

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: PEQUENOS PASSOS, ALGUNS RETROCESSOS E MUITO CAMINHO PARA ANDAR<sup>1, 2</sup>

Margarida César

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

## Resumo

Este artigo constitui uma reflexão dialéctica e dialógica sobre a educação especial e a educação inclusiva. Parte de um texto mais curto, produzido a partir de um convite para uma intervenção, na Assembleia da República, na *Conferência sobre Educação Especial*, realizada a 21 de Março de 2012. Baseia-se na análise dos actuais documentos de política educativa, bem como em 30 anos de práticas profissionais, relacionadas com a educação de alunos cujas características indiciam que precisam de apoios educativos especializados. Descrevem-se os aspectos já conseguidos, que designamos por pequenos passos, assim como os retrocessos que se foram observando neste processo de procurar desenvolver uma educação mais inclusiva. Discutem-se aspectos conceptuais e terminológicos que nos parecem importantes para contribuirmos para uma educação e sociedade mais inclusivas, sustentando-os teoricamente e em evidências empíricas resultantes da investigação e das práticas. Por último, assinala-se o caminho que ainda falta percorrer e iluminam-se possíveis formas de actuação, inclusive quanto à legislação, que facilitariam o percurso em direcção a práticas educativas mais inclusivas. Em síntese, constitui uma análise, avaliação, reflexão crítica e partilha do que foi construído e desconstruído, ao longo das últimas décadas, no domínio da educação e diversidade.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Exclusão; Participação; Equidade; Poder.

## Abstract

This paper is a dialectical and dialogical reflection regarding special education

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão mais aprofundada do texto escrito para a *Conferência sobre Educação Especial*, que decorreu na Assembleia da República (AR), a 21 de Março de 2012 e que se encontra *on-line* no *site* deste evento.

<sup>2</sup> Por vontade expressa da autora, este artigo não segue o acordo ortográfico.



and inclusive education. It is based on a shorter version of a paper produced for my intervention at the *Conference on Special Education* that took part at the Parliament (*Assembleia da República*) on the 21<sup>st</sup> March 2012. It is based on the analysis of the educational policy documents and in 30 years of professional practices regarding the education of pupils whose characteristics ask for special educational support. We describe the issues that were already accomplished, hereby designated as small steps, as well as the withdrawals that we observed in this process of trying to develop a more inclusive education. We discuss conceptual and terminological issues that are important in order to contribute to a more inclusive education and society. These aspects are sustained theoretically and in empirical evidences based on research and on professional practices. Last but not least, we uncover the way that we still need to go through and we illuminate possible ways of acting, including what regards the legislation, and which would facilitate the path towards more inclusive educational practices. Summing up: this paper is an analysis, evaluation, critical reflection and way of sharing what was already constructed and destroyed during the last decades in the domain of education and diversity.

**Keywords:** Inclusive education; Exclusion; Participation; Equity; Power.

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. Se soubermos observar, sentir e reflectir sobre a diferença levando-nos a vivenciá-la como uma experiência de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional.

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). Para que exista inclusão é essencial evitar formas subtis, por vezes implícitas, de exclusão.

João dos Santos constitui, uma vez mais, uma inspiração para quem pretende valorizar a diferença, pois foi capaz de passar do nível dos ideais e do discurso ao nível das práticas, da acção. A criação de diversas associações e serviços pioneiros, em Portugal, ilustram como considerava importante que se apoiassem não apenas as crianças, mas também os pais, levando-os a participarem activamente nos processos educativos. Disso são exemplo o Centro de Paralisia Cerebral da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores ou a Associação Portuguesa de Surdos, ambas de meados do século XX. Mas o exemplo mais interessante é, sem dúvida, o Centro Infantil Helen Keller, criado também nessa época, onde, muito antes de se conceptualizar o que se viria a designar por educação inclusiva, ou de existir legislação especializada referente a estes casos, se juntou, numa mesma instituição de ensino regular diurno, crianças cegas, amblíopes (como então se designava a baixa visão) e crianças visuais, aprendendo juntas na mesma escola e turmas, participando todas elas nas actividades escolares que eram propostas. Estas actividades tanto incluíam as tarefas escolares relacionadas com os conteúdos curriculares, como visitas de estudo, ou outras propostas de actividades de aprendizagem desenvolvidas em cenários de educação não-formal. Por isso mesmo, o Centro Infantil Helen Keller constitui um exemplo de uma escola inclusiva *avant la lettre*, ou seja, que subscrevia os princípios da inclusividade muito antes da existência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, até, antes do paradigma de integração ter sido adoptado nas escolas de ensino regular, em Portugal (ME, 1991). Uma escola que se soube adaptar às características, necessidades e interesses dos diversos alunos que a frequentavam, usando o currículo e as práticas pedagógicas como um veículo para a inclusão (Rose, 2002), concebendo as adaptações curriculares como formas de responder à diversidade e não como forma de simplificação curricular, aplicada de maneira reducionista (Silva & César, 2005; Ventura, César, & Santos, 2010).

Para João dos Santos, era a diferença entre mim e o outro que me permitiria construir-me enquanto ser individual e único, enquanto ser irrepitível, com uma identidade própria. Por isso, encarava a diferença como algo positivo, quer para mim



quer para o outro. Como algo que nos possibilitava aprender em conjunto, desenvolvendo-nos segundo as características de cada um, mas também beneficiando de conhecermos, de forma mais aprofundada, o outro, porque com ele partilhávamos experiências de aprendizagem e outras vivências quotidianas. Como ele afirmava, “Reflectindo sobre o que acontece com as crianças cegas, e observando os bebés visuais, pude compreender, mais tarde, que o limite do espaço envolvente tem de ser visto com as mãos, antes que se possa ousar ver com os olhos o que está lá longe, longe demais para ser tocado” (Carvalho e Branco, 2000, p. 57). Este excerto ilumina, de forma nítida, como a observação e reflexão sobre a diferença nos pode fazer progredir em termos de conhecimento e como o desenvolvimento dos bebés visuais segue de perto, em alguns aspectos, aquilo que acontece com os bebés cegos.

Curioso, também, neste excerto, o cuidado com a terminologia que é usada: cegos, amblíopes, visuais. Terminologia que categoriza, mas descrevendo as características, permitindo identificar a funcionalidade. Que leva a definir, mas evita o negativo, pois não há a designação deficiente visual e normovisual, muito mais frequentes naquela época. Algo que não nos parece inocente. Quem quer valorizar a diferença, trata-a como algo positivo até nas designações que escolhe utilizar. Esta forma de actuação, que pode tornar-se tão simples, acaba por ter impactes nas vivências diárias de quem passa muitas horas na escola, como acontece com qualquer criança ou jovem. Temos, em muitos tempos e espaços onde trabalhamos, ou onde nos é dada voz, tentado fazer passar a mensagem da importância de evitar designações com conotações negativas. Vimos, com agrado, generalizar a designação de cegos e surdos, em vez de deficientes visuais e deficientes auditivos. Gostaríamos de ver generalizar a designação de espectro da motricidade em vez de deficientes motores, pois acreditamos que a forma como usamos a língua e a comunicação não é neutra na expansão de uma educação e sociedade mais inclusivas e que a ética também passa pelo conforto que sente quem é designado de determinada maneira e não de outra.

Actualmente, 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 paradigma da integração assume-se que as dificuldades são inerentes à própria criança ou jovem, pelo que são estes que devem mudar, que se devem tornar mais conformes ao que a Escola deseja. No paradigma da inclusão considera-se que as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e social são configuradas pelas características e formas de funcionamento dos próprios sistemas (social, político, de ensino, entre outros) e, por isso mesmo, são os sistemas que precisam de se adaptar aos diversos indivíduos. Neste sentido, como afirmam Dyson e Millward (2000), a falta de mudanças organizacionais – consistentes, acrescentaríamos nós – tem constituído uma das maiores barreiras à operacionalização dos princípios da educação inclusiva.



Um dos aspectos que nos parece mais importante realçar é que o paradigma da educação inclusiva, que valoriza a diferença, salientando a importância de se reconhecerem e valorizarem as características e potencialidades de cada pessoa, corresponde a um paradigma dialógico, não dicotómico (César, 2009; César & Santos, 2006; Ligorio & César, in press; Marková, 2005). Por isso nos parecem, também, preferíveis designações não dicotómicas e, acima de tudo, é de evitar uma categorização baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), que é um instrumento que recorre, de forma muito nítida, a dicotomias. É também por querermos evitar as dicotomias que não usamos a designação “boas práticas”. As práticas são demasiado multifacetadas, complexas, dialógicas para serem classificadas apenas em boas ou más. Concebê-las assim é forçosamente reducionista, fazendo perder a riqueza e a diversidade do que é desenvolvido. As práticas distribuem-se por um *continuum* que tem como extremos os ideais que se pretendem atingir e a negação desses mesmos ideais. Assim, muitas delas incluem aspectos mais conseguidos e outros menos conseguidos e é sabendo analisar e reflectir sobre esta complexidade que seremos capazes de avançar. Por último, os próprios princípios éticos e a diversidade cultural devem levar-nos a evitar a divisão entre bons e maus, correctos e incorrectos, certos e errados. As práticas, a educação e a vida são bem mais fascinantes e complexas do que este tipo de dicotomias, que tendem a estigmatizar e desanimar, mais do que a permitir mudar, adequar, desenvolver.

No entanto, o aspecto mais preocupante do Decreto-Lei n.º 3/2008 (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, que podem chegar mesmo ao abandono escolar. Para além disso, deixar casos sem um suporte legal nítido leva a que dependa da sensibilidade de cada direcção de escola, ou de quem tem poder para decidir, a forma como se actua. O que se tem revelado perigoso e desajustado. Tivemos exemplos, nas provas de avaliação externa, vulgo exames nacionais, de 2010/2011, de como alguns casos, como os dos alunos disléxicos, foram tratados de formas muito diferentes nas várias escolas, quanto ao tempo que lhes foi concedido para realização das provas. Estas discrepâncias, eticamente inaceitáveis,

pois beneficiam uns em detrimento de outros, devem ser evitadas e isso será tanto mais provável acontecer quanto mais clara for a legislação em vigor, em relação aos diversos casos.

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, descrença e alguma confusão, levando a um menor investimento (Freire & César, 2002). 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. 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 de política educativa, que remetem para outros documentos sobre avaliação em que são esses os critérios utilizados para a progressão ou retenção dos alunos, como se está a promover a inclusão e não a confusão e incoerência? Como se conjugam estas novas directivas com os currículos prescritos, 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 ao longo da vida das minorias mais vulneráveis, como os alunos que estão sinalizados 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; Freire & César, 2003; Melro, 2003; Melro & César, 2010; Ruela, 2000; Stoer, Magalhães, & Rodrigues, 2004). A inclusão é particularmente configurada pela forma como é exercido o poder, ou seja, pela distribuição de poder que é, ou não, efectuada (Apple, 1995, 1999; César, 2009, 2010, in press a, in press b). Por aqueles a quem é dada voz e poder para tomarem decisões e os que são silenciados. O que nos leva a um outro conjunto de questões: Quem decide o que é legitimado como conhecimento?



Ou como estratégias de resolução que são aceites na Escola? Ou sobre as formas de comunicação que são valorizadas? Quem define os critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação que irão ser utilizados? Quem garante que estes são suficientemente diversificados para contemplarem as características, interesses e necessidades dos diversos alunos que frequentam a Escola? Quem decide a formação das turmas, o número de alunos máximo, o número de casos que podem existir por turma, ou o tipo de casos que podem co-habitar uma mesma sala de aula?

São aspectos tão subtis como estes que tornam as escolas mais ou menos inclusivas, que permitem aos diversos alunos terem – ou não – acesso ao sucesso escolar. Aspectos como os que aparecem salientados num recente documento sobre avaliação (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012), que indica, de forma nítida, como Portugal ainda tem aspectos preocupantes neste domínio, nomeadamente no que se refere à dificuldade sentida por muitos alunos em terem acesso ao sucesso escolar. Já se reflectiu, de forma consistente e sustentada, por exemplo, sobre os impactes que tem na construção da identidade ser obrigado a frequentar, até aos 18 anos, um sistema de ensino onde frequentemente se fica retido e sentimos que vamos acumulando insucessos vários? Um sistema que destrói em vez de construir as identidades de alguns alunos? Como pode a escolaridade ser, simultaneamente, obrigatória e ir excluindo alguns ou ser incapaz de responder adequadamente às características, necessidades e interesses de alguns dos alunos que a frequentam? Que princípios éticos estão subjacentes a estas formas de organização do sistema de ensino e das escolas?

Se considerarmos apenas os casos de alunos sinalizados, temos ainda de distinguir o que se passa em relação àqueles sobre os quais as opiniões são mais consensuais e os outros 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, incluindo a sobredotação (César, 2009, in press b; 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 muito 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 as elevadas taxas de insucesso escolar e retenção, bem como de abandono escolar precoce, se comparadas com as de outros países europeus, (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. Algo semelhante se vivencia em relação à sociedade, sob pena de continuarmos a reproduzir, ou mesmo agravar, formas de segregação e exclusão de alguns – os mais desfavorecidos socialmente, os mais vulneráveis – 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 diversificados. 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 sabemos 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. De realçar, também, a existência de mais investigação, neste domínio e, simultaneamente, de uma maior divulgação de resultados. *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), também 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, ajudando a segregar e a excluir, em vez de a incluir. 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.

Outro retrocesso é a classificação ser baseada na CIF (OMS, 2004), ou seja, termos voltado a um modelo essencialmente médico, algo que já tinha sido ultrapassado com o Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991). Esta classificação recorre a

uma codificação demasiado confusa e difícil de utilizar, que ainda é prejudicada por uma tradução que não facilita a compreensão da codificação. Por exemplo, o que se refere às funções do corpo usa a letra *b* (de *body*, em inglês), os factores ambientais aparecem codificados com *e* (de *environment*), mas as actividades de participação são codificadas com um *d* (de desempenho), ou seja, muda-se a lógica, já não se seguindo a palavra inglesa da escala original. A CIF (OMS, 2004), como o próprio documento afirma, não foi concebida para ser usada na Educação. Declara-se, neste documento, que a 54.<sup>a</sup> Assembleia Mundial de Saúde endossou esta classificação e “2. INSTA os Países Membros a utilizar a CIF em actividades de investigação, vigilância e notificação, tendo em consideração as situações específicas nos Países Membros e, em particular, tendo em vista possíveis revisões futuras” (OMS, 2004, p. 27). Como se nota, não há qualquer menção a que os Países Membros sejam aconselhados a usá-la na educação.

Não é, pois, de estranhar que uma classificação que não foi concebida para ser usada em educação, à qual não estão subjacentes preocupações psico-pedagógicas, se revele pouco adequada ao ser utilizada nas escolas. Estas dificuldades têm levado alguns casos a serem sinalizados bastante mais tarde do que o desejável, bem como a nem sempre serem sinalizados correctamente, o que levanta também diversas questões do ponto de vista ético. Assim, pelo que temos observado em muitas escolas, a CIF (OMS, 2004) é usada porque, do ponto de vista legal os agentes educativos são instados a recorrerem a este instrumento (ME, 2008). Mas muitos deles afirmam, tal como aconteceu na discussão pública de dia 21 de Março de 2012, na Assembleia da República, que “a CIF acaba por ter uma função decorativa”, pois não é usada para trabalharem, depois de ter sido preenchida a parte administrativo-burocrática obrigatória. Se tivermos em consideração o imenso tempo que um utilizador experiente leva a concluir uma classificação de um novo aluno, percebemos que este tempo poderia ser usado de formas muito mais úteis para a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento daquele aluno.

Parece-nos que faz parte dos cuidados básicos, elementares, usar os instrumentos de acordo com os princípios e utilizações futuras subjacentes à sua concepção. Se um instrumento não se destina à educação, dificilmente estará adaptado para as exigências pedagógicas, que devem presidir aos actos educativos. A CIF (OMS, 2004), não se destinando à educação, tem aspectos teóricos essenciais omissos ou confusos. Por exemplo, foca o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico – como se fossem todos do mesmo nível, do ponto de vista do modelo



teórico, o que já por si é questionável – mas omite completamente o desenvolvimento emocional. No entanto, em educação este desempenha um papel fundamental e, num dos casos mais focados no Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), o espectro do autismo, ignorar o desenvolvimento emocional é particularmente desajustado. Portanto, a CIF (OMS, 2004) tem características que não se adaptam ao que é necessário em educação, tem subjacente uma perspectiva psicométrica, pouco indicada para a análise e acompanhamento de alunos com necessidade de apoios educativos especializados e é, em última análise, incoerente em relação aos princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994), que o mesmo documento legal afirma subscrever. Por isso mesmo, pelo tempo que ocupa sem benefícios nítidos para os alunos e agentes educativos que a utilizam, parece-nos que seria mais um passo rumo à inclusão que deixasse de ser utilizada, sendo substituída por diagnósticos funcionais, mais narrativos, que descrevessem os casos de forma densa, permitindo traçar a história de cada pessoa e as suas trajetórias de participação ao longo da vida (César, in press b). Esses mesmos diagnósticos funcionais deveriam descrever as formas de actuação da pessoa em diferentes contextos, cenários e situações, dando voz(es) a diferentes informantes, ou seja, permitindo traçar trajetórias de desenvolvimento. Os diagnósticos funcionais deveriam permitir identificar os aspectos a partir dos quais se poderiam continuar a construir os conhecimentos escolares ou outras formas de aprendizagem, indicar maneiras de promover o desenvolvimento, incluindo a socialização alargada e, nos casos cujas características são mais limitadoras, algumas rotinas quotidianas e formas, ainda que embrionárias, de uma maior autonomia.

Quando, nas escolas, trabalhamos com pais, professores, alunos e outros agentes educativos, são os diagnósticos funcionais muito bem elaborados que nos têm permitido avançar e encontrar caminhos para um determinado aluno. Como são narrativos, são mais fáceis de co-elaborar, compreender e utilizar, desde que seja feita formação aos diversos agentes educativos. Permitem conceber e operacionalizar formas de intervenção adaptadas a cada aluno, monitorizando os impactes das mesmas. Facilitam, nitidamente, uma maior colaboração entre as escolas e as famílias, algo que diversas investigações salientaram como essencial para a promoção do sucesso escolar, sobretudo dos alunos mais vulneráveis (César, 2002, 2009, in press a, in press b; Borges & César, 2012 b; Freire, 2006).

Quando os diagnósticos funcionais são utilizados na formação de professores, quer se trate de formação inicial ou de formação contínua, podem ser conjugados com

a aprendizagem de como se fazem adaptações curriculares para os vários casos, tendo nítidos impactes nas práticas futuras, aspecto que temos acompanhado através de processos de *follow up*. São, ainda, mais coerentes com os princípios da educação inclusiva. Nas escolas, quando utilizados pelos diversos agentes educativos, mostram ser instrumentos bem adaptados para as práticas quotidianas, quer dos professores do ensino regular quer dos de educação especial. Por isso, assumimo-los como mais adequados a usar nas práticas pedagógicas, até porque permitem discutir aspectos éticos que, na CIF (OMS, 2004), são omissos.

É também um retrocesso preocupante 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). Este retrocesso é particularmente perigoso porque, a partir de um determinado grau de incompatibilidade dos casos, ou de um exagerado número de alunos sinalizados por turma, não há formas de actuação, por parte dos agentes educativos responsáveis, que possam adequar-se a um acolhimento e a uma educação de qualidade. Práticas pedagógicas adequadas podem ajudar a ultrapassar algumas barreiras. Mas é essencial que o que já tinha sido conseguido, a nível de legislação, quanto ao máximo de alunos e casos sinalizados por turma, não seja ignorado. Uma parte destas barreiras só serão evitáveis com legislação que, de forma nítida, proíba o excesso de alunos e de casos por turma. Daí que seja fundamental ela existir e, depois, ser respeitada. 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 do ensino regular



fluentes em Língua Gestual Portuguesa (LGP) a leccionar em escolas onde não existe qualquer aluno surdo e outros, colocados em escolas de referência para alunos surdos, que não dominam LGP. A isto, chama-se desperdiçar recursos, o que é tanto mais grave quanto aproveitá-los nem sequer significaria mais despesas. Apenas era necessário que os concursos para professores do ensino regular aproveitassem a formação que estes docentes concluíram, muitas vezes por um profundo interesse e investimento – inclusive económico - próprio. 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 para outros níveis de ensino. Esta forma de actuação leva a que estes agentes educativos se sintam 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, reflectida 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 aquelas pessoas, por acumulação de frustrações, de insucesso escolar, pela destruição das expectativas quanto aos projectos de vida futuros, se tornaram já casos muito mais complexos do que eram, à partida. Seria desejável actuar mais cedo, prevenir muito mais, e remediar muito menos, pois remediar apenas tem custos sociais e económicos muito superiores. Mas também era necessário que as escolas, em geral, e os espaços e tempos destinados às aprendizagens, em particular, tivessem subjacente um processo relacional 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, bem como da criação de espaços de pensamento (Perret-Clermont, 2004), que permitam desenvolver formas de sentir, de argumentar e de reflectir (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 quem 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 alunos, 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 interações 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, 2012a; César, 2009, in press a, in press b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Melro & César, 2010; Santos, 1991; Strecht, 2008). Que desenvolva o que designámos por uma consciência epistemológica dos professores (César, 2008), aspecto essencial do ponto de vista ético. Convém realçar que, se destacamos as necessidades relativas à formação inicial não é porque esta esgote as propostas de formação que devem existir. Numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional que se processa ao longo da vida, a formação contínua tem um papel importantíssimo. Porém, assumimos que nenhum professor deveria ter habilitação profissional para a docência sem ter tido qualquer contacto com unidades curriculares que abordem a educação inclusiva, os diagnósticos funcionais e as adaptações curriculares, sendo estas relacionadas com os conteúdos das diversas disciplinas e focadas nas características e necessidades dos diversos casos que requerem apoios educativos especializados.

Esta formação, inicial e contínua, 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, 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, certamente, 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, psicólogos, médicos e outros especialistas 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 assistentes sociais, e demais profissionais envolvidos no acompanhamento de cada aluno, as medidas parcelares que cada um decide e tenta que sejam postas em prática tendem a ser menos efectivas e, inclusive, menos adaptadas ao aluno a que se referem. Há mesmo o risco de algumas se virem a revelar perniciosas, ainda que sugeridas com muito boas intenções, porque o que uns fazem destrói aquilo que outros estão a tentar fazer. Daí que o diálogo, a conjugação de esforços, conhecimentos, capacidades e competências se revelem aspectos tão essenciais. Que pode estar legislado, mas que só os profissionais, pela forma como vivenciam a sua formação e, depois, como assumem as práticas profissionais, podem – ou não – operacionalizar.

A investigação sobre educação inclusiva, em Portugal, apesar de mais abundante do que há algumas décadas, 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 analisem casos muito bem conseguidos de diálogos e actuações dos diversos



profissionais envolvidos num mesmo caso (Borges, 2009; Borges & César, 2012b; César, in press a, in press b; César & Calado, 2010). Para isso contribui uma cultura de classe, de cada um dos grupos de profissionais, que não tem tradições baseadas no diálogo com os outros grupos, ou seja, no dialogo intercultural, e na co-construção de trajectórias de participação ao longo da vida partilhadas, ou seja, baseadas no trabalho colaborativo (César, in press a; Farrel, 2006; Ventura, 2012). 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; Santos, 2008; Silva, 2008).

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, como a União Europeia (UE), ou os existentes para a realização de uma dissertação de mestrado ou 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 o preço, 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 deveria ter, noutras condições de trabalho mais favoráveis à sua realização.

Em síntese, precisamos, acima de tudo, de ultrapassar o enorme fosso entre os ideais/teorias e as práticas, ou seja, de passar de um conjunto de intenções para as concretizações, para a acção. Para conseguirmos ultrapassar esta barreira, contribuindo para a criação de uma Escola e sociedade mais inclusivas, indicáramos cinco aspectos essenciais:

- (1) um trabalho colaborativo, em equipa, que envolva psicólogos, médicos, professores, assistentes e técnicos operacionais, famílias e alunos, entre outros agentes educativos. Trabalhar colaborativamente e 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 que 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 alunos 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 aluno. Estes exemplos permitem, também, compreender como é preciso formação (*know how*) para aproveitar as potencialidades de todo e qualquer aluno, assim como de todo e qualquer agente educativo. Porque a educação inclusiva tem de se referir aos alunos, mas também aos diversos agentes educativos. 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, permite ultrapassar diversas dificuldades de aprendizagem. Para além disso, professores e outros agentes educativos 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, 2012; 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, baseada em instrumentos concebidos e adequados para serem usados na educação. Porém, também é preciso realçar a necessidade de existirem 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. É preciso sabermos o que dele deve ser retomado, na futura legislação e o que deve ser evitado, como o recurso à CIF (OMS, 2004) ou a omissão de casos que deixaram de ser contemplados e precisam de poder ser sinalizados. Parece-nos que é urgente substituir este documento legal por outro, que aproveite o que este Decreto-Lei tinha de avanços, evitando os retrocessos. Este processo consiste em aprender com as práticas, analisar, avaliar criticamente, reflectir e, depois disso, readaptar. Se o próximo documento legal incluir o preâmbulo, abandonar a CIF (OMS, 2004), incluir o que estava previsto para os quatro casos considerados (cegos e baixa visão, surdos, espectro do autismo, e multideficiência e surdo-cegueira congénita) e acrescentar os casos omissos, teríamos certamente um documento mais adaptado às necessidades de uma educação inclusiva e que reaproveitava o que este documento legal actual, bem como a sua operacionalização, nas escolas, tinham permitido aprender. A sabedoria não consiste em constantemente mudar tudo, mas sim em aproveitar o que funciona e mudar apenas os aspectos que é necessário completar ou substituir por formas mais adaptadas de actuação.



Mas não basta discutir este documento de política educativa isoladamente. É preciso ter em consideração, de forma holística, os diversos documentos que actualmente estão em vigor. Um olhar holístico identifica uma lacuna particularmente preocupante: a inexistência de legislação, no ensino superior, que contemple os alunos que necessitam de apoios educativos especializados. O recente alargamento da escolaridade obrigatória (AR, 2009), bem como o crescente número de alunos nestas condições que frequentam o ensino superior, alertam-nos para a necessidade urgente de legislação. A transição entre o ensino secundário e o ensino superior é, em si mesma, um fenómeno complexo. Para alunos que estavam sinalizados no ensino secundário e que deixam de ter os apoios de que necessitam no ensino superior esta transição revela-se, muitas vezes, como penalizante, sendo frequentemente associada a fenómenos de isolamento, vivências de diversas formas de exclusão e, em alguns casos, de insucesso escolar, que pode mesmo levar à desistência do investimento no ensino superior. Mas uma educação inclusiva não pode terminar no ensino secundário. Uma sociedade mais inclusiva tem de permitir aos diversos alunos terem acesso ao sucesso escolar e a vivências gratificantes no ensino superior. Portanto, legislar, quanto a este nível de ensino, no que se refere a estes alunos, é um passo essencial, que gostaria de ver cumprido.

Relatei, na discussão pública que decorreu na AR, a 21 de Março de 2012, a propósito de um comentário que foi feito quanto ao ensino superior, como me senti desconfortável e frustrada, enquanto docente que investiga e trabalha sobre educação inclusiva e lecciona do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Neste episódio, só ao descer as escadas do anfiteatro, para leccionar a 1.<sup>a</sup> aula de Psicologia da Educação I, a alunos do 1.<sup>o</sup> ano da licenciatura – portanto, em pleno processo de transição do ensino secundário para o universitário - me apercebi de uma bengala, que assinalava que uma aluna cega participava naquela aula. Como nenhuma informação me fora fornecida quanto às necessidades educativas desta aluna, levava todos os materiais necessários para esta aula teórica. Tinha tido particular cuidado ao prepará-los por ser a 1.<sup>a</sup> aula de uma turma com 98 alunos. Mas estavam todos a negro. Nada em braille, ou seja, nada que aquela aluna pudesse consultar, ler, tal como faziam os seus colegas, enquanto eu apresentava o programa, a bibliografia, ou as formas de avaliação.

Este episódio corresponde ao que tentei que fosse evitado em tantas situações e cenários educativos, ao longo dos últimos 30 anos. O que explica até que ponto me fez sentir como desadequados os materiais que tinha disponíveis naquele momento e

me levou a reformular as aulas seguintes, que já tinha planificadas, tentando que aulas práticas, com 55 alunos, numa sala pequena para tantos, permitissem a esta aluna ser um participante legítimo e não depender dos colegas para realizar as actividades ou para intervir, oralmente. Este episódio aconteceu em Setembro de 2009. Desde então, tenho tentado, sem sucesso, que os casos sejam comunicados aos docentes com antecedência, permitindo que estes adequem as práticas às características e necessidades dos alunos, como acontece, por exemplo, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, tantas vezes citada em diversos trabalhos, de autores e entidades externas, como uma das instituições mais inclusivas no ensino universitário, em Portugal.

Esta aluna, apesar de um 1.º semestre do 1.º ano em que, por diversas vezes, colocou a hipótese de ser melhor desistir do ensino superior devido às condições de (dê)sacolhimento, acabou por se manter no sistema de ensino, em muito devido a um enorme apoio dos colegas. Veio a concluir a licenciatura este ano, ou seja, nos três anos lectivos esperados. Mas o seu caso realça como a inexistência de formas de acolhimento adequadas fazem os alunos sentir-se inseguros, levando-os mesmo a equacionar a forma mais drásticas de exclusão: o abandono escolar. Também este ano, numa data já posterior à minha intervenção na AR, a saber, a 9 de Maio de 2012, o Senado da Universidade de Lisboa aprovou o *Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais* (UL, 2012), que entrou em vigor a 1 de Junho de 2012, pelo que já poderá ter impactes no ano lectivo de 2012/13. Este documento constitui, sem dúvida, mais um pequeno passo no caminho para uma educação mais inclusiva no ensino superior, algo ainda mais essencial quando se dá o alargamento da escolaridade obrigatória (AR, 2009). Se mais universidades, institutos politécnicos e outras instituições de ensino superior aprovarem estes estatutos, se a AR legislar de forma clara em relação a este nível de ensino, é possível que outros passos sejam dados no sentido de uma maior equidade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar no ensino superior e à empregabilidade, aspectos essenciais para promover a autonomia, na vida adulta. Estes documentos legais e de política educativa constituem uma base de trabalho importante e, sobretudo, alertam os diversos agentes educativos para a necessidade de serem proporcionadas condições de acolhimento e de trabalho a estes alunos, permitindo-lhes superar as dificuldades inerentes à transição do ensino secundário para o ensino universitário, e evitando episódios como o que descrevi na AR. Por isso mesmo, facilitam a discussão, bem como a tomada de posição em relação às questões éticas relacionadas com estes alunos.



Por último, mas não menos importante, é preciso reflectir sobre os índices estatísticos que ainda existem e que apontam para alguns dos aspectos menos conseguidos, mas também para os estudos de caso 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, sobretudo no projecto *Interação e Conhecimento*, uma referência essencial da minha vida pessoal e profissional. 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. Ao público da sessão que decorreu na Assembleia da República, a 21 de Março de 2012 agradeço os comentários, questões e narrativas, que me ajudaram a reflectir, uma vez mais, sobre este tema e a completar alguns dos aspectos que queria abordar. 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.
- Borges, I., & César, M. (2012a). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interacções*, 8(20), 141-180.
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2012b). Two Deaf students attending a mainstream mathematics class: Challenging the interaction and collaboration between home and school. In J. Díez-Palomar, & C. Kanen (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (pp. 77-88). Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- 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](http://www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm)]
- César, M. (2008, Outubro). *Relatório sobre a disciplina de psicologia da educação*. (Relatório apresentado no âmbito do concurso para professora associada, documento policopiado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL), Lisboa.
- 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.), *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.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman 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.
- 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.
- 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.



- Ligorio, M. B., & César, M. (Eds.) (in press). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marková, I. (2005). *Dialogicality and social representations: The dynamics of mind*. 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 (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República – I Série*, n.º 193. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República – I Série*, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde* (A. Leitão, Trad. e revisão). Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- 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](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.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012. Paris: OECD Publishing. [On-line: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf>]
- Santos, J. dos (1991). *Ensaios sobre educação II: Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, N. (2008). *Ver a matemática com pontos: Um estudo de caso de um aluno cego do 12.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.
- Silva, M. A. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado, CdRom). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. A., & César, M. (2005). Ver e inovar: Actividades experimentais em ciências físico-químicas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, número extra*, 1-6. [CdRom e on line: [ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni\\_orales/2\\_Proyectos\\_Curri/2\\_2/Silva\\_155.pdf](http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/2_Proyectos_Curri/2_2/Silva_155.pdf)]
- 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.
- Universidade de Lisboa (2012). *Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais da universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Ventura (2012). (Tese de doutoramento, documento policopiado). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Ventura, C., César, M., & Santos, N. (2010). Comunicar sem ver: Um estudo sobre formas de comunicação com alunos cegos, em aulas de matemática. In Matos, J. M., Domingos, A., Carvalho, C., & Teixeira, P. (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – 2010: Comunicação no ensino e na aprendizagem da matemática* (pp. 114-127). Caparica: Sociedade Portuguesa de Investigação Matemática.