

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO

Sofia Freire

Instituto Superior D. Afonso III

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998). Portugal não ficou alheio às novas ideias, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

¹ A Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994 como resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (World Conference on Special Needs Education). Muito embora este documento tenha surgido no contexto da educação de crianças em condição de necessidades educativas especiais e assinala, tal como refere Bénard da Costa (1999), um momento fundamental “na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais” (p. 29), nele vêm claramente explicitados os princípios inclusivos (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997). É assim que este documento constitui um documento essencial, norteador das práticas inclusivas.

Para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada. No caso daqueles alunos com maiores dificuldades em se adaptar à escola e em enfrentar suas exigências, a história tem mostrado que segregar, permanecendo o seu cerne inalterado, não é solução (Clark et al., 1997; Felgueiras, 1994; UNESCO, 2003b). É de referir o estigma e os preconceitos face àqueles que são mais diferentes e as experiências académicas e sociais mais empobrecidas (Clark et al., 1997; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Correia, 1999; Fischer, Roach, & Frey, 2002), que tornam mais difícil o desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências complexas, remetendo os mais diferentes para uma situação de cidadania de segunda ou, nalguns casos mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social (Ainscow & Ferreira, 2003; César, 2003; UNESCO, 2003b). Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 113)

A inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003b). Mas, não obstante os esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. Mas

para além das resistências naturais face a uma situação de mudança (Fullan, 2001), há a referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar (Almeida & Rodrigues, 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Becker, Roberts, & Dumas, 2000; Forlin, 2006), a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses mesmos princípios (Ainscow, 2005; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006) e os constrangimentos curriculares, organizacionais e, mesmo, legais (Ainscow, 2005; Dyson & Millward, 2000; Freire & César, 2002, 2003; César & Oliveira, 2005), que constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

Paradoxalmente, um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios. Esta imprecisão manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo: quer a nível das escolas e dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002), quer, também, a nível dos próprios discursos políticos (Engelbrecht, 2006; Vislie, 2003). Mas é essencial, em qualquer processo de mudança, explicitar os seus princípios norteadores (Fullan, 2001). E a inclusão é mudança. Torna-se, deste modo, premente explicitar de uma forma clara e articulada os princípios inclusivos (FEEI, 2006; UNESCO, 2003a), caso contrário há o perigo de se cair numa situação de tomada de medidas avulso e circunstanciais. Tal parece ser o caso português, que perante o seu compromisso de desenvolver um sistema educativo inclusivo, tem vindo a publicar unicamente algumas medidas normativas dispersas que não correspondem aos desafios apontados nos diversos fóruns internacionais, que apelam para a reformulação profunda dos sistemas educativos assente nos princípios inclusivos (FEEI, 2006).

O presente artigo surge da identificação desta necessidade. Este não pretende constituir-se como uma revisão exaustiva de literatura, mas sim oferecer uma visão sobre o conceito de inclusão, procurando articular diferentes contributos nacionais e estrangeiros. Para além disso, pretende distinguir os conceitos de integração e de inclusão, muitas vezes, usados intercaladamente, como se de sinónimos se tratassem. Tal como refere Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A

Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Esta distinção conceptual (entre integração e inclusão) urge ser feita para que as mudanças na linguagem (e o uso generalizado da palavra inclusão) sejam acompanhadas, de facto, de mudanças nas práticas, concepções e valores (Vislie, 2003).

A inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade. São estes quatro eixos que serão apresentados e desenvolvidos a seguir.

A inclusão como um direito fundamental. Para os defensores do movimento inclusivo, a inclusão é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (alínea 1).

A integração também constitui um direito que assiste a todas as crianças. Em Portugal, este direito é regulado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Contudo, e ao contrário do que acontece com a inclusão, a integração na escola regular é ainda mediada pelo julgamento profissional daqueles envolvidos na educação das crianças com dificuldades educativas (Clark et al., 1997; Corbett & Slee, 2000). Assim, muito embora constitua um direito, a integração contém ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. No caso português, e tal como afirma Bénard da Costa (1995), “existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar, mas as alíneas que se referem às situações de excepção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social” (p. 56).

Pelo contrário, a inclusão constitui um direito fundamental e, enquanto direito fundamental, não pode ser negado a nenhum grupo social (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Baptista, 1999; Bénard da Costa, 1999; César, 2003; Clark et al. 1997; Morato, 2003; UNESCO, 2003a). Bénard da Costa (1999) explicita de forma bastante clara esta ideia:

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (p. 25, itálico no original).

A inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. E vem questionar, como tal, segundo palavras de Rodrigues (2000), a “visão dicotómica da diferença” presente no modelo integrativo, de acordo com a qual existem “dois tipos de alunos 1) aqueles que seguem o currículo uniforme e principal; e 2) os que tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (p. 9).

É que, numa perspectiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes (Wang, 1995), tal como acontece na integração. Até porque inúmeros estudos referem que, de uma maneira geral, os objectivos desses caminhos mais ou menos alternativos são menos desafiadores do que os da escola regular e o currículo mais pobre (Fischer et al., 2002; Wang, 1995). E é reconhecido, hoje em dia, aos alunos a quem não é permitido desenvolver as competências essenciais básicas, vão, posteriormente, apresentar dificuldades em participar na sociedade complexa dos nossos dias e em exercer, de uma forma informada e consciente, o seu direito de cidadania (Galvão, Reis, Freire, & Oliveira, 2006; Rodrigues, 2006).

Pelo contrário, pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno (Forlin, 2006). Ora, isto implica uma grande mudança conceptual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença.

A inclusão como um novo modo de encarar a diferença. A inclusão assenta numa nova visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos. Tal como vem afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados

tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (alínea 1). Assim, aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projectos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global (Ainscow, 1999; César, 2003; Clark et al., 1997).

No modelo de integração, o que acontecia é que, àqueles diferentes eram lhes fornecidas provisões diferentes, com o objectivo de se ultrapassar a diferença, procurando aproximá-los do aluno normal. Era, pois, preponderante uma visão assimilacionista, de acordo com a qual eram os alunos “diferentes” que se tinham que adaptar ao padrão de aluno definido pela escola (Ainscow, 1999; Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000; Corbett & Slee, 2000; Strømstad, 2003).

A inclusão vem defender algo radicalmente distinto. Segundo palavras de Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 489). Esta é, mesmo, de acordo com Ainscow (1999), a ideia central do movimento de inclusão: todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Barton, 1997; FEEI, 2006; Morato, 2003; Strømstad, 2003;) e, logo, deve ser respeitada e celebrada (Barton, 1997). Cabe agora a toda a comunidade educativa, encontrar soluções para lidar com a diversidade, soluções essas que permitam construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença (César & Silva de Sousa, 2002). Mas, essas soluções não podem ser encontradas na escola tradicional. E, por isso mesmo, a inclusão implica uma “reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira a que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo” (Tilstone, 1998, p. 160).

A inclusão e a transformação da escola. A transformação da escola constitui uma outra ideia central do movimento inclusivo e uma inovação relativamente à integração (Ainscow, 1999; Bénard da Costa, 1998; Sebba & Ainscow, 1996; Rodrigues, 2001; Wang, 1995).

Segundo o modelo integrativo, perante o aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, assume-se que o problema reside nesse aluno, ou na sua família, ou meio/ grupo social onde está inserido, sendo estes que têm que ser mudados. Há uma procura incessante de novas técnicas e estratégias que permitam responder de forma mais eficaz aos alunos que apresentam dificuldades, mas a escola, em

si, permanece inalterada, pois não é nela que reside o problema (Ainscow, 1999; Clark et al., 1997; F. Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000; Niza, 1996; Rodrigues, 2000; Sebba & Ainscow, 1996).

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (p. 153). O foco deixou de ser, tal como acontecia no modelo integrativo, o aluno-com-dificuldades avaliado por especialistas, e passou a ser a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1999; Avramidis et al., 2002; Pereira, 1999; Porter, 1995). Em Portugal, a nova lei sobre as funções dos docentes dos apoios educativos (Despacho-Conjunto nº. 105/97, de 1 de Julho) vem de encontro a esta orientação. Com a nova legislação, o apoio individual ao aluno passou a assumir um carácter excepcional (em situações e condições específicas, com objectivos bem definidos e articulados com a comunidade educativa) e a colaboração do docente dos apoios educativos com os outros agentes educativos passou a desempenhar um papel central na melhoria das condições do ambiente educativo (Conselho Nacional de Educação, 1999; Pereira, 1999).

Mas, esta nova forma de encarar as dificuldades educacionais obriga a escola a adoptar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Ainscow, 1999; Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991; Thousand & Villa, 1999). De acordo com Thousand e Villa (1999), as escolas inclusivas têm sucesso, exactamente, porque funcionam com base em diversas equipas *ad hoc*, que se constituem e dissolvem à medida das necessidades, i.e., quando a escola se depara com alunos que não conseguem aprender. Estas equipas, em vez de centrarem a discussão no local onde estes alunos devem ser ensinados, procuram activamente derrubar as barreiras que existem à sua aprendizagem, documentando-se e melhorando disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições.

Tal implica sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios (Avramidis & Norwich, 2002; Becker et al., 2000; Forlin et al., 1996; Kugelmass, 2001), desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos (Ainscow, 1999; Kugelmass, 2001, 2006) e facilitar-lhes a apropriação de novas competências (Avramidis & Norwich, 2002; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006), que lhes permitam desenvolver um trabalho voltado para

a resolução de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alimentado pelo desejo de, continuamente, aprender (Ainscow, 1999).

Com efeito, aos profissionais de educação especial já não se lhe exige, exclusivamente, a realização de diagnósticos dos alunos e, com base nestes, a realização de uma série de prescrições com o objectivo de remediar as suas incapacidades. Estes surgem, agora, como “consultores” (Porter, 1995), que aconselham, apoiam e colaboram com os professores do ensino regular, pensando na melhor estratégia educativa para dar resposta a todos os alunos (Baptista, 1999; Bénard da Costa, 1998; Farrell, 2006; Porter, 1995). Ao professor do ensino regular exige-se que crie condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando “na forma como poderá interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projectos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem” (Bénard da Costa, 1998, p. 64).

Mas, se é inegável que a transformação da cultura da escola constitui uma peça angular no processo inclusivo, também é inegável que tem que haver um esforço concertado a diferentes níveis do sistema – sala de aula e escola, mas também contexto legislativo, político e social mais amplo (Forlin, 2006; UNESCO, 2003b).

A inclusão e a transformação da sociedade. Para se criar um sistema educativo inclusivo, não basta mudar a escola (Rodrigues, 2003; UNESCO, 2003a). A escola é um sistema permeável não só às orientações legislativas, como também aos valores sociais e culturais dominantes na sociedade. Se, por um lado, é essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação dos novos princípios (Armstrong et al., 2000; Corbett & Slee, 2000; Dyson & Millward, 2000; Rouse & Florian, 1997), é, igualmente, primordial, mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva. E, este é exactamente mais um trunfo e, simultaneamente, uma barreira acrescida à inclusão.

A inclusão, assente em valores como o respeito e celebração da diferenças e na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições, choca com os valores vigentes da sociedade actual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos (Barton, 1997; Corbett & Slee, 2000; Rouse & Florian, 1997; Vlachou, 2004). Mesmo a nível do sistema educativo co-existem diferentes valores que podem dificultar o processo de mudança no sentido da inclusão. A mudança da legislação é essencial, mas tem que ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, já que são as crenças e valores que vão configurar o modo como é conceptualizada a inclusão, quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo, a nível político (Singal, 2006). Se as

mudanças legislativas não forem acompanhadas por uma mudança nas crenças e valores pode-se cair, como se tem verificado (Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002; Vislie, 2003), numa situação de mudança aparente (Singal, 2006): desenvolvem-se práticas e disposições, aparentemente, inclusivas, mas que têm como resultado a exclusão de alguns alunos do sistema educativo.

Paradoxalmente, a criação de uma educação inclusiva é entendida como um meio por excelência de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática. Tal como vem referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (alínea 2). Ao contrário da integração, que permite a coexistência de caminhos alternativos e paralelos para os alunos mais diferentes, a inclusão vem defender que a diversidade é algo de inevitável, que é necessário aprender a lidar com aqueles mais diferentes, sendo a escola o melhor local para se fazer esta aprendizagem (Strømstad, 2003). Ao obrigar os alunos diferentes a partilharem um espaço comum e a aprenderem a viver conjuntamente, a educação inclusiva pode configurar-se, deste modo, enquanto motor importante de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos se sentem em segurança para participar (César, 2003; Strømstad, 2003; Thomas, 1997).

Seriam esses os valores que todos os agentes educativos transportariam consigo para a escola, facilitando a construção de culturas inclusivas, nas quais não há espaço para a desmotivação e absentismo, fracasso escolar ou, mesmo, abandono escolar. É urgente, no caso português, desenvolver uma sociedade mais inclusiva, na qual o direito à educação se torne um valor, realmente, fundamental. O problema da exclusão educacional, bastante marcado no nosso país, como o mostram as estatísticas (GIASE, 2007), não pode ser encarado como um problema dos alunos, mas sim da escola e da sociedade a que todos pertencemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.

- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: what is this book about? In F. Armstrong, D. Armstrong e L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.
- Armstrong, F., Belmont, B., & Verillon, A. (2000). "Vive la difference?" Exploring context, policy and change in special education in France: developing cross-cultural collaboration. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 60-77). London: David Fulton Publishers.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-148.
- Baptista, J.A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Becker, H., Roberts, G., & Dumas, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 57-72.

- Bénard da Costa, A.M. (1995). Necessidades Educativas Especiais: condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33, 54-61.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Bénard da Costa, A.M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação*, 11(2), 57-85.
- Bénard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: a case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-34.
- César, M., & Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva (pp. 157-168). *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassel.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). London: David Fulton Publishers.

- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in South Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education, XXI(3)*, 253-264.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education, 17(1)*, 1-14.
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practice. Are educational psychologists part of the problem or part of the solution? *European Journal of Psychology of Education, XXI(3)*, 293-304.
- FEEI (2006). *Promoção de educação inclusiva em Portugal*. Recuperado em 2007, Março 5, de <http://www.fmh.utl.pt/feei>.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar? *Inovação, 7(1)*, 23-35.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 6(1)*, 63-78.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are the teachers? *International Journal of Disability, Development and Education, 43(2)*, 119-133.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education, XXI(3)*, 265-277.
- Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese special education system. A deaf child's life in a regular school: is it possible to have hope?. *Educational and Child Psychology, 19(2)*, 76-96.

- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(3), 341-354.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^o ed.). London: Routledge Falmer.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: Edições Asa
- GIASE (2007). *Séries cronológicas: 30 anos de estatísticas de educação – Alunos 1977 a 2006* (vol. 2). Lisboa: GIASE.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*(1), 47-65.
- Kugelmass, J. (2006). Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses. *European Journal of Psychology of Education, XXI*(3), 279-292.
- Morato, P. (2003). Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 10*(1), 7-11.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação, 9*, 139-149.
- Pereira, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 65-101). Lisboa: Ministério da Educação.
- Porter, G. (1995). Organizar la escolarización: acceso y calidad a través de la integración. *Perspectivas, XXV*(2), 329-340.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.

- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rouse, M., & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 323-336.
- Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: an Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 239-252.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490.
- Strømstad, M. (2003). "They believe that they participate... but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 33-47). London: Kluwer Academic Publishers.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thousand, J., & Villa, R. (1999). Inclusion: welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special services in the schools*, 15(1-2), 73-108.
- Tilstone, C. (1998). Moving towards the mainstream: vision and reality. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 159-169). London: Routledge.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

UNESCO (2003a) *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003b). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

Wang, M. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas*, XXV(2), 315-327.

Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto
Despacho-Conjunto nº. 105/97, de 1 de Julho

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram proporções hegemónicas na educação. Portugal abraçou os mesmos princípios ao ratificar a Declaração de Salamanca, em 1994. Não obstante, ainda depara com inúmeras dificuldades na implementação dos ideais defendidos a nível político. Uma das dificuldades prende-se com a definição pouco precisa do conceito de inclusão, que origina a tomada de medidas avulso e circunstanciais. Neste artigo pretende-se apresentar uma visão sobre conceito de inclusão, procurando distinguir entre os conceitos de integração e de inclusão. De acordo com a visão apresentada, a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Inclusão – integração – mudança

ONE GLANCE OVER INCLUSION

The inclusion of all children in the regular school is nowadays considered a fundamental right. Although the Portuguese Government has signed the Salamanca Statement, the Portuguese educational system still faces some difficulties in what concerns the implementation of the inclusive principles. One of the main difficulties relates to the lack of a clear articulation of the inclusion principles. This paper aims at presenting one vision about inclusion and at distinguishing inclusion and integration concepts. According to the presented vision, inclusion rests upon four main ideas: (1) inclusion is a fundamental right, (2) inclusion implies a new look at diversity, (3) inclusion implies re-thinking the school and the overall educational system, (4) inclusion may promote changes at the societal level.

Inclusion – Integration - Change