónio, sendo, por isso, **excluídos** do convívio social.

Os percursos históricos dos paradigmas educativos relativos aos ciganos e/ou outras pessoas portadoras diferenças/deficiência motor/metal foram construídos de forma segregada e excludente e marcados pelo seu carácter assistencialista assente na custódia e na institucionalização.

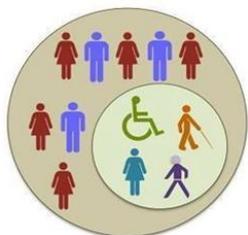


Segregação

As pessoas estão inseridas em escolas especiais e as outras no ensino regular. Segregação.

(Isolamento social, caridade)

Nas primeiras iniciativas educacionais é assegurado a prestação de serviços especializados, com o objetivo de integração social após aquisição das exigidas habilitações e respectiva reabilitação. Emerge o direito à convivência e o princípio da normalização em espaços **segregados**.



Integração

As pessoas estão na mesma instituição de ensino que as "ditas normais" mas em grupos separados. Mesma escola, sala diferente.

Com o paradigma educativo da **integração** todas as pessoas têm acesso ao espaço comum, os contextos sociais educativos assentam no princípio da igualdade e na diversidade. Emergem os contextos inclusivos e as políticas de desenvolvimento inclusivo.



Inclusão

As pessoas estão inseridas na mesma instituição ensino e no mesmo grupo/espço.

Participação e inclusão social

A **escola inclusiva**¹ assente num paradigma educativo centrado no princípio da igualdade, na capacidade de os alunos e as alunas construírem os seus próprios processos decisórios, no desenvolvimento de competências facilitadoras da organização, gestão e administração da sua própria vida, na autonomia e independência.

Alguns destes paradigmas educativos assentavam em processos de diferenciação simbólica e manifestavam-se na desumanização do outro tendo sido “justificados pela Igreja e pelo Estado na base de que as pessoas têm distintas naturezas, e algumas naturezas são melhores que outras” (Young, 2000, p. 264). Na tradição, explica Iris Young, a lei e as normas sociais definiam os direitos, os privilégios e obrigações de maneira diferente nos diversos grupos que se distinguíam por características de sexo, raça, religião, classe social ou pelo exercício da profissionalidade/ocupação.

Young considera que, com a emergência do iluminismo, se anuncia uma nova conceção revolucionária da humanidade e da sociedade: todas as pessoas são iguais, na medida em que todas têm uma capacidade para a razão e para o sentido moral. Os ideais de liberdade e igualdade, defendidos pelo iluminismo, inspiraram e inspiram movimentos contra a opressão e a dominação, cujo êxito permitiu que se criassem valores e instituições sociais que constituem o alicerce das sociedades contemporâneas.

Young admite que é necessário insistir na igualdade e na liberdade pelo facto de a diferença entre grupos e indivíduos continuar a existir, não se podendo, por isso, ignorar estas diferenças porque elas têm consequências opressivas em três sentidos: em primeiro lugar, a cegueira frente à diferença põe em situação de desvantagem os grupos cuja experiência cultural e as capacidades socializadas diferem das que têm os grupos privilegiados; em segundo lugar, o ideal de uma humanidade universal sem diferenças de grupos sociais tende a que sejam os grupos dominantes a definir as normas da humanidade em geral; em terceiro lugar, estes grupos que se desviam de um critério, supostamente, neutral tendem a uma desvalorização internalizada por parte dos membros desses mesmos grupos (cf. Young, 2000, pp. 276-278).

Os diferentes grupos compartilham algumas similaridades em alguns aspetos e sempre compartilham potencialmente alguns atributos, experiências e objetivos. A alternativa a um significado de diferença, que essencializa e estigmatiza, é uma compreensão da diferença como especificidade e variação. A compreensão relacional da diferença cria uma oportunidade para

¹ A Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas.

refletir acerca da (nossa) identidade e, para se compreender igualmente, a necessidade de construção de novos significados (cf. Young, 2000, pp. 288-290).

São distintas as formas de conceptualizar as diferenças e práticas relacionadas com a diversidade existente na sociedade, nas instituições sociais, incluindo a educação. Constatamos que alguns desses conceitos fizeram o seu percurso e influenciaram algumas das atuais políticas educativas de forma assaz negativa: desqualificação da escola pública e, conseqüentemente, dos professores, dos educadores e restante membros da comunidade escolar.

A educação inclusiva e intercultural baseia-se na valorização da diversidade como elemento enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, facilitador do desenvolvimento humano. O que caracteriza os seres humanos é precisamente a sua diversidade: somos distintos uns dos outros. As diferenças não se constituem, por isso, como exceções. Assim sendo, a escola não pode esquecer e/ou ignorar que todos somos diferentes e insistir nas metodologias em que todos aprendem da mesma forma, nas mesmas condições, e ao mesmo ritmo. É imprescindível desenvolver novas formas de ensino que respondam à diversidade de características e necessidades que os alunos e alunas apresentam levando, assim, à prática os princípios de uma *educação para todos e com todos*.

O conceito de diversidade remete-nos para a necessidade de entender que todos temos **necessidades educativas que são comuns**, compartilhadas pela maioria (aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pessoal e socialização que estão expressas no curriculum regular). Temos, igualmente, **necessidades próprias, individuais** (referentes as diferentes capacidades, interesses, níveis, ritmos e estilos de aprendizagem), e, dentro destas, algumas podem ser **especiais** (referem-se a adaptações curriculares, adequação do contexto educativo e/ou organização da sala, serviços de apoio especial, etc.).

Na educação inclusiva e intercultural falar de diferentes categorias e tipologia de alunos, não faz sentido. O que faz sentido é falar de uma diversidade de alunos que apresentam uma série de necessidades educativas, muitas das quais compartilhadas, outras individuais e algumas especiais. Qualquer aluno e/ou aluna pode de forma permanente e/ou temporal experimentar dificuldades de aprendizagem, independentemente da origem das mesmas, devendo o sistema educativo proporcionar as ajudas e os recursos de apoio necessários/especiais de forma a permitir a sua progressão e o seu sucesso educativo.

Foi um engano pensar que unicamente os alunos com um determinado tipo de "deficiência" ou "incapacitados" deveriam ter apoio da educação especial e que a melhor forma de apoiá-los era continuar a organizá-los por categorias diagnosticadas nas escolas especiais e/ou diferencia-los dentro da escola regular. Esta concepção assentava na ideia de que as dificuldades de aprendizagem decorrem exclusivamente das próprias limitações dos alunos e das alunas ignorando, em absoluto, o contexto em que estas emergem e por isso, se centravam na identificação do problema e na prescrição e terapia apropriada. Este enfoque clínico-reabilitador converte-se num "tudo ou nada" tendo, muitas vezes, contribuído para o desenvolvimento do insucesso escolar.

Atualmente existem bastantes evidências que demonstram que as necessidades de apoios educativos surgem da interação de múltiplos fatores, alguns inerentes ao próprio aluno/a (dificuldades motoras e/ou metálicas, entre outros), outros associados a circunstâncias socio-ambientais e culturais, outros ainda, relacionadas com as respostas e oportunidades educativas que se lhes oferecem. As políticas educativas e a escolas/agrupamento de escolas têm um papel imprescindível nos resultados da aprendizagem, na medida em que depende da qualidade da resposta educativa a forma de contribuir, superar, minimizar ou compensar as dificuldades de aprendizagem ou, pelo contrário, agravá-las e incluso criar (mais) dificuldades em consequência de um ensino desadaptado.

É necessário desenvolver políticas facilitadoras da integração² e cumprimento da escolaridade obrigatória de todos os alunos e alunas. Isto pressupõe a integração dos alunos e alunas que estão excluídos do sistema escolar e/ou que se autoexcluem, como é o caso de muitas crianças ciganas³ (ou etnia cigana, como é comumente mal referida) que não frequentam e/ou deixam de frequentar a escola sem terem completado a escolaridade obrigatória. Se por um lado é necessário banir alguns processos de segregação e exclusão que se pratica na sociedade e no interior de algumas escolas relativas a algumas crianças ciganas (cf. Bastos, 2012), é igualmente necessário, por outro lado, combater as ditas imaginadas razões, existentes na *lei cigana*, que levam muitas famílias ciganas a retirar da escola os seus filhos, principalmente meninas ciganas (cf. Sousa, 2013). É necessário identificar fatores que contribuem para o êxito dos processos de inclusão educativa, como também identificar aqueles que os dificultam⁴. A educação inclusiva e intercultural assenta num paradigma que tem, entre outras, como objetivo o desenvolvimento de processos de inclusão de grupos tradicionalmente afastados da educação/escola.

É necessário aumentar e não diminuir os recursos financeiros, como tem acontecido nos últimos anos, destinados à educação assim como melhorar a sua distribuição e gestão com critérios de eficiência, de eficácia, de transparência e de equidade. *Uma escola para todos* deve garantir a igualdade de oportunidades, a equidade e o respeito pela diversidade. O paradigma da

² O conceito de integração social tem sido utilizado "...para designar, no plano micro, o modo como os atores são incorporados num espaço social comum, e, no plano macro, o modo como são compatibilizados diferentes subsistemas sociais. O domínio da integração constitui, pois, uma das dimensões do problema da ordem na medida em que envolve os modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as "partes" e o "todo" (Pires, 1999: 9 citado por Capucha, Coord., 2005, p. 7).

³ A etnização dos indivíduos (ciganos, entre outros) implica um processo de estandardização e fixação de marcadores étnicos da invenção/imaginação/intervenção das tradições; mas também da construção de subjetividades específicas e, essencialmente, da construção de um sujeito étnico.

Os discursos académicos enfatizam, em muitas discussões, o que constitui, ou não, a etnicidade; quem é, ou não, membro de um grupo étnico e quais são ou não os grupos étnicos. A etnicidade é configurada como um objeto académico. Os estados e os movimentos étnicos apropriaram-se deste conhecimento, produzido pelos académicos, e incluíram-no nas suas agendas políticas. Os indivíduos são confrontados com estas agendas e posicionam-se em relação a elas: reconhecem-se a si mesmos, ou são reconhecidos como pertencentes a grupos étnicos. Para maximizar os seus recursos simbólicos e/ou materiais, os indivíduos instrumentalizam as suas características somáticas ou culturais. A etnicidade transforma-se numa arma política e exige competências sociais; torna-se, por isso, contingente, situacional e circunstancial (cf. Sousa, 2013).

⁴ Alguns grupos hegemónicos legitimam o seu interesse pelo progresso e os das comunidades/famílias ciganas pelas suas tradições e subalternidade. Se, e/ou quando, as comunidades/famílias ciganas se modernizam, isto constitui, para os grupos hegemónicos, uma comprovação de que a tradição não tem saída, e, para os defensores das causas populares, de que a modernidade os impede de serem eles mesmos. Ignoram, por isso, que estas comunidades emergem de processos híbridos e complexos e que usam como signos de identificação elementos originários de diversas proveniências e ambivalências, de outras histórias e de outras vozes, de fronteiras culturalmente contingentes, de estratégias de resistência (cf. Sousa, 2013).

educação inclusiva e intercultural assenta na eliminação das barreiras, sejam elas arquitetónicas, culturais e/ou imaginárias, e exalta a identidade, a pessoa e a (sua) cultura.

Conclusão

O sistema educativo é um dos contextos mais importantes para desenvolvimento e promoção dos valores da inclusão e da prática da interculturalidade. Emerge como elemento fundamental da formação humana, um meio que garante o desenvolvimento, o crescimento e a transformação/libertação de todas as potencialidades humanas.

O paradigma da educação inclusiva e intercultural assenta: num processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simétrica e de igualdade; num intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, procurando desenvolver um novo sentido de convivência; num espaço de negociação e de tradução donde as desigualdades sociais, económicas, políticas e culturais, e as relações, os conflitos de poder da sociedade não são ocultados mas reconhecidos e confrontados; numa tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte das práticas e das ações sociais concretas, conscientes e solidárias; numa meta por alcançar/desenvolver.

BIBLIOGRAFIA

- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. São Paulo, Serv. Soc. n.º 106 (abr./jun.), p.p. 219-240.
- Amâncio, Lúcia (1994), *Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.
- Appadurai, Arjun (2004 [1996]), *Dimensões Culturais da Globalização. A Modernidade sem Pele*, Lisboa, Editorial Teorema.
- Bastos, J. G. (2012). *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri.
- Capucha, L. C. (2005). *Formulação de Propostas de Conceção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Cuche, Denys (1999), *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa, Fim de Século Edições.
- Fernandes, António Teixeira (1998), *O Estado Democrático e a Cidadania*, Porto, Edições Afrontamento.
- Herskovits, M. J. (1952 [1948]), *Les Bases de l'Anthropologie Culturelle*, Paris, Payot.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades. Migrações, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos n.º 8*, pp. 63-83. Lisboa, Revista Lusófona de Educação.
- Sapir, E. (1967 [1921]), *Le Langage*, Paris, Payot
- Sousa, C. J. (2013). *Os Maias - Retrato Sociológico de Uma Família Cigana Portuguesa (1827-1957)*. Lisboa, Mundos Sociais.
- Robertson, Roland (1992), *Globalização. Teoria Social e Cultural Global*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Said, Edward W. (1997 [1978]), *Orientalismo*, Lisboa, Livros Cotovia (1.ª edição).
- Wieviorka, M. (1995 [1992]), *Racismo e Modernidade*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London, Routledge.
- Wieviorka, M. (2002), *A Diferença*, Lisboa, Fenda Editora.
- Young, Iris Marion (2000), *La Justicia y la Política de la Diferencia*, Madrid, Ediciones