



Educação Inclusiva:

Um olhar organizado em 5 pontos de vista¹

Joaquim Colôa²

Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão;

UIDEF Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

¹ Educação Inclusiva: Um olhar organizado em 5 pontos de vista. O presente texto foi apresentado na Conferência proferida no Encontro Nacional sobre Inclusão, organizado pela Federação Nacional de Professores (FENPROF) que se realizou no dia 16 de março de 2019, na Casa dos Direitos Sociais em Lisboa.

² Docente Especializado em Educação Especial, Mestre em Educação Especial, PhD em Ciências da Educação com especialização na área da Avaliação.

Joaquim.coloa@gmail.com

Índice

1 – Realizar os discursos com as práticas reais	3
2 – (Re)ancorar o conceito de Educação Inclusiva	7
3 – (Re)organizar o Currículo num movimento epistemológico	12
4 – Qualifaprendizagens por via da avaliação	15
5 – Procurar a convergência na valorização da divergência	18

Caros e caras colegas, a possibilidade de começar esta minha intervenção por defender a Educação Inclusiva afigura-se tarefa fácil por ser hoje algo tido como social e politicamente correto. Assim, Educação Inclusiva é uma ideia que ninguém coloca em causa. O simples facto de um discurso conter em si a expressão Educação Inclusiva torna-o, nestes tempos que vivemos, garantia de verdade absoluta. No entanto, nesta defesa que me propus fazer tenho a consciência de que não estou isento de correr riscos. Por um lado, sei o quantas vezes a expressão é banalizada e se intrinca em perspetivas que mais do que afirmar a escola inclusiva a contradizem, frequentemente. Por outro lado, perceciono o perigo da construção de narrativas que repetem no etéreo algumas ideias chave sobre Educação Inclusiva posição cómoda que não pode deixar de colher simpatias. Por outro lado, ainda, a possível argumentação reativa, embora que sustentada, de muitas das opções que ultimamente têm sido repetidas uma e outra vez, posição que tão somente pelo tempo que vai passando e pelos factos que se vão evidenciando se vem denotando de progressiva creditação, para não afirmar razão. Hoje, no presente texto nego-me a qualquer uma destas tarefas assim como não me motiva a elaboração de uma narrativa de circunstância, mesmo que essa circunstância possa ser facilitadora da elaboração de elogios, quantas vezes dirigidos de igual forma a discursos contrários.

O exercício das palavras que hoje me proponho partilhar é o de não ceder a um otimismo beato e “catequizador de mentes pressupostamente profanas” no que respeita à Educação Inclusiva, mas também o de não pactuar com uma atitude cínica e de mera estratégia de participação e visibilidade, que tenha como tela de fundo algumas perspetivas de Educação Inclusiva.

Deste modo entre a riqueza dos muitos discursos e pobreza de muitas das ações a que vamos assistindo ou o contrário ou ainda, quando não pelo cinismo ou desonestidade intelectual, à pobreza de ambas, assumo enquanto profissional da área da educação, mais especificamente como docente de Educação Especial e cidadão investido de participação, que é objetivo da presente narrativa a problematização crítica e responsável da Educação Inclusiva enquanto dispositivo democrático e multifatorial, nomeadamente como possível instrumento central de política educativa no debate sobre o futuro que queremos para a escola em Portugal, se o conseguirei ou não a vós caberá julgar.



**Realizar os discursos com as
práticas reais**

1 – Realizar os discursos com as práticas reais

Atualmente por quase todos os espaços geográficos se afirma a necessidade de um sistema educativo inclusivo, enquanto valor essencial das democracias. O conceito de Educação Inclusiva na sua relação com práticas robustas, tem vindo a assumir-se corolário na defesa dos direitos humanos e da própria expressão de uma sociedade democrática:

A partir da perspectiva dos processos sociais, o apoio sistemático à Educação Inclusiva é uma expressão da orientação democrática de uma sociedade, uma medida sensível de equidade e um referencial muito preciso de uma verdadeira orientação social para a essencial valorização dos direitos humanos de todos os membros da sociedade (Radivojevic & Jerotuevic, 2017, p. 3).

Para além disso, numa lógica pragmática, o apoio dos diversos governos à Educação Inclusiva, tanto da perspectiva do indivíduo como da perspectiva da comunidade local e mais ampla, é considerado um investimento a longo prazo na redução da pobreza (Radivojevic & Jerotuevic 2017). No entanto percebe-se cada vez mais que o termo Inclusão e inerentemente a expressão Educação Inclusiva se tem vindo a tornar alvo recorrente da abundante retórica da qual não têm estado alheados os discursos políticos, tantas vezes escudados em expressões como inovação, mudança e reforma. Ferri (2016) alerta que, resultado de algumas perspectivas neoliberais, se tem chamado reformas, por exemplo, à introdução do modelo multiníveis nos sistemas educativos. Reformas que têm também levado alguns países à alteração de dimensões curriculares e à (re)organização dos sistemas educativos, mudanças que são, muitas vezes, contrárias aos conhecimentos que os profissionais têm da realidade, quando estes conhecimentos e inerentes experiências sim têm sido a chave para o desenvolvimento de boas práticas. Ferri (2016) defende ainda que estas opções têm menos a ver com sentidos de “reforma” e mais com a tentativa de se regressar ao status quo de pressupostos mais tradicionais e segregadores da educação especial. Para além disso têm surgido críticas relativamente: (1) à desvalorização de uma visão integrada dos contextos específicos de aprendizagem e à valorização de perspectivas sociais e educativas dominantes, sendo os alunos rotulados, abusivamente, como estando “em risco”, (2) à presunção de que podemos medir as competências dos alunos distinguindo os “que respondem” dos “que não respondem” a determinadas ações, com base em critérios de desempenho e monitorização dos mesmos

ao longo do tempo. Observando-se que esses critérios ou são demasiado padronizados ou, quando criados localmente, registam diversas arbitrariedades e, por vezes, mantem-se inalterado um sistema de avaliação baseado na comparação de alunos versus um sistema de avaliação baseado na perspectiva de valor acrescentado e (3) à desvalorização do papel dos professores, minimizando a sua experiência para, em contraponto, valorizar programas, respostas e modelos prescritivos, frequentemente de cariz clínico (Ferri, 2016).

Nos programas de ação política a nível local bem como a nível mais global e em documentos da União Europeia, UNESCO, OCDE e mesmo UNICEF, opiniões resguardadas em investigações, mais ou menos académicas, propagam a ideia de que um sistema educativo mais inclusivo é a forma de melhor respondermos aos desafios que se colocam às escolas e mesmo, de forma mais abrangente, a resposta a muitos problemas da sociedade em geral, nomeadamente os económicos. Por um lado, esta tendência tem vindo a reforçar a preocupação com o retorno financeiro uma vez que a instrução é considerada uma alavanca importante para o desempenho económico, não só para as pessoas individualmente, mas também para determinado coletivo. Narrativa neoliberal que defende a Educação Inclusiva, mas contraditoriamente desvaloriza a diferença e à deficiência tende sub-repticiamente a remetê-la para lógicas de respostas baseadas em perspectivas de institucionalização asseguradas pelo denominado 3.º sector, pois a deficiência é assumida como gerando menos valor ou mesmo não gerando valor no mercado de trabalho. Algumas vezes esta realidade é construída à custa de um desinvestimento na escola pública, baseado em discursos de crise, mesmo que o 3.º sector seja em grande margem subvencionado direta e indiretamente pelo próprio estado.

Como consequência, em vez de muitas narrativas sobre Educação Inclusiva se centrarem na obtenção da compreensão real das escolas e dos problemas educativos, observa-se a adoção de um discurso persuasivo e autossustentável sobre medição de desempenhos (a diversos níveis), o que aumenta ainda mais a tensão e empurra os políticos, numa lógica circular, a adotar medidas conjunturais que, frequentemente, pioram mais a situação real das escolas (Dovigo, 2017) e amplia, quantas vezes, os processos de exclusão. Perante este cenário importa sinalizar que, progressivamente, têm surgido críticas ao facto deste discurso acolher a educação como uma mercadoria e por isso sujeita às leis de mercado. No entanto ambigualmente os dois sentidos discursivos, bem como outros, com tendência a autossustentarem-se, usam os mesmos clichés. Em uníssonos clamam pelo reconhecimento da neurodiversidade, pelo direito à

autodeterminação e pela igualdade de oportunidades substantivada pela equidade nas aprendizagens, tantas vezes não concretizada pois esta só é possível pela participação efetiva e crítica de TODOS os cidadãos enquanto agentes ativos de mudança. Igualdade tem a ver com justiça, mas o que é justo não é necessariamente igual, confundindo-se muitas vezes igualdade com equidade (Stone; Sayman; Carrero & Lusk, 2016).

Não pretendo hoje reforçar a tese da dicotomia entre os discursos e as práticas (aspeto que já algumas vezes sublinhei), pois cada vez estou mais convicto que, em última análise, numa dualidade biunívoca e intrínseca os primeiros orientam os segundos e vice-versa. No entanto, sublinho hoje, na presente narrativa que, quantas vezes resultado de discursos idílicos e romantizados, nos podemos quedar, no que respeita à Educação Inclusiva, num ambíguo maravilhamento eivado de tensões, algures entre o correto, o prescrito e o verdadeiramente concretizado.

Como argumenta Mulcahy (2015), a implementação de políticas não se circunscreve à promulgação do texto escrito, mas alarga-se à forma como o mesmo é percecionado e operacionalizado, ou seja, transcrito para a prática. As escolas são organizações concretas e diversas onde as políticas não são interpretadas e traduzidas de forma idêntica por todos os atores (Viczkó e Riveros, 2015). Deste modo constata-se que qualquer discurso em educação é mediado diferentemente por diversos atores em distintos contextos (Massouti, 2018). Esta multiplicidade de possíveis é central, tanto na conceitualização como na operacionalização de políticas educativas (Massouti, 2018), nomeadamente as que por mero exercício académico e discursivo nos possam remeter para aspetos conceptuais mais especificamente relacionados com a Educação Inclusiva.



2 – (Re)ancorar o conceito de Educação Inclusiva

O conceito de Inclusão só por retórica poderá, em algum momento, ser encarado como um conceito novo em educação. Relacionado com ele existe toda uma história configurada por narrativas de normalização, integração, necessidades educativas especiais, ambiente menos restritivo, desinstitucionalização, centralidade da escola regular, presunção de competências, autodeterminação e tantas outras. Se por um lado algumas destas narrativas se entrecruzam outras há, por outro lado, que por força dos valores que assumem se autoexcluem tanto em termos teóricos como das práticas para que remetem. No entanto, quantas vezes de forma ambígua e confusa muitos destes termos são, de forma mais ou menos objetiva, usados sem que se afirmem entre eles diferenças de significado e de ação (Pandit & Mishra, 2016).

Se acolher no presente texto, de entre muitos outros, discursos da UNICEF afirmarei aqui que a Educação Inclusiva não pode resumir-se ao acesso e a processos como por exemplo o da formação de professores. Embora importantes também estes processos são frequentemente distanciados da realidade e também eles eivados, quantas vezes, pelas tais ambiguidades e tensões antes referidas. Os paradigmas da formação têm vindo a negar os “legados de esperança”, continuando a apostar numa perspetiva da educação especial enquanto realidade paralela o que nas escolas resulta no aprofundar das diferenças e em exclusão pós-escolar preocupante (Stone; Sayman; Carrero & Lusk, 2016). A Educação Inclusiva envolve uma mudança nos valores e crenças, bem como uma mudança muito específica nas abordagens, posições e soluções.

Se, também entre várias ideias, acolher neste texto uma ou outra perspetiva da UNESCO defenderei o recentramento na ideia de autodeterminação, de modo a que grupos mais fragilizados e marginalizados da sociedade se tornem visíveis e participativos na defesa dos seus direitos e no acesso à definição de políticas nomeadamente no que se refere à educação. Como diz Rich (1986), quando os que têm o poder de nomear e construir socialmente a realidade escolherem não ver ou ouvir alguma pessoa ou grupo de pessoas, se algum de nós, por qualquer acaso ou dinâmica social, ficar na penumbra porque é diferente, quando alguém com autoridade descrever o mundo e algum de nós não estiver nele, há um momento de desequilíbrio psíquico como se o tal eu ou tu diferentes olhássemos o espelho e não víssemos nada.

Como defende Paulo (2016), a Educação Inclusiva é um direito inalienável de todos os seres humanos que tem de ser trabalhado, desenvolvido e praticado desde tenra idade. Por isso não há lugar a políticas “especiais”, “especialmente” dirigidas às pessoas com deficiência. A todos os cidadãos são assegurados todos os direitos e deveres, indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena. Educa-se para a autodeterminação encorajando-se a capacidade de decidir e de assumir a responsabilidade pelas consequências dos próprios atos.

A Educação Inclusiva é sobre como cada uma das comunidades desenvolve e projeta as suas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos. A Educação Inclusiva significa que todos os alunos frequentam e são acolhidos nas escolas do seu bairro em turmas apropriadas à idade e são apoiados para aprender, contribuir e participar em todos os aspetos da vida da escola (UNESCO) e da sociedade em geral.

Esta é a escola que se completa na e pela diversidade, é a afirmação de que a diversidade é em si a Escola Completa porque esta coincide com a escola real. A orientação sistemática para uma abordagem inclusiva é uma questão de educação para a vida numa comunidade real e natural, composta de pessoas incontornavelmente diversas. A Escola Completa é a escola diversa e diversificada porque assume a própria diversidade das comunidades em que se inscreve, logo contraria um entendimento de Educação Inclusiva que, contraditoriamente, cada vez mais se vem apegando a uma ideia de prescrição e homogeneização.

Equacionar a Educação Inclusiva numa conceptualização sob a denominação de Escola Completa é defender que a escola é, naturalmente, um contexto de diversidade, perspectiva que requer o alargamento da reflexão de modo a entendermos o que está a acontecer no nosso ambiente social, não só a nível micro, mas também a nível macro (Izquierdo, 2004). Todos os que convivemos na escola somos diferentes, a diversidade é a nossa história de vida. Convivemos num espaço privilegiado de interação de “estados de diferenças” que caracterizam cada pessoa. Nesta perspectiva, a escola é um local privilegiado para se observar uma diversidade de tipo pessoal, em grande parte fruto das experiências próprias vividas em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de desenvolvimento pessoais, mas também socioculturais, próprios. Esta diversidade traduz-se na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomias, afetividades, competências, capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem,

entre outras dimensões. Aspectos que reforçam que a aprendizagem é sempre possível e que é esta que gera contextos de comunicação e participação, e vice-versa.

A Escola Completa deve garantir o usufruto real dos direitos fundamentais a partir da luta contra as causas da marginalização, aceitando e valorizando a diversidade. Ter presente o respeito pelas diferenças e valorizar os grupos mais desfavorecidos e marginalizados por razões económicas e sociais bem como por desvantagens físicas, sensoriais e/ou cognitivas sem, no entanto, criar sistemas paralelos de escolarização que pressuponham institucionalizar bem como consolidar quaisquer outras atitudes e práticas de segregação. A neurodiversidade e a neurofuncionalidade devem ser encaradas como algo de positivo e natural porque é a vida em si mesma, pois onde há equilíbrio estático, uniformidade, homogeneidade, simplificação, predeterminação, previsibilidade, estabilidade, há morte, não há dinâmica, não há sistemas vivos. Os sistemas educativos necessitam refletir-se e preparar-se para uma sociedade que muda, preconizando uma visão transformadora de si própria. É urgente que a escola equacione as diferenças como uma mais-valia e a diversidade como um valor acrescentado. Para que isso seja possível a diversidade não pode nem deve ser escamoteada por discursos relativistas que a impeçam de se tornar o centro de toda a dinâmica escolar, comunitária e por inerência de toda a sociedade, com vista a potenciar-se o sucesso de todos e de cada um dos alunos, de todos e cada um dos cidadãos. É responsabilidade das organizações escolares fomentar a relação que incremente o respeito pelas diferenças e pelas experiências significativas que cada aluno aporta ao dia-a-dia da escola. São as diferenças que determinam a comunicação e a potenciam enquanto fator de mudança e transformação das pessoas, das organizações e dos valores que orientam todas as sociedades. A comunicação na e pela diversidade favorece a consciência pessoal e social de cada um de nós, levando-nos a questionar-nos e a refletir sobre os contextos relacionais que nos (in)formam, na medida em que todos os sujeitos autodeterminados se (re)conhecem a partir dos contextos em que vão construindo as suas histórias de vida e nos quais tomam as suas opções e decisões. A diversidade não pode ser vista como um problema a resolver, mas sim como uma premissa fundamental de não discriminação/exclusão e fator potenciador de aprendizagens e participação enquanto direito.

Deste modo a Escola Completa não pode ser considerada uma opção porque ela é a própria razão da democracia. A Escola Completa é-o pela completitude da sua diversidade porque também diversa é toda e qualquer complexidade social e mesmo natural. A Escola Completa é a assunção de um corte epistemológico, porque se assume

a escola, na sua diversidade, como pedra angular da democracia. Como matriz de ação, a Escola Completa assume dinâmicas democráticas porque concorre para a autodeterminação de TODOS e qualquer aluno. A Escola Completa é ao mesmo tempo razão filosófica e política que orienta as práticas de um sistema educativo encarado como um todo, um sistema educativo que na sua unicidade é plural. A narrativa da Escola Completa apela ao pensamento e ação estruturais versus conjunturais porque é a própria gênese de toda a narrativa e argumentação da escola enquanto um todo. A Escola Completa é o sistema educativo pensado e (re)organizado como um todo. A Escola Completa não é um movimento de ações fragmentadas direcionadas ao “aluno diferente”, quantas vezes sob a retórica da Inclusão e retocada por mensagens de que são ações que se dirigem a todos os alunos. Retórica que tende a centrar-se em propostas de médio prazo em detrimento de soluções de longo prazo que se avaliam mais demoradas e quiçá mais complexas (Laes, 2017). Talvez por isso a minha argumentação em defesa da Escola Completa toma como válido o alerta de Laes (2017) quando refere que resultado da discrepância entre políticas e práticas, a diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial numa perspetiva mais tradicional é, por vezes, muito ténue. Por isso e de forma cada vez mais crescente ouvimos vozes críticas que aconselham à reflexão sobre “do que falamos quando falamos de Inclusão” e que interesses poderão estar nos “bastidores” de algumas propostas políticas e desenvolvimento de algumas práticas que se arrogam como inclusivas (Laes, 2017). É sobretudo por estas razões que tenho vindo a clamar como condição imperativa, na defesa da Escola Completa, o fortalecimento das nossas convicções sendo imprescindível que cada um de nós afirme, ainda mais, a realidade do a dia a dia de cada escola.

Ainda em defesa da Escola Completa, acrescento que esta é um contexto em que a equidade é convictamente um princípio de justiça que se corporiza por um currículo conceptualizado segundo os princípios do Desenho Universal.

3

(Re)organizar o currículo
com base num movimento
epistemológico

3 – (Re)organizar o Currículo num movimento epistemológico

A defesa dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem implica o compromisso com “Desenhos” curriculares “universais” logo na sua génese, falamos do currículo a nível nacional. O Desenho Universal tem que ser preocupação logo na conceptualização do currículo nacional e não ser visto como um qualquer complemento à planificação e ação em sala de aula (Heelan, 2015), muito menos como um conjunto de itens organizados em grelhas de monitorização. Este deve ser um compromisso que mesmo implicando opções personalizáveis, permite a todos os alunos a progressão por referência ao currículo comum. Um currículo nacional com respeito pelos princípios do Desenho Universal não só permitirá aceder de forma mais equitativa à informação como permitirá imprimir novas perspetivas e gerar novas formas de comunicação que, num efeito circular, terá reflexos na própria organização do currículo. Um currículo nacional concebido segundo os princípios do Desenho Universal é um currículo acessível. Um currículo que pelas suas características pode, pontualmente e por força da mobilização de respostas mais específicas e diferenciadas, necessitar que se proceda a algumas acomodações, mas que recorre o menos possível a adaptações, substituições, compactações, etc.

Este é o currículo a que apela a Escola Completa. Uma Escola que só se corporizará com a assunção clara de um currículo que não se reduz à organização na vertical de um conjunto de conteúdos e de objetivos, mas tem em atenção ambientes de aprendizagem que proporcionam a todos os alunos oportunidades iguais para aprender, que aceita um conjunto de dinâmicas diversas e apoios flexíveis que respondem às necessidades de aprendizagem de cada aluno e que incorpora no processo de ensino e de aprendizagem novos materiais concebidos para acolher os diferentes estilos de aprendizagem de uma multiplicidade de alunos. Um currículo no qual a interdisciplinaridade é um mecanismo vincutivo. Um currículo que assenta na relação entre o conhecimento mais tradicional e conhecimentos de interesse mais contemporâneo, acentuando-se a potencialidade de existir transferência e generalização de aprendizagens. Um currículo nacional potencialmente interdisciplinar, mais aberto e concebido numa perspetiva mais horizontal que vertical, que assume claramente os seus focos de aprofundamento e facilita a relação entre conceitos (Fadel, 2015).

A defesa da Escola Completa torna premente a implementação de um currículo verdadeiramente funcional, mas não meramente instrumental. Um currículo que faça sentido no século XXI, mas que também seja sentido tanto no que respeita ao conhecimento, como à utilização desse conhecimento, assim como à atitude ética e relacional assumida com base no mesmo. Um currículo que tenha como centro os processos de aprendizagem e se foque no aluno concreto de modo a potenciar o desenvolvimento diversificado e multifacetado de TODOS os alunos, no âmbito de uma escola que se (re)organiza com base num quadro de referência comum. Uma escola em que se presume que TODOS os alunos têm competências e que todo o conhecimento tem de ser igualmente funcional, porque necessariamente este se constituirá como imprescindível para a participação crítica e responsável enquanto cidadãos.

Falamos da aprendizagem enquanto ação complexa, multifatorial e intencional bem como de um processo pelo qual qualquer pessoa, através da comunicação e da interação, adquire novos conhecimentos e integra novas competências. Estas dimensões potenciam realizações cada vez mais complexas e que se espera infiram mudanças relativamente ao comportamento. Na perspetiva de Lago (2007, p. 257), “aprendizagem é a aquisição de capacidades de explicar, de aprender e compreender e de enfrentar, de forma crítica, novas situações. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias”. Deste modo, a aprendizagem é encarada como um processo que resulta numa mais-valia para a autonomia de qualquer pessoa. Para além disso os sujeitos aprendem com base na comunicação desenvolvida no decorrer das interações estabelecidas enquanto seres únicos e individuais. Refiro-me ao contributo gerado a partir da informação que circula em redes complexas de distribuição e comunicação, ou seja, as dinâmicas socioculturais, as interações estabelecidas em todos os contextos sociais, mesmo os virtuais. Uma aprendizagem que na sua componente formal encara como continuamente emergente, para a sua qualificação, a ação de avaliação.



Qualificar as aprendizagens por via da avaliação

4 – Qualificar as aprendizagens por via da avaliação

Como referem Bordas e Cabrera (2001), “a avaliação não pode ser um tema periférico (...) devendo ser uma parte do conteúdo curricular de aprendizagem”. Integração que permite delimitar e obter informação útil que oriente julgamentos e tomadas de decisão (Stufflebeam, 1980). Por referência a Bordas e Cabrera (2001), aprendizagem e avaliação reportam ambas ao desenvolvimento do aluno. Falamos de uma avaliação que não se traduz em mera classificação nem se limita a representar determinado aluno por relação com um grupo padrão de outros alunos, numa mera perspectiva de aluno ideal. A avaliação deve ser acolhida como um processo que decorre para qualificar a própria aprendizagem. Bordoni (2000, p. 54) defende que “a avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas da realização de tarefas em grupos ou individuais”. Ideia que implica o conceito de *feedback*, dimensão considerada de importância vital no processo de aprendizagem. Falo dum processo de avaliação para as aprendizagens caracterizado enquanto processo de comunicação (Cardinet e Laveaut, 2001). É um processo que assume e traduz a dinâmica individual e social de forma a facilitar processos adaptativos. Neste sentido, é um processo imbuído de cariz ético porque assenta na comunicação entre pessoas com determinada autonomia e individualidade que interagem num contexto social e, como escreve Morin (2002, p. 37):

A ética não pode ensinar-se com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Cada um de nós comporta em si esta tripla realidade. De igual modo, todo o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana.

Hattie e Timperly (2007) assumem que a possibilidade de dar ao aluno orientações sobre o que aprendeu e sobre o como aprendeu, bem como sobre o que poderá melhorar relativamente a esse aprender no futuro, contribui para que possa refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, reforça-se a ideia de que a avaliação para as aprendizagens é um processo que implica interação com o fim de inferir regulação e autorregulação. A avaliação centrada na e para a aprendizagem facilita uma maior

compreensão, tanto por parte dos professores como dos alunos, dos processos que decorrem em sala de aula, proporcionando maior conhecimento do porquê dos erros e ajustes necessários. Avaliar é, assim, muito mais do que testar e categorizar ou classificar. A avaliação assume como objeto o aluno concreto que desenvolve aprendizagens a partir das relações, também concretas, que estabelece em contextos reais. Aprendizagens mediadas pelo fator comunicação e que, pela sua complexidade, apelam a dispositivos de avaliação também complexos e abrangentes, numa perspetiva de valor acrescentado.



5 – Procurar a convergência na valorização da divergência

Os tópicos, abrangente e valor acrescentado sugerem-me a urgência de um debate crítico alargado que, numa visão clara e de longo prazo, substantive mudanças estruturantes e (re)pense, iniciando-se logo pela reflexão relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo, que caminhos devem ser delineados para o sistema educativo em Portugal. Glosando um slogan Francês, quando de um debate público sobre propostas de mudança no sistema educativo, não defendo a partilha de 10 milhões de opiniões sobre a escola. Aliás por vezes o excesso de opiniões e *soundbites* que são produzidos em Portugal, sobre a escola e o sistema educativo têm sido, quantas vezes, motivo de entropia e obstáculo à reflexão séria e à mudança consistente. Isto porque muitas das opiniões radicam em diversos equívocos, tantas vezes primários e preconceituosos que assentam em noções parciais e incorretas sobre a realidade escolar.

A ação educativa em Portugal não pode continuar a ser movida à força da opinião, assim como não pode continuar a ser sujeita a pressupostas mudanças e inovações contínuas, ambas produto, tantas vezes, de líricas ações governativas. Destas pressupostas mudanças e inovações algum tempo depois apenas se consegue reconhecer o quanto a verdadeira mudança e inovação estão afastadas de um coerente e honesto debate nacional. Nesta lógica quaisquer mudanças acerca da Educação Inclusiva, ou como tenho vindo a chamar-lhe em defesa de uma Escola Completa, obriga à organização de um debate alargado sobre que orientações a nossa sociedade pretende para o sistema educativo em Portugal. A efetivação deste debate começa a constituir-se em si a verdadeira e urgente inovação política. Mais do que o consenso desejável importa primeiro identificar diagnósticos partilhados, elencar dispositivos eficazes e fazê-los repercutir em decisões consequentes e estruturantes. Alguns dirão que é o que se tem feito com entusiasmo relativamente a algumas produções legislativas, sem aprofundar o de quão pouco exato tem este *soundbaite* não podemos deixar de reconhecer, por entre esta nebulosa e aparente discussão, o quão pouco estruturalmente se tem discutido o sistema educativo português. Os discursos partidários numa lógica de poder versus oposição, papéis que tendem a alternar, bem como os discursos de outras organizações que orbitam as estruturas partidárias e, por vezes, as parasitam, observam-se muitas vezes circunstanciais e pobres, depauperando a própria reflexão crítica e, quantas vezes, não lhe reconhecendo legitimidade narrativa e participativa. Como diria Han (2018) citando Pariser,

ultimamente e em alguns momentos mais não temos assistido que a ações de “autopropaganda que nos doutrina com as nossas próprias ideias”. Em contraciclo a estas e outras dinâmicas apelo à reflexão crítica, pragmática e sem o cinismo de agendas próprias e/ou idealizadas. A capacidade de destrinçarmos e ultrapassarmos discursos eivados, por vezes de forma inextricável, de visões ideológicas e partidárias, mas sobretudo de interesses profissionais e sociais.

Sabemos dos discursos sobre autonomia, assim como sabemos da progressiva desvalorização da escola pública com base em narrativas mais ou menos normativas e do impacto destas na imagem social e cultural da escola. Sabemos também da contínua desvalorização das suas componentes humanas, tanto dos docentes, como de outros profissionais imprescindíveis ao bom funcionamento da escola e até mesmo dos discentes. Sabemos ainda do contínuo empobrecimento dos recursos materiais e pedagógicos, assim como sabemos das monitorizações/regulações que referenciam cada vez mais modelos burocráticos de cariz administrativo que, contraditoriamente, se têm vindo a fortalecer tornando-se mais influentes. Sabemos bem de sentidos democráticos que são frágeis nas escolas e que por isso necessitam ser reforçados. Sabemos do insucesso escolar que não é mais que o reverso da urgência em promover o sucesso de TODOS com forte sentido de equidade nas aprendizagens e na participação ativa e crítica. Sabemos dos discursos de inclusão que embora sendo o contraditório da exclusão, são, quantas vezes, ancorados numa lógica ambígua entre o correto, o prescritivo e o verdadeiramente concretizado.

Urge que os diversos atores envolvidos na reflexão, tanto individual como coletivamente, aportem visões estratégicas com significado e significativas (política, temporal, científica e economicamente) ou estaremos, sistematicamente, perante negociações e transações de interesse que operam sobre a realidade, mas não são a realidade nem a ação política que importa construir sobre a mesma.

Urge adotar mecanismos de política pública, que criem raízes numa conceção de educação que ultrapasse o simples jogo de técnicas e de considerações tácitas. Esta atitude facilitará o sublinhar da complexidade das narrativas que importam, nomeadamente das que se opõem à visão da educação enquanto mercadoria (Maroy & Vaillancourt, 2013).

Não podemos dar-nos, seja porque deriva for, à ostentação de desistirmos da escola pública porque só ela poderá ser a tal Escola Completa. Permitam-me desafiar-vos a cada um de vós individualmente e a esta Federação Sindical, enquanto coletivo, para o debate que é de todos e que temos verdadeiramente que encetar. A escola pública e a

democracia são razão para todo um coletivo, logo também preocupação de todo um coletivo preparado e informado para o debate. Por e com esta convicção, termino a citar Galeano (1990, p. 281): “Há aqueles que creem que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens.”

Bem hajam

Referências bibliográficas

- Bordas, M. I. & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. *Revista Española de Pedagogia*, Año 59, 218, 25-48.
- Bordoni, T. (2000). *Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil*. Belo Horizonte: Linha Direta.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'Activité Evaluative en Education: Evaluations des Préoccupations des deux Côtés de L'Atlantique. In Gérard Figari e Mohammed Achouche (Coord.), *L'Activité Evaluative Réinterrogée: Regards Scolaires et Socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles: Bock Université.
- Colôa, J. (2018). Defender Inclusão sem Começar pelo Fim. In *Diversidades*, N.º 53, pp. 9-13.
- Dovigo, F. (2017). Special Educational Needs and Inclusive Practices, An International Perspective. In *Studies in Inclusive Education*, Volume 33.
- Fadel C. (2015). Redesigning the Curriculum for a 21st Century Education. Center for Curriculum Redesign.
- Galeano, E. (1990). *As Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Han, B.- C. (2018). *A Expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 1, 81-112.
- Heelan, A. (2015). Universal Design for Learning (UDL): Implications for Education. In *Universal Design in Education*, pp. 12-13.
- Izquierdo, R. M. R. (2004). Atención a la Diversidad Cultural en la Escuela. Propuestas de Intervención Socioeducativa. *Educación y Futuro*, Vol. 10, 37-47.
- Laes, T. (2017). The (Im)possibility of Inclusion Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education. Helsinki: Studia Musica 72 – Sibelius Academy.
- Lago, Z. (2007). Avaliação das Aprendizagens: Metodologias e Práticas que Possibilitam Avanços. In M. M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação* (pp. 257-264). Pinhais: Editorial Melo.
- Maroy, C. & Vaillancourt, S. (2013). Le Discours Syndical Face à la Nouvelle Gestion Publique dans le Système Éducatif Québécois. In *Education et Sociétés*, n.º 32, pp. 93-108.

- Massouti, A. (2018). (Re)thinking the Adoption of Inclusive Education Policy in Ontario Schools. In *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, pp. 32-44.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mulcahy, D. (2015). Re/assembling Spaces of Learning in Victorian Government Schools: Policy Enactments, Pedagogic Encounters and Micropolitics. In *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 500–514.
- Pandit, P. & Mishra, S. K. (2016). Philosophy of Inclusion – Problems and Challenges. In *International Journal of Advanced Education and Research*, Volume 1, pp. 35-43.
- Paulo, F. (2016). Educação à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In *Educação Inclusiva*, Vol 7, N.º 2, pp. 20-22.
- Radivojevic, D. & Jerotuevic, M. (2007). Cooperation between the school and the family in the process of working with pupils with developmental disabilities. Belgrado: Institute for Educational Research.
- Rich, A. (1986). *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose, 1979-1985*. New York: W. W.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'Evaluation en Education et la Prise de Décision*. Ottawa: Editions NHP.
- Stone, J. P.; Sayman, D. M.; Carrero, K. & Lusk, M. E. (2016). Thoughts on Dewey's Democracy and (Special) Education. In *Journal of Thought, Fall-Winter*, pp. 3-17.
- UNESCO (s/d). What is Inclusive Education?, consultado em <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/>
- UNICEF (2015). Inclusive Education, consultado em http://www.unicef.org/ceecis/education_18613.html
- Viczko, M. & Riveros, A. (2015). Assemblage, Enactment and Agency: Educational Policy Perspectives. In *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), pp. 479-484.