

Educação Especial:

Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar

Margarida César

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Como afirmava João dos Santos, construímo-nos na diferença. Por isso mesmo, devemos encarar a diversidade como uma riqueza, como um património da humanidade que devemos saber preservar, celebrar e transformar numa mais-valia (César, 2009, in press a, in press b; César & Ainscow, 2006). Retomando João dos Santos, “O horizonte – aprendi com os cegos – é aquilo que longinquamente está ao alcance da mão” (Carvalho e Branco, 2000, p. 57). É este horizonte, ao alcance da nossa mão, que podemos construir se conseguirmos tornar as escolas espaços e tempos mais inclusivos.

Para isso, precisamos de conceber os cenários de educação formal enquanto oportunidades de apropriação de conhecimentos, mas também de promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional (César, 2009, in press b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006). Precisamos de saber usar os currículos e demais documentos de política educativa como veículos para a inclusão (César & Oliveira, 2005; Rose, 2002), para tornar cada aluno um participante legítimo naquela escola e não um participante periférico (César, 2007; Lave & Wenger, 1991), uma vez que a inclusão passa pela participação, pela equidade, pela distribuição do poder pelos diversos agentes educativos, pela co-responsabilização e promoção da autonomia (Apple, 1995; César, 2010, in press a, in press b).

O paradigma da educação inclusiva, discutido e divulgado, nomeadamente através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), está subjacente a muitos dos documentos nacionais de política educativa, incluindo a legislação mais recente. Em alguns destes documentos aparece mencionado de forma explícita (AR, 2008; ME, 2008), enquanto noutros apenas o podemos inferir baseando-nos nos implícitos, como na Lei n.º 85/09 (AR, 2009), que alarga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade ou à conclusão do ensino secundário. Contudo, do ponto de vista conceptual, mesmo quando os princípios da educação inclusiva estão explicitados, estes documentos são, por vezes, pouco rigorosos, ou mesmo, inconsistentes, o que dificulta quer a sua interpretação quer a sua operacionalização, ao nível das práticas. Por exemplo, foi alargada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Mas o que está previsto para acolher e promover o acesso ao sucesso escolar dos alunos categorizados como apresentando necessidades educativas especiais (NEE)? E será o próprio conceito de NEE coerente com o de educação inclusiva? De acordo com os princípios da educação inclusiva não serão todos os alunos especiais, no que se refere às suas características, necessidades e interesses? Como adequar, então, a terminologia ao paradigma da inclusão? Como possibilitar, a quem lê, o rigor e qualidade de escrita que permite identificar o paradigma só pela terminologia utilizada e pela forma como se selecciona a sustentação teórica, metodológica e empírica?

Parece-nos que os caminhos para a inclusão precisam de assumir uma clarificação conceptual, nomeadamente no que se refere ao que se designa por educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; Rodrigues, 2006). Reconhecemos o esforço feito no preâmbulo do

Decreto-Lei n.º 3/08 (ME, 2008), que vai nesse sentido. Mas no mesmo documento existem outros parágrafos em que a distinção entre o paradigma da educação inclusiva e o paradigma da integração nos parecem menos nítidos. Consideramos, com Rodrigues (2006), que a inclusão não é uma continuação, mais sofisticada, da integração. A inclusão é uma ruptura com o paradigma da integração, com a procura de normalização, com a aceitação de que os alunos é que se adaptam às escolas e estas não devem fazer qualquer esforço para também se adaptarem aos alunos e responderem às suas características, necessidades e interesses. No entanto, o aspecto mais preocupante deste Decreto-Lei (ME, 2008) refere-se aos alunos que deixam de estar contemplados nos casos previstos para serem aplicadas medidas educativas (Capítulo IV) e/ou modalidades específicas de educação (Capítulo V). Deixar alunos sem as formas de acolhimento de que necessitam constitui uma forma de exclusão. Nessas condições estes alunos têm fortes probabilidades de não conseguirem ter acesso ao sucesso escolar, vivenciando situações que os levam a formas de exclusão social e escolar.

As sucessivas e frequentes mudanças legislativas que têm caracterizado o sistema educativo português, muitas delas sem tempo de implementação suficiente para que se possa fazer uma avaliação séria e detalhada das medidas que deveriam ser, ou foram, postas em prática, têm contribuído para uma adesão nem sempre muito conseguida por parte dos diversos agentes educativos. Provocam cansaço e descrença, levando a um menor investimento. Assim, algumas destas mudanças criam mais entropia e ruído do que avanços no sentido de uma educação inclusiva, onde se promova o desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional de todos os alunos, a apropriação de conhecimentos e a equidade no acesso ao sucesso escolar. Um exemplo são as recentes directivas referentes às provas de avaliação externa do 6.º e 9.º anos de escolaridade, vulgo designadas por exames nacionais. Onde estão os critérios de avaliação específicos para os casos de alguns alunos que estão sinalizados? Ou de outros que actualmente não podem estar sinalizados mas que necessitam de critérios de avaliação adaptados às suas características? E quando se retiram as competências de alguns dos documentos, que remetem para outros documentos sobre avaliação em que são esses os critérios utilizados para a passagem ou retenção do alunos, como se está a promover a inclusão e não a confusão e incoerência? Como se conjugam estas novas directivas com os currículos, programas e manuais que se baseiam no desenvolvimento de competências?

Falta-nos ainda percorrer um longo caminho até conseguirmos que as escolas contribuam para a inclusão, escolar e social, e não para formas subtis de segregação e exclusão, particularmente notórias quando estudamos as trajectórias de participação das minorias mais vulneráveis, como os alunos categorizados como apresentando NEE ou os que participam em minorias culturais sócio-culturalmente pouco valorizadas, ou afectadas por elevados índices de pobreza (César, 2009, in press a, in press b; Freire, 2006; Melro, 2003; Ruela, 2000; Stoer, Magalhães, & Rodrigues, 2004). Se considerarmos apenas os casos de alunos sinalizados, temos ainda de distinguir o que se passa em relação a grupos sobre os quais as opiniões são mais consensuais e aqueles para os quais as propostas educativas podem ser muito diferentes, consoante o quadro de referência teórico que se adopte. É consensual que os cegos precisam de aprender braille. Mas é muito menos consensual o que é recomendável quanto à educação de alunos cujos casos se situam no espectro do autismo (Davies & Renshaw, in press), ou mesmo de surdos (Borges, 2009; Melro, 2003; Melro &

César, 2010). Também é distinta a forma como são encarados casos facilmente detectáveis à primeira vista – como os cegos, ou alguns dos que se situam no espectro da mobilidade – de casos que não são detectáveis sem uma observação e um diagnóstico funcional muito cuidados – como os casos de dislexia, de hiperactividade, de labilidade emocional ou alguns do foro cognitivo (César & Calado, 2010; César & Santos, 2006). Porém, a menor visibilidade imediata, ou o menor consenso quanto aos processos educativos desejáveis não devem fazer com que sejam excluídos dos casos considerados nos documentos de política educativa e na legislação. Muito menos devem deixar de ter as formas de acolhimento necessárias, por parte das escolas e dos diversos agentes educativos, que com eles lidam diariamente.

Quando analisamos o percurso já efectuado, em Portugal, apercebemo-nos do que já foi conseguido, de alguns retrocessos e do caminho que ainda temos a percorrer (César, 2003, 2009; César & Santos, 2006; Rodrigues, 2003). Mas algo de semelhante também se observa quando analisamos o panorama internacional (César & Ainscow, 2006; Davies & Renshaw, in press). Porém, Portugal vive, simultaneamente, problemáticas que são partilhadas com outros países europeus, como os desafios criados pelas novas tecnologias e por uma sociedade cada vez mais multicultural, ou a falta de justiça social, patente no fosso cada vez maior entre os muitos ricos e os muito pobres, e na falta de equidade quanto à distribuição do poder (Apple, 1995, 1999; César, 2009, in press b). Mas também vivencia outras questões que nesses mesmos países já foram ultrapassadas há algumas décadas, como o analfabetismo ou os baixos índices de literacia de uma parte considerável da população adulta, ou o abandono escolar precoce (César, in press a; Strecht, 2008). Esta situação cria desafios acrescidos às escolas, mas também torna ainda mais urgente e necessário torná-las mais inclusivas, bem como a sociedade, sob pena de continuarmos a reproduzir, ou mesmo agravar, formas de segregação e exclusão de alguns – os mais desfavorecidos socialmente – em detrimento de outros, para quem o acesso ao sucesso, escolar e social, é mais fácil, como se pode observar através de alguns dados estatísticos disponíveis (GIASE/ME, 2006; Rodrigues, Roldão, Nóvoas, Fernandes, & Duarte, 2010).

Dentro do que foi conseguido em Portugal, há a realçar o ter-se trazido para a reflexão e discussão pública o domínio da educação inclusiva, designação que prefiro abordar em vez de me cingir apenas à educação especial, pois considero este conceito mais rico e abrangente. Para além disso, o número de crianças e jovens que frequenta hoje o sistema de ensino, nomeadamente o ensino regular diurno, é nitidamente superior e abrange um leque de alunos com características, interesses e necessidades muito mais diversos. Há, também, um maior número que conclui o ensino básico e que vem a frequentar o ensino secundário e o ensino superior, se compararmos com o que acontecia, por exemplo, antes do 25 de Abril de 1974. Apesar de todas as dificuldades neste domínio, há melhores índices de empregabilidade destes jovens e adultos e mais índices de que, muitos deles, conseguem atingir formas de autonomia na idade adulta ou fazer parte de respostas sociais adequadas às suas necessidades, ainda que muitas delas tenham partido da iniciativa de associações de pais, que nelas têm uma forte intervenção. *Last but not least*, há um maior número de práticas mais ajustadas às características, interesses e necessidades dos alunos, particularmente dos que estão sinalizados, ou seja, deixámos de ter tantos microcosmos muito funcionais – o que também significa terem-se perdido algumas práticas de elevada qualidade, como salienta Rodrigues (2006) – mas passámos a ter uma maior expansão de algumas medidas de acolhimento que contribuem para uma educação mais inclusiva.

Porém, quando analisamos a legislação actual (AR, 2008; ME, 2008) existem alguns retrocessos. Alguns são perigosos retrocessos, com enormes riscos de exclusão e de virem a ter preços sociais muito elevados. Há casos que deixaram de estar contemplados, ou devidamente sinalizados na legislação, que privilegia essencialmente quatro grupos: surdos; cegos e alunos que apresentam baixa visão; alunos cujos casos se situam no espectro do autismo; e casos que aparecem designados como multideficiência e surdocegueira congénita (ME, 2008). Tratando-se de um documento que assume explicitamente os princípios da educação inclusiva gostaríamos, por exemplo, de não encontrar a designação deficiência e deficiente, que nos parecem pouco compatíveis com um paradigma de inclusividade, além de terem subjacente o risco de perpetuarem estigmas. Abandonámos a designação deficiente auditivo, que substituímos por surdo, acontecendo algo semelhante em relação aos cegos, que anteriormente designávamos por deficientes visuais. Para promovermos trajectórias de participação em que as pessoas abrangidas pelos diversos casos se sintam participantes legítimos (César, 2007, in press b), deveríamos conseguir fazer um percurso semelhante noutros tipos de categorização, por exemplo abandonando a designação deficientes motores e adoptando a de casos que se situam no espectro da mobilidade.

É também um retrocesso apercebermo-nos de que existem, nos últimos anos, muitas turmas que incluem alunos sinalizados e têm mais de 20 alunos, mais de dois casos por turma e, até, casos que necessitam de medidas não compatíveis e que estão numa mesma turma. Por exemplo, turmas em que está um aluno do espectro do autismo e também outro(s) sinalizado(s) – ou a precisar de o ser – como hiperactivo(s). Uma parte destes casos só serão evitáveis com legislação que, de forma nítida, os proíba. Outros, poderiam ser evitados se a formação das turmas, por parte das escolas, fosse feita com outros critérios, ou seja, se a própria organização e gestão das escolas assumisse princípios e práticas mais inclusivos. Mas sem uma legislação que reconheça que a inclusão precisa de condições de efectivação das medidas que propõe, dificilmente chegaremos a uma escola e uma sociedade mais inclusivas.

Neste documento (ME, 2008) cria-se a designação de escolas de referência e definem-se condições a respeitar nestas escolas quanto aos recursos humanos que devem ter disponíveis. Mas os concursos para a contratação de professores do ensino regular não têm em consideração as especializações dos mesmos em relação aos casos abrangidos por estas escolas, o que se traduz num desperdício dos recursos humanos existentes e, em última análise, num boicote do que está legislado no Decreto-Lei n.º 3/08 (ME, 2008). Por exemplo, existem professores fluentes em Língua Gestual Portuguesa (LGP) a leccionar em escolas onde não existe qualquer aluno surdo e outros, em escolas de referência para alunos surdos, sem especialização neste domínio. Por último, estes mesmos concursos também colocam professores do ensino especial em domínios que não são os da sua formação inicial e contínua, do seu *know how*. Está-se, por exemplo, a investir muito pouco, quanto a recursos humanos especializados, na intervenção precoce (Bertram & Pascal, 2009), tendo-se deslocado muitos destes recursos, que se sentem subaproveitados, como frequentemente nos relatam em conversas informais.

Estes aspectos que focámos anteriormente iluminam a existência de uma abordagem não holística das questões da educação (inclusiva), procedendo-se a mudanças parcelares. A educação precisa de ser analisada e avaliada de uma forma sistémica e ecológica, para não impedir as escolas e os diversos agentes educativos de actuarem de forma mais concertada e

coerente. Mas, o principal aspecto disfuncional é que continuamos a ter tendência para actuar demasiado tarde, quando os casos, por acumulação de frustrações, de insucesso escolar, pela destruição das expectativas quanto aos projectos de vida futuros, se tornaram já muito mais complexos do que eram, à partida. Seria desejável actuar mais cedo, prevenir muito mais. Remediar – que tem custos sociais e económicos muito superiores – muito menos. Mas também era necessário que as escolas, em geral, e os espaços e tempos destinados às aprendizagens, em particular, se realizassem num clima securizante, em que os alunos se sentissem em condições emocionais, sociais e cognitivas de desenvolver actividades de aprendizagem que lhes permitissem atingir os desempenhos de que são capazes. Para a criação deste clima, é preciso que os diversos agentes educativos tenham a formação necessária para potenciarem as possibilidades de eles existirem, nomeadamente através das suas formas de actuação e reacção e através da criação de espaços de pensamento (Perret-Clermont, 2004), que permitam desenvolver formas de sentir, de argumentar e de reflexão (César, 2009, in press b; César & Santos, 2006).

O caminho a percorrer precisa de conseguir ultrapassar algumas questões por resolver, como o insucesso escolar e abandono escolar precoce, ainda demasiado elevados (Strecht, 2008), as dificuldades no acesso ao ensino universitário, particularmente patentes em alguns dos casos, como os alunos surdos ou os do espectro do autismo (Almeida, 2009), o carácter demasiado geral e, por isso mesmo, pouco operacionalizável, de muitos PEI (programa educativo individual), ou o excesso de aspectos administrativo-burocráticos, de que tantos agentes educativos se queixam, e que ocupam muitas horas, sem terem uma contrapartida nítida para os alunos a cujos casos se reportam. Nesse aspecto, as questões organizacionais desempenham um papel essencial na possibilidade, ou não, de operacionalização das intenções e sugestões curriculares. Sabemos que de pouco serve sugerir, ou mesmo impor, medidas que, na prática, não são exequíveis.

Parece-nos fundamental que a formação inicial de professores contemple as questões relacionadas com a educação inclusiva e, sobretudo, com a adequação das práticas aos diversos casos, incluindo a elaboração de materiais e a concepção de instrumentos e critérios de avaliação coerentes com o contrato didáctico negociado entre professores, ou outros agentes educativos, e os alunos. Que aborde, de forma aprofundada, as questões relacionadas com a comunicação e as interacções sociais, aspectos essenciais dos processos de ensino e de aprendizagem. Que ensine a escutar e observar, competências imprescindíveis a quem trabalha, de forma competente, com seres humanos em pleno desenvolvimento e, em especial, para quem se ocupa dos alunos com maiores carências em termos de actuação educativa (Borges & César, 2011; César, 2009, in press a, in press b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Santos, 1991; Strecht, 2008).

Esta formação deveria ser baseada na análise de casos, na construção de materiais e operacionalização de formas de avaliação que pudessem, depois, ser postas em prática. Não apenas numa formação teórica, que não prepare efectivamente os docentes e demais agentes educativos para saberem actuar no terreno. Lamentavelmente, em muitas instituições do ensino superior as unidades curriculares relacionadas com a educação inclusiva são apenas opções, ou são mesmo inexistentes ou não abordam os aspectos que salientámos anteriormente, quanto às práticas, em aula. Sabemos, pela investigação, que a formação inicial não resolve todos os problemas. Mas a falta de formação inicial também não é o caminho para a inclusão. É diferente *querer fazer* de *saber fazer*. Por isso, o *know how* é

essencial, como ponto de partida. Professores do ensino regular e do ensino especial, sem uma sólida formação, que envolva também a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dificilmente conseguem pôr em prática o que está explicitado nos documentos de política educativa e na legislação.

De realçar, também, a necessidade de os diversos especialistas, nomeadamente professores do ensino regular, do ensino especial e psicólogos, trabalharem colaborativamente. Esse trabalho precisa de envolver os diagnósticos funcionais e as formas de intervenção, nomeadamente a selecção, adaptação e elaboração de materiais adaptados às características, necessidades e interesses dos diversos alunos. Sem um diálogo frequente e produtivo entre os diversos profissionais, que deveria ser ainda mais abrangente e incluir médicos, assistentes sociais, e demais profissionais envolvidos no acompanhamento de cada caso, as medidas parcelares que cada um decide e implementa tendem a ser menos efectivas e, inclusive, menos adaptadas ao caso. Há mesmo o risco de algumas se virem a revelar perniciosas, ainda que implementadas com muito boa intenção, porque o que uns fazem destrói aquilo que outros estão a tentar fazer. Daí que o diálogo, a conjugação de esforços, se revele um aspecto tão essencial. Que pode estar legislado, mas que só os profissionais, pela forma como assumem as práticas, podem – ou não – operacionalizar.

A investigação sobre educação inclusiva, em Portugal, também continua a ser escassa face às necessidades, sobretudo se pensarmos em estudos que construam materiais, relatem formas de intervenção e dinâmicas regulatórias Escola/Família que tenham sido desenvolvidas e que permitam ultrapassar algumas das barreiras ainda existentes, ou relatem casos muito bem conseguidos de diálogos e actuações dos diversos profissionais envolvidos num mesmo caso (Borges, 2009; César, in press a; César & Calado, 2010). Para isso contribui, uma cultura de classe, de cada um dos grupo de profissionais, que não tem tradições que passem pelo diálogo com os outros grupos e pela co-construção de trajectórias de participação partilhada. Mas também é influenciada pela dificuldade existente em conseguir, atempadamente, as autorizações necessárias à realização de estudos em contexto escolar, nomeadamente projectos de investigação-acção e estudos de caso, que envolvem longas imersões no terreno, mas que são particularmente importantes na investigação em educação inclusiva (Allan & Slee, 2008; Borges, 2009; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Freire, 2006; Melro, 2003; Ruela, 2000).

Espera-se tempo demais por uma resposta, sobretudo se os *timings* forem confrontados com as exigências, por exemplo, de um projecto financiado por entidades externas, ou os existentes para a realização de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutoramento. Obtêm-se respostas diferentes a uma mesma proposta, por vezes vindas de um mesmo profissional. Esquecem-se características essenciais dos *timings* das investigações em contexto escolar, como a impossibilidade de recolher dados que envolvam alunos, entre Junho e Setembro, ou os preços, em termos económicos e de gestão de recursos humanos, que tem adiar uma recolha de dados para o ano lectivo seguinte. Desta forma, a investigação, que poderia desempenhar um papel de relevo na contribuição para a criação de escolas mais inclusivas, não assume o papel que poderia ter, noutras condições de trabalho mais favoráveis à sua realização.

Em síntese, precisamos, acima de tudo, de ultrapassar o enorme fosso entre os ideais e as teorias e as práticas, ou seja, de passar de um conjunto de intenções para as

concretizações. A análise de alguns exemplos paradigmáticos, que iremos discutindo ao longo da sessão, ilumina o papel essencial de:

(1) um trabalho em equipa, que envolva psicólogos, médicos, professores, assistentes e técnicos operacionais, famílias e alunos, entre outros agentes educativos. Trabalhar em equipa não é fácil. Mas é desejável e possível (César, 2002, 2009, in press b; Farrel, 2006; Santos, 1991);

(2) um trabalho cuidadoso de mediação cultural, que permita aos diversos profissionais terem acesso aos sistemas simbólicos usados pelos outros profissionais, facilitando o diálogo intercultural (César, in press a; Farrel, 2006). Os diversos profissionais também participam em culturas diferentes, com terminologias, hábitos, tradições e valores distintos e isso cria barreiras à construção de uma intersubjectividade, que lhes permita comunicar;

(3) formação inicial e contínua que prepare os professores do ensino regular para saberem actuar de acordo com a diversidade de casos com são confrontados profissionalmente. Uma melhor preparação por parte dos docentes do ensino regular, bem como dos docentes da educação especial, permitiria fazer algo essencial: distinguir os casos que precisam de medidas e modalidades de ensino diferenciadas dos que não precisam, ou seja, conseguir elaborar diagnósticos funcionais e definir formas de intervenção adaptadas a cada caso. Estes exemplos permitem, também, compreender como é preciso formação (*know how*) para aproveitar as potencialidades de todo e qualquer aluno. Ilustram, ainda, como um diagnóstico funcional elaborado atempadamente e que permita desenvolver práticas, em aula ou noutros cenários educativos, que potenciem o acesso ao sucesso escolar e à inclusão social, permitem ultrapassar diversas dificuldades de aprendizagem. Para além disso, professores que tiveram uma formação mais adequada à promoção da educação inclusiva, com uma forte componente prática e de análise de casos, têm acesso a mais ferramentas mentais que lhes permitem saber seleccionar, adaptar ou elaborar materiais, bem como conceber formas de avaliação diversificadas e adequadas aos diferentes alunos. Este aspecto é essencial para os alunos que estão sinalizados, mas também beneficia todos os que não estão sinalizados (Borges & César, 2011; César, 2009, in press a, in press b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006);

(4) uma organização, por parte das escolas, que facilite a operacionalização das intenções e sugestões expressas nos documentos de política educativa e que seja capaz de lhes permitir funcionar como instituições aprendentes (Hargreaves, 1998). Uma gestão que permita distribuir o poder (Apple, 1995, 1999), favorecendo a equidade, a responsabilização e o acesso ao sucesso escolar, por parte de todos os alunos. Sem que isso aconteça, as intenções expressas nos documentos de política educativa e na legislação não passam disso mesmo;

(5) uma menor quantidade de documentos de política educativa e de legislação, mas muito mais articulados e coerentes com os princípios que se pretendem assumir, bem como com os objectivos que se delinearam e se querem atingir. Documentos e legislação que compreendam um princípio fundamental: as mudanças, em educação, são lentas e a avaliação dessas mesmas mudanças só pode ser feita, de forma séria, se os anos de vigência das medidas educativas forem suficientes para se poder observar e interpretar os impactes que tiveram. Isso corresponde a um compromisso com menos quantidade e mais qualidade, com legislação produzida a partir de uma avaliação séria das práticas anteriores, mas

também com a definição de princípios educacionais e objectivos a atingir definidos para os próximos 15 ou 20 anos. Em educação, mudar de princípios e objectivos constantemente, de forma parcelar, impede a consecução do que se tinha decidido fazer.

Pelo que foi dito, é útil analisar criticamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) e os seus impactes, nas escolas. Mas não basta discuti-lo, isoladamente. É preciso ter em consideração, de forma holística, os diversos documentos que actualmente estão em vigor. É preciso reflectir sobre os índices estatísticos que ainda existem e que apontam para alguns dos aspectos menos conseguidos, mas também para os casos de sucesso que já foram ou estão a ser relatados. Como afirmam Allan e Slee (2008), Armstrong, Armstrong e Barton (2000), ou César e Santos (2006), podemos aprender a tornar as escolas mais inclusivas através da análise e compreensão aprofundada desses mesmos casos, criando condições de equidade no acesso ao sucesso escolar e evitando formas, mais ou menos subtis, de exclusão escolar e social.

AGRADECIMENTOS

Considero as trajectórias de participação ao longo da vida enquanto processos colaborativos e dialógicos. Por isso, a todos os que trabalharam comigo ao longo dos anos e que configuraram as minhas formas de sentir, pensar, actuar e reagir, ajudando-me a questionar, reflectir, compreender, acreditar e investir para criar espaços e tempos mais inclusivos, os meus sinceros agradecimentos. Este texto tem muito do que construímos em conjunto, ao longo dos anos. Para as entidades externas que financiaram muitos dos projectos de investigação que coordenei e que me permitiram trabalhar neste domínio, a minha gratidão. Aos poucos que sistematicamente me têm dito “Não”, agradeço terem sido bem menos do que aqueles que me apoiam e, sobretudo, menos convincentes, não me levando a desistir de continuar a tentar contribuir para criar um mundo mais inclusivo. Por último, um agradecimento especial a quem sugeriu o meu nome para esta conferência e a quem me convidou para a proferir por me permitirem ter voz(es) e divulgar o que dialogicamente fui aprendendo, bem como o que ainda gostaria de aprender e ver acontecer, sobre educação inclusiva.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Almeida, A. N. de., (2009). *Os estudantes à entrada da universidade de Lisboa: 2008/09*. Lisboa: OPEST – Universidade de Lisboa. [Documento não publicado]
- Apple, M. (1995). Taking power seriously: New directions in equity in mathematics education and beyond. In W. Secada, E. Fennema, & L. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 329-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Apple, M. (1999). What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), 343-346.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Assembleia da República (AR) (2008). Lei n.º 21/08, de 12 de Maio. *Diário da República – I Série*, n.º 91. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- AR (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto. *Diário da República – I Série*, n.º 166. Lisboa: INCM.

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (J. Oliveira-Formosinho, Trad. e adaptação). Lisboa: Ministério da Educação (ME) – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Borges, I. (2009). *Alunos Surdos e a matemática: Dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade do ensino regular*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). [Dissertação de mestrado, apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – DEFCUL]
- Borges, I., & César, M. (2011). Ler matemática nos teus lábios: Processos de comunicação e inclusão de dois alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, 2(2), 8-17.
- Carvalho e Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- César, M. (2002). E depois do adeus?: Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)-Secção de Educação Matemática (SEM) & Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2007). Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. In ScTIG Group (Eds.), *2nd socio-cultural theory in educational research & practice conference proceedings*. Manchester: University of Manchester. [On line: www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm]
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (2010). Comment to Paola's conference: Dialogism in action. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (pp. LXXXVII-XCIII). Lyon: INRP – Institut National de Recherche Pédagogique. [On line: <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/plenary-2>]
- César, M. (in press a). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, K., & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: Information Age Publication.
- César, M. (in press b). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- César, M., & Calado, C. (2010). É só para passar o tempo?: Currículos com sentido em educação inclusiva. *Interações*, 6(15), 68-114. [On line: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>]
- 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), 29-43.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.

- Davies, K., & Renshaw, P. (in press). *Being aspie or having Asperger Syndrome: Learning and the dialogical self at the wrongplanet.com*. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Farrel, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 293-304.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso* (Tese de doutoramento, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo/Ministério da Educação (GIASE/ME) (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01 - 03/04): Dados preliminares*. Lisboa: GIASE/ME.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 2(1), 10-17.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República* – I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, N., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2010). Estudantes à saída do secundário 2009/2010. Lisboa: Observatório do Trajecto dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) & Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação/Ministério da Educação (GEPE/ME). Recuperado em Março 9, 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=OTES_EASS_0910.pdf
- Rose, R. (2002). The curriculum: A vehicle for inclusion or a lever for exclusion?. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 27-38). London/ New York: Routledge Falmer.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: IIE.
- Santos, J. dos (1991). *Ensaio sobre educação II: Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S., Magalhães, A., & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social*. S. Paulo: Cortez Editores.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

Palavras-chave: Educação inclusiva, exclusão, participação, equidade, poder.