

Ex.mo Senhor Coordenador do Grupo de Trabalho da Educação Inclusiva  
(Comissão de Educação, Ciência, Juventude e Desporto)

Ex.mo Senhor Deputado António Cunha

Ex.mos. Senhores Deputados e Ex.mas. Senhoras Deputadas

Lisboa, 20 de maio de 2021

Dando cumprimento ao disposto no ofício n.º 127/8ª - CECJD/2021 de 13 de maio de 2021 referente ao pedido de colaboração sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e Lei n.º 116/2019, disponibilizo o presente texto em que faço uma apreciação crítica sobre o assunto, iniciando com um pequeno enquadramento e terminando com alguns tópicos que me parecem importantes para a reflexão.

É-nos dado viver tempos incertos e contraditórios no que respeita à Inclusão, sobretudo quando referenciamos a Educação Inclusiva.

Por um lado, este é o tempo que mais afirmamos o valor da diversidade humana como essencial ao desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e democráticas. O tempo em que mais se reconhecem os impactos adversos das desigualdades estruturais que minam a coesão social e coartam os direitos humanos e as liberdades dos cidadãos. O tempo em que mais se valorizam as aprendizagens relevantes e eficazes, resultantes do livre acesso, equitativo e de qualidade à educação. O tempo em que a aquisição das competências necessárias, para participar plenamente na sociedade, assume carácter civilizacional.

No entanto, este é também o tempo em que as experiências de exclusão se afirmam como realidades cada vez mais evidentes e generalizadas.

Em minha apreciação, passados três anos da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e decorridas dois anos da publicação da Lei n.º 116/2019 as ações de exclusão têm vindo a acentuar-se, quantas vezes em nome da inclusão. Os intrincados normativos acrescidos à boa fé imaginativa de algumas práticas têm concorrido para a consolidação de realidades pouco inclusivas.

O tempo disponível e o objetivo obrigam-me a escolhas e a decidir por um guião de tópicos, nem sempre de fácil priorização. Assim, reconhecendo que a minha narrativa possa

ser entendida como manifesto de contornos subjetivos, sublinho em três pontos as seguintes circunstâncias.

**1 – Da linguagem dos nomes e das implicações práticas** – Transposto o prólogo do Decreto-Lei 54/2028, como muitos dos discursos retóricos a que temos assistido estes últimos anos, constata-se que novas denominações, agora em moda, se têm configurado como manifestações de exclusão. Semântica que, em nome da inclusão, (re)introduz e (re)desenha práticas de exclusão atestadas todos os dias nas redes sociais, em diversos órgãos de comunicação, em documentos de diversos agrupamentos de escolas, em formações privilegiadas e em monitorizações institucionais cirúrgicas e de cariz essencialmente administrativo, cujos resultados são publicamente desconhecidos.

Após afirmar-se como dogma o fim de putativas categorizações e da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”, somos imersos em novas categorizações: os adicionais, os seletivos, os universais ou ainda os das medidas adicionais, os das medidas seletivas. Denominações que em defesa da diversidade se assumem, em crescendo, como referência de grupos homogêneos de alunos. No geral os tais alunos “da educação inclusiva”, em específico, tantas vezes, “os alunos das medidas adicionais” ou só mesmo “os adicionais”. Os alunos que em tempos de pandemia foram nomeados para estarem corajosamente na escola, no cumprimento de políticas públicas conjunturais e de um guião rígido e, afinal, categorial. Quando quase todos os alunos estavam em casa cumprindo orientações de saúde pública consideradas essenciais, muitos dos alunos mais frágeis e de neuro funcionamento mais complexo foram chamados a estar na escola. A experiência direta de que linguagem e as práticas, em referência a normativos que se arrogam inclusivos, excluem. É uma inclusão que se conjuga no “modo instrumental”.

A autodeterminação cumpre-se, assim, como uma palavra tantas vezes bramida nestes tempos sempre modernos e ditos inclusivos, mas perde-se em paráfrases de uma lei que, na afirmação da educação inclusiva, somente maquilham a exclusão.

Afinal talvez seja verdade que Portugal tenha ido “mais além na promulgação de um quadro legal para a inclusão de estudantes com ou sem dificuldades na educação” (Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues, 2021). Afinal, neste já antigo realçar “os uns e os outros”, talvez Portugal seja concomitantemente um dos “países que em vez de promover a mudança parece contentar-se com a renomeação de formas de educação segregadoras,

dando-lhe nomes que podem, internacionalmente, parecer mais aceitáveis” (Comissário do Conselho da Europa para os Direitos Humanos, Nils Muižnieks, 2017).

**2 – Da continuidade de um modelo médico predisposto em retórica de inclusão** – Tem sido recorrente sublinhar as barreiras bem como os efeitos sistémicos “incapacitantes” e limitadores de alguns ambientes físicos. O mesmo tem acontecido relativamente a algumas atitudes culturais. Contrariamente o âmago da ação continua a ser centrado nas pessoas, como se as suas condições fossem princípio e fim de todas as limitações. Pessoas sobre as quais muitas histórias ainda se escrevem “no especial”.

O modelo médico continua e (re)afirma-se. Como sempre, vive de uma burocracia codificada em procedimentos, rituais, preceitos e preconceitos que na sua grande maioria ocorrem fora do contexto principal de aprendizagem, a sala de aula. Isto, mesmo quando o único critério de inclusão patenteado parece ser a “entrega” de determinados alunos à sala de aula.

Em contraponto, mas com um mesmo racional, é em nome da inclusão que se multiplicam os projetos, as “salas da inclusão”, tantas vezes nomeadas noutros idiomas (salas include), outras tantas chamadas de centros de apoio à aprendizagem, em regime de multiplicação. Há também, inaugurados e louvados em nome da inclusão, os espaços que mimetizam pequenos apartamentos. Neles alguns, e só alguns, é suposto aprenderem tarefas domésticas, como cozinhar, limpar e fazer a cama. Desenhos inclusivos que parecem afirmar-se por um funcional que exclui, mesmo quando engalanados de uns currículos que incluem português e matemática funcional ou português e matemática para a vida. Como se o português e a matemática não devessem ser funcionais para a vida de todos os alunos. No final uma vida onde não haveria lugar a agências de emprego só para alguns. Assumindo à partida expectativas de vida diferenciadas, a exclusão alimenta e reforça lacunas de aprendizagem, conduzindo a “profecias autorrealizáveis”. Mais uma vez a inclusão configura-se na lógica de “os uns e os outros”, mesmo quando se diz para todos.

Reconhecer que a educação inclusiva é um processo, é reconhecer que se (re)afirma em produtos, ambos desejavelmente monitorizáveis. Uma monitorização robusta que nos permita compreender o que tem estado a acontecer desde o ano letivo de 2017/2018, data dos últimos dados públicos. Para isso necessitavam-se indicadores desejável e claramente definidos à priori da implementação dos normativos. Isto porque hoje, mais do que nunca, se percebe que a educação inclusiva se ajuíza e joga ao sabor da reprodução de discursos

de boa vontade e de narrativas formativas que se têm reproduzido num suposto sistema em cascata. Uma opção que nega a própria concetualização do modelo formativo em cascata, esquecendo que este é composto por várias fases: análise de requisitos (onde estamos), projeto (para onde vamos/queremos ir), implementação (o que queremos/fazemos) e monitorização/teste (o que conseguimos). Processos formativos desejavelmente implementados em atenção às variáveis de contexto e à dimensão “local”. Formação onde se ignorou, tantas vezes, aspetos científicos que o pensamento pedagógico merece e exige cumprindo-se e ampliando-se, sem surpresa, o padrão da concetualização do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Também sem surpresa, as equipas ditas multidisciplinares e de apoio à educação inclusiva cumprem-se como meras equipas de pré-classificação (Hallahan & Kauffman, 1994). Equipas essencialmente direcionadas para os alunos com “necessidades educativas especiais” agora designados, em nome da nova inclusão, por alunos com necessidades específicas. Embora alguns possam ser designados como alunos com “necessidades de saúde especiais”. Em suposta multidisciplinidade e sempre em estado de negação, (re)habilitam-se procedimentos de elegibilidade de alguns alunos para a Educação Especial. Mesmo se essa não é a convicção que subjaz a tais práticas assim passa a ser entendido, pela natureza dos processos (de)marcados pelas culturas que se foram enraizando nas organizações. Entendimento que (en)forma, com mais ou menos linha ou coluna no Excel, as práticas na recolha de dados, as práticas dos professores e, quantas vezes, também as perceções dos Encarregados de Educação.

As equipas ditas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, qual polvo organizativo e burocrático, são seduzidas a desempenhar quase todas as funções dentro da organização escolar. Em nome de uma inclusão que se quer inovada e disciplinada engalanam-se de mais burocracia e, frequentemente, assumem como desígnio processos de monitorização e de avaliação de índole meramente administrativa. Sempre em nome de “novos paradigmas” de inclusão, mas na verdade em tudo contrários à filosofia inclusiva.

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva crescem em funções e substituem sem substituírem, outras estruturas como os departamentos curriculares, os conselhos de ano, os conselhos de docentes e o conselho pedagógico. Decalcadas de outras geografias e de um modelo que as argumenta, mas que em Portugal por infidelidade de apropriação teórica e prática também as desvirtua foram, em tempos de pandemia, eleitas como pitonisas a quem, perante qualquer dúvida, todos devem perguntar tudo à procura de

respostas que um guião político e técnico/científico rígido e frágil arrematou em nome de uma pressuposta autonomia. Hábito que se tem vindo a alargar e faz até cultura noutros normativos como atesta o enigmático texto do ponto 9 do artigo 2 do Despacho Normativo n.º 10-B/2021.

Já os putativos centros de apoio à aprendizagem, na procura de uma identidade concetual e organizativa, constituem-se num dilema que a poucos tem preocupado. Em algumas geografias arrogam-se o serem novas e mais inclusivas denominações de estruturas antes demonizadas como espaços de exclusão: como exemplo as unidades especializadas, as salas de relaxação, as salas de estimulação, as salas de... Em outras geografias e como exemplo recente e ilustrado, dos muitos que existem, os centros de apoio à aprendizagem podem consubstanciar-se entre um restaurante cujo nome faz parte do programa individual de transição, a biblioteca e diversos outros serviços e projetos como o da “reeducação da Leitura e Escrita”. Denominação que, ainda hoje, estou convicto, faria as delícias de uma apurada reflexão de Foucault. Centro de apoio à aprendizagem que não esquece o serviço de orientação e psicologia que se parte e reparte entre incluir-se no centro de apoio à aprendizagem e pertencer à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva estrutura que, pelo que nos é dado a observar, na representação que nos serve de exemplo, contraditoriamente não se inclui no centro de apoio à aprendizagem, nem estranhamente qualquer grupo ou departamento de educação especial.

Tudo é possível em nome da inclusão. Por um lado, há quem diga que mais restrito seria exclusão e mera mudança de nome na porta de microcosmos especializados e restritos. Por outro lado, há quem defenda que mais abrangente é arregimentar todo um conjunto de subestruturas da organização escolar, numa amalgama indiferenciada. Realidades dispare, interpretações normativas divergentes. Uma e outra perspetiva e algumas mais, mas tudo em nome da inclusão. No entendimento tanto de uma como de outra perspetiva interrogo-me que sentido terá a Lei n.º 116/2019 quando obriga no artigo 13.º, ponto 7 “ao diretor da escola definir os espaços de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola” e quando no ponto 8 normaliza alguns aspetos desses espaços e, ainda, quando no ponto 9 pese os regimentos de todos os serviços e projetos, se regimenta que “pode ser elaborado um regimento próprio, do qual constem as formas de medição do impacto do centro de apoio à aprendizagem na inclusão e aprendizagem de todos os alunos.” O mesmo questionamento me coloco relativamente ao sentido que terão algumas ações e mesmo financiamentos que versam serem para os alunos

dos centros de apoio à aprendizagem. Questionamento idêntico me sugerem os discursos que em tempos de quarentena advogavam, em nome da inclusão, que seriam os alunos dos centros de apoio à aprendizagem a irem à escola. Interrogo-me em que momentos, discursos e perspectivas se afirma, afinal, a inclusão como filosofia: no discurso do todos de forma universal, no de alguns de forma seletiva ou no de alguns de alguns de forma adicional? Talvez afinal todas estas realidades sejam mecanismos de uma inclusão meramente instrumental. A tal perspectiva de inclusão que, nos últimos tempos, se tem consolidado.

Aos centros de recursos para a inclusão, gostava de dedicar também umas palavras, mas o tempo de que disponho obriga-me a escolhas. Para além disso tanto na velha inclusão como nesta nova inclusão os centros de recursos para a inclusão continuam nesta saga da educação inclusiva, como meros serviços em regime de outsourcing. Respostas cada vez mais parcas em tempos e recursos que, sem participarem na escola, dizem que são da escola. Tópico que em boa verdade deveria aprofundar deslocando a lógica da reflexão para o afã da “Tudoterapia” (Morgado, 2021), que floresce fora da escola, mas em seu nome e sempre com o foco no mais âmago do seu interior, aproveitando-se das suas fragilidades.

Ficam-me também para futuras reflexões os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação. Estruturas que, em nome da nova inclusão só avaliam e atribuem suportes de apoio se estiver preenchida a avaliação “em modelo CIF”. Sim a tal Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde que se pensava ser da velha inclusão, inscrita no agora órfão e revogado Decreto-Lei 3/2008. Falo de uns centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação que, em tempos de comunicação a distância, ficaram no limbo, esquecidos dos tempos e dos objetivos para que num início chegaram a ser concetualizados e a assumirem práticas.

**3 – Da equidade e de currículos para a inclusão** – Sei que já cansam as quixotescas críticas relativamente a uma diferenciação pedagógica que se arregimentou como um conjunto de medidas prescritivas atomizadas e distribuídas por níveis ao sabor de perceções tantas vezes pouco consentâneas com as teorias da gestão curricular.

Bem sei que muito menos são bem vistos quaisquer comentários relativamente a uma flexibilidade curricular que se acantonou nuns tempos à percentagem: Medidos como porções de um ferro rígido que quando quente aceita, só nos pedaços aquecidos, alguma flexibilidade, alguma integração com outras realidades. Esta inclusão, dita nova, tende a esquecer que flexibilizar é trabalhar em equipa no (re)conhecimento, tanto na horizontal

como na vertical, de um currículo significativo e com significado depurando-o e integrando-o de forma transversal.

A equidade não existe em currículos fechados e rígidos, mesmo que por apelo ao Desenho Universal para a Aprendizagem se travistam de complemento curricular, quase sempre só para alguns alunos.

A equidade não existe quando acomodações e adaptações não significativas se confundem e por vezes coexistem com adaptações significativas. Quando e em que nome de qual inclusão o sistema educativo permite dupla certificação?

Já agora nesta dita nova inclusão quando falaremos de forma robusta dos pressupostos de certificação para os alunos com adaptações significativas? Questão que já no tempo da velha inclusão muitos fizeram relativamente aos alunos com currículo específico individual ou, se recuarmos mais, muitos fizeram perante a saída da escola dos alunos com currículos alternativos.

A equidade e a inclusão não existem quando a medida de apoio à aprendizagem denominada enriquecimento curricular é prescrita aos alunos ditos da educação inclusiva que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico. Decisão que se baseia na mera coincidência de nesse ciclo de ensino existirem umas atividades apelidadas de atividades de enriquecimento curricular. A equidade e a inclusão não existem se forem formados professores na convicção de que a medida prescritiva “enriquecimento curricular” é para os alunos que fazem visitas pedagógicas, vão ao cinema e tantos outros exemplos que fizeram parte do cardápio formativo em cascata.

A falta de rigor e de informação cientificamente clara no que respeita à gestão curricular, não ajuda a ação inclusiva, mais quando essa falta de rigor é assumida como única verdade prescrita numa lógica de cascata, aquele modelo que afinal nem tem sido, o que já seria pobre, um processo formativo puramente sequencial, denotando-se mais como um processo meramente repetitivo, o que o torna ainda mais pobre.

**A terminar** reafirmo que as definições refletem a compreensão e afetam a prática dos conceitos e, por sua vez, como a educação inclusiva atende e trata os diferentes grupos de alunos (Florian 2014), ou seja, afeta as práticas.

As diferenças neurológicas e a diversidade de funcionalidades configuram realidades antropológicas e condições de existência únicas em cada ser humano. Por este motivo e porque as escolas integram sistemas sociais complexos devem ser encaradas, na sua

completitude, como escolas completas que estão obrigadas a acolher e a responder a todos os alunos, independentemente da sua, etnia, nacionalidade, religião, género, orientação sexual ou deficiência. No entanto esta realidade não deve negar que, numa perspetiva holística, se identifiquem populações a serem visadas e se identifiquem barreiras, bem como se definam facilitadores à participação para que se potencie a acessibilidade aos serviços, mantendo-se um foco específico nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão.

Necessitamos que se assegure a existência e a compreensão da filosofia inclusiva e de objetivos para a recolha de dados, prevendo-se que a sua análise informe as políticas públicas, as práticas e a atribuição de recursos e apoios. Pouco ganham as escolas com discursos de inclusão submersos em mapeamentos designados no etéreo de um racional frágil, pouco claro e mesmo teoricamente pouco credível. Pouco ganham as práticas quando acontecem em amalgamas dispare e alicerçadas em grelhas categorizadoras de tudo e de todos num afã de controlo descontrolado que nada acrescenta à ação inclusiva, bem pelo contrário.

A lógica de curto prazo que tem sublinhado mecanismos instrumentais na definição de políticas de inclusão só para “alguns”, mesmo quando os mais variados discursos celebram o “todos”, deve ser invertida. A educação inclusiva deve afirmar-se como uma filosofia para a educação. Uma concetualização estruturante que procura prover as aprendizagens de todos os alunos, na acentuação da prevenção que é, a médio e longo prazo, benéfica, eficaz, mais barata e mais efetiva que o foco na remediação. É imprescindível a mobilização de um conjunto de vontades e ações concretas, macro e micro sistémicas, inscritas tanto na vertical como na horizontal, para responder à diversidade de todos os alunos, aumentando a qualidade da sua participação e promovendo a sua autodeterminação.

É necessário qualificar os contextos locais, (re)organizando-os segundo o conceito de desenho universal, não só no que respeita aos ambientes e ao currículo na sua génese, mas também aos produtos, programas e serviços de modo a promover de forma integrada, sem adaptações nem remendos, a acessibilidade a todos.

A formação tanto inicial como continua é essencial. Esta última deve ser contextualizada e delineada por referência a organizações e zonas geográfica concretas para que na diferenciação das pessoas e das organizações se possam cumprir caminhos formativos alicerçados em modelos de desenvolvimento interativo e em espiral.

É importante que a educação inclusiva não seja “tudo e o seu contrário”. É urgente prover a coerência legislativa e (re)colocar os conceitos numa lógica teórica robusta e



cientificamente consensualizada. Para além disso assegurar a igualdade de oportunidades e a equidade nas aprendizagens não pode ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade dos sistemas educativos, mas deve ser uma tarefa partilhada, numa lógica horizontal e vertical, entre diversos organismos e serviços. O comprometimento dos financiamentos com as respostas nacionais e locais para a Inclusão tem que ser total. Por isso a Inclusão e a educação Inclusiva não podem ser conceitos e, concomitantemente, práticas de geometria e geografia variável.

Bem-hajam pela atenção dispensada

Saudações cordiais

Joaquim Colôa

Docente de Educação Especial