

# Educação Inclusiva: Desafios, IDEA's e Boas Práticas



Maria Dulce Gonçalves



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
**Desafios, IDEA's, Boas Práticas**



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
**Desafios, IDEA's e Boas Práticas**

Maria Dulce Gonçalves

2018



sinapis  
EDITORES

Título:  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
Desafios, IDEIA's e Boas Práticas

© 2018, Maria Dulce Gonçalves

Imagem da capa:  
Marta Duarte

Capa:  
JC

Edição:



Paginação:  
[www.conceitos4all.net](http://www.conceitos4all.net)

Impressão e acabamento:  
Várzea da Rainha Impressores, SA

Estrada Nacional 8, n.º 6  
2510-082 Óbidos

ISBN: 978-989-691-772-2  
Depósito Legal: 444742/18

Outubro de 2018

À Marta e ao Gonçalo,  
novo vento e novo tempo.

“O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.”

João Costa  
Secretário de Estado da Educação



## Índice

PRÓLOGO	9
<i>Evoluir para uma Nova Era na Educação</i>	
O QUE MUDA...?	27
<i>Uma leitura da nova Lei de Educação Inclusiva na perspetiva do Projeto IDEA</i>	
O QUE NÃO MUDA...?	121
<i>Limites, realidades e riscos</i>	
O QUE PODE MUDAR...?	133
<i>Objetivos, possibilidades e desafios</i>	
POSFÁCIO	149
<i>Um futuro a construir</i>	
<i>E algumas notas finais...</i>	153
Referências e sugestões de leitura	155
Sobre a autora	157
Projeto IDEA – sugestões e contactos	159





## PRÓLOGO

### *Evoluir para uma Nova Era na Educação (NEE)*

Verão, é verão outra vez. Tempo de férias. Em finais de Julho nem sequer está muito calor, mas nas ruas de Lisboa já se nota que o País partiu para parte incerta. Respira-se de outro modo, parece dilatar-se o tempo. Durante uns dias, durante umas semanas, mudam-se os ritmos e as rotinas. Sonha-se mais longe, olha-se o mar, sopram outros ventos...

Daqui a uns dias estarei de regresso a Porto Covo. Saudades da ilha, do sol, do cheiro a mar, das ruas caiadas. Desta vez não fico em casa, não me perco das férias nem me esqueço de parar. Vou mudar. Mudar de ares e respirar ares de mudança. Mudança que anda no ar, anunciada, já legislada, eminente. Verão quente. Dizia-se no verão quente de abril de 74 que a Revolução estava na rua. Agora, neste verão ameno, a (r)Evolução está aqui, no seio da comunidade educativa, a abrir ruas e caminhos, oportunidades e desafios.

Mui decidida estou a levar o computador na bagagem, para finalmente mergulhar na avalanche legislativa das últimas semanas. Por incrível que possa parecer, é em férias que nos chega o tempo para estudar e ler, ler e reler, repensar e contrapor... Nova lei da Educação Inclusiva, nova legislação sobre flexibilidade curricular e diferenciação pedagógica. Preciso, preciso mesmo de me sentar e parar, ler devagar.

Tentar perceber o que muda, o que não muda, o que pode mudar... tentar perceber o que sei, o que não sei, o que posso partilhar que ajude a mudar. Por isso levo a toalha e o computador na bagagem, blocos escritos e rabiscados, lápis e canetas e muita vontade de me perder a pensar...

Escrever ajuda muito a pensar. Pensar ajuda muito a escrever, a questionar, a equacionar. Vamos ver o que consigo alinhar, onde me leva o engenho e a arte, com algum tempero de sal, vindo do lado do mar...

Não parecem nada insípidas nem insensas estas novas leis. Antes pelo contrário. Muito receio que, de tão bem condimentadas, bem embebidas de valores, bons princípios e excelente fundamento científico, façam subir a tensão a alguns, e os temores a outros. Esperam-se alergias e urticárias, respostas inflamatórias ou talvez alguma febre de tudo mudar, nada mudando.

Desengajem-se, não me apetece agoirar nem denegrir. Mas a realidade é que sabemos todos muito bem que não basta legislar. Legislar é delimitar. Criar contexto. Definir espaços e tempos, condições, algumas regras e limites. Mas é sempre passível de múltiplas interpretações, de múltiplas soluções. Portugal tem tido excelentes documentos legais. Pelo menos em todos os domínios em que tenho trabalhado, seguramente que sim. Sem dúvida. Mas da lei à concretização da lei, vai por vezes uma enorme distância.

Quando em 1986 iniciei a minha carreira numa instituição educativa enquadrada no Ministério da Justiça, as medidas que o Tribunal aplicava aos menores regiam-se pela OTM, Organização Tutelar de Menores, onde constavam mais de uma dezena de medidas educativas, reeducativas, de intervenção e

reinserção na família e na comunidade. Permitia a lei que se optasse de forma flexível pela medida que mais adequada fosse, uma vez ouvidos os técnicos, avaliada a situação, analisado o contexto e o potencial de evolução de cada criança e de cada família. Na realidade, muitas vezes fui ouvida em Tribunal, como técnica, como especialista, em defesa do superior interesse de cada criança. Tantas outras, acompanhei e ouvi outros colegas. Todos sabíamos que no momento em que nos fosse pedido o nosso parecer técnico, mesmo aconselhando e defendendo a aplicação de uma de várias medidas, teríamos que acabar por reconhecer que apenas a medida de internamento em instituição educativa se encontrava regulamentada, disponível. Apenas a mais radical e mais lesiva entre todas as alternativas, era, na realidade, aplicável e aplicada. Mas a lei, todos reconheciam, mesmo internacionalmente, era à data uma excelente lei, inovadora e clarificadora. Bastante flexível e aberta a um estudo aprofundado e bem fundamentado de cada caso. No entanto, embora centrada na criança e fundamentada no conhecimento científico, determinando uma evolução muito positiva e uma otimização de recursos, a lei acabava quase sempre reduzida a uma única alínea, imposição imposta sem apelo e sem agravo. E tantas vezes sem regresso.

Quando em agosto de 1991, o então Ministro Roberto Carneiro elaborou e fez publicar o Decreto-Lei n.º 319/91, o texto da lei referia de forma clara, a necessidade de *actualização e alargamento* da legislação anterior sobre educação especial<sup>1</sup>. Esta expressão a itálico foi transcrita do texto da própria lei, e assim farei de novo nas próximas linhas para realçar conceitos

---

<sup>1</sup> Revogou os anteriores Decreto-Lei n.º 174/77 e Decreto-Lei n.º 84/78.

e permitir ao leitor uma visão mais precisa sobre a riqueza e profundidade de um documento que, na realidade, eu creio que quase ninguém leu. Como tendemos a não ler, a não apreciar, as leis que se lhe seguiram, no domínio da Educação e da Educação Especial. Cabe lá na cabeça de alguém andar a ler o Diário da República, série por série, linha por linha...? Quem em seu perfeito juízo tem tempo, interesse e capacidade para tal...? A lei sai, a lei é publicada, é referida nos *media* durante uns dias e depois quase sempre esquecida pela opinião pública. Nas escolas, nos sindicatos, nas associações de pais, a lei passa a ser referida pelo seu número e descrita em normas de aplicação simples, indicando como se diz, como se refere, como se faz. E cumpra-se a lei...! O que na realidade acontece, o que na realidade estou a tentar demonstrar, é que nesse processo de regulamentação, clarificação e simplificação de uma nova lei, o que nos chega às mãos e à prática, tem muito pouco a ver com o que na origem e nos fundamentos, aquela lei realmente prescrevia, inovava, sugeria...

Como havemos de ver a seguir, as próprias leis parecem não se ler a si mesmas, podendo o texto do preâmbulo proclamar alto e bom som tudo o que no articulado a seguir parece depois reduzido ao mais profundo silêncio. Lá iremos.

Não me parece ter sido este o caso do Decreto-Lei n.º 319. Eu penso que o legislador, talvez pela pena ou boa influência do Professor Roberto Carneiro, fez questão de trazer para o preâmbulo um conjunto de princípios, pressupostos e objetivos, que sintetizavam muito bem o que se pretendia mudar e prescrever, tudo o que se pretendia obter e modificar na prática. Antecipava o essencial do que se definiria a seguir. O texto de cada artigo surgia depois como uma forma de clarificar, operacionalizar e descrever o que fazer, como fazer.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º319/91 referia, de imediato e de forma muito explícita, a necessidade de mudar o que até aí se fazia no domínio da Educação Especial, considerando a evolução dos conceitos científicos, das práticas e recomendações internacionais, a experiência prática entretanto acumulada e até a Lei de Bases do Sistema Educativo, entretanto publicada. No fundo, a lei de 1991 vem propor uma evolução essencial: de um sistema de integração de alunos com diferentes categorias de deficiência, com base em critérios e decisões de foro médico, para um sistema centrado no *conceito de alunos com necessidades educativas especiais*, assim constituídos com base em critérios pedagógicos. Além de referir *alunos com deficiência* o documento introduz também a designação *dificuldades de aprendizagem*, englobando todos na nova categoria de necessidades educativas especiais, num quadro de *crecente responsabilização da escola regular pela superação dos problemas* observados, tanto em *alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem*. No fundo, o documento consagrava: *a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»*.

Uma escola para todos. Estávamos em 1991, século passado, a caminho de uma Nova Era, de uma nova perspectiva. Antevia-se uma perspectiva inclusiva, uma visão universal e universalista. Sem segregar, sem separar, sem classificar. Sem necessidade de diagnóstico médico, centrada na flexibilização e diversificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Tal como agora, vinte e sete anos depois...? Não quero nem posso dizer isso. Mas julgo que se reconhecia já uma tendência, científica e internacionalmente fundamentada, baseada na experiência de muitas escolas e nos objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Hoje, Século XXI, temos agora uma nova lei da Autonomia e da Flexibilidade Curricular. Publicada em Julho de 2018, assumidamente irmanada com a já referida Lei de Educação Inclusiva, vai mais longe e estende realmente a TODOS a possibilidade de diversificar e flexibilizar o currículo. A todos os alunos, a todos os professores, a todas as escolas, a todos os contextos. Não é preciso ser diagnosticado como diferente, deficiente ou estar sequer em dificuldade, para poder (e dever!) beneficiar de algo diferente, mais flexível ou melhor adaptado... Agora, ano de 2018, diferentes documentos (legislativos ou orientadores) consagram finalmente que TODOS SOMOS DIFERENTES. E que todos aprendemos de diferentes modos. Agora, ano de 2018, exige-se de novo uma evolução estrutural e pedagógica no sentido da evolução dos conceitos científicos, das melhores práticas e recomendações internacionais, com base na experiência no terreno (por exemplo, de “escolas farol”), de acordo com vários documentos entretanto publicados, tais como o Perfil do Aluno para o Século XXI ou a definição de Aprendizagens Essenciais. Consagra-se que cabe a cada contexto, a cada escola, a cada professor, adaptar-se e flexibilizar o desenvolvimento curricular, não para facilitar ou diminuir o esforço de ninguém, antes para promover mais e melhor aprendizagem, para todos. Para ajudar todos e cada um, a evoluir ao seu próprio ritmo, mas também a conseguir cada vez mais, cada vez mais longe. Mesmo que cada um ao seu próprio ritmo.

Em 1991, consagravam-se adaptações que permitissem integrar e promover a aprendizagem a todos os que precisassem de algo de diferente para aprender lado a lado com todos os outros (não necessariamente como todos os outros). Respeitavam-se diferentes possibilidades de adaptação e

sugeria-se que toda e qualquer alteração se fizesse de forma o menos restritiva possível, num meio tão pouco adaptado quanto possível. Promover oportunidades, respeitar a diferença, facilitar a todos o máximo que todos pudessem alcançar, tudo isso já lá estava, em perspectiva...

Voltemos ao texto da lei de então, em excertos que, a meu ver, vale mesmo a pena reter e analisar. Sobretudo para nos ajudar a perceber que legislar não basta...

*Artigo 2.º*

*1 - O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.*

Este Artigo 2.º, consagrava no corpo da lei, no coração da lei, bem no centro, tudo o que o preâmbulo tinha sintetizado. De forma muito clara e específica, de forma muito pragmática. As necessidades ou dificuldades observadas no processo, podem ser superadas pela introdução de nove *medidas de adaptação*, nove possibilidades ou alternativas de adaptação do currículo e do contexto, às necessidades de cada aluno. Consoante o caso. Estão todas elencadas no número 2 do mesmo Artigo, a saber:

- a) Equipamentos especiais de compensação;*
- b) Adaptações materiais;*
- c) Adaptações curriculares;*
- d) Condições especiais de matrícula;*
- e) Condições especiais de frequência;*
- f) Condições especiais de avaliação;*
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;*
- h) Apoio pedagógico acrescido;*
- i) Ensino especial.*



E para que dúvidas não houvesse, o Artigo fechava com um ponto terceiro para reafirmar simplesmente:

*3 - A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.*

Ou seja, a lei de 1991 já definia o regime educativo especial como um sistema de adaptação e flexibilização curricular, propondo um conjunto de recursos disponíveis no caso de se verificarem necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem. Sempre com base em critérios pedagógicos, por observação da resposta de cada aluno ao processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre o cuidado de introduzir o menor número possível de alterações, apenas o necessário para obter o melhor resultado possível. Permitia adaptar o processo, o currículo e o contexto a cada aluno, de forma flexível, articulando medidas e critérios pedagógicos caso a caso. Integrando o aluno o mais possível no normal funcionamento do seu grupo, da sua turma, restringindo-o o menos possível.

O texto da lei prosseguia nas páginas seguintes, descrevendo em detalhe cada uma destas nove alíneas, explicando como fazer, referindo e especificando materiais, condições, exemplos. Exemplos de equipamentos, de adaptações, de condições especiais, de adequações na organização das turmas ou de apoio pedagógico acrescido. Sempre de forma sintética, mas a meu ver, bastante elucidativa. Bastava ler, ler com algum cuidado, para identificar um mar de possibilidades e de desafios a aplicar tendo em conta cada caso, cada contexto, cada curva de progressão na aprendizagem.

E, no entanto, os anos seguintes mostraram como quase tudo se pode simplificar, reduzir ou limitar, a um quase nada.

Quando em 1994 eu retomei alguma prática de consultas a alunos em dificuldade, era comum ouvir-se a expressão: “*Artigo 319*”. Havia alunos com relatório psicológico que os colocava ao abrigo do referido artigo, como alunos de Ensino Especial, e havia os outros, com todos os outros tipos de carência, dificuldade ou insucesso na aprendizagem. Em termos de senso comum, uns e outros não se misturavam ou confundiam. Quem “*tinha o Artigo*”, beneficiava de um currículo adaptado ou alternativo, como se consagrava no Artigo 11.º. Todos os outros...

*Artigo 11.º*

*Ensino especial*

*1 - Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:*

- a) Currículos escolares próprios;*
- b) Currículos alternativos.*

*2 - Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.*

*3 - Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.*

*4 - As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.*

Tudo o que tinha sido dito e redito, no preâmbulo, nos primeiros dez artigos ou mesmo daí em diante, tudo foi na prática reduzido a uma alínea no centro de um Decreto-Lei. O aluno teria mais ou menos apoio, mas, só e se, estivesse ao abrigo do “Artigo 319”. Era assim que se dizia habitualmente, o que na prática significava estar enquadrado na alínea i) do Artigo 2.º, Ponto 2, do Decreto-Lei n.º 319. Ter ou não ter direito a Ensino Especial, essa continuava a ser a questão. Durante anos, trabalhou-se repetidamente com base nesta restrição, os relatórios tinham quase todos que mencionar a referida alínea, nada mais parecia mudar.

Mas a lei permitia medidas muito mais flexíveis e criativas. Com base numa cuidadosa avaliação do aluno, era possível, por exemplo, que a criança frequentasse apenas um número limitado de disciplinas, era possível optar por dividir um ano escolar em dois, permitir que determinadas crianças se dedicassem inteiramente a determinados conteúdos e competências, que aprendessem primeiro isto e depois aquilo. Da forma que parecesse mais funcional e eficaz, mais lógica. Realizar menos disciplinas permitia aos professores, aos pais e ao próprio aluno, focar-se mais, intensificar o estudo e a estimulação em determinadas áreas, fazer mais delimitando melhor. Isso era realmente possível, a lei permitia, mas, na prática, a comunidade educativa resistia. Por parecer complicado, por parecer estranho, diferente, por nunca terem visto nada assim, eu sei lá... só me lembro de um ou outro caso raro, em que tal vi fazer e acontecer.

Será só um erro da minha memória...?

Podem um decreto ser reduzido a uma alínea...? Podem nove medidas de adaptação curricular bem amplas e diversificadas,

preparadas para uma maior diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular, tendo por referência o caso, o contexto e a evolução de cada aluno... pode tudo isto ser infinitamente reduzido e limitado, universalmente conhecido e reconhecido apenas como uma generalizada e determinante alínea única...?

Na realidade, pode. Muitos colegas se recordarão que assim foi durante anos e eu mesma demorei demasiado tempo até o saber. Foi preciso deparar-me um dia com o texto integral do Decreto-Lei (talvez em busca de um mais profundo entendimento, já não me recordo...), para finalmente me aperceber que se repetia afinal o que me habituara a observar em Tribunal, no início da minha carreira. Múltiplas alternativas, uma lei repleta de oportunidades, para uma prática recheada de impossibilidades. Redução a uma fórmula única e comum, repetidamente aplicada a todos os casos. Num quadro de impotência e impossibilidade perante tantas outras situações.

Nada disto se previa no dia da Graça do Senhor em que se publicou a Lei, no verão de 1991. Podia até chamar-se ainda Ensino Especial, em vez do que hoje se designa por Educação Especial. Mas a intenção parecia ser já muito clara: melhorar as condições de integração dos alunos diferentes, deficientes ou em dificuldade. Melhorar e flexibilizar, abrir múltiplas possibilidades e deixar a critérios de natureza pedagógica o que anteriormente dependia exclusivamente de critérios de foro médico. E, no entanto... Custa a crer que o legislador pudesse sequer antecipar que algum dia se “despromovesse” um Decreto-Lei a Artigo, e que fosse possível elevar uma (nona e derradeira) alínea, a solução única e universal.

A que seremos agora tentados a reduzir a nova legislação de 2018...? A que simplificação (ou implosão) seremos levados,

agora que já se procuram normas, regras e formas de fazer na prática, criando como sempre uma espécie de “jurisprudência” pedagógica, que define um modo de fazer a partir da lei, alguns procedimentos e impressos, regras e prazos que ditam como e quando e o que fazer...? Sempre partindo do que foi legislado, mas a meu ver, sem considerar as inúmeras possibilidades abertas por essa mesma lei.

Uma lei abre sempre um espaço: de reflexão, de análise, de descoberta, porque sugere um caminho, novas formas de fazer. Delimita, mas também oferece novas possibilidades. Porque insistimos nós na Educação em fazer o que nenhum jurista parece querer fazer...? Não pode haver nunca uma leitura formal, redutora e monocórdica da lei, que, afinal de contas, crie precisamente o efeito oposto ao que foi imposto.

Porque teimamos em ignorar tudo o que de bom vai sendo legislado e nunca se chega sequer a fazer, a tentar fazer...? Talvez porque ninguém saiba nem bem como nem bem quando, nem com quem nem por onde... Talvez porque não interiorizámos ainda uma cultura de pesquisa e investigação em ação, uma atitude de permanente indagação, descoberta e reinvenção. Ora é precisamente a tudo isto que nos convidam as novas propostas publicadas este verão. Não a mais do mesmo, antes a algo de completamente novo: uma atitude aberta e bem fundamentada, com base em boas práticas de observação, experimentação e melhoria contínua, sem precipitações nem dores de parto, antes com muita ciência, paciência, resistência, resiliência. Consistência. Escolas que aprendem. Profissionais que se questionam e desinstalam, que arriscam e se desafiam, que refletem sobre a prática e criam novas práticas.

Estaremos nós preparados...?

Por exemplo: a Lei de 1991 já consagrava, de forma muito clara, a importância do papel dos pais e encarregados de educação...

*Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; (...).*

Não dizia nem muito nem muito bem o que fazer, nem como nem quando. Mas permitia muitas possibilidades. Todas as possibilidades. Tantas que algumas escolas foram abrindo, descobrindo, ensaiando, fazendo hábito do que começou por ser apenas um enorme desafio. Mesmo assim, mesmo sendo possível e tão importante fazer tanto, com aquele mais do que *explícito reconhecimento*, décadas depois, onde estamos em matéria de envolvimento parental...? O que se evoluiu, experimentou, consolidou...? O que perdura nesse domínio até hoje...?

Na prática, parece-me a mim que quase tudo se foi reduzindo (quase sempre) a um simples pedido de assinatura de um Plano Educativo Individual, (quase sempre) desenhado de um modo formal, burocrático. Num impresso simplificado, que (quase sempre) mal se explicou, que pior se entendeu, que (quase nunca) se levou à prática, sem se pensar sequer em algum dia validar e verificar o que apenas formal e automaticamente (repetidamente!) se tinha escrito... Quantos pais entenderam realmente o que significava o PEI dos seus filhos...? Quantos perceberam que esse documento podia fazer a diferença, que eles próprios podiam fazer a diferença, que podia ser extremamente importante o que se ia fazer em colaboração com a escola, numa melhor e mais estreita relação com o professor e com a turma, até com os outros pais da turma.

Quantos terão percebido como podiam colaborar em casa, em família, na escola...? E quando na realidade alguns tentaram, se envolveram e ajudaram, quantos sentiram que esse esforço foi reconhecido, que tinha efeitos, que valia a pena, que produzia melhores resultados...? Quantos foram ajudados a observar a evolução observada nos filhos...? Ou quantos se limitaram a aceitar um documento que parecia apenas uma forma de continuar, sem questionar, apenas uma forma de facilitar algumas coisas...?

Hoje em dia, conhecemos ainda melhor a importância do envolvimento parental, do entendimento parental, da participação na escola, com a escola, com a comunidade alargada. Não se aprende sem contexto. Não se aprende sem emoções e sem relações, múltiplas, imperfeitas, complexas.

Dizemos muitas vezes que são os pais que fogem, que não assumem as suas responsabilidades, que andam cansados e não têm tempo, que não querem, que não se interessam. Dizemos tantas e tantas coisas e, provavelmente todas são, de algum modo, verdade. Andamos todos muito cansados, apressados, desviados do essencial. Perdidos. Reagimos quando há perigo, quando surge o medo, medo de reprovar, de ser castigado, de ser excluído, mas, só assim. Esquecidos do que podemos construir, escolher, sugerir. Antes de qualquer problema, sem nenhum problema, apenas porque somos educadores com a escola. Somos parte da comunidade que educa e a escola é afinal de todos nós, uma extensão de uma função que nos pertence a todos e de que nada nem ninguém nos dispensa. Mesmo quando não temos filhos. Cuidar de fazer crescer e ser, a todos. Sem exceção. Como diz o Secretário de Estado no excerto que abre este livro, como está inscrito na nossa Constituição.

O direito (e o dever) a uma escolaridade obrigatória, serena, digna e segura, prolongada e eficiente, promotora de um futuro maior. É isso que encontro na Nova Lei da Educação Inclusiva. É isso o que nos exige uma Nova Era na Educação. Mas para que tudo isto aconteça, não basta criticar os pais como quem critica “*os outros*”. Pais somos afinal todos nós.

Como mãe, como avó, senti muitas vezes na pele o peso das imperfeições da minha filha, das minhas imperfeições, das incompreensões do sistema, das advertências, dos comentários críticos e jocosos, das punições não verbais e não assumidas. Tantas vezes senti que era eu a culpada, a incompetente, a insuficiente! Tantas vezes me senti olhada, discriminada. Tantas vezes me apeteceu simplesmente sair dali, fugir, não ir. Desistir.

E agora?

Será que estamos disponíveis para (re)pensar soluções simples que nos ajudem a mudar o envolvimento parental...? Finalmente de forma explícita...? Como vamos (na prática) ajudar os pais a entender e a construir (na prática) o que os novos documentos permitem, sugerem, abrem...? Será que já tentámos perceber (e antecipar) a mudança conceptual, a (r)evolução mental que se adivinha...?

Ou vamos apenas deixar que o medo guarde a vinha, que o pânico se instale e a incompreensão domine...? Presentes nas reuniões, à porta da escola ou em casa, os pais, os avós, as famílias, todos são parte do sistema e fazem a diferença. O que dizem, o que comentam, o que os aflige ou o que os contenta. Muito depende do que pensam, do que esperam, do que temem. Os exames, as notas, os anos escolares, os manuais, o currículo único, o centro de estudos, por pior que sejam, tudo isso já lhes é familiar, previsível, rotina, dia-a-dia.

Mas, e agora...?



Que significado tem, para os especialistas e para o cidadão comum, o conceito de Educação Inclusiva? Ou de diversidade, flexibilidade e autonomia curricular...?

Como vamos promover e facilitar esta evolução, mostrar que há possibilidade (e necessidade) de evoluir, que é urgente encontrar novos pressupostos para a Educação (não) Especial? Que já não se trata de diagnosticar e atestar as limitações comprovadas de alguns alunos com deficiência, nem sequer de garantir apoios e adaptações para alunos com *necessidades educativas especiais, dificuldades continuadas por limitações significativas de carácter permanente...*? Que esses alunos (como todos os alunos) evoluem mais e melhor quando se flexibiliza e diferencia...? Que não se trata nem de facilitar, nem de tudo permitir...? Que estamos realmente a inovar, a descobrir e a construir uma nova escola, uma Nova Era na Educação (NEE), com base no que se investiga e melhores resultados produz. Com base em tudo o que já se sabe hoje, sobre o que melhor prepara e estimula: o Cérebro, a Pessoa, o Futuro.

Metáforas, mnemónicas, boas histórias e algum humor, também ajudam a entender e a aprender. Desde há alguns anos que tenho vindo a sugerir que NEE deixe de corresponder às iniciais da já tradicional expressão *Necessidades Educativas Especiais*, para lhe descobrirmos agora um novo significado: **Nova Era na Educação**. Porque se precisamos de nomes, e todos precisamos de designações e nomes, pois então que sejam nomes e designações que nos ajudem a melhor entender, a melhor comunicar, a melhor fazer, e sobretudo, a melhor conceber.

Como pensamos e reagimos emocionalmente a nomes e expressões, muitas famílias têm encontrados soluções imaginativas para palavras “difíceis” como, por exemplo, “madrasta”. “Boadrasta” foi uma das melhores versões que me chegou ultimamente, um destes dias, a ouvir a TSF. Neste caso, julgo que também para as *necessidades educativas especiais*, precisamos com urgência de um novo paradigma, de um novo tempo, de um outro modo de pensar e de fazer. Um outro modo de conceber uma Nova Era na Educação (NEE).

E os psicólogos a exercer em contexto educacional?

Tal como desde sempre aconteceu numa perspectiva de *Educational Counselling*, este é o tempo de preparar formas de trabalho em equipa (multidisciplinar), um trabalho centrado essencialmente na evolução, no *empowerment* e na qualidade: na melhoria contínua de processos e de produtos, no desenvolvimento de potenciais de aprendizagem, na flexibilidade e na autonomia, na responsabilidade e na autodeterminação e autorregulação. Na colaboração e na cooperação, na multiculturalidade e no respeito pela diferença.

Será que é desta vez que vamos entender o aconselhamento educacional, o envolvimento familiar e parental, a formação em contexto colaborativo, a estimulação e a monitorização dos progressos, como funções essenciais dos profissionais que se especializam em Psicologia da Educação? Muito mais do que centrados no diagnóstico (avaliar para classificar e referir a uma qualquer categoria especial), centrados na evolução? Intervir para formar, informar, estimular, monitorizar e adequar...?

Temos neste momento uma extraordinária oportunidade: Investigar, Intervir e Inovar.

É a hora! É este o tempo de mudar!



## O QUE MUDA...?

*Uma leitura da nova lei de Educação Inclusiva*

*na perspectiva do Projeto IDEA*

Hoje de manhã, na rede social *Facebook*, encontrei o seguinte comentário de uma colega:

*“Já várias pessoas me perguntaram como é que se chama agora a um aluno com NEE. Eu respondo que se chama ALUNO.”*

Tão simples, ou não será...?

Eu, que por aqui ando entre o mar e o pedaço de relva junto à piscina, onde o meu neto anda a sentir pela primeira vez o que são férias e mergulhos, eu que tenho por estes dias muito mais tempo para redes sociais e comentários de colegas, dei por mim a esboçar um preocupado sorriso. Tão simples e fácil de perceber. Tão simples e fácil de responder. E, no entanto...

No início deste livro, no lugar em que costumo colocar uma frase inspiradora que sintetize uma ideia nuclear a todo o livro, escolhi destacar um excerto do Prefácio do mui recentemente publicado “Manual para uma Educação Inclusiva” (DGE, 2018). Trata-se de parte do último parágrafo, onde, pela pena do nosso Secretário de Estado da Educação, seguramente um dos grandes “culpados” desta (r)evolução em curso, se diz tão simplesmente:

*“...uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno...”*

Tão simples, ou não será...?

Simple porque todos lemos o que está escrito, parece claro e fácil de entender. Complexo, porque muda tanto, quase tudo.

Ora vejamos:

Temos tido uma escola concentrada num único currículo, num único calendário escolar, num único e uniforme processo de avaliação. Quase sempre, verdade seja dita, num único método, nos mesmos manuais e nos mesmos materiais<sup>2</sup>. Uma escola organizada por disciplinas, anos, turmas, ritmos bem definidos. Quando no Projeto IDEA saímos da capital para andar por aí a observar alunos do primeiro ano, é quase sempre muito curioso perceber como realmente “a máquina está bem oleada”. No mesmo mês, ou até na mesma semana, os meninos estão quase todos na mesma letra. Como se uma rede invisível os levasse a todos no mesmo voo, no mesmo vento, qual bando perfeitamente sintonizado.

Entenda-se, estão quase todos a aprender a mesma letra. Uns a tentar, outros a conseguir. Mas quase todos na mesma letra, nas várias escolas por onde passamos. Porque assim é, assim se combina: a mesma ordem, o mesmo tipo de manual, o mesmo ritmo. Música tocada pela mesma pauta, sem direito a grandes voos nem a improvisos. É assim. Uma ordem, um manual e um ritmo que todos os bons professores se esforçam muito por cumprir, é essencial não descuidar o calendário escolar nem o currículo (denso!) que não permite atrasos, nem que se perca tempo. É essencial cumprir o programa e preparar todos, para estarem (o mais possível) prontos ao mesmo tempo.

---

<sup>2</sup> Eu sei, estou a ser tão injusta para tantos professores, tantas escolas, que tanto e tão bem se esforçam por inovar e renovar. Bem hajam. Tanto tenho aprendido com tantos. Mas, se me permitem, neste momento olho o todo, falo genericamente do que me parece ser senso comum, de tudo o que por demais fazemos e pensamos. Sem olhar a divergências, digamos assim.

Sabemos todos que haverá sempre variações, diferenças, “*alunos que dão e alunos que não dão*”, os que fazem e os que vão fazendo. Depende de muitas coisas, mas sobretudo do ambiente em casa, diz-se. Pais ausentes, cansados, famílias desestruturadas. Mas também crianças com medo, com fome, desobedientes, fartas. Com pouco dormir e de menos brincar.

Fartos de “*brincadeiras*” andam também os professores, “*porque a máquina não pára*”<sup>3</sup>, e o tempo não sobeja a ninguém. E os meninos são cada vez mais difíceis, mais complicados. Turmas há que, em novembro do primeiro ano, já têm metade dos seus alunos sinalizados pelo professor para um diagnóstico que analisa e (quase sempre) confirma, suspeita de distúrbio de aprendizagem. Parecem não conseguir aprender, imaturos, distraídos, perturbadores, talvez tenham mesmo de ser encaminhados para Educação Especial. Quando for possível. Apoios? Depois, quando for possível, e por quem estiver disponível, que são muitos os carenciados e poucos os meios.

Fartos andamos todos, de ouvir dizer que urge mudar. Que assim não, que não é humano, nem tem fundamento científico. Não é razoável. Uma escola construída na era industrial, à imagem e semelhança das fábricas de então. Do sistema, da cultura, das necessidades. Uma espécie de linha de montagem, única, em sincronia e bem oleada, onde, se um pára, tudo vai parando, tudo se desgoverna. Lembram-se do Charlot no filme “*Tempos Modernos*”? Ninguém pára, ninguém pode parar.

Fartos de uma escola de carril único, onde é suposto tudo andar na mesma direção e à mesma velocidade. Preparar muito bem para exame, cumprir o currículo, preparar para o Futuro.

---

<sup>3</sup> Nos livros IDEIA temos tentado respeitar e cumprir o acordo ortográfico. Mas, sinceramente, se eu tirar este acento, vão entender e ler o mesmo...?

Mas já não estamos na era da revolução industrial, pois não? Não são iguais nem os tempos nem as necessidades...? Nem serão nunca mais. Quem sabe o que vai ser pedido a estas crianças amanhã...? O que nos dizem os estudos e relatórios...? O que nos pedem já hoje, empregadores e empresários...? Quem (n)os ouve...?

Pois bem, sintam-se ouvidos!

A Escola proposta nos novos documentos legislativos, permite dar fundamento, estruturar e consolidar uma completa mudança na Escola, pela Escola.

Ouviram...?

No silêncio dos meses de calor, quando melhor se ouvem grilos e cigarras, e só nos apetece boiar, flutuar...

O cansaço do ano que acabou e que tardou tanto a acabar.

E só nos apetece esquecer...

Até mesmo os media parecem ter mais com que se entreter.

Mudou tudo.

Está aí a possibilidade real e prática de mudar tudo.

Mudar de paradigma. Não de currículo, nem de modelo. De paradigma. Mudar conceções e crenças, modos e práticas. E se mudar nunca é fácil, nos últimos meses eu senti em muitas escolas, em muitos professores, em muitos autarcas, alguma incerteza, algum receio, sim, mas, sobretudo, uma imensa vontade de mudar. De ir em frente e de encontrar novas soluções para velhos (tão velhos!) problemas.

Centrados nas soluções e não nos problemas.

Centrados nas equipas e não nos indivíduos.

Centrados nas escolhas e não nas obrigações.

Em autonomia, em colaboração, em cooperação.

Propondo, experimentando, observando, melhorando.

## Estrutura

São três os documentos essenciais para entender e construir esta mudança (ver tabela). Digo intencionalmente: **entender e construir**, porque a mudança, a meu ver, começa no teor e conjugação destes três documentos. É necessário que sejam bem entendidos, analisados em conjunto, integrados, como estrutura e ponto de partida para um processo em desenvolvimento, em construção, passo a passo, em contexto.

### **Documentos fundadores, de leitura essencial:**

*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*

*Decreto-Lei 54/2018 – regime jurídico da Educação Inclusiva*

*Decreto-Lei 55/2018 - currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*

Em todos estes textos se nota que o legislador fez um esforço de identificação e clarificação de conceitos, de pressupostos, modelos teóricos e fundamentação científica. Não são documentos legislativos comuns, formais. Antes de tudo, expressam uma intenção conjunta. Referem-se entre si como documentos orientadores, estruturantes, a desenvolver progressivamente, de forma autónoma e flexível. De forma coordenada, integrada com base em processos de validação empírica e de aprendizagem, (Senge, 2004), princípios de Qualidade Total, de melhoria contínua.

Estes documentos, que já foram largamente debatidos, publica e virtualmente, em eventos ao vivo e nas redes sociais, ao longo dos últimos meses, sugerem que o trabalho continue, que novas propostas de análise e de aplicação continuem a surgir, para validar e acrescentar mais-valia a estes princípios e conceitos estruturais. Porque de estruturas se trata.



Como se de um prédio em construção se tratasse, primeiro escava-se fundo e colocam-se alicerces e pilares: definiu-se o Perfil do Aluno para o Século XXI, “*documento de referência para a organização de todo o sistema educativo*”, como se refere na página 8. O documento assume uma natureza abrangente, transversal e recursiva, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da escola. Assenta em Oito Princípios: humanismo, conhecimento e saber, aprender a aprender, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade. São os alicerces, oito pilares. Onde assenta uma visão do aluno como um cidadão, livre, autónomo e responsável, equipado para um tempo novo e um mundo em evolução. Com base em valores pelos quais “*se deve pautar a cultura de escola*” (p.17): responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; e liberdade. É um documento que deve ser lido e relido, sentido e refletido. Individualmente e em grupo. Sem um esforço para um entendimento único. Não se trata de formatação, nem da escola nem das mentalidades. Trata-se de provocação. É um documento (r)evolucionário, que sugere e provoca debate(s) e procura de soluções. Múltiplas. Em permanente evolução. Esta não é nem sequer uma boa síntese, é apenas um humilde convite. Portugal tem criticado muito documentos que não ouvem nem consultam. Pois este é um documento de consulta permanente, de busca e pesquisa, de integração e diversificação. Até de divergência. Escolas, professores, pais e alunos vão divergir muitas e muitas vezes quanto à forma de interpretar e concretizar estes princípios, estes valores, esta visão. Missão.

Num tempo novo e cada vez mais visual, se o leitor não quiser ou não gostar de ler muito, de ler de cima abaixo, pode ter uma visão mais holística e completa, complexa, se pelo

menos olhar o esquema ou figura que surge na página 11 desse documento<sup>4</sup>. Esquema conceptual que sintetiza todo o Perfil, circular, concêntrico, e que pode ser lido em todas as direções (ver p.147). Uma espécie de Rosa dos Ventos, nesta nossa nova jornada de Descobrimento de uma nova escola, de novos mares e novas marés... seguramente haverá tempestades, *Cabo das Tormentas*, *Bojador* e *velhos do Restelo*, mas que nos guie, porque vamos em frente, rumamos longe.

Estabelecidos os alicerces, define-se depois toda a estrutura do prédio, só a estrutura, uma espécie de gaiola oca, ainda sem paredes, sem janelas nem portas. Apenas uma rede de pisos e andares, uma caixa vazia, que já define o prédio, de alto a baixo, sem nada ainda a preencher. Nesta minha *engenbosa* metáfora, a estrutura do prédio corresponde a uma definição e opção clara por uma Educação Inclusiva, apoiada numa abordagem multinível, na flexibilidade curricular, num acompanhamento e monitorização sistemáticos da eficácia das intervenções implementadas, no diálogo entre os diferentes intervenientes, num trabalho integrado, bem coordenado, numa crescente qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Uma vez montada toda a estrutura, do chão até ao céu, era hábito, quando eu era pequenina, colocar uma árvore bem lá no cimo. Lembro-me que era quase sempre um pequeno pinheiro, como os que trazíamos para casa no Natal. E a minha mãe explicava que era para todos ficarmos a saber que, “*em altura, já não cresce mais*”. A estrutura tinha chegado ao topo, tinha atingido a altura máxima prevista e a partir daí seria só “*encher*”.

---

<sup>4</sup> Número mestre (11), num documento escrito para mestres e sobre mestria. Esquema mestre, desafio a mais e melhor, seguramente. Insistentemente.

Preencher todos os vãos com paredes, portas e janelas, fazer chão e forrar tetos, e depois ir fazendo os acabamentos, completar com pinturas, arranjos, decoração. Não sei bem porquê, mas eu gostava tanto de ver como aquilo acontecia. Durante muito tempo, o que havia de ser um prédio, era só um espaço vazio, sem se saber o que ali estava para nascer. Era assim que a minha mãe nos dizia: *“aqui vai nascer mais um prédio”*.

Era no tempo em que se ia a pé de casa para a escola e da escola para casa, e as cidades se salpicavam de arranha-céus. Era uma novidade, o progresso. Até o nome era divertido, prédios enormes que pareciam arranhar ou fazer cócegas no céu. Tudo aquilo a fazer-nos olhar para cima, para o alto, a sentir que tudo crescia, que era tempo de progresso, de mudança, de futuro. Novos tempos. Era o último terço do Século XX, anos 70<sup>5</sup>, um tempo dominado por uma ideia generalizada de progresso, com múltiplos sinais de evolução que nos pareciam ser o auge do mundo civilizado. Mas era também o tempo em que eu ia de bata branca para a escola, pasta na mão, estojo de madeira, quadro de ardósia. O tempo em que ainda nos vestíamos de novo e de festa, no dia do exame da quarta classe. O tempo em que se ouvia com frequência a expressão *“ser analfabeto”*, com muita gente a quem não tinha sido dado aprender a ler e a escrever. O tempo em que quase todas as dificuldades na escola se resolviam em abandono.

Todos aqueles arranha-céus anunciavam um outro tempo, onde havíamos de desafiar a gravidade, desenvolver nosso engenho, ver mais longe, de mais alto, cada vez mais longe e de mais alto. Mas por detrás dos taipais, antes de se ver alguma coisa construída, tudo era uma incógnita: o que estaria a nascer

---

<sup>5</sup> RTP, Série *“Conta-me como foi...”*, lembram-se...? Era esse o tempo.

ali...? Ouvia-se barulho e havia alguma confusão, muitos camiões de terra na rua, para lá e para cá, o movimento lento da enorme grua. Mas não se via quase nada.

Depois, num ápice, quase por magia, cresciam pisos atrás de pisos, era assim que a minha mãe dizia, que o prédio *estava a crescer*. Como havia de acontecer connosco, gente pequena. Um dia havíamos de desatar a crescer, *espigar, deitar corpo*, mas primeiro havia de ser só tamanho. Sabíamos todos que o que vinha depois é que havia de ser a fase demorada, muito mais demorada do que fazer crescer a estrutura, piso sobre piso, até ao cimo. Os acabamentos é que exigiam tempo, outro detalhe, alguma minúcia e muito cuidado.

Porque conto tudo isto...? Naturalmente, porque continua a ser verdade hoje. Porque me parece servir aqui a metáfora.

Novos tempos. Tempo presente a anunciar um tempo futuro. A incógnita por detrás dos taipais, a confusão antes de se ver obra construída. Primeiro a estrutura, a crescer rapidamente em altura. Chegar primeiro ao topo, definir o objetivo final. Uma pequena árvore a anunciar aonde se queria chegar, lá tão alto, lá tão longe, que até nos parecia difícil de acreditar.

A meu ver, desta vez, foi essa árvore plantada no dia em que se publicou o Decreto Lei n.º 55 (mais um número mestre<sup>6</sup>), decreto a fazer apelo a uma maior flexibilidade, equilíbrio e responsabilidade. A uma diferente e mais alargada perspetiva sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Em numerologia, os chamados *master numbers*, fazem apelo a maior mestria em alguma coisa ou domínio, e daí o seu nome. Apelam a mais e a melhor, em diferentes sentidos. A uma evolução, a níveis superiores de consciência e equilíbrio, a uma perspetiva mais ampla, mais complexa, multidimensional.

Mas está feito o prédio...? Seguramente que não. Nado, mas não criado. Muito menos, acabado.

Conhecido o ponto máximo onde chegar, é tempo de construir por dentro, de proteger por fora, de definir e de escolher como tornar único e específico o que de início parece quase sempre tão tosco a quem vê de longe. Tão geométrico e definido, tão fundamentado e sólido, mas também tão em cru.

Nada obriga agora que sejam todos iguais os diferentes pisos e os diferentes apartamentos. Nada obriga a que tenham todos a mesma decoração, o mesmo gosto, os mesmos equipamentos. Nem tão pouco que todos estejam concluídos e prontos a habitar ao mesmo tempo. Ou melhor, haverá quem se mude para o prédio com tudo pronto e acabado de arrumar, haverá os outros como eu, que me mudei no passado mês de janeiro e ainda não me dei tempo para organizar e decorar a não ser o essencial. A pouco e pouco, esta alentejana vai descobrindo que fogão quer, que utilidade dar a isto ou àquilo, onde pendurar cada quadro, o estofa e o sítio dos velhos sofás. Um destes dias, talvez seja possível remodelar a cozinha, já antiquada, ou talvez se rebente um cano e tudo tenha de ser feito num abrir e fechar de olhos. Quem sabe se já reformada terei o prazer de escolher e a renovar tudo mais devagar. Será que me explico bem...?

Feito o prédio, definidos os pressupostos, bons alicerces, toda uma nova estrutura conceptual e funcional, sabemos todos que setembro vem aí e que nenhum aluno nos pode ficar na rua, ao relento. Que muita coisa estará desarrumada e por definir. Quando começarmos a habitar este novo edifício, muito haverá a construir, a escolher, a personalizar, a adequar,

a cada comunidade e a cada cultura. A cada grupo e a cada contexto. Terá de ser com tempo, com determinação e afínco. Com sensatez e equilíbrio. Estabelecendo e definindo o essencial, mas com a máxima atenção ao modo como tudo na prática vai funcionar... durante anos, muito haverá que ajeitar, afinar, acrescentar ou remodelar. Que substituir ou fundir, que adaptar ou refazer, que medir e emendar. Nada demais, pois não...? ou nunca mudaram de casa...? Ou quando mudaram, fizeram tudo ao milímetro...? Sabiam de antemão onde ficaria cada objeto, cada equipamento, cada função...? Talvez não sejam como eu, honra vos seja feita. Mas se assim conseguiram, provavelmente tiveram mais tempo do que eu para planear a vossa mudança. Porque decidi que urgente devia ser, havia um futuro a construir, um neto a nascer, um contexto novo a preparar... pode um casal construir caminho durante muitos anos, e, mesmo assim, ver chegar um filho quando menos se espera...? Pode. Foi precisamente o que também me sucedeu a mim, há 24 anos, depois de tantos esforços e tentativas em vão. Também nas nossas vidas acontecem (r)evoluções, que, por muitas e nobres razões, nos podem fazer chegar tão mais longe, fazer tão mais fortes, tão mais certos...

É precisamente o que estamos a fazer: a preparar uma transição urgente para um futuro eminente. Ou deveria dizer, imanente...? Porque o futuro já está aqui, ainda incluso e incerto, mas já anda por aqui, em desenvolvimento nesta *gravidez* das atuais circunstâncias... e vai nascer mais depressa do que se julga, sem data nem hora anunciada.

## Uma perspetiva de futuro

Cada pai, cada família, quer sempre o melhor para os seus. E da escola espera que prepare o futuro e o sucesso. Garantia de competência, segurança de que estarão bem preparados para o futuro. E a realidade? A realidade é que temos insistido numa escola mais do que perfeita (mais do que pretérita...?), quase sempre muito bem embrulhada numa enorme (des)ilusão. Acreditamos que serve este sistema, assim normalizado e formato, ao que precisam os nossos filhos para serem maiores amanhã? Maiores, melhores, preparados para ser...

Esta ilusão de que estarão mais protegidos, melhor preparados, por saberem um pouco de tudo, de quase tudo (o que é cada vez mais, de quase nada), tudo muito bem ditado, sublinhado, copiado, muito bem sabido e muito bem treinado, tão e tanto quanto melhor estiverem a ser tão bem ensinados... Ensinados todos ao mesmo tempo, avaliados todos da mesma maneira, classificados todos pelos mesmos critérios. Para serem todos ordenados de forma justa, muito cuidadosa e criteriosa, pelos seus merecidos créditos, pelo seu dedicado trabalho... Para acederem por mérito próprio e qualidade comprovada, ao sucesso que merecem. Que cada um merecer. Um sucesso que cada um prepara para si mesmo, com imenso esforço, com disciplina e muita contenção. Lutar por resultados impecáveis. Ser um dos melhores. Entre os melhores.

Esta ilusão de que serão felizes depois, e que para ser feliz depois, é necessário não ser feliz agora, anos a fio, abdicar e aceitar não ter nem tempo, nem gosto, nem escolha; nada poder fazer a não ser o que é preciso fazer... para um dia ser feliz.

Esta ilusão de que não serão despedidos ou dispensados na primeira crise económica todos os que muito souberem, muito

fizerem, muito estudarem, mesmo quando se sabe que esse muito saber poderá ser tão facilmente substituído por máquinas inteligentes, *ciber-cérebros* e sistemas virtuais. O que os tornará realmente insubstituíveis, imprescindíveis...?

Esta ilusão que basta saber muito daquilo que a ciência descobriu, sem precisar de aprender a investigar, a questionar, a pensar, a descobrir, a criticar, a inventar, a inventariar...? Que basta aprender muito sobre leis, factos e resultados científicos, sem aprender a fazer bom uso de uma boa ciência, sem entender os limites do pensamento científico...?

Esta ilusão que nos bastam as ciências exatas, que perda de tempo é filosofar, meditar, *poemar* ou dizer do seu coração...?

Esta ilusão de que se educa e treina a cognição, o pensamento, a inteligência abstrata, matemática e física, o formal e o preciso, tudo objetivo e determinado. E que isso basta... Que não nos faz falta treinar a memória, a atenção, a motivação, a metacognição a autorregulação...? Que não nos faz falta educar o estar e o ser, fortalecer músculos e emoções, atitudes e valores...? Que não nos é preciso aprender a comer, a cuidar, a dormir, a ver, a sentir, a sonhar, a intuir, e a amar... a viver...?

Esta ilusão que nos leva a acreditar que tantos nomes é preciso decorar: nomes de coisas, de formas, de classes, de órgãos, de vasos, de rochas, de ângulos, números e fórmulas... esquecidos de nos conhecermos, de nos construirmos, de buscar sentido...?

É este engano, esta cegueira, esta ilusão, garantia fundada em modelos (ultra)passados, que é urgente rever, iluminar...



São cinco e meia da tarde, estão 22 graus em Sintra, há uma bruma a cobrir o Monte da Lua e uma brisa fresca que vem do lado do mar. Sei dizer que estou virada a sudoeste, que ali é já poente, mas já não sei como descrever e nomear aquelas nuvens, e nem sequer sei o nome destas árvores aqui em frente. Nem daquelas ali adiante. Reconheço os pombos, talvez um pardal e uma gaivota se a vir passar... Mas tanto em nós e à nossa volta ficou (e fica) por estudar... tanto de estético e de ético, tanto mais seria necessário, funcional e prático. Tantos pequenos problemas do dia-a-dia, um conhecimento útil, fundamental. Entender como funciona, saber como se faz ou como se concerta. Mas também como se estuda, como se organiza o tempo ou se concerta a vida. Como empreender, gerir, projetar e planear. Como tomar decisões. Como simplificar e viver melhor. Tanto fica por aprender sobre nós mesmos, sobre as nossas emoções, sobre as nossas relações.

Todas as escolas, todos os agrupamentos, dispõem agora de instrumentos legais que permitem flexibilizar e inovar, introduzir e testar novos conteúdos, novas oficinas práticas, outras competências. Cerca de um terço do currículo pode ser gerido localmente, com maior ou menor originalidade, considerando recursos e necessidades. Consigo imaginar tantos exemplos possíveis, mesmo estando só a pensar no domínio da Psicologia. Assertividade, ginásio de memória, resolução de conflitos, realização pessoal, criatividade. Desenvolvimento pessoal e autoconhecimento. Conhecer o seu próprio corpo, aprender uma boa postura, bem comer, bem dormir, bem respirar. Controlo da dor, controlo emocional. Compaixão e felicidade, nascimento e morte, conjugalidade e parentalidade. Inteligência emocional, já ouviram falar...? Consigo imaginar

tantas outras possibilidades integrando aspetos culturais, recursos da comunidade, ecologia, ecossistemas e organizações. Mas também coisas do passado, da tradição, tecnologia e projetos de futuro. Há um sem número de projetos e de propostas a construir em cada local, em cada contexto, em colaboração com a comunidade, de forma sustentável, com uma boa monitorização e validação.

Há uns dias revi dois vídeos que já conhecia sobre um outro modo de estar na escola. Um jardim infantil ao ar livre, no Japão, com as crianças mais tempo a correr no telhado do que resguardadas do tempo e do divertimento, da emoção. Curiosamente, tanto correm e pulam e saltam, tanto riem, falam e gritam, que a escola tem registado uma extraordinária, e quase paradoxal, evolução ao nível da sua atenção e concentração. Parece que também se usa por lá que as crianças aprendam a cuidar de si e do espaço da escola. Faz parte do currículo. Aprendizagens essenciais. Todos os dias é preciso participar em tarefas comuns necessárias para que tudo esteja funcional e limpo: varrer e lavar, cozinhar e servir, organizar e arrumar. Aprendem a estar e a fazer, estão na escola como em sua casa, na escola como no (seu) mundo.

Aprende-se mais a dizer ou a pensar, a responder ou a perguntar, a olhar ou a ouvir, a mexer ou a apalpar...?

Aprende-se mais no silêncio ou na tempestade, no livro ou no cinema, a dançar ou a pintar...? Mímica, fantoches ou teatro?

Aprende-se mais no computador ou na ardósia, na biblioteca ou no tear, no laboratório ou na carpintaria...?

Antes queremos dobragens, jogos, artes & ofícios, viagens, museus, concertos, modelos 3D, telemóveis, robótica ou...?

Numa Faculdade como aquela em que trabalho há mais de 30 anos, quase só ingressam bons alunos, alunos com notas superiores a dezasseis no final do ensino secundário, ou seja, alunos com boas notas. Muitas vezes com muito boas notas. Habitados a estudar horas a fio, dias a fio, a trabalhar pelos melhores resultados. Habitados a reter matéria, a replicar matéria, a repetir boas fórmulas, a ter a certeza de estar a fazer bem, tal como se deve fazer, tudo o que se deve fazer.

O que acontece quando uma professora como eu tenta ser progressivamente mais coerente com o que nos dizem as neurociências e os modelos construtivistas sobre a aprendizagem e a educação...? Quando mais do que dizer ou expor, mais do que “*dar matéria*”, propomos trabalhos de projeto ou de investigação, trabalhos práticos ou de aplicação...? Quando os ajudo a localizar, e a escolherem eles próprios, a bibliografia de referência para a disciplina? Ou a sugerir novas questões...? Até mesmo para incluir algumas dessas sugestões no próximo exame.

Acontece que a maior parte dos alunos se surpreende. Dizem que começam por se sentir perdidos, confusos, inseguros e atormentados. Sem saberem bem o que e como fazer, mesmo quando recebem orientações e esquemas, estruturas de suporte para o trabalho. Dizem que não estão habituados a fazer assim, a pensar assim, a questionar e a sugerir assim. Nem sequer habituados a serem ouvidos. Foram muitos anos de habituação a um trabalho centrado em regras comuns, no cumprimento do currículo, preocupados com a avaliação. De repente, sem saber como, estão fora do que é mais habitual. Estar na aula, ouvir primeiro o que o professor transmite em aula, tomar notas, partilhar apontamentos, guardar os diapositivos do PowerPoint. Fazer alguns trabalhos de grupo,

com base em bibliografia que lhe é fornecida, dividir trabalho com os colegas, organizar tudo no final. Preparar os exames com muitos dias de estudo, antever o mesmo tipo de questões, memorizar o mais possível, reter tudo o que for importante, o que o professor considerar mais importante. Não há manuais, quase nunca, mas há *PDF's*, artigos *online*, trabalhos de anos anteriores, grupos de ajuda na *internet*. O que aumenta muito o grau de previsibilidade. Quase todos seguem um ritmo académico comum, com fases do ano em que se descansa, se festeja ou se convive, outras em que o trabalho inevitavelmente se acumula, o sono se perde, o tempo escasseia. Mas é assim, sempre foi assim, os calendários e os currículos são para cumprir. E em sendo assim, pode até haver rotina e cansaço, por vezes até desespero e insucesso, mas sentem-se seguros, orientados, sabem onde estão e o que devem fazer, confiantes de que estão a cumprir, eles, que conhecem como ninguém, as *regras do jogo*. São alunos dentro do sistema educativo há quase duas décadas, estudantes de carreira, objetivos bem definidos.

Levados para fora da sua zona de conforto (por exemplo, em períodos de mobilidade Erasmus), demoram algumas semanas a recuperar o fôlego, a redescobrir processos e ritmos. Alguns não conseguem, acabam por se perder, desistem. Mas para a maioria, a experiência é inesquecível, não tanto pelo que aprendem formalmente durante as aulas, mas por tudo o que o processo envolve, tudo o que aprendem, *24 sobre 24 horas*.

Também muitos dos meus alunos, quase sempre no final do semestre, admitem que novos métodos se estranham, mas concordam que a experiência lhes foi muito útil, que evoluíram imenso, chegam a sugerir que devia ser sempre assim. Primeiro estranha-se, depois entranha-se. Mesmo assim, muitos terminam insatisfeitos, dizem que de outra forma poderiam ter

tido melhores notas, porque teriam sabido como fazer desde o início. Sentem alguns que lhes peço para fazer um trabalho que é do professor, que não é justo nem correto que lhes seja pedido a eles. O professor escolhe conteúdos, materiais, artigos, apontamentos e *slides*, define questões e avaliações, faz os sumários, dá a matéria. É esse o seu papel.

Os alunos? Limitam-se a seguir o melhor que conseguirem um caminho certo, específico e bem preparado. Sem grande margem para dúvidas, sem incerteza. Com trabalho, muito esforço, mas sem dificuldades. Julgo que alguns desconfiam até que eu faço assim, não dou aulas no sentido tradicional do termo, para evitar ter trabalho, para me poupar a mim mesma. Julgo que só com o tempo reconhecem que não terão no mundo real nem os sumários nem as digitalizações das apresentações em aula, nem as respostas formatadas. Nem a segurança nem a previsibilidade de um caminho já percorrido. Que o estágio, e depois o mundo real, lhes vai pedir que equacionem, questionem, projetem, descubram soluções, experimentem e avaliem, que recomecem e melhorem continuamente o que aprenderam na formação inicial na universidade. Que mais do que saberem muito, vão precisar de saber melhor, de saber sempre como atualizar e aceder a mais e melhor saber. Saber no sentido de *competência*, mas também de *sabedoria*. Mais do que de inteligência abstrata ou de uma excelente memória, vão precisar de autorregulação, estratégias, inteligência emocional, metacognição e autoconhecimento, criatividade, intuição e resiliência. *Soft Skills*, como agora se diz.

Certamente que não estou a dizer que nesta mudança, nesta (r)evolução em curso, tudo vai ficar perfeito e certinho, mas como se verá mais adiante neste livro, escrito pela mão de uma

especialista a especializar-se todos os dias em dificuldades... perfeccionismo é uma das sete dificuldades que nos dificulta a aprendizagem, quase sempre com maus resultados, mais tarde ou mais cedo...

### **Abrir novos caminhos...**

Por alturas do Natal, a maioria das crianças portuguesas a frequentar o primeiro ano terá aprendido precisamente dez letras: as cinco vogais e as primeiras cinco consoantes. Não parece muito, nem parece fácil encontrar muito que ler ou escrever com tão pouco, mas se o leitor pensar como pensa uma criança, para algumas, tudo isto já é imenso, demasiado.

A maioria das crianças não sabem habitualmente dizer quantas letras já conhecem, não as contam. A maioria dos professores e dos pais, também não. Se o fizessem perceberiam que por esta altura, quase sempre são duas mãos cheias. Cinco numa mão, mais cinco na outra. Dum lado as vogais, que soam sozinhas, que chegam até para formar pequenas grandes palavras. Como EU. Ou sons comuns: AI, UI. Pode até ser muito divertido experimentar e tentar juntar letras e sons, todas as letras e todos os sons, investigar que palavra aparece, que palavra se inventa, que palavra se descobre. Com um sorriso, outras vezes, com esforço, todas as crianças podem aprender a desafiar as suas próprias dificuldades, com procedimentos como, Jogar & Aprender, ginastizar a mente (G'IDEA)<sup>7</sup>, ultrapassar limites...

---

<sup>7</sup> Procedimentos de motivação e treino sistemático, desenvolvidos no âmbito do Projeto IDEA, a que voltaremos mais adiante neste livro, procedimentos que integram o Curso de Formação para o desenvolvimento de boas práticas de Educação Inclusiva: *“Desafiar as Dificuldades”*.

O que acabei de referir neste último parágrafo, que espero que o leitor tenha percorrido como se de uma simples narrativa se tratasse, corresponde a uma sequência base para uma Educação Inclusiva, num novo paradigma de resposta à intervenção, ou, como por cá se designa, abordagem multinível.

A maioria das crianças, não aprendem a definir objetivos nem a observar a forma como estão a evoluir para os alcançar. Por exemplo, uma turma de crianças no 1.º ano pode definir como meta, como objetivo, chegar ao Natal a conhecer dez letras. Como são crianças, o objetivo pode ser concretizado com uma forma simples de auto-observação, monitorização e registo: as letras já aprendidas podem ir sendo colocadas numa caixinha, coladas numa tabela ou gráfico de barras na parede, ou guardadas num pequeno taleigo de pano cru<sup>8</sup> Os pais e os professores podem colaborar neste processo, reforçando e motivando, cada vez que uma criança adiciona uma letra, cada vez que mostra novas sílabas ou pequenas palavras que já consegue construir. Podem ajudar criando metáforas que facilitem a tomada de consciência e a autorregulação, como por exemplo: duas mãos cheias letras. Cinco numa mão, mais cinco na outra. Dum lado as vogais, que soam sozinhas, que chegam até para formar pequenas grandes palavras. Como EU. Ou outros sons comuns: AI, UI. Pode até ser muito divertido desenhar o contorno das duas mãos numa folha branca ou colorida. Pela minha experiência, as crianças adoram, ficam fixas a ver-nos desenhar o contorno, depois aderem muito bem

---

<sup>8</sup> Referimo-nos ao AlfaBeto, conjunto de 100 letras móveis, material de estimulação da Leitura e da Escrita desenvolvido no âmbito do Projeto IDEA, já em utilização em diversos agrupamentos, em turmas nos primeiros anos de escolaridade, em apoios individuais ou de grupo.

ao preenchimento sobre o desenho, uma letra (ou uma palavra) em cada dedo. Tanto se faz a partir daqui! É bom experimentar! Estamos a desenvolver múltiplas formas de explorar outros materiais flexíveis, que (ao contrário das fichas de papel e lápis), que permitam processos de diferenciação pedagógica, que possam criar *elevadores de dificuldades*, isto é, que permitam adequar a dificuldade de cada exercício ao nível em que se encontra cada criança. O que é absolutamente necessário, permite otimizar o processo, maximizar o esforço e a aprendizagem. Como num Ginásio para treino físico, não nos convém fazer de mais (risco de lesão) nem de menos (risco de ineficácia). Precisamos de um bom treinador pessoal (*personal trainer*) que nos ajude a manter em esforço, em dificuldade funcional. Investigar para aprender, treinar para melhorar. Por exemplo, tentar juntar diferentes letras, grafemas e fonemas, sílabas possíveis e ilegíveis, investigar que palavras aparecem, que novas palavras se inventam, descobrir vocabulário, criar novos textos. Com um sorriso, outras vezes, com esforço, todas as crianças podem aprender a desafiar as suas próprias dificuldades, com procedimentos como, Jogar & Aprender, ou a ginasticar a mente num G'IDEA<sup>9</sup>, ultrapassar limites...

No parágrafo anterior, tentei dizer de novo, aproximadamente o mesmo, mas desta feita, integrando termos técnicos e justificações metodológicas que integram uma abordagem multinível, um modelo de Educação Inclusiva. Apesar de tudo, descrito com muita brevidade, ficou muito

---

<sup>9</sup> Procedimentos de motivação e treino sistemático, desenvolvidos no âmbito do Projeto IDEA, a que voltaremos mais adiante neste livro, no último capítulo, que integram o Curso de Formação para o desenvolvimento de boas práticas de Educação Inclusiva: "*Desafiar as Dificuldades*".



mais extenso, mais denso, um pouco mais difícil de ler, creio. Percebe-se que não é tão simples assim.

Uma abordagem multinível no quadro de uma Educação Inclusiva não é simples. Nem facilitadora. Não elimina as dificuldades nem a exigência, junto de alunos e professores. Não se trata de simplificar nem de eliminar diferenças, nem de dizer que agora aprendem todos e já está. Mas também não se trata de substituir simplesmente antigas por novas designações, antigos procedimentos e formulários por novas modalidades. Como veremos melhor mais a seguir, trata-se de mudar, de mudar a forma de agir, de ensinar, de estruturar, de fazer. Mas tudo isso se baseia numa mudança de atitudes e concepções.

Pensar de forma diferente, fazer de forma diferente.

Como na pequena sequência que descrevemos, tudo deve parecer simples, fluente. A habilidade está em fazer bem, com técnica e fundamento, na hora certa, com consciência e objetivos bem definidos, mas, tanto quanto possível, de forma aparentemente espontânea, muito natural e simples. Fluir. E tal como para a leitura, a fluência em qualquer domínio só acontece com treino, com formação e treino, com tempo. Dá muito trabalho, requer alguma experiência, maturação e desenvolvimento. Requer motivação e entendimento. Tal como na leitura, é preciso perceber e acreditar, que o esforço e o trabalho vão compensar, que hão de dar frutos, que iremos aproveitar disso pela vida fora. Que uma vez aprendido, nunca será perdido. Mestria. Chamamos mestria a esse saber que se maturou em lume lento, mas que hoje em dia não ocupa lugar. Simplesmente flui, escorre como água, sem moer, sem doer, mas sem desistir.

Ao contrário de tantas outras mudanças legislativas e curriculares, esta (r)evolução em curso, não é para se fazer depressa nem à pressa, não se impõe por decreto, não se constrói sem cooperação, colaboração e contexto. Sente-se claramente que as direções de agrupamento e os professores estão a dar o seu melhor para fazerem o que fazem sempre: depressa e o melhor possível. Montar o sistema, ter tudo a funcionar no início do ano letivo. Mas depressa e bem, é outra coisa. Sentimos todos uma enorme pressão. Os resultados escolares, as taxas de insucesso persistem elevadas, a qualidade e a qualificação continuam aquém do desejado. É urgente mudar, aprender a fazer melhor e diferente. Publicados todos (e tantos) os documentos estruturantes, tudo parece sob pressão, demasiado apressado. Como formar os técnicos, os professores, as equipas multidisciplinares, como se pode ter tudo pronto...? Queixam-se disso. Criticam a tutela pela precipitação e algumas vozes políticas têm sugerido que tudo se suspenda até que tudo esteja preparado. Pronto.

Estar pronto. Quando é que estamos prontos? Conhecem o conceito de prontidão para aprender...? Quando está pronta a criança...? Provavelmente já ouviram a algumas delas, crianças prestes a entrar no primeiro ano, dizer que não querem ir à escola porque ainda não sabem ler nem escrever. Porque ainda não estão preparadas para fazer o que lhes vai ser pedido. Ou seja, ingenuamente acreditam, que primeiro se aprende e depois se vai à escola.

Somos todos um pouco assim. Estamos prontos para ser pais e mães antes de o sermos...? Para casar, antes de casar...? Para amar, antes de amar...?

## **O caminho faz-se caminhando...**

Estar pronto para o que aí vem, novo ano, novas regras, é estar pronto para desta vez fazer diferente. Fazer algumas coisas diferentes, mas sobretudo chegar lá de forma diferente. Mudar mesmo. Não é esperar que nos digam direitinho como se vai fazer, *tintim por tintim*, obrigatoriamente assim. Nem apressar uma assimilação de novos procedimentos a velhas práticas, ou seja, fazer parecer que tudo está a mudar sem, no fundo, mudar nada.

O que foi publicado, o que agora foi legislado, define pressupostos, modelos, recursos, estruturas e objetivos. Mas não simplifica tudo numa única forma de fazer, nem impõe um prazo de execução imediata.

A tutela sabe isso, sabe tão bem que apressou sem apressar. Os documentos saíram, porque antes de saírem não se começa, não se atua, não se avança. E esta é uma oportunidade única para o fazer. Pode mesmo ser a única. Por isso, ainda mais urgente.

Mas o trabalho preparatório começou muito antes, anda uma equipa de missão do PNPSE<sup>10</sup> continuamente no terreno, tão em contacto com tantas escolas. Tantos seminários, tantas jornadas de agrupamento, tantas autarquias envolvidas. Com pouca mediatização, felizmente. Trabalho lento. Percebi que percebe a tutela que conversar é preciso. Perceber as pessoas e dar a perceber. Sentir e medir as dificuldades, pedir que se sintam e meçam recursos e se antevejam necessidades. Que se definam objetivos e se abram caminhos. Que haja propostas.

---

<sup>10</sup> Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, criado pela Resolução do Conselho de Ministros, n.º23/2016

Que se entenda que isto é um movimento, um processo, nacional (e internacional), que não se sabendo tudo, isso não nos pode levar a não fazer nada. Os alunos estão primeiro, as dificuldades vão ser todas as que já eram, mais umas quantas. Como sempre. Não são elas que mudam, somos nós. Somos nós que vamos ter de (re)pensar e fazer diferente, aprender com isso, com os erros e com os acertos, e recomeçar. Como vamos ter de fazer com todas as dificuldades que inevitavelmente forem surgindo, tal como fazemos com os bifés: sabemos que é impossível comer um bife inteiro, de uma vez só; temos de o partir aos bocadinhos, e depois ir mastigando e resolvendo um bocadinho de cada vez<sup>11</sup>.

Estou aqui a escrever precisamente porque me parece ser essa a IDEA: investigar e intervir de outro modo no domínio das dificuldades, não para as diagnosticar e classificar, referir e reportar. Não para as esquecer nem para as ignorar. Antes para promover uma contínua e monitorizada evolução na aprendizagem. A meu ver, este novo contexto legislativo não só coloca as dificuldades na aprendizagem numa nova perspetiva, muito mais próxima ao que sempre sugerimos no Projeto IDEA (Investigamos Dificuldades para promover a Evolução na Aprendizagem), como coloca as instituições e os agentes educativos perante novas dificuldades, decorrentes precisamente dessa nova perspetiva: o que fazer e como fazer...

Coloca-nos a todos perante as nossas próprias dificuldades. Dificuldades na aprendizagem de novas formas de agir perante dificuldades. E sendo assim, sabendo que é difícil, que vão surgir dificuldades neste processo, que faremos...?

---

<sup>11</sup> Na LISPSI, um dia, há uns anos atrás, uma criança saiu-se com esta IDEA. Explicou-nos precisamente assim, que as dificuldades são como os bifés. Pareceu-nos ser uma grande ideia, e eu nunca mais me esqueci.

Esperamos que “*lhes*” passe, suspendemos e adiamos tudo, à espera de melhores dias e melhores recursos, ou enviamos tudo para diagnóstico, e esperamos a ver o que dá, tal como até hoje, tantas vezes se fez com tantos alunos em dificuldade...

Ou tentamos fazer diferente, inventamos e reinventamos novas formas de intervir perante os problemas, procuramos e ensaiamos novas soluções, observamos e aprendemos com os resultados obtidos na resposta às nossas intervenções...?

Vai fazer falta mais formação, desenvolvimento de novas competências...? Seguramente que sim, mas então que se opte por metodologias de formação em ação, em contexto colaborativo, que associem a teoria à prática, que integrem o processo formativo na realidade e necessidades de cada contexto específico.

Não faz sentido ensinar de forma teórica e expositiva, de fora para dentro, tudo que se entende por uma abordagem multinível e como se trabalha a flexibilidade e a autonomia. Nem dar a saber o que está contido no Perfil do Aluno, como se de algo teórico se tratasse. Nem prescrever, formatar e uniformizar o que quer que seja.

O que faz sentido, é procurar novas formas e soluções para a formação neste domínio, que nos ajudem a investigar de dentro para fora, em diversidade, flexibilidade e autonomia. Encontrar novas formas de apoiar quem está no terreno, a procurar respostas, a precisar de solucionar questões específicas, de forma prática e sustentável. A meu ver, pelo menos a formação de professores e psicólogos, tem ela própria de ser inclusiva, flexível e geradora de maior autonomia. Tem de ser coerente com o nos propomos mudar. Sabemos todos que a maior parte dos professores ensina sobretudo como viu

ensinar, como foi ensinado. É que a maior parte dos psicólogos sabem teoricamente sobre múltiplos modelos de aprendizagem, avaliação e intervenção, mas na prática nunca viveram eles mesmos a experiência da diferenciação pedagógica, da flexibilidade curricular, de uma formação centrada nas necessidades do formando. Não basta dizer, explicar e informar, é preciso criar e dar a experimentar uma forma de diferente de ensinar e aprender, de desenvolver competências e não apenas saberes, de evoluir no ensino como na aprendizagem. Aprender investigando, experimentando, observando, fazendo. Com supervisão e apoio, em colaboração e em cooperação, investigando boas práticas e fundamentando essas práticas em dados empíricos, tendo por referência modelos baseados em boa investigação.

Não tem a comunidade científica, nacional ou internacional, boas fórmulas para estruturar tudo previamente. Mesmo que existissem, teriam sido desenhadas para outros contextos e outras culturas, não poderiam ser diretamente aplicadas ao contexto nacional. Em nenhum estado ou país onde se criaram idênticas condições e desafios, se partiu com formatos pré-definidos, nunca isso se aconselhou. Quando a Finlândia integrou esta perspectiva, considerou pressupostos e modelos anteriores, mas também os seus próprios recursos, estruturas e objetivos. No Encontro da DGE em Novembro de 2015, Piia Björn, da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia, explicou com toda a clareza como o processo decorreu ao longo do tempo, como não pode ser decalcado ou transportado daqui para ali, sem uma clara definição local, que adapte, organize e diferencie. Um trabalho a fazer, continuamente...

*“...the frameworks are never ready. Instead, as Regan, Berkeley, Hughes, and Brady (2015) have recently stated, the implementation work is still ongoing in the United States as well, after a decade of formal acceptance of the RTI.”*

*(Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016)*

Numa tradução simplificada, neste artigo de 2016, onde se compara o sistema americano com o finlandês, alguns aspetos comuns e diferenças mais significativas, os autores concluem que o trabalho de implementação desta nova abordagem multinível (internacionalmente designada por RTI, *Response to Intervention*) continua ainda, mais de uma década depois de uma aceitação formal. Um trabalho constante, continuado...

Na prática, não vejo que possa haver formação de qualidade e mestria antes de passar à ação<sup>12</sup>. Nem ação, sem tempo, sem experiência, treino e colaboração. Sem monitorização de resultados e adequação às circunstâncias. Sem revisão e aprendizagem, melhoria contínua. Sinónimo de qualidade. Mesmo as resistências pessoais, as crenças e conceções sobre o que se deve e não deve fazer para melhor ensinar e melhor aprender, os receios e as dúvidas, as críticas e as angústias, a dificuldade de mudar e aceitar a mudança, tudo isso evolui mais facilmente à medida que se observam resultados na prática.

Ou seja, o caminho faz-se caminhando...

---

<sup>12</sup> O Curso “Desafiar as Dificuldades”, é uma proposta do Projeto IDEA para apoiar psicólogos e professores no desenvolvimento de atividades de Educação Inclusiva, através de projetos e práticas que concretizam uma abordagem multinível. O próprio curso representa uma experiência pessoal de flexibilidade, respeitando diferentes opções, diferentes necessidades, diferentes formas de o concretizar. Sem currículo pré-definido ou avaliação uniforme, incentivam-se todas as formas de colaboração e cooperação, auto e hetero-observação, modelagem, experimentação e investigação.

É isso o que temos verificado ao nível do Projeto IDEA, nos agrupamentos em que gradualmente temos vindo a introduzir: (1) novos procedimentos de avaliação funcional; (2) monitorização sistemática da evolução na leitura e na escrita; (3) análise de perfis de turma; (4) identificação precoce de alunos em dificuldade, ou seja, alunos a *descolar* da curva de evolução observada na turma; (5) formação de professores em contexto colaborativo, que facilite a introdução de alternativas de estimulação em turma (Nível I) ou, complementarmente, (6) a criação de pequenos grupos de maior intensidade (Nível II).

Nestes grupos consegue-se uma maior focalização e especificidade na estimulação, ou seja, uma maior adequação às necessidades observadas, ao modo como cada aluno responde à intervenção. Observar como cada um evolui ou permanece em dificuldade, e reagir de imediato, com medidas que direcionem e intensifiquem o treino, em função das necessidades e respostas sucessivamente observadas. São grupos de dimensão variável, quase sempre de três alunos, mas podendo variar entre dois a seis elementos. Introduzindo ou construindo com os próprios alunos, materiais que motivem, envolvam todos, fomentem a colaboração com o grupo, o jogo e o treino sistemático. Quando os alunos anteriormente renitentes, resistentes, incapazes de aprender a ler e a escrever, encalhados apesar de todos os esforços, se mostram mobilizáveis, revelam melhorias e um entusiasmo nunca visto, ao ponto de entusiasmarem eles próprios outros colegas em dificuldade, são os próprios professores que nos questionam e solicitam, que vão querendo experimentar e que nos trazem depois inúmeras sugestões maravilhosas a partir das suas próprias intervenções e experiências em sala de aula.



Sim, existem condições prévias que facilitam, que promovem, que criam terreno fértil para uma boa sementeira. Não adianta impor, obrigar, normalizar e formatar tudo e todos por igual. Cada professor, cada psicólogo, cada técnico, deve evoluir neste processo, ao seu próprio ritmo, duplamente apoiado na equipa multidisciplinar e na equipa de docentes. Não se muda sozinho, não se muda sem partilha e diálogo. É necessário criar espaços e tempos em que seja possível ouvir, perguntar, dizer e contar, mostrar o que se conseguiu e expressar lamentos e críticas.

Mas todas estas condições, no essencial, já estão criadas. Parece-me que esta estrutura legal, a tal rede que suporta o prédio mesmo ainda sem o enchimento final, já contém a semente de tudo o que germinará, e um dia há de crescer, dar frutos. Mas tempo, rega e muito cuidado vai requerer. Vai ser preciso entender o processo e saber esperar, sem parar, nem desesperar. Saber cuidar sem apressar. Antever e acreditar, que bom fruto vai ser, se dele se souber cuidar.

Gradualmente, na prática, Professores, Psicólogos, Pais e Mães, podem aprender de forma simples ou mais rigorosa e complexa, a mobilizar diferentes recursos ao serviço de uma estimulação e ensino global de maior qualidade, uma pedagogia diferenciada, adaptada a diferentes grupos e diferentes ritmos de aprendizagem, a complementar com uma maior diversidade ao nível da oferta curricular desenvolvida em atividades em diferentes níveis de intensidade. Como se prevê nesta legislação e urge fazer.

## Uma tão difícil mudança de paradigma...

Nos últimos anos aprendi que é nas redes sociais que se partilham e ressoam muitas das nossas concepções de senso comum, ideias culturalmente partilhadas, crenças e conceitos que temos em comum, de forma quase sempre implícita.

O comentário no *Facebook*<sup>13</sup>, referido no início deste capítulo, pareceu-me uma excelente forma de sintetizar a reação mais comum perante a nova Lei, talvez por semelhança ao que tantas vezes se viu acontecer com outras leis e normativos. Mudam os nomes. Mudam os códigos e as designações. Mudam os prazos e os formulários. Mudam os procedimentos administrativos. Muda este e aquele, muda deste para aquele, daqui para ali. Ontem sabíamos que era assim, agora passamos a fazer “assado”. Ou seja: mudam-se algumas regras, mas não se muda de jogo.

Costuma ser assim. Tem sido tantas vezes assim.

Quando a Lei n.º 3 de 2008, Lei da Educação Especial agora revogada entrou em vigor, era disso que se tratava. De novas regras, de novos procedimentos, mas sempre dentro de um mesmo paradigma. Como vimos, a Lei do Ensino Especial de 1991 já tendia a uma progressiva normalização e inclusão de todos os alunos. Apesar disso, mantinha a distinção entre alunos com e sem necessidades educativas especiais. Apesar disso, tudo o que na prática se fez foi essencialmente integrar alunos com deficiência ou dificuldade, na célebre alínea i) do mesmo decreto, integrando-os no sistema educativo ao abrigo de um Programa Educativo Especial (PEI) ou de um Currículo Educativo Especial (CEI). Na realidade, nada disso mudou na

---

<sup>13</sup> Comentário colocado no dia 7 de julho pela colega Elsa Mourinho, que autorizou esta citação, e a quem agradeço toda a simpatia e colaboração.

prática até hoje. Revogado o diploma de 1991, ao abrigo do novo Decreto-Lei n.º3/2008, pretendia-se “*a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente*”. Mudou o instrumento de observação e registo (Classificação Internacional da Funcionalidade, CIF), mudaram os códigos e os critérios de referenciação, os formulários e os procedimentos, substituíram-se critérios pedagógicos por critérios psicossociais e médicos. Mas mudando tudo isto, o que muito trabalho acrescentou a muita gente, não se mudaram os pressupostos, o paradigma, as conceções. Uma vez mais, a legislação suportava o modo de determinar se o aluno tinha ou não tinha necessidades educativas especiais. Para os que tinham designaram-se planos e currículos alternativos, para os restantes sugeriram-se alguns apoios, mas manteve-se o currículo oficial e único. E uma escola a duas velocidades. *Les uns et les autres*.

Talvez o leitor esteja confuso ou abertamente a discordar de mim. Mas vejamos. Há vários tipos de mudança. Eu posso hoje mudar de carro, substituir um utilitário por um carro de luxo, ou vice-versa, mas continuo a andar de carro. Posso mudar de motorização, de combustível, eléctrico ou híbrido, mais ou menos económico, mais ou menos ecológico. Mas o paradigma é o mesmo. Com maior ou menos eficiência energética, com maior ou menor eficiência económica, com maior ou menor conforto, vou continuar a ir de carro para o trabalho, para o supermercado, para a praia. Mudo, sem mudar. Mudo, mas dentro do mesmo paradigma.

Um outro exemplo talvez nos ajude.

Posso comprar ou vender casa, alugar ou partilhar, mas com mais ou menos gasto, com maior ou menor burocracia, tenho uma casa, vivo num edifício fixo, permanente e localizado. Mas há uns anos atrás, alguns descobriram um novo paradigma, que dispensa a habitação própria permanente, a propriedade, o IMI, o condomínio, o conceito de residência, porque preferem a mobilidade, a simplicidade e a flexibilidade. A minha sobrinha, por exemplo, um destes dias comprou uma carrinha, pintou tudo por dentro, serrou e colou, forrou e acomodou e nos meses a seguir soubemos dela pelo *Whatsapp*, peregrinou por aí, aprendeu a viver com o essencial, a ter muito e muito pouco, alternou períodos de intenso trabalho e fases de extraordinária liberdade, descobriu um outro modo de viver e de habitar um mundo maior e em permanente evolução.

Ou seja, posso mudar de casa, de tipologia, de um pequeno apartamento para uma confortável moradia. Mas provavelmente isso não representa uma mudança de conceito, de paradigma. Continua a ser uma casa, uma residência individual ou de família, fica à minha espera quando vou de férias ou saio em trabalho, mas é um porto seguro a que sempre chamo *casa*. Ou posso descobrir que não preciso de nada disso para me sentir *em casa* onde quer que eu esteja e faça *casa*. Pode ser um barco, uma Van, uma tenda...

Mudar de paradigma não é fácil. Durante anos tentei emagrecer com dietas restritivas, contagem de calorias e um enorme esforço para fazer algum exercício físico. Muitas vezes culpada por causa do que comia, do que que não corria, do que não me apetecia. E o peso ganhou sempre a batalha, fizesse eu o que fizesse, aprendi a acreditar que engordava com o ar. Foram precisos 55 anos para descobrir um novo paradigma.

Sim era verdade, algumas bactérias do meu intestino eram mesmo capazes de gerar açúcares quando eu não comia, o meu *stress* e a minha falta de sono, faziam o resto. Não era o ar, era o que eu não sabia. Tive eu de aprender a pensar e a fazer de outro modo, estruturar um novo (e completamente diferente) *mindset*<sup>14</sup>. O problema não era o que eu comia a mais, era o que eu comia de menos, o problema não era o que eu descansava demais, era o que eu descansava de menos. O problema não era ficar muitas horas sem comer, era comer a determinadas horas. O problema não era o que eu pensava ser. Deixei de contar calorias e passei a registar horas de sono. Aprendi a sentir sede onde eu só sabia dizer fome. Aprendi a reconhecer diferentes tipos de fome, fome de alimentos específicos, a comer em qualidade, a substituir alimentos, a ouvir outras vozes... Ou seja, de um paradigma restritivo e centrado no aporte calórico, passei a um paradigma de substituição e adequação funcional. Substituí hidratos de carbono por proteína, gorduras inadequadas por gorduras funcionais, pão de trigo (T55 ou T65), por todo um leque de outras possibilidades bem mais criativas e interessantes. Pão de batata doce, já provaram...?

E outros alimentos bem mais antigos... Kamut? Kefir?

Na prática, deixei de fazer dieta: nunca mais! Aprendi a pensar diferente, para sempre. A mudança não foi tanto na ementa, foi na mente. O difícil não foi controlar calorias, foi controlar emoções e maus hábitos. Vivemos em grupo, os outros não mudam quando nós mudamos, e muitas vezes a

---

<sup>14</sup> Há doze anos (2006), Carol Dweck publicou sob este título, "*Mindset: the new psychology of success*", uma obra interessantíssima, que me parece muito relevante neste novo contexto, uma obra que recomendo vivamente (existe uma tradução para português, editada pela Vogais em 2014). É da necessidade de uma mudança de mentalidades que estamos a falar. Nada muda se não mudar a forma como pensamos, como concebemos...

dificuldade é resistir à pressão social, à “*impressão*” social, ao juízo do senso comum. Tantas vezes ouvi que estava eu a fazer um enorme disparate. Que nada nesta mudança de paradigma fazia sentido. Tantas vezes tentei explicar as bases científicas, os pressupostos do novo modelo... tantas, que um dia desisti. A luta passou a ser apenas comigo mesma. Os alimentos deixaram de ser uma necessidade para passarem a ser uma oportunidade: de descoberta, investigação, observação e aprendizagem. É sempre um desafio experimentar algo de novo e espero ter tempo e vida para experimentar muito mais. Para aprender a saborear muito melhor e a comer muito menos. Porque menos, é mais. Simples é melhor.

Serve a metáfora para a Educação Inclusiva...? Sim e não.

Sim, porque a nova lei é uma mudança paradigmática significativa. Não, porque não basta, há aspetos específicos que nenhuma metáfora ou analogia permite explicar.

Vejamos ponto por ponto.

### **Uma mão cheia de mudanças...**

Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma. É isso o que teremos se apenas mudarmos nomes e procedimentos, formulários e critérios. Ou quase. Mas não é isso o que queremos ter. Precisamos de muito mais e melhor.

Umhas semanas depois de publicadas as duas leis, n.º54/2018 (Educação Inclusiva) e n.º55/2018 (Flexibilidade e Autonomia ao nível do Currículo), o Ministério da Educação, via DGE, fez sair um Manual de Apoio à Prática, “*Para uma Educação Inclusiva*” (2018), cujo Prefácio tenho vindo a referir.

Na sua Nota de Abertura, José Vítor Pedroso, Diretor-Geral da Educação, introduz o documento como “*uma leitura comentada do diploma*”, cruzando informação de várias fontes e de vários autores.

De facto, o documento percorre todo o Decreto-Lei, analisando, procurando clarificar e concretizar conceitos, sugerindo e complementando com exemplos de instrumentos de observação e registo, listas de verificação, questionários, guiões de entrevista, propostas de instrumentos para a planificação, para a autorreflexão e a autoavaliação... são vinte e seis anexos, uma lista longa, com exemplos ilustrativos interessantes, com finalidades e pressupostos muito diferentes. Há um exemplo de formulário para relatório técnico-pedagógico (anexo 17) ao lado de um portefólio de questões para a exploração de potencialidades, expectativas e necessidades na perspetiva do aluno (anexo 18) seguido de dois formulários para programa educativo individual (PEI, anexo 19) e para plano individual de transição (anexo 20). Imediatamente seguidos de dois excelentes exemplos de instrumentos de suporte ao planeamento centrado na pessoa (anexos 21 e 22). Não sei me explico bem... a lista dos anexos foi organizada para apoio ao texto, naturalmente. Não se espera que esteja estruturada de forma metódica ou conceptual, naturalmente. O que quero dizer, é que este Manual está repleto de exemplos, de ideias, de sugestões alternativas provenientes de diferentes autores, modelos, para diferentes objetivos e contextos. O que é muito bom como ponto de partida, se assim for encarado, o que pode ser muito perigoso se se ignorar que se trata de exemplos, de propostas, a aguardar outras propostas e sugestões, como claramente se sugere na já referida Nota de Abertura.

*“Sublinha-se, finalmente, a intencionalidade dinâmica deste Manual, isto é, pretende-se que as próprias escolas, os seus profissionais e até os próprios encarregados de educação, possam vir a contribuir com propostas para complementar o seu conteúdo.”*

*José Vítor Pedroso (Diretor-Geral da Educação)*

Isto é tão verdade, que me vou deter aqui, apenas para dar um exemplo que me toca especialmente. Existe um anexo<sup>15</sup> que propõe aos psicólogos<sup>16</sup>, um instrumento facilitador de uma autoavaliação e *“reflexão pessoal acerca de pontos fortes e áreas de melhoria profissional, tendo em vista a adoção do modelo”* (RTI, ou seja, abordagem multinível). Esse instrumento termina com uma questão aberta sobre o papel do psicólogo na abordagem multinível em educação, tendo por referência *“planos para o futuro em termos de utilização do modelo”*. Ou seja, não se diz, não se limita ou fecha o que cabe a cada psicólogo fazer. Convida-se cada profissional a observar-se, a analisar o seu papel, a avaliar os seus recursos e competências, a abrir hipóteses e possibilidades para o futuro... O que é extremamente interessante, se enquadra em modelos de formação reflexiva e de investigação em ação. Com que assumidamente concordo. Quero muito participar nesta reflexão, neste debate, nesta investigação. Estamos aqui. O caminho faz-se caminhando.

No entanto, lendo e relendo este Manual, não posso deixar de sentir, de tremer, de partilhar algumas das preocupações já expressas pelo colega José Morgado, no seu Atenta Inquietude.

---

<sup>15</sup> Anexo 12 - O papel da/o psicóloga/o na abordagem multinível em educação – autoavaliação face à implementação do modelo (p. 91).

<sup>16</sup> Psicólogas e psicólogos, registe-se o extremo e, a meu ver excessivo, cuidado com marcas de género que atravessa todo o documento.



*“A minha inquietação é que de uma “nova lei” (necessária reafirmação), de um “novo paradigma”, da “reforma do ensino especial”, da “inovação”, se mantenha algum do “velho” quadro de práticas e visões.”*

*José Morgado, Atenta Inquietude, em 9 de Agosto de 2018*

A maior dificuldade é sempre a mudança de paradigma. A tendência mais comum é a de mudar sem mudar. De, mesmo sem querer, sem quase notar, fazer ressurgir “algum do velho”, que se veste agora de novo. Por exemplo, os alunos no ensino superior pedem-nos tantas vezes os slides das nossas apresentações em *PowerPoint*; quase ninguém sente como isso não é mais do que uma reedição das velhas sebtas dos anos cinquenta, *master dixit*. Neste caso, como o colega comenta...

*É verdade que o novo quadro legislativo para a educação inclusiva vem acompanhado de um “Manual de apoio à prática”. Embora julgue úteis orientações de apoio às práticas não acredito em manuais para a inclusão, mas deve ser, evidentemente, algum preconceito da minha parte. Aliás, surpreendeu-me que num quadro de tanta mudança de paradigma se recorresse a um tão velho dispositivo, o manual. (Idem)*

Sabemos todos como é difícil ultrapassar velhos hábitos, velhas formas, velhas fórmulas... mesmo quando nos esforçamos, como eu sinceramente creio que muitos se estão a esforçar... mesmo assim, acontece. Como diz o povo, e eu me atrevo a incluir aqui, na informalidade deste livro escrito em tempo de estio, *não bate a bota com a perdigota*.

Ou seja, temo muito sinceramente que se esqueça que o dito Manual trata de exemplos e de sugestões, de propostas a aguardar retorno vindo da prática, a aguardar outras propostas.

Temo que se esqueça tudo isso para fixar tudo na palavra *manual*<sup>17</sup>:

*“(...) livro de pequeno formato que contém as noções de uma ciência ou arte; folheto com indicações úteis à utilização de um mecanismo ou equipamento; livro de instruções.”*

Não se trata seguramente de um livro de instruções. Certo.

Sendo assim, como se pode entender, por exemplo, a multiplicação de referências a datas e a prazos para realização de alguns dos documentos, (e apenas de alguns e não de outros...), como se de despacho normativo se tratasse...?

Concretizando: já é difícil imaginar como pode uma equipa multidisciplinar responder com relatórios técnico-pedagógicos a todos os casos para os quais se proponham medidas seletivas e adicionais. Mas o Manual leva mais longe o processo, e parece estender esta competência de *“decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”*, a todos os três níveis (p.29). Parece incompreensível (impossível!) a distribuição de tempos e prazos tal como o Manual sintetiza na Figura 4 da página 39. É verdade, a legislação refere alguns prazos, mas nem com esta extensão nem com esta obsessão, digamos assim. Receia-se que este e outros quadros exemplificativos sejam lidos como prescritivos, um verdadeiro livro de instruções para bem incluir (ou deveria dizer, implodir...?). As medidas universais não são, não podem ser, algo de excepcional, não exigem aprovação ou registo formal por parte de quem quer que seja além do professor da turma, pelo menos não mais do que qualquer outra decisão curricular e pedagógica.

---

<sup>17</sup> *manual* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-08-21 13:11:22]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/linguaportuguesa/manual>

Mas talvez seja melhor explicar isto de uma outra forma, usando a perspectiva do próprio Manual. A páginas tantas, sintetiza-se em cinco pontos, o que realmente são as mudanças mais significativas em relação a anteriores diplomas (p.12).

**Quais as mudanças mais significativas em relação a anteriores diplomas:**

- Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais.
- Abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais.
- Estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos.
- Coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos.
- Perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos de saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

É esta a síntese proposta pela DGE, é isto o fundamental, é isto o que não podemos deixar de reter para analisar, interpretar e desenvolver tudo o que vem a seguir.

No Projeto IDEA, usamos muitas vezes uma mão cheia de dedos para ajudar a memorizar, a organizar, a motivar...

Estava eu nisto, a tentar perceber e organizar mentalmente os cinco pontos propostos no Manual, e fui interrompida aqui pelo mais jovem membro da família, o meu neto, que nesta (r)evolução que parece ocorrer entre o quarto e o quinto mês de vida, tem andado a adormecer em certas alturas com maior dificuldade... E lá fui eu de avó, observar-lhe a dificuldade e dar

o que ele mais parecia querer... brincar com os cinco dedos da minha mão, um por um, depois puxá-los a todos para a cara, e recomeçar, duas pequenas mãos a descobrir os meus dedos, a tentar levar tudo à boca, a explorar, a aprender... querem crer? Fiquei eu ali uns minutos, naquele festival de dedos e lambidelas, ao som de uma daquelas músicas de fundo que quase sempre o ajudam a adormecer. Eu, sem querer deixar-me ir com ele para o mundo dos sonhos, capítulo a meio de escrever, o tempo a escorrer, fui tentando rever mentalmente os tais cinco pontos sumariados no Manual da DGE, enquanto ele ia revendo, uma vez e outra, os meus cinco dedos... eu percebi ali que já não me conseguia lembrar nem de metade dos referidos 5 tópicos, que me desculpem os autores do Manual.

Decidi por isso reinventar síntese mais minha, escolher outra forma de dizer o que me parece ser esta mão cheia de mudanças, a não perder. A ter bem presente na palma da mão ou a (res)guardar dentro de uma mão fechada, de um modo ou de outro, tudo para reter na memória e trazer para a ação.

#### **Mudanças mais significativas (a minha versão):**

- Fim da prioridade e necessidade do **diagnóstico**.
- Classificação de dificuldades permanentes substituída por descritores e **indicadores de evolução**.
- **Flexibilidade** no desenho curricular, no sentido de todos poderem evoluir na aprendizagem.
- **Envolvimento** de famílias e comunidades educadoras.
- **Gestão pela qualidade**, apoiada em múltiplos elementos de avaliação, estimulação e intervenção.

### **(Des)necessidade de um diagnóstico...**

Desde os anos 60, meados do Século XX, quando se começou a perceber que estando todos na escola, alguns pareciam aprender com maior dificuldade, que nos centramos no diagnóstico. Ter ou não ter um distúrbio de aprendizagem. Essa é a questão. Ser (e aprender) como todos os outros, ou ser diferente. Ter ou não ter necessidades educativas especiais. Ser ou não ser elegível para apoios, para ensino ou educação especial. Havendo um distúrbio ou dificuldade específica diagnosticada, é uma coisa, não havendo, é outra.

De uma forma ou de outra, pelo mundo fora, tem sido assim ao longo do tempo. Demos cerca de cinquenta anos de prioridade ao diagnóstico. Ou seja, à investigação, publicação e divulgação, de sistemas de categorização de perturbações e distúrbios de aprendizagem, para neles basear todos os diagnósticos. Investimos quase sempre muito mais (tempo e dinheiro) em avaliação e diagnóstico, do que em estimulação, bons materiais e procedimentos de intervenção. Mesmo assim, na prática, os instrumentos psicométricos adequados para efeitos de diagnóstico, continuam a ser quase nenhuns, em todo o mundo, mas sobretudo em Portugal. O que se compreende facilmente, porque é muito mais fácil (e menos dispendioso) propor uma lista de nomes e categorias, do que obter critérios, instrumentos, dados e valores estatísticos normalizados, em que se fundamente e determine um diagnóstico. Sobretudo quando se trata de analisar dificuldades que podem ocorrer ao longo de doze anos de escolaridade, em múltiplas áreas e domínios curriculares. E como se diagnosticam problemas interpessoais, sociais, emocionais, comportamentais...?

Em Portugal, nos últimos 10 anos, o único instrumento de referência para o diagnóstico de perturbações de aprendizagem tem sido a CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade). Um instrumento de avaliação clínica, de natureza qualitativa e informal, não normalizado, não educacional, desenvolvido pela OMS (Organização Mundial da Saúde) para apoiar e estruturar o trabalho dos médicos na difícil tarefa de descrever e quantificar lesões físicas, num contexto psicossocial. Um instrumento nunca aferido nem validado para o diagnóstico de perturbações da aprendizagem, em nenhum País do mundo. Nem mesmo em Portugal, embora os técnicos da OMS tenham achado tão curiosa a nossa opção pela CIF, que, nos primeiros anos, amiúde nos visitaram, em busca de dados e resultados. Não sei se se cansaram ou se desistirem.

Com esta reforma legislativa, o instrumento sai de cena, tal como entrou. Continua a ser um instrumento em desenvolvimento, continuamente trabalhado pela OMS para auxiliar uma observação e avaliação clínica, a que médicos, psicólogos, políticos, educadores, podem recorrer como lista de verificação, auxiliar na descrição, organização e análise da informação, considerando diferentes dimensões no quadro de situações de perda de funcionalidade<sup>18</sup>. Um instrumento que assumidamente não foi desenvolvido para classificar ou categorizar pessoas, muito menos alunos (ver tabela na página seguinte). Um instrumento nunca desenhado para o contexto educacional, nunca adaptado, aferido ou alvo de qualquer estudo psicométrico. Nem em Portugal nem em qualquer outro lugar no mundo.

---

<sup>18</sup> “A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível.” (excerto da página 11 do documento publicado em 2004, disponibilizado pela DGS para download)

**Excertos do mais recente (2013) manual internacional:  
“How to use the ICF”** (Como usar a CIF):

*The ICF provides definitions for functioning and disability. However, the ICF does not dictate who is ‘normal’ and who is ‘disabled’.*

(A CIF fornece definições sobre funcionalidade e incapacidade. No entanto, a CIF não determina quem é "normal" e quem é "deficiente".)

\*

*ICF classifies functioning and disability, NOT the people, themselves.*

(A CIF classifica funcionalidades e incapacidades, mas não as pessoas em si mesmas.)

\*

*The units of ICF classification are categories within health and health-related domains. The ICF classifies physiological (including psychological) functions, anatomical structures, actions, tasks, areas of life, and external influences.*

(As unidades da classificação da CIF são categorias dentro do domínio da saúde e domínios relacionados com a saúde. A CIF classifica funções fisiológicas (incluindo algumas funções psicológicas), estruturas anatómicas, ações, tarefas, áreas da vida e influências externas.)

\*

*The ICF does not classify people and it is not possible to assign people to a category within the ICF.*

(A CIF não classifica pessoas e não é possível, no âmbito da CIF, incluir pessoas dentro de uma determinada categoria.)

\*

*ICF provides a framework for the description of human functioning and disability and for the documentation, organisation and analysis of this information.*

(A CIF fornece uma estrutura para a descrição do funcionamento e incapacidade humana e para a documentação, organização e análise dessas informações.)

(World Health Organization, 2013)

Julgo que muitos concordarão que é à falta de melhor que a CIF tem sido universalmente utilizada por todos os Serviços de Psicologia, em escolas, hospitais, clínicas e consultórios. Creio que tem sido usada sobretudo como um instrumento administrativo, um impresso formal que todos aprenderam a preencher de forma mais ou menos intuitiva, com critérios que se foram difundindo, não se sabe bem com base em quê nem porquê. Sabe-se apenas que se trata de um impresso de preenchimento obrigatório, obrigatoriamente preenchido, no estrito cumprimento da Lei 3/2008<sup>19</sup>, para que fosse possível determinar, se o aluno tinha ou não necessidades educativas que o tornassem elegível para apoios no âmbito da Educação Especial. Segundo sei, um impresso que a maior dos psicólogos se habituou a preencher, não tanto para os ajudar a formular um diagnóstico, mas apenas para formalizar (oficializar) uma prévia e muito determinada decisão clínica e pedagógica.

Ou seja, e dizendo de outro modo...

Os resultados de cinco décadas de investigação internacional sobre sistemas de classificação e diagnóstico de distúrbios ou perturbações de aprendizagem têm revelado sempre múltiplas insuficiências e fragilidades (e.g. Sternberg, & Grigorenko, 1999). Mesmo assim, continuamos a correr atrás de nomes e categorias de diagnóstico, que nos digam numa palavra o que se passa com cada criança em dificuldade. Com base na conceção de que a dificuldade tem origem no aluno, que algo nesse aluno está alterado, errado, perturbado. E que isso necessariamente tem de ser identificado, localizado, observado, medido, diagnosticado. Classificado e nomeado.

---

<sup>19</sup> “Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.” (Decreto-Lei 3/2008)



Tem sido assim em Portugal, tem sido este o paradigma. Legislação após legislação, década após década. Sem um nome técnico, sem uma categoria de diagnóstico, habitualmente não há medidas de diferenciação pedagógica, não há apoios nem qualquer forma de intervenção que estimule, que ajude aquela criança a evoluir. Literalmente. Há alunos à espera de diagnósticos durante meses, anos. Com dificuldades que se agravam, em desânimo e alheamento crescente. E isso não acontece apenas por estar na lei, ou por ser hábito e prática corrente, acontece sobretudo porque a maioria dos intervenientes neste domínio acredita, de forma convicta, que o diagnóstico é condição prévia necessária a qualquer tipo de intervenção ou adequação pedagógica. Sem saber o que se passa, sem alguém nos explicar e ter a certeza de qual é o problema daquela criança, nada a fazer.

Creio que muitos acreditam piamente que fazer alguma coisa sem uma informação especializada, sem um relatório, sem um nome para o problema, até poderia lesar a criança, prejudicar, fazer piorar a situação. E na dúvida, tudo se suspende.

Creio que muitos outros não sabem pura e simplesmente o que fazer. Foram preparados e formados para trabalhar com crianças ditas normais, iguais entre si, que respondem como se espera e aprendem sem dificuldade. Acreditam ser essa a sua função, esforçam-se por ensinar todos por igual, da mesma forma, ao mesmo ritmo. Por uma questão de justiça e equidade. Por uma questão de hábito e funcionalidade. O professor tem uma turma, a turma é toda ela da responsabilidade daquele professor, a sua obrigação é trabalhar com toda a turma e com todos, fazer cumprir o que o programa e as normas exigem. Normalmente é assim que oiço dizer, que vejo, pensar e fazer.

O aluno em dificuldade, o aluno que não aprende como os outros, que não acompanha o grupo e que o professor verifica que não está a atingir os objetivos, é referido para avaliação psicológica especializada. Entretanto, enquanto se aguardam os resultados dessa avaliação, nada se modifica, nada se faz com o aluno em dificuldade que não se faça com todos os outros. Continua a seguir o mesmo manual, as mesmas aulas, recebe indicação para fazer os mesmos trabalhos de casa, responde às mesmas fichas, às mesmas questões, tal como todos os outros. Por exemplo, numa turma onde a maioria dos alunos conhece, já sabe ler e escrever quase todas as letras do alfabeto, habitualmente há alunos que ainda não dominam as cinco vogais. Numa percentagem que pode situar-se entre um quarto e um terço dos alunos da turma, alguns vão ficando para trás, perdendo-se do resto do grupo. Mesmo sem uma adequada monitorização de como todos estão a evoluir (que o novo quadro legislativo vem exigir), os professores sabem, os professores notam, conhecem bem os casos de alunos a descolar do pelotão.

Estas crianças que ficam a aguardar observação e avaliação especializada ficam numa espécie de limbo, de quarentena ou bolha protetora. Se não conseguem acompanhar a turma, não acompanham, se não sabem fazer nada, não fazem. Permanecem. Inclusas e muitas vezes desocupadas. Tantas vezes isoladas, ignoradas. Em crescente desânimo (aprendido), em crescente alheamento. Estão onde têm de estar, ninguém lhes quer fazer mal, ninguém lhes faz bem. O que significa que crescem os males, e que todos sabemos que assim não está bem.

Com base no mesmo pressuposto, que sem diagnóstico não, pedem-se muitas vezes mais psicólogos, mais técnicos, mais professores de Educação Especial, mais recursos. Há agrupamentos em que já se investiu imenso nisso, e as equipas cresceram de forma significativa nas últimas décadas. Tal como também cresceram, em quase todo o lado, as listas de alunos a observar, a pilha dos relatórios a formalizar, a lista dos alunos mesmo assim por atender, por ajudar, sem solução. Sem fim.

Os técnicos e os professores mais conscientes, questionam-se, andam cansados, desiludidos, desanimados; os mais conformados, andam só apressados, em correria, fazem o que podem, que mais se pode fazer...

O Decreto-Lei N.º 54/2018, põe fim a este pressuposto.

E faz bem mais do que isso: indica, descreve e define, o que mais se pode e deve fazer.

O diagnóstico continua a ser possível, mas deixa de ser prioritário. Prioritário é intervir tão cedo quanto possível, sem a obrigatoriedade de uma avaliação centrada no diagnóstico, de um relatório ou de uma classificação específica. Tal como não é necessário que o problema atinja um nível de gravidade pré-determinado para que se possa agir. Mudar, fazer algo que ajude o aluno a evoluir, a responder de forma diferente. Observar como vai responder a essa intervenção.

É possível intervir antes de diagnosticar...? Não só é possível, como muitas vezes é necessário. Acontece na vida de todos os dias, como acontece em medicina. Como já referimos em livros anteriores (Gonçalves, 2012a, 2014, 2016), no Projeto IDEA propomos formas de avaliação funcional, centradas na evolução, na mobilização dos recursos existentes e no desenvolvimento de competências. Identificado o problema,

uma observação personalizada permite descrever, entender e intervir na busca de uma solução, evoluir na aprendizagem.

Um dos argumentos mais comuns na defesa da necessidade de um diagnóstico, prende-se com a necessidade de se saber de antemão de que perturbação ou distúrbio se trata, para depois se saber qual a forma mais adequada e específica de intervir.

Ora na realidade, a maior parte dos diagnósticos de dificuldades específicas de aprendizagem não correspondem a formas de tratamento ou intervenção específicas. E muitas das intervenções que se recomendam por exemplo para a superação de dificuldades na leitura, são úteis a todos os alunos, mesmo sem dificuldades específicas. Tendem a ajudar todos a evoluir...

Pensamos sempre em instrumentos de avaliação da leitura, da escrita, do cálculo. Na tentativa de diagnosticar uma dislexia, disortografia ou discalculia. Mas o que dizer e como fazer para todos os outros tipos de dificuldade em tantos outros níveis de escolaridade...? Dificuldades que não são distúrbios nem perturbações específicas, que ocorrem no processo de aprender, de forma muito natural e muito diferente de pessoa para pessoa...? Por exemplo, como se classificam e diagnosticam dificuldades de composição escrita, compreensão do texto, resolução de problemas, memória, motivação, autorregulação, ansiedade, procrastinação ou gestão do tempo...? Justamente, não, não se diagnosticam. Não no sentido de atribuição de uma categoria de diagnóstico, de uma classificação, de um nome ou de um rótulo. É outro o processo: observam-se, descrevem-se e analisam-se, com base em descritores e indicadores de evolução, como veremos a seguir. Desenvolvem-se procedimentos de avaliação funcional, de avaliação contínua, tão simplificada quanto possível, sempre orientada no sentido de facilitar a intervenção e a evolução.

## Descritores e indicadores de evolução

Quando em agosto de 2012, foram publicadas as Metas Curriculares para o Português do Ensino Básico, eu que não sei que tem agosto que tanta legislação educativa produz, dei por mim um mês inteiro a ler e a reler documentos oficiais e normativos, em busca de um sentido, de uma justificação, que me desse a saber o que teria feito trazer para Portugal numa assentada só, valores e resultados de décadas de investigação internacional no domínio da fluência da leitura, indicadores de evolução e monitorização de elevada qualidade e reconhecida validade. Os valores estavam corretos, para conhecer e descrever melhor a leitura de alunos falantes de bom inglês. Mas em bom português, numa língua tão diferente, que sentido faria considerar como mínimo obrigatório valores de referência medianos noutras paragens...?

*Eu, como a maioria dos psicólogos e professores que conheço, não nutro especial estima por diplomas e normas. Se puder não leio, se me for permitido, passo ao largo. Mas inesperadamente este verão, foi só começar a ler o documento mais oficial que consegui encontrar e não conseguir parar... Não de ler, mas de pensar. Pensar que um texto assim, uma mudança ou “revolução” assim, não me podia deixar ficar a banhos como se nada fosse.*

*(Gonçalves, 2012b, p.10)*

No final desse mês de Agosto, saiu para publicação o livro “Metas, Mitos e Desafios” (Gonçalves, 2012b). O parágrafo anterior, como outros que se seguem ao longo deste livro, é excerto dessa obra. Recordar, olhar atrás para ir em frente. Uma espécie de revisão da matéria dada que me parece poder dar maior sentido ao que hoje escrevo, ao que hoje continuamos a

propor no âmbito do Projeto IDEA. Ao que evoluímos, mas também ao que, a nosso ver, se mantém inamovível e inadiável.

*Na perspetiva do Projeto IDEA, imprescindível é a evolução, a melhoria contínua de todos os alunos, qualquer que seja o seu nível de desempenho atual e o seu potencial de aprendizagem. Que se estimule, verifique e comprove que todos estão em evolução na aprendizagem. Que as dificuldades não os impeçam, antes os ajudem a evoluir, individualmente e em grupo. Que os ajustes necessários para lidar com essas dificuldades favoreçam inclusivamente a mudança e melhoria contínua das práticas docentes, do desenvolvimento curricular e, no limite, do próprio sistema educativo.*

*(Gonçalves, 2012b, p.16)*

Seis anos depois da publicação das Metas Curriculares, poderíamos ter neste momento em Portugal, seis anos de observação e monitorização de indicadores de evolução na leitura: velocidade e precisão, compreensão e motivação. Nestes seis anos, poderíamos ter difundido e até vulgarizado, não só o que foi sendo definido pela DGE, inserido nos manuais escolares, como muitas outras boas práticas de monitorização (*assessment*) e intervenção, bem conhecidas e por demais trabalhadas nos países de onde nos chegaram estes conceitos e estes valores. Pais, professores e alunos poderiam conhecer normas de escola, valores de referência, curvas de evolução e dificuldades mais frequentemente observadas.

*Daqui a uns meses, todos os professores de diferentes graus de ensino, muitos pais e a maioria dos alunos, hão de saber afinal o que é fluência na leitura, hão de ter experimentado medir a sua própria velocidade de leitura ou a de mais alguém, estarão atentos e motivados para a melhorar...*

*(Gonçalves, 2012b, p.11)*

O meu vaticínio de então, falhou redondamente. As Metas foram tão referidas e criticadas como gloriosamente ignoradas. Ano após ano, o que mudou? A generalidade dos pais, professores e alunos, parecem desconhecer valores, mínimos obrigatórios e formas de os monitorizar. Parecem sobretudo não compreender qual a vantagem de medir, por exemplo, a velocidade de leitura. Quando o fazem, centram-se imediatamente no resultado, na métrica obtida, na diferença em relação ao valor mínimo exigido para cada ano. Ou seja, a observação e medida da velocidade de leitura tem tido uma utilização muito limitada, muito pontual e muito aquém do que se faz noutras paragens...

Importámos valores, importámos o conceito, mas (ainda) não enquadrámos esse conceito nem esses valores num sistema de boas práticas centrado na evolução, na melhoria dos processos, das condições das estratégias para a aprendizagem. Na realidade, fixámo-nos nos meios sem entender os fins. Medir e monitorizar a leitura serve sobretudo para promover e facilitar a evolução, a melhoria dos resultados, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Há anos que no Projeto IDEA fazemos observações de indicadores de evolução na leitura e na escrita. Tal como tentamos introduzir e desenvolver outros indicadores e procedimentos de avaliação funcional necessários a uma boa intervenção noutras áreas curriculares<sup>20</sup>

Sem indicadores e descritores de desempenho não é possível determinar como respondem os alunos à forma como estão a ser ensinados, estimulados, incentivados a aprender.

---

<sup>20</sup> Por exemplo, o nível de consolidação da operação de contagem, como preditor de níveis de desempenho futuro nas outras quatro operações, adição, subtração, multiplicação e divisão (*vide* Gonçalves, 2016).

*Do ponto de vista do Projeto IDEA, os melhores alunos são sempre os que mais se empenham na sua própria melhoria, mesmo quando os seus resultados não são os melhores. Tal como as melhores escolas são as que ajudam todos os seus alunos a observar o modo como evoluem, dia após dia, passo a passo, quaisquer que sejam os resultados no ranking final.*

*É por estas e por outras que uma monitorização e observação sistemática podem ajudar muito. (Gonçalves, 2012b, p.26)*

As melhores escolas não são as que têm os melhores alunos. Em absoluto, não. Como os melhores professores não são os que trabalham com os melhores alunos, os que são bons desde sempre, os que naturalmente respondem com êxito(s).

A avaliação sumativa informa sobre o estado final, o nível alcançado no final de um percurso. Mas nada nos diz sobre o processo, sobre o modo como se evoluiu ao longo do processo.

Mas se são bons os resultados finais, de que nos serve olhar para o processo...? No fundo, quem sabe, sabe, quem é bom, é sempre bom. E quando os resultados finais são maus, de que nos serve ir perder tempo para verificar que foram sempre ou quase sempre inferiores ao esperado? Quem nasce torto...

Este último parágrafo, reflete uma perspetiva estática, fixa conservadora e quase imutável sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento cognitivo. E numa perspetiva assim, não faz sentido monitorizar, nem avaliar processos em evolução. Também por isso, por tantos pensarem numa perspetiva fixa, tantas resistências surgem perante outras formas de avaliação. Mas que sentido faz concebermos a escola como um sistema que apenas confirma, consolida ou aproveita o que os alunos são e continuarão a ser...



Se nada muda, porque não deixamos todos ser autodidatas e gestores da sua própria aprendizagem? Quem precisa mais de um bom professor? Qual é afinal o papel do professor?

Cabe a cada professor um esforço tranquilo, quotidiano e continuado, para ajudar a evoluir todos os alunos tanto quanto possível, apesar das suas diferenças e dificuldades, para lá das suas dificuldades. Não tanto para atestar o que cada um aparenta ser (e saber); antes para mobilizar e tornar aparente tudo o que cada um tem potencial para ser (para aprender e saber). No futuro, a qualidade de vida de uma comunidade não se mede tanto pela excelência dos resultados de alguns, antes depende da educação (sinónimo de evolução) de todos. Das capacidades que todos tenham adquirido, para se superarem, para continuamente se transformarem. Da possibilidade de cada um contribuir para o progresso comum com o seu próprio progresso. Ser a mudança que se deseja ver no mundo<sup>21</sup>.

A realidade é que os resultados sumativos ajudam muito pouco a melhorar o futuro. A classificação obtida no final de um percurso de escolaridade informa sobre o que se adquiriu, o nível que se atingiu, mas não garante nem que se consolide o que se aprendeu, nem que se permaneça em evolução. Nem que se esteja apto a aprender, a continuar a aprender... um currículo informa sobre o que se fez, pressupondo-se que isso habilita a fazer mais e melhor; mas na realidade não projeta o que se pretende continuar a aprender, mais saber e melhor fazer. Durante meses, respondi a todos as candidaturas para vir trabalhar na minha Equipa, com um pedido de proposta, de projeto, de sugestão de mais-valias para o próprio e para o nosso grupo. E mês após mês, praticamente nada nos chegou.

---

<sup>21</sup> *"Be the change you wish to see in the world"* - Gandhi

Temos uma cultura centrada na estabilidade, num mundo sempre em mudança. Uma escola centrada no que se aprendeu, não no que se quer aprender, investigar e fazer. Sabemos que precisamos de empreendedores e tanto ensinamos repetidores. O que somos hoje é apenas o ponto de partida para o que seremos amanhã.

*De modo geral, os portugueses parecem não gostar muito de procedimentos, regras e padrões de conduta. De estatísticas, indicadores, métricas e observações sistemáticas. De monitorização e gestão pela qualidade. Nada disso tem muito a ver connosco, com a nossa cultura, com o nosso modo de estar, na vida como na escola. Preferimos acreditar que está tudo bem do que ir medir a tensão, o colesterol ou até o peso. E se os medimos, guardamos para nós uma ideia geral que nos parece simplificar as coisas. O colesterol está alto, a tensão está boa, o peso... é preciso perder uns quilinhos. Não nos habituaram nem temos muita paciência para números e folhas de registo nem para muitos outros sistemas de monitorização e observação sistemática, listas de verificação, escalas de valores, gráficos de evolução.* (Gonçalves, 2012b, p.20)

O Decreto-Lei N.º 54/2018, põe fim a este preconceito.

E faz bem mais do que isso, indica, descreve e define, o que se pode e deve fazer. As melhores escolas passam a ser as que melhor utilizem os dados de monitorização e de avaliação contínua, para a sua própria melhoria, para uma evolução contínua. Escolas que observam o seu próprio desempenho e monitorizam o progresso dos seus alunos, adequando de forma flexível o seu desenvolvimento curricular aos objetivos e às necessidades observadas. A monitorização de indicadores de progresso constitui um instrumento de trabalho em que se baseiam decisões pedagógicas: planos, objetivos e recursos.

Mas quem tem em Portugal experiência de uma adequada monitorização de progressos? Com que indicadores? Com que instrumentos? Quem dispõe da formação técnica e científica para uma adequada análise estatística e interpretação de dados?

*Quantos dos nossos colegas e amigos sabem o que é fluência, velocidade de leitura, procedimentos de avaliação com base no currículo, indicadores de monitorização compreensão do texto...? Quantos nos entendem e comungam do nosso entusiasmo quando tentamos relacionar tudo isso com dificuldades na aprendizagem e com qualidade na educação...?*

*(Gonçalves, 2012b, p.11)*

É neste capítulo que nos parece essencial uma atitude simultaneamente muito consciente e proactiva. Temos o que temos, falta-nos o que nos falta. Resta-nos fazer o que sempre se faz nestas circunstâncias, aprender e investigar, investigar e aprender. Não podem nem os profissionais nem as escolas fechar-se uma vez mais em burocracias, formulários e rotinas. Não basta formular e reformular fichas e relatórios, papéis e papéis. Medir por medir, ou fingir que se mede. Não estou a querer ofender ninguém, mas quando se executam procedimentos de medida sem um verdadeiro entendimento dos seus objetivos, do seu significado e até dos seus limites, mede-se cumprindo procedimentos, mas disso não resulta mais do que isso. O que pede a uma equipa multidisciplinar é que coordene um processo de transição, numa ótica de aprendizagem e melhoria contínua. Partir do que existe, equacionar necessidades, objetivos e recursos, considerar possibilidades, planos e estratégias. Mas manter tudo sob observação e crítica, com abertura a sugestões e reformulações. Verificando resultados e equacionando novas soluções.

O que nos propomos fazer no quadro da nova legislação é aprender a aprender. Pedir aos profissionais da educação que se responsabilizem eles próprios por decidir, por autorregular o processo, bem como a sua própria aprendizagem de novas formas de fazer. Com base em modelos internacionais claramente identificados<sup>22</sup>, em colaboração com investigadores e instituições de ensino superior. Sugere-se o estabelecimento de parcerias, a descoberta de novas sinergias de colaboração e cooperação. Investigar para conhecer e melhorar as práticas (docentes e discentes, de gestão e coordenação), colocar em prática e observar resultados, para encontrar novas questões de investigação. Deseja-se (exige-se!) um ciclo virtuoso de investigação de práticas e de boas práticas de investigação. Na forma mais sustentável e simplificada que for possível, que não abundam os recursos nem temos tempo para esperar anos ou décadas por procedimentos e resultados tão exigentes que nos adiem um aperfeiçoamento a todos os títulos urgente. Necessário e funcional. Tal como tentarei sugerir mais adiante neste livro (p.143), com base no Ciclo de Qualidade, usual e internacionalmente referido como *PDCA (Plan, Do, Check, Act)*: planejar, fazer, verificar, agir (Costa & Gonçalves, 2011).

Chegados a Dezembro, alguns alunos já conhecem quase todas as letras, dez, quinze, vinte; parece tão fácil aprender o alfabeto inteiro. Alguns já estão a ler. Sem dificuldade.

Outros ainda hesitam, têm alguma dificuldade, denotam algum esforço, mas já estão a ler uma primeira dezena de letras.

Mas outros há (quantos serão...?) que por esta altura já estão completamente perdidos, mesmo que ninguém saiba dizer quando e como se perderam.

---

<sup>22</sup> Monitorização de Progressos, em especial no domínio da Fluência de Leitura, Resposta à Intervenção e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Perdidos andam. Aflitos. A evitar fazer, a evitar mostrar que não sabem. Encolhidos ou distraídos. Alheados ou a inventar outras coisas mais divertidas (e disruptivas) com que se entreter. A desanimar sem conseguirem perceber porque lhes parece a eles tão difícil, quase impossível, o que ali ao lado outras crianças fazem tão bem, quase sem esforço nenhum. A ouvir o professor a dizer a uns que sim, a eles que não. A não saber como fazer, o que fazer, como conseguir aprender como todos os outros ao seu lado...

Seis anos volvidos sobre a obrigatoriedade de medir a velocidade de Leitura<sup>23</sup>, continuo a verificar que a maioria dos professores não conhece (e não utiliza) normas ou valores de referência para a fluência na leitura.

*A que velocidade se espera que um aluno no final do 2.º ano de escolaridade leia um novo texto adequado à sua idade? E no final do ciclo, que velocidade deve ter alcançado? A realidade é que todos os professores, mais ou menos experientes, vão desenvolvendo as suas próprias intuições sobre o que é ler bem, quem lê bem, quem lê mal. E fazem-no para a leitura tal como para a escrita e para tantas outras matérias, sempre de forma apreciativa e global. Ao longo dos dias e dos meses, vão ouvindo os alunos a ler, a treinar, conhecem-lhes as dificuldades, os engasgos, os tropeços e as angústias. Uns “vão lendo”, há os que “já sabem ler muito bem”, alguns “são um problema”. (Gonçalves, 2012b, p.19)*

---

<sup>23</sup> “As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico.” (excerto da Introdução ao PMCPEB, de 2015, disponível em setembro de 2018 em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf))

Seis anos volvidos, as Metas Curriculares continuam em vigor, mas no fundo, tal como em 2012...

*Em primeiro lugar, culturalmente não estamos habituados, nem sequer valorizamos, formas de avaliação e de observação mais sistemáticas e estruturadas, preferindo quase sempre abordagens mais generalistas, compreensivas e intuitivas.*

*Em segundo lugar, o conceito de qualidade na aprendizagem e as ideias de senso comum sobre o que é um bom aluno, estão quase exclusivamente associados a uma apreciação de notas e resultados finais. Habitualmente, não temos em conta etapas e curvas de aprendizagem (que descrevem a evolução de cada aluno e de cada turma), nem consideramos diferenças de ritmo e outras características individuais. E esquecemos muitas competências e aspetos processuais: método, persistência, resiliência, motivação, objetivos e valores. Independentemente do processo e do contexto, do empenho demonstrado ou da qualidade de trabalho, da evolução individual ou do potencial de aprendizagem, no final consideramos quase sempre que melhor é quem mais acertar, de imediato e sem esforço.*

*Por último, em Portugal gostamos muito de importar formatos, instrumentos e estratégias pedagógicas. Mas nem sempre o fazemos respeitando os pressupostos, os objetivos e os resultados que já foram obtidos no contexto de origem. Ou as necessidades de adaptação ao nosso próprio contexto. Pelo contrário, assimilamos tudo aos nossos esquemas e ideias prévias. Isto é, continuamos a pensar tal como pensávamos, apenas aprendemos a fazer de forma diferente, mas afinal com os mesmos objetivos e pelas mesmas razões. Pegamos no que importámos e aplicamos tal como nos parece melhor, de acordo com os nossos próprios pressupostos e objetivos. Foi o que fizemos com a CIF. Há a CIF da Organização Mundial de Saúde e a CIF tal como a usamos na escola em Portugal. É um exclusivo nosso, não se conhece que mais alguém no mundo a use assim. E desta forma, as coisas parecem mudar, e nada muda afinal. (idem, p.35)*

Os professores portugueses não conhecem normas ou valores de referência porque na realidade ninguém em Portugal os conhece, ninguém investigou ou determinou tais valores. A realidade é que nunca se fez em Portugal um levantamento a nível nacional de parâmetros específicos como *precisão* (percentagem de palavras corretamente lidas por minuto) ou *velocidade de leitura* (número de palavras corretamente lidas por minuto) tendo por base textos adequados ao nível de escolaridade (avaliação com base no currículo). Normas nacionais exigem milhares de observações em amostras representativas de todo o País. Conduzidas de forma regular e sistemática. É um processo moroso, dispendioso, que requer uma permanente atualização, e que, a meu ver, não responde às questões essenciais.

Pode ser útil conhecer resultados nacionais, aferidos? Sim. Permitem analisar o sistema, aprender com os resultados, verificar como (e se) estamos a evoluir. Verificar a eficácia e a eficiência do sistema; observar, por exemplo, os efeitos de alterações curriculares ou os resultados de medidas como as que estão a ser implementadas para a promoção do sucesso educativo (PNPSE).

Os estudos de que dispomos e que têm surgido cada vez mais nos últimos anos, referem-se sempre a pequenas amostras de umas dezenas ou centenas de alunos, de uma determinada escola ou região, nunca permitindo uma extrapolação a nível nacional. A realidade é que não sabemos a que velocidade leem em média os nossos alunos, o que é estatisticamente normal, satisfatório ou muito bom. Como não sabemos como crescem na leitura, que curvas de aprendizagem podemos ou devemos esperar. Não temos para a leitura um padrão ou norma como temos por exemplo para o crescimento em altura. Como dizer

então que um aluno está ou não a ler bem, a nível satisfatório ou muito bom? A generalidade dos professores desenvolve gradualmente os seus próprios critérios e padrões intuitivos, globais e apreciativos. E as métricas ainda em vigor (Metas Curriculares para o Português, 2012) definem valores mínimos obrigatórios com base em estudos e valores internacionais.

Não é esse o caminho.

Não precisamos de esperar ou investir em valores aferidos para depois iniciar uma intervenção. Não precisamos de determinar o que é “normal” para depois definir quem precisa de apoio, ou diferentes tipos de apoio. É desse paradigma que vimos, não é a esse paradigma que queremos voltar.

Como não é nem nunca foi essa a ideia em termos internacionais. Medir a fluência serve muito mais a uma monitorização do que a uma padronização. E é a partir de uma monitorização sistemática (do registo de diferentes indicadores de progresso), que vão nascendo os resultados padronizados. Isso, e não o contrário. Quando, ano após ano, uma escola, um agrupamento, um distrito, monitoriza, por exemplo, a velocidade de leitura ou a qualidade na composição escrita, no início do 2.º ano letivo, ano após ano, esses resultados permitem construir normas de escola, de agrupamento, de distrito. Permitem observar como estão ou não a evoluir, os alunos, as turmas, as escolas; permitem antecipar resultados (prognóstico) ou planejar mudanças (medidas de intervenção a diferentes níveis). E quando se introduzem mudanças, a monitorização de indicadores de fluência ou de qualidade, entre outros, permite observar os efeitos do trabalho desenvolvido. Ou seja, neste novo paradigma, as decisões, as escolhas pedagógicas, são baseadas em dados, em resultados, em indicadores. Medir, observar, descrever e analisar dados, para tomar decisões.



Curiosamente, medir, monitorizar, observar, conhecer o modo como se está, como se esteve, como se está a evoluir tendo por referência os objetivos que queremos alcançar... serve para muito mais do que isso...

Por exemplo: quando uma criança sente, como tantas crianças sentem, que não estão a acompanhar o grupo, a fazer como os outros, tanto como os outros, desanimam. Em primeiro lugar porque mesmo quando se esforçam, não notam que estão a melhorar. Parece-lhes inútil. Impossível. Não vale a pena. Nada vale a pena. Desânimo aprendido, é isso mesmo.

*Os meninos “eu não consigo!” são alguns dos que mais trabalho nos dão. O esforço que é preciso para vencer a barreira de não acreditar, de desistir antes de tentar, de sempre confirmar que não dá para aprender o que a todos parece tão simples de conseguir... (Gonçalves, 2012b, p.13)*

Desacreditam eles e desacreditam os outros, os professores, os pais, os colegas. Porque não se notam melhorias a olho nu. Não se notam progressos pessoais, individuais, quando temos como padrão os progressos alheios, do grupo ou do manual. Os alunos em dificuldade, os alunos em risco, os alunos a descolar da turma, são esses os que mais precisam de verificar que o esforço compensa, que podem melhorar se treinarem, que estão a melhorar porque treinaram.

Por exemplo, no domínio da leitura, o que sabemos é que lê melhor quem lê mais, e que tende a ler menos (muito menos) quem lê pior (Shaywitz, 2008). E não importa discutir se é causa ou consequência, se é dislexia ou preguiça. Se tem remédio ou se remediado está. Importa sim intervir o mais cedo possível para facilitar uma inversão deste ciclo vicioso.

A realidade é que, entre todas, a estratégia de intervenção mais eficaz na superação de dificuldades na leitura, é ler mais. Pura e simplesmente, ler mais, treinar mais, envolver-se mais no treino da leitura. E isso consegue-se de uma forma muito mais eficaz quando se observam resultados. Fidedignos. Palpáveis. Gravar, filmar, medir, fazer gráficos de evolução na velocidade de leitura... se nunca viram o sorriso na cara das crianças e dos adolescentes que envolvemos em processos de automonitorização, então nunca viram nada. Se é para conseguir, para melhorar, para chegar mais longe, então os alunos querem. Querem mesmo. Não querem todos os dias e muitas vezes não querem logo tanto quanto seria necessário. Mas ver resultados, detalhar resultados, publicar progressos, ajuda muito. Ou melhor, sem isso é que nada feito.

*...há uma espécie de efeito placebo na medição da velocidade de leitura. Um efeito de autossugestão e de autorregeneração. Nada de mágico, mas algo de muito real. Como lhe dizia, experimente o leitor. Convide uma criança a medir a sua velocidade de leitura. Como quem faz um risquinho na parede para ir vendo como tanto se cresce em altura. Entende? Não o faça nem para AVALIAR, nem para CLASSIFICAR, nem para passar nenhuma META. Faça-o para que isso funcione a favor do próprio aluno (Avaliação Funcional). Faça-o como um desafio, como um incentivo. A realidade é que muitas crianças que medem pela primeira vez a sua velocidade de leitura, pedem para ler de novo e medir outra vez.*

*(Gonçalves, 2012b, p.76)*

Como veremos mais adiante neste livro, não é tão fácil fazer o mesmo noutros domínios, por exemplo, na escrita. De uma forma paradoxal, escrever mais resulta muitas vezes em maior desânimo. Precisamos de mais e melhores indicadores.

## **Flexibilidade e desenho curricular universal**

O Manual de Apoio à Prática, “*Para uma Educação Inclusiva*” (ME/DGE, 2018) é um documento que deve ser entendido de forma flexível e integrada, compreensiva e crítica. É assim que o documento se apresenta a si mesmo, é assim que a prática vai requerer. No entanto, tenho visto circular nos media excertos avulsos, quadros ou tabelas, apontados a dedo de forma muito crítica, ou divulgados como normativos definidos para uma uniformização de procedimentos. Não me parece útil, nem eticamente correto. Ler não é entender. Há um contexto, um enquadramento, pressupostos e objetivos. Cada elemento, cada pedacinho, cada proposta ou exemplo específico... todos devem ser lidos (e entendidos) de forma integrada, funcional e adequada a cada contexto. Um exercício de flexibilidade mental, para um esforço continuado de flexibilidade funcional.

A título de exemplo, temos lido e ouvido que acabou o Ministério, subitamente, com esta ou aquela medida, com esta ou aquela regra. Sobem logo de tom todas as vozes críticas, porque passamos a vida a mudar tudo, por tudo e por nada, sem respeitar nada nem ninguém... Quando, lendo depois cuidadosamente os textos ou decisões em causa, verifico que o que se formulou (ou reformulou), foi apenas a possibilidade de cada escola, cada equipa, cada contexto, formularem as suas próprias opções e escolhas. Não se acabou com a uma medida anteriormente em vigor, apenas se criaram opções. Outras e novas possibilidades de escolha. Sem nenhum impedimento a continuar como era. Se for essa a opção assumida localmente. Mas as vozes, as vozes críticas, essas são sobretudo reativas a grandes títulos e a ínfimas alíneas, ao muito geral e ao muito específico. Vão das parangonas ao detalhe, das generalidades a

aspectos pontuais. Perdendo deste modo, os pressupostos, os contextos e os entremeios. Vejamos então...

O Manual, tal como os decretos agora publicados, são claríssimos quanto aos *pressupostos*. Flexibilidade não é sinónimo de que vale tudo, nem rima com irresponsabilidade. Nem com facilitismo. A meu ver, se tiver que rimar com alguma coisa, é com realidade: a realidade das escolas, das comunidades e das dificuldades que temos. Podemos indignar-nos ou fechar os olhos, mas a realidade muda, muda constantemente, o que é realmente constante é a mudança. Não há rio que nos leve de volta à nascente, nem rigidez que nos conduza à excelência<sup>24</sup>.

Os pressupostos agora definidos baseiam-se em dois modelos desenvolvidos no contexto internacional (EUA) já com provas dadas e reconhecido mérito científico, prático e ético: Abordagem Multinível e Desenho Curricular Universal. Não é este o espaço para analisar em profundidade estes dois modelos, apenas vou tentar rever de forma breve, em que consistem, em que se baseiam, como conceptualizam e podem contribuir para repensar as práticas docentes e as decisões pedagógicas. Não são modelos centrados nos alunos com dificuldades de aprendizagem, antes surgiram para tentar encontrar novas soluções para as dificuldades na aprendizagem.

---

<sup>24</sup> Vi por estes dias alguns documentários interessantes sobre a história da aviação, o contributo do brasileiro Santos Dumont num empreendimento que a muitos pareceu loucura, um sonho impossível de alcançar. "*Wings of Madness*", por exemplo (<https://youtu.be/3NWFFSx5lSE>). Fi-lo motivada por um texto da colega Vanessa Miranda, que a seguir se reproduz (p. 110). O papel do erro, o desafio de errar, de não ter medo de ridiculamente errar, a flexibilidade e a determinação de continuamente inovar e aprender com tudo o que de menos bom acontece... observar os erros e evoluir a partir daí. Só isso nos pode levar à excelência, a uma melhoria contínua de processos e produtos. Não teriam voado os aviões se rigidamente se continuassem a repetir as mesmas estruturas, os mesmos erros.

Ou seja, estes dois modelos, agora explicitamente referidos no decreto que vem substituir a anterior legislação sobre Educação Especial, não são modelos de Educação Especial, nem tão pouco surgem para dar conta das dificuldades de alunos “especiais” ou que necessitam de condições específicas e “especiais”. Nem sequer são modelos centrados em qualquer tipo de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Se surgem agora é precisamente porque nos podem ajudar a repensar tudo, de alto a baixo. Por isso tenho dito que me apetece reutilizar a sigla NEE: é tempo de uma Nova Era na Educação! São modelos que propõem uma forma global e universal de reorganizar os contextos educativos, as estratégias de ensino e de aprendizagem, as instituições, a organização e as pessoas, as nossas conceções e os nossos valores. O que é educar? O que é primordial no processo educativo? O que é atributo da escola e o que é essencial para a comunidade? Que aprendem uns e os outros? Que importa assegurar para todos e com todos...

Assim sendo, não estamos perante uma mudança rápida nem específica, nem legislativa nem administrativa. Não se trata de mais isto ou de menos aquilo, de mais papel ou menos burocracia. Trata-se de reorganizar o sistema, gradual e sistematicamente. De forma racional e progressiva, sustentável e mais funcional. Uma reforma de um sistema nascido em meados do século passado, para as necessidades do século passado, no pensamento económico, social e político de então. Agora, Século XXI. Agora é um tempo novo, são cada vez mais outras as ocupações e as preocupações. E serão cada vez mais as diferenças no futuro. Nas ocupações e nas preocupações.

O que está na mesa não é uma mudança apenas da escola, ou dentro da escola. Chegou a hora de evoluir e de aprender. De reconstruir e inovar. De atualizar e abrir a novas ideias.

Os *contextos educativos* são comunidades de aprendizagem. Têm linguagens, culturas, hábitos e regras próprias, vivem realidades socioeconômicas diversas, integram famílias provenientes por vezes de todas as partes do mundo. Os contextos educativos são espaços dinâmicos de grande sensibilidade, muito reativos a mudanças e ao desrespeito das regras vigentes. Respondem mais facilmente ao medo e à desaprovação social, do que se empenham na inovação e no desenvolvimento de alternativas pedagógicas de que ninguém ouviu falar, ainda. Numa entrevista em 2001, Peter Senge, dizia que:

*“...(quase) todos nós entrámos na escola na mesma época. O que quero dizer com isto é que temos em comum fortes convicções sobre como a escola deve funcionar. Não é apenas o que queremos que os nossos filhos aprendam, queremos que eles aprendam tal como achamos que se deve aprender, ou melhor, tal como nós aprendemos.” (in Sparks, 2001)*

Peter Senge é um engenheiro ligado ao mundo empresarial, à mudança organizacional, um dos poucos que olha a escola não tanto como uma instituição, antes como uma empresa, um empreendimento ou organização que pode aprender, evoluir e corresponder cada vez mais e melhor ao contexto em que se insere, ao mercado, às exigências do futuro, à mudança...

*“As pessoas costumam culpar “o sistema” por quase tudo aquilo que fazem, mas, com raras exceções, se analisamos as coisas de um modo mais profundo, o sistema não faz as pessoas fazerem nada. A grande maioria das coisas a que chamamos “o sistema” são apenas hábitos e convicções que tomamos como certas.” (idem)*

Ou seja, o contexto, na minha perspectiva, é sobretudo um contexto cultural, subjetivo, emocional e muito tradicional. Se há sítio onde a tradição ainda é o que era, é a escola. Com a escola não se brinca, na escola não se querem experiências nem inovações. Mesmo as tecnologias, mesmo os apelos ao empreendedorismo ou ao desenvolvimento de competências menos tradicionais, quase tudo se costuma revestir de boas intenções, desmesurados investimentos e poucas realizações. Veja-se por exemplo o conceito de inteligência emocional. Apesar de tantos livros vendidos, apesar de um crescente apelo ao desenvolvimento de *soft skills*, mesmo com os *media* a reportarem inúmeras manifestações empresariais sobre a urgência de repensar o perfil dos alunos à saída da escolaridade... apesar de tudo isso, tanta parra e tão pouca uva!

A mudança acontece sempre num contexto, e mesmo quando lhe é muito necessária, as resistências surgem. Resistências passivas, resistências militantes, resistências hesitantes. Entre uns e outros, os contextos absorvem lentamente o que de novo vai surgindo, erguendo barreiras e defesas imunitárias, de forma mais ou menos inflamada.

No meio tempo, entre todas estas pressões, os *entremeios* multiplicam-se...

Entremeio era o nome dado a umas tiras de bordado ou de renda que ligavam pedaços de tecido, em almofadas ou lençóis. Tinham efeito decorativo, mas permitiam muitos aproveitamentos de tecido velho em aplicações novas. Aproveitavam-se retalhos e restos de tecido, puxava-se pela imaginação e pelos poucos meios que havia. E muitas vezes, as coisas ficavam bem bonitas, outras por demais trapalhonas.

Enquanto não entendemos ou não nos habituamos aos novos pressupostos, enquanto os contextos não se adaptam a

novos hábitos de flexibilidade e autonomia, os entremeios aí estão. Multiplicam-se todos os dias, vão sendo “bordados” com muitas voltas e reviravoltas, com muitos volteios e torneados, sujeitos a muitos enganar e a muitos equívocos. De pano velho, de velhos hábitos e conhecidos procedimentos, se fazem novos artefactos, novos formulários e muitos regulamentos. Fala-se muito de como contornar, de como embainhar, passar ou rematar... de como fazer e ir fazendo, quase sem meios, sem estudo aprofundado e sem tempo para entender e consolidar. Vai-se aproveitando isto e aquilo, vai-se fazendo, refazendo, fazendo muito, com muito bordado e muito empenho. Como se fosse uma pressa, uma obrigação moral e legal. Naturalmente que há prazos na nova legislação, mas naturalmente que em todas as transições (como em todas as regras) há (tem mesmo de haver) exceções. São as exceções que confirmam a regra. Tal como tem de haver muita serenidade e muita sensatez. Nenhuma criança pode ficar sem apoio porque falta este ou aquele procedimento, por este ou aquele impedimento. Até que seja possível implementar o que for possível implementar de novo, tudo o que avaliado e apoiado estava, avaliado e apoiado dever estar. Na dúvida, na impossibilidade, primeiro estão as crianças, sobretudo as mais frágeis, as que mais precisam de segurança e estabilidade. Que pressa nos move, que pressa nos pode impedir de fazer bem o que tão melhor queremos fazer...?

Aliás, se fosse verdade que tudo é para se fazer de imediato e tanto... porque estaríamos apenas tão preocupados com todos os alunos que eram (e devem continuar a ser) apoiados, se a nova legislação nos quer verdadeiramente ocupados com todos, de uma forma tão diferente e diferenciada...

Se, no espírito e na letra desta(s) nova(s) lei(s), tanto mais se determina, tanto mais haverá a construir e a (re) fazer...



Centrar o foco nos alunos que eram de Educação Especial, não é sequer o essencial no cumprimento dos novos preceitos. É apenas uma medida conservadora e muito sensata, é o que por agora é necessário fazer, o mais urgente nesta fase de transição. Encontrar soluções e adaptações, que integrem e facilitem a inclusão, pode e deve caracterizar este primeiro nível para a construção de uma Nova Escola de Educação Inclusiva. Mas é apenas um primeiro nível. Encaminhados e apoiados uns e os outros, os mais e os menos necessitados, o foco terá de ser outro. Um edifício novo a construir. Uma estrutura a reabilitar e a reformular. Alternativas e novas práticas para investigar e validar. Monitorização e melhoria contínua, qualidade total.

Desculpem-me todos os que não se prendem nem a contextos nem a entremeios, nem ao passado nem a pressões. Todos os que estão realmente a tentar que haja consistência, verdadeiro estudo e integração das novas práticas, que muitos hão de ser afinal. Tenho visto com crescente entusiasmo, e apreciado imenso, o trabalho de inúmeros agrupamentos, de excelentes Diretores, assessorados por equipas de professores empenhadíssimos, decididos a fazer a mudança, com os meios que há e os entremeios necessários. Não como remendo, mas como decisão e vontade. De unir, de ligar, de testar, de colaborar e partilhar. Que não se muda de uma vez só, e isto de fazer evoluir, requer muito mais do que deixar tudo para trás. Haja do pano velho muito a integrar em pano novo, com mais ou menos entremeios. Que nada se perca do que aprendemos. Integrar. Incluir. Talvez por isso se chame Educação Inclusiva. Não por se tratar de incluir alunos, antes por se tratar de unir, de ligar, de integrar, a partir de diferentes perspetivas, diferentes pressupostos e modelos, com os recursos possíveis, desafiando, por vezes, até o impossível...

Talvez por isso se chame *desenho universal para a aprendizagem* (*Universal Design for Learning*)<sup>25</sup>. Porque nos inclui a todos e é para todos. Desenhar e desenvolver múltiplas formas e possibilidades que a todos permitam aceder à aprendizagem. Abordar o ensino e a aprendizagem de forma a ajudar todos os alunos a ter sucesso. Com base em tudo o que nos ensinam as neurociências, os estudos sobre o funcionamento do cérebro. Que condições favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso? Criar condições para que todos possam ter experiências de sucesso para a partir daí se poder construir ainda mais vida e melhor aprendizagem. Substituir o desânimo, ou o desamparo aprendido (*learned helplessness*, Seligman, 1972), por novas experiências pessoais de superação e autossuperação. Para substituir a descrença, a incapacidade e a impotência (“*eu não consigo...*”), aprender a reacreditar e a conceber uma mente em permanente evolução (“*eu ainda não consigo...*”, *growth mindset*, Dweck, 2006) e por uma observação e monitorização de resultados (“*agora eu já consigo...*”).

Apenas como ponto de partida, convido o leitor a uma pesquisa rápida na internet, na busca de múltiplas experiências e descrições internacionais sobre aplicações deste modelo.

*“Desenho Universal para a Aprendizagem é uma estrutura educacional baseada na pesquisa e nas ciências da aprendizagem, incluindo a neurociência cognitiva, que orienta o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem flexíveis que podem acomodar diferenças individuais.”*

*From* [https://en.wikipedia.org/wiki/Universal\\_Design\\_for\\_Learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Universal_Design_for_Learning)

<sup>25</sup> “As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo.”, excerto do preâmbulo do Decreto-Lei 54/2018.

Pretendo justamente que se constate que não se trata de algo de difícil acesso, de impenetrável ou altamente especializado. Professores de todo o mundo partilham materiais, episódios, experiências. Existem imagens, vídeos, histórias e narrativas. Partilhas e sugestões, propostas e esquemas. Que nos convidam a experimentar e a partilhar também. Desde que não se espere um formato único e universal. Neste contexto, universal não quer dizer único, nem sequer aplicável a todos. Nem de igual modo por todos. Quer dizer o mesmo que na arquitetura e em outras áreas do *design*, onde o conceito surgiu<sup>26</sup>. Desenhar os produtos e os ambientes, não para serem necessariamente usados por todos da mesma maneira, antes para permitir a todos a possibilidade de os utilizar, tanto quanto quiserem ou conseguirem. Ou seja, trata-se de simplificar, de flexibilizar, de tornar acessível da forma mais natural e ampla possível. Sem requerer esforços de adaptação ou recursos especializados.

Como vimos, este é um dos dois modelos em que se alicerçam as propostas desta nova abordagem às dificuldades de aprendizagem. Desenho Universal para a Aprendizagem e Abordagem Multinível (*Response to Intervention*), são modelos flexíveis, adaptáveis a cada contexto. Definem um conjunto de conceitos, estruturas e pressupostos, a partir dos quais cada escola, cada professor, cada agente educativo, pode desenvolver e construir a sua atividade. De forma flexível, adaptada, informada. Com base em dados de observação e de avaliação funcional, com base numa permanente validação de resultados. É isso mesmo o que se diz na letra da lei:

---

<sup>26</sup> “Universal design is the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design.”—Ron Mace, from [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)

*“Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.”*

*Excerto do preâmbulo do Decreto-Lei N.º54/2018*

Ou seja, flexibilidade supõe observação, monitorização, recolha e análise de dados, com base em indicadores de evolução. Supõe diálogo e cooperação: entre pares, entre alunos e professores, envolvendo os pais e a comunidade. Supõe a possibilidade de escolha entre diferentes níveis de intervenção de acordo com as respostas educativas que se vão observando. Em função de objetivos comuns a todos os ciclos de ensino: a aquisição de uma base comum de competências, uma base comum de aprendizagens essenciais e de comportamentos interpessoais. Que valorizem e otimizem as possibilidades de cada um, as suas potencialidades e os seus interesses. Todos em evolução, todos em estimulação, com escolhas e decisões pedagógicas reguladas pelos resultados que se vão obtendo.

Talvez se chame Educação Inclusiva por estar o currículo a ser desenvolvido num contexto, os procedimentos ao serviço de pressupostos e objetivos comuns, a sala de aula inserida numa comunidade de aprendizagem que inclui múltiplas línguas, linguagens e culturas. Coisas inseridas em coisas, contextos incluídos em contextos. Tudo interligado. E um aluno que pela primeira vez é visto como um sistema complexo, parte integrante de múltiplos sistemas, numa relação de interdependência, tudo e todos em evolução permanente.

Eu sei, ouvem-se vozes gritando que não estamos preparados para fazer tudo isto, que não nos foi dado nem o tempo nem a formação... e, no entanto, isto é o que em muitos agrupamentos já se pratica desde há anos, antecipando o decreto, é o que em algumas escolas o Projeto IDEA tem vindo a construir, a validar, a desenvolver. Passo a passo.

Não se aprende a estar casado antes de casar, nem a andar antes de andar. Quando me lembro dos primeiros tempos depois de Abril, *se bem me lembro...* tivemos todos de aprender muitas coisas para que não estávamos preparados. Era assim que se dizia. Tinham-nos ensinado anos a fio que não estávamos preparados para a liberdade, nem para escolher, nem para votar, nem para dizer, nem para pensar. Mesmo a Psicologia não tinha cabimento, isso de olhar para dentro, de propor individualidade e sigilo, de sentir e de analisar, de se autodeterminar e escolher, era coisa que não tinha cabimento. Nem para os povos nem para os indivíduos. Melhor seria que escolhessem e ditassem por nós, que nos fechassem o espaço e nos amarrassem a muitos *proibidos* e a muito medo de não cumprir tudo direitinho... não fosse tudo cair, na balbúrdia, na imprevisibilidade e no caos. Então porque será que me soam a ecos do passado tantas vozes que nas últimas semanas se apressam a pedir formulários, regras, prazos e limites... se apressam a querer saber como dita a tutela e manda o figurino? Quando afinal, as regras agora propostas são meio para atingir outros fins... sem fim à vista. Quando as leis agora publicadas traçam rumo, mas não ditam um destino único. Quando o Perfil do Aluno para o Século XXI, sugere, analisa e propõe, sem fechar, sem nos amarrar a nada...

Ouvem-se vozes de medo e até de pânico. Grita-se por quem ponha mão nisto, quem nos diga o que preencher, como

preencher, como fazer. Clama-se por formação que tudo arrume e determine, que tudo defina e organize. Critica-se a falta de precisão e de regulamentação. Receiam-se inspetores e recriminações. De tudo isto me têm chegado muitas vozes. Se nos prendermos a minudências, se não nos detivermos no que realmente importa, nenhum espaço vai sobrar para evoluir...

Talvez uma metáfora ajude a entender...

Corre nas redes sociais um pequeno vídeo no qual um professor demonstra aos seus alunos a necessidade de escolhas na gestão do tempo. Um frasco que começa vazio e que o professor vai enchendo, primeiro com as coisas mais importantes, das maiores para as menores, por ordem de importância, para que tudo encaixe no espaço que afinal sempre vai sobejando, os detalhes e os pormenores ocupam o que resta. Um frasco que parece sempre estar muito cheio, mas onde acaba sempre por entrar mais alguma coisa. Garantindo no final que, não importa quanto cheio esteja, sempre há de haver tempo para uma cerveja (ou um café) com os amigos. Existem várias versões, mas a questão é sempre a mesma: o que enche e preenche o nosso tempo, depende das nossas escolhas e da nossa ordem de prioridades.<sup>27</sup>

Vi o vídeo umas horas antes de partir para o Congresso da Ordem dos Psicólogos em Braga, setembro de 2018, para participar numa mesa sobre abordagem multinível, num quadro de educação inclusiva. Se a tarefa de escrever este livro não se tivesse mostrado mais difícil e demorada do que inicialmente o meu otimismo previa, teria sido em Braga o seu lançamento. Mas como Programa não se desfaz, compromisso é compromisso, fez-se a apresentação deste livro com excertos e uma nova metáfora, inspirada no vídeo que acabei de referir.

---

<sup>27</sup> Título do vídeo: “*Bolas de Golfe*”, em <https://youtu.be/bMoXEFjgSmY>

É que, mesmo ao entrar para o Congresso, quis o destino que nos estivesse em caminho, uma *super-loja chinesa*, de seu nome “*Cheio, Cheio*”. E eu não resisti e fui às compras. Comprei frasco, bolas, pauzinhos, berlindes, contas, elásticos, pedrinhas e areia. E eis a metáfora, adaptada aqui de forma muito flexível, para a Educação Inclusiva.

Pegue-se num frasco de boca larga.

Que vos parece, está cheio ou vazio...?

Cheio de espaço, de possibilidades, de escolhas e de alternativas. É um contexto, um contexto educacional, cheio de memórias, de culturas, de experiências anteriores, tudo imaterial, mas real. Onde se pode trabalhar de múltiplas maneiras, de forma flexível e em autonomia. É daqui que se parte sempre em Educação Inclusiva, de um contexto amplo e diverso, múltiplo e aberto...

Lançam-se algumas dúzias de bolas de ping-pong para dentro do grande frasco, que fica cheio até cima. Cheio de pequenas esferas brancas, cheias de ar cada uma delas. Representam os pressupostos e os objetivos da Educação Inclusiva, os grandes valores que nos movem neste processo, as coisas realmente importantes. Leves e quase imateriais, ocupam o espaço, armazenando ar dentro de si, oxigénio vital.

Pegue-se depois numa boa mão cheia de pauzinhos coloridos, pequenos fósforos de múltiplas cores. Que se deixam cair dentro do frasco, que se espalham por entre as bolas, de todas as cores. Representam os conteúdos curriculares, diferentes cores por diferentes disciplinas, pequenas estruturas de madeira, provenientes do tronco da grande árvore do conhecimento, com diferentes ramos, muitas disciplinas, sempre em crescimento. Representam conteúdos

essenciais que é preciso reter, entender e utilizar, tal como se apresentam, tronquinhos de madeira de todas as cores que de forma estruturada suportam tantas outras aprendizagens, constituintes da grande árvore da sabedoria.

Chegam depois alguns sacos de berlindes, lindos, vidro brilhante a refletir luz em todas as direções. Leves e lúdicos, de todas as cores, todas as crianças do mundo se sentem atraídas e inventam mil e uma maneiras de os utilizar, com motivação e alegria, em grupo e ao desafio. Representam a necessidade de trazermos para o contexto novos e apelativos materiais, que atraiam e motivem, que mobilizem só de os olhar e que permitam múltiplas utilizações, individualmente e em grupo, em parceria ou ao desafio. São assim os materiais IDEA que temos vindo a desenvolver, são assim muitos outros materiais e atividades que por todo o lado vemos aparecer, criados por professores e educadores, pais e psicólogos... pelas próprias crianças e adolescentes. Jogar & Aprender, sabem como é...

Depois entram as contas, contas de enfiar, redondas e coloridas, de tantas cores quantos os conteúdos curriculares. Porque afinal de contas, precisamos de saber, tudo muito bem contadinho, o que se aprendeu e o que ficou por saber, o que falta e o que pode ser... medir e contar, monitorizar e validar, feitas as contas, vamos lá ver o que falta e é preciso mudar...

Estando já tão cheio o frasco, bolas, pauzinhos, berlindes e contas, é tempo de entrarem os elásticos. Leves e flexíveis, invadiram os pátios das nossas escolas com formas e pequenas esculturas de todas as cores e tamanhos, nas mãos de crianças que não se cansavam de os reaproveitar de mil e uma maneiras. Ainda se lembram? Aqui representam as estratégias, mil e uma estratégias, maleáveis, adaptáveis, com espaço no interior e total flexibilidade. Processos e estratégias cognitivas, metacognitivas,



motivacionais, pedagógicas. Mil e uma maneiras de associar ideias e conceitos, conteúdos e práticas, tarefas e exercícios.

Bolas, pauzinhos, berlindes, contas e elásticos... para nos ajudar a recordar: pressupostos e objetivos; conteúdos essenciais; materiais apelativos e lúdicos; avaliação e monitorização; estratégias cognitivas e flexibilidade curricular.

Estava o frasco realmente cheio...?

Foi tempo de deitar para dentro uma mão cheia de pedras, pedras pequeninas mas que muito moem, aquilo a que se chama “*pedra no sapato*”... que neste processo, muitas dificuldades e coisas duras de roer há de haver, arestas vivas a provocar algumas dores, contusões de maior ou menor gravidade.

E foi a vez de deitar no frasco, por entre tudo o que já lá estava, uma areia fininha e muito escura, que por todo o lado se espalhou... representando as areias na engrenagem, as minudências e os detalhes, os procedimentos, os prazos, os relatórios e os documentos... tudo avulso, coisas miúdas!

Estaria cheio o frasco...?

Em vez da cerveja na versão original, do copo que sempre haverá tempo de ir beber com os amigos, usei a minha garrafa de água, que tudo preencheu, enfim. Representa a água, o que dá vida a tudo, o que a todos une, num só TODO. As relações humanas, as emoções, amizade e amor. Sentimentos, relações e emoções, laços e afetividade, colaboração, cooperação e ajuda. Sem água tudo seca e nada germina. Sem amor, sem laços, sem relações, sem elos humanos, nada do que possa vir a (*pre*)encher o frasco da Educação Inclusiva, alguma vez funcionará.

E a moral da estória: bolas, pauzinhos, berlindes, contas, elásticos, algumas pedras, areia e muita água. Que sucederia se tivéssemos começado por encher tudo com coisas pequenas? Cheio de areias e pedras, não haveria lugar para o essencial.

## Famílias e comunidades educadoras

Laços humanos, elos. Relações e emoções. Estivéssemos nós realmente (pre)ocupados com o estrito cumprimento das novas leis, no espírito mais do que na forma, e seria essencial começar por considerar e (re)equacionar o papel dos pais e da comunidade.

Desde o Decreto-Lei N.º319, já referido no início deste livro, que se reconhece o *“papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos”*, devendo os encarregados de educação *“ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo”*. O Artigo 4.º do novo decreto alarga esta perspetiva:

*Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando...*

O envolvimento parental é reconhecido, advoga-se a comunicação e o diálogo dos docentes com os encarregados de educação, exalta-se a importância da participação da família de todos os alunos em todo o processo educativo, muito para lá de uma simples informação ou aprovação de um eventual plano educativo individual. O Manual de Apoio à Prática vai ainda mais longe: *“a colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos”*. Ou seja, o envolvimento parental é visto no quadro do sucesso escolar, parte integrante do processo educativo, muito para lá de qualquer situação de dificuldade, de risco ou de uma eventual retenção.

Torna-se por isso muito importante repensar as práticas e gradualmente construir e alargar canais de comunicação, momentos de encontro, de debate, de partilha e cooperação.

Em tempo de Verão, enquanto escrevia este livro, fui estando atenta à comunicação social, às redes sociais, às reações e impressões da comunidade. Os pais são seguramente muito diversos, tão diferentes entre si quanto os filhos. Mas no seio dessa ampla diversidade, sente-se uma crescente preocupação e luta por uma escola diferente, menos centrada nos conteúdos, mais flexível, mais ligada ao ritmo natural de cada criança e às suas necessidades e potencialidades.

Num dos dias, em pleno Verão, encontrei no *Facebook* o texto que a seguir se reproduz, escrito por uma mãe, que autorizou esta partilha. Para ouvir outras vozes, publiquei eu mesma a seguinte questão: *O que é primordial aprender na escola?* Reproduzem-se a seguir excertos das 23 respostas obtidas.

*Falar, escrever, ler, calcular mentalmente, conhecer e aplicar regras sociais...gerir emoções e sentimentos.*

*Escrever e pensar, ler e calcular, ética.*

*Aprender a pensar, a questionar, ter sentido crítico e boa gestão de emoções, para bons relacionamentos.*

*Transformar a informação em conhecimento. Envolver para aprender.*

*Escrever, ter espírito crítico, viver em sociedade, crescer.*

*Saber ser, saber estar, partilhar, colaborar, pensar criticamente, escrever, emocionar-se...*

*Desenvolver empatia, curiosidade, persistência, pensamento crítico, aprender com as suas dificuldades e emoções.*

*Aprender a pensar, desenvolver competências para resolução de problemas e desenvolver competências sociais.*

*Aprender a amar, a ser amigo e a gerir emoções.*

*Ser feliz, aprender a viver com as realidades, experienciar várias situações sempre com acompanhamento dos adultos, mas sem paredes, sem barreiras. É criar empatia, espírito de iniciativa, vontade de partilhar, partir dos interesses das crianças e a eles juntar o nosso melhor em conhecimento e cumplicidade.*

*Civismo. Respeito, ética e senso crítico.*

*Não ser uma obrigação, ser Livre!*

*Primordial é aprender a ser feliz, fazendo boas escolhas. O conteúdo, se vivo, ajuda nisso, se não, é só conteúdo e só presta pra perder tempo de vida.*

*Primordial: a pulsão de aprender (sempre, ao longo de toda a vida); a consciência da "pegada" individual; a defesa do valor da liberdade.*

*Primordial é saber ser, estar e ter ...*

*Amar e aprender tudo para que estiverem preparados.*

*O conhecimento e os valores são o objetivo da escola, mas não são a sua essência. O que falta à escola é o amor. Amor por si mesmo, amor pelos outros, amor pela vida e amor pelo saber. A essência da escola é o amor. Sem amor, sem paixão, sem espírito, não há vida, não há vontade, não há vocação. Amor, paixão curiosidade e empenho são elementos essenciais à excelência. A escola, na sua essência, é a promotora da excelência na nossa sociedade.*

*1. Despertar a consciência de SER. 2. ReConectar o Ser Humano com a Natureza de que ele é parte integrante. 3. Estimular a Leitura do Livro da Vida (Existência e Morte) de cada "eterno estudante".*

*Primordial são os sete saberes para a educação do futuro: conhecer os processos mentais do erro e da ilusão; os métodos que permitem apreender as relações mútuas entre partes e todo; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; afrontar a incerteza; ensinar a compreensão; desenvolver a ética do género humano. Citando Edgar Morin...*

Não se trata, naturalmente, de uma amostra significativa e provavelmente muitos dos meus amigos nas redes sociais, muitos dos que leram e reagiram à questão não representam uma maioria, mas creio que são em número crescente os pais que manifestam preocupações, necessidades e intenções diferentes em relação aos seus filhos.

No final de Setembro, início do ano escolar, algumas centenas de pais marcharam pelo centro da cidade de Lisboa, com quadros e cartazes, quadros negros com mensagens claras:

*“Os alunos são muito mais do que notas e percentagens.”*

*“Não me tirem os recreios como castigo.”*

*“Aulas menos expositivas.”*

*“Matérias adequadas à faixa etária das crianças.”*

*“Não me matem a curiosidade.”*

*“Recreios com natureza, terra, árvores, areia para brincar.”*

*“Avaliações qualitativas e construtivas.”*

*“Currículo escolar menor e mais aprofundado.”*

*“Salas de aula com alunos virados uns para os outros.”*

*“Transformar a Educação em Portugal”*

São frases recolhidas entre pais, professores, pelos menos alguns psicólogos e alunos, unidos numa primeira marcha organizada por um movimento a crescer na rede social, já com representações em muitas cidades do País. Movimento Pais, Professores, Educadores e Alunos Unidos (MAPPE). Há uma petição Pública em preparação, para apresentar à Assembleia da República. No dia em que fecho este livro, esta Petição está quase com 9000 subscritores, e continua a decorrer.

Onde se pode ler no texto introdutório:

*“Somos um movimento de cidadãos comuns - pais, alunos e profissionais de educação - que estão insatisfeitos com o ensino em Portugal e que pretendem contribuir para uma mudança de paradigma educativo. Consideramos que os métodos de ensino tradicionais, que ainda vigoram maioritariamente nas nossas escolas, não vão ao encontro das necessidades das crianças/jovens e do seu desenvolvimento integral.*

*Ao longo dos anos surgem, no nosso sistema de ensino, inúmeras mudanças e alterações que não reflectem uma verdadeira mudança de paradigma na educação. São quase sempre ajustes ou remendos a um funcionamento que está, por si só desgastado, antiquado e obsoleto. É preciso reconstruir, colocar em causa toda uma base que está frágil e utilizar os avanços científicos e experiências diferenciadoras ao serviço de práticas educativas actualizadas, eficazes e que vão ao encontro das crianças e do respeito pelo seu desenvolvimento integral.”*

Nos dias anteriores à marcha, lendo tudo o que se ia escrevendo, um lado meu tinha vontade de lhes dizer que tudo o que pediam, está agora na letra da lei, que concedido foi, determinado mesmo que ainda não regulamentado. Que é a hora de fazer cumprir, de levar à prática, de construir algo de realmente diferente e que se adequa ao que somos e nos preparamos para ser... Mas na realidade, julguei ser melhor nada dizer. Porque mesmo estando na letra da lei, nada mais útil que criar movimentos que mostrem que há uma sensação crescente de desconforto e de desagrado com aquilo que se costumava considerar ser uma boa escola, um bom aluno ou mesmo um bom professor. Uns dias depois uma dessas mães colocou nas redes sociais o horário do filho, sorrindo à inovação. Nem disciplinas isoladas, nem aulas de 50 minutos. Projeto, Laboratório, Tutoria, Trabalho de Grupo, Educação Física...

*“A mudança é possível, ela já está a acontecer.” – dizia essa mãe.*

*Aprendizado primordial: qual é o aprendizado que você acha primordial para o seu filho?*

*Meu filho está curioso com a escrita e perguntou: Mãe, como se escreve estrela?*

*Eu: Como você acha que se escreve?*

*Ele: Eu não sei, me diga você como se escreve.*

*Eu: Você já conhece os nomes e os sons das letras, você sabe como escreve.*

*Ele: Mas eu quero escrever certo.*

*Eu: É só confiar em você mesmo, e tentar, experimentar, não tenha pressa de acertar, o importante é continuar tentando.*

*Ele tentou, não ficou correto, mas ficou perfeito! Tenho certeza que ele iria escrever “estrela” mais rapidamente, se eu ditasse ou se ele copiasse, ele iria decorar rapidinho, mas com isso perderia uma oportunidade incrível de ensiná-lo algumas lições mais profundas como: tirar suas próprias conclusões, arriscar uma tentativa mesmo não tendo certeza de tudo, e que estar “certo” não é o mais importante, o importante é tentar, se dedicar, e acreditar que é capaz. A palavra estrela um dia vai ser escrita de forma convencionalmente correta, mas a prioridade é ter autoconfiança e resiliência.*

*Tem muitas pessoas que partilham desses mesmos valores. No início do ano fiz a seguinte pesquisa: “Qual é o aprendizado que você acha primordial, indispensável para o seu filho(a)?” Das 42 respostas que obtive, menos de 15% mencionaram matérias curriculares como matemática, português e inglês. Os outros 85% falavam sobre habilidades socio-emocionais, respeito, honestidade, empatia, tolerância, solidariedade, responsabilidade, autoconfiança, colaboração, lógica, filosofia, amor próprio e ser grato. Porém, ao visitar algumas escolas para colocar o meu filho para o primeiro ano, eu me deparei com outra realidade, percebo que escolas se vangloriam por ter um ensino “puxado” a alertam que “a criança precisa chegar no primeiro ano já sabendo ler e escrever para conseguir acompanhar*

*o ritmo da turma”. Se no ano de alfabetização a criança não tem tempo para aprender a ler, como irá aprender sobre autoconfiança, colaboração, empatia, respeito e tantos outros valores primordiais para o desenvolvimento humano? Percebam que existe uma lacuna sobre o que queremos deixar de ensinamento para os nossos filhos e o que exigimos que a escola ofereça. Que preço nossos filhos estão pagando para um ensino mais rápido ao invés de uma aprendizagem mais profunda? Algumas escolas estão investindo em computadores, softwares e robôs, argumentando que são inovadoras, mas o método de ensino é o mesmo de “siga o mestre” ao invés de usar papel e lápis usam teclado e tela. De que adianta saber usar uma ferramenta de ponta e não ter um motivo, propósito para usá-la? De que adianta papel e lápis se falta criatividade ou coragem para escrever? A inovação não está só nas ferramentas, está também nas pessoas. Como ajudar uma criança a ser criativa, a arriscar, a tentar algo novo, achar uma solução para um problema, se o objetivo é dar conta de reproduzir o que o educador mandar, o que for diferente é errado, perde ponto e é mal visto? Existem vários exemplos na ciência de como errar é importante para ampliar o conhecimento e aprimorar as ideias, mas o exemplo que eu mais gosto é o 14 BIS, o primeiro avião do mundo pelo brasileiro Santos Dumont. Já pelo nome nota-se a importância do erro, pois não se chama 1, nem 2, nem 3 BIS, mas o que me impressiona mais é que ele voa com o que parece a cauda para frente. O 14 BIS voa ao contrário, e não tem nada de errado nisso, sem ele não teria como aprimorar para o Demoiselle e assim por diante. A real inovação na educação já está acontecendo, muitos educadores e escolas já estão quebrando o antigo paradigma. A Oficina dos Inventores, por exemplo, acredita que as crianças já nascem curiosas e criativas, e por isso proporciona as ferramentas materiais e emocionais para que a criança possa fazer sua própria investigação.*

[www.oficinadosinventores.org](http://www.oficinadosinventores.org)

*Texto gentilmente cedido por Vanessa Miranda, mãe e educadora.*



## **Gestão pela qualidade numa abordagem multinível**

Desenganam-se todos os que acham que uma abordagem multinível é uma nova forma de trabalhar com alunos em dificuldade, com dificuldades na aprendizagem, distúrbios ou perturbações específicas. Todos os que pensam que se trata de uma nova forma de lidar com necessidades educativas especiais, com elevadas taxas de insucesso escolar, de diminuir o número de retenções ou mesmo de prevenir a exclusão social. Esqueçam a ideia de que se trata simplesmente de agrupar e colocar alunos de uma outra forma, com novas designações, consoante o grau de deficiência ou de risco em que se encontram. Desenganam-se todos os que acham que se trata apenas de mais uma solução de continuidade, uma evolução discreta, uma mudança quase impercetível. Desenganam-se os que olham este decreto (54/2018) como mais uma lei, uma nova lei com novas regras, para a educação (ou ensino) especial.

Pode até ser que seja uma destas abordagens a imperar neste ou naquele agrupamento, mas isso será seguramente *perder o melhor da festa*. E adulterar os princípios não só da abordagem multinível, como da própria Educação Inclusiva.

Não se trata de retirar apoios ou de reavaliar alunos, de mudar nomes ou de alterar documentos. Não se trata sequer de decidir que medidas universais, seletivas ou adicionais hão de ser, nem tão pouco de definir quem fica com estes ou com aqueles alunos, de quem é a responsabilidade de apoiar mais estes ou antes aqueles. Nem vale a pena queixarem-se de que nos falta tempo e formação porque ninguém nos vai dizer como é que isto se faz aqui. Não é um modelo, não é um novo formato, não é uma moda nem um novo figurino. Não nos chega pré-fabricado, nem superiormente determinado.

Uma abordagem multinível surge essencialmente como uma forma de *abordar* a realidade escolar... uma proposta numa nova perspectiva, aberta a novas perspectivas. Convida a observar, avaliar, equacionar, reconceptualizar e reorganizar todo o sistema: a escola, a turma, a relação do professor e do aluno com o currículo e com a avaliação, o tempo de cada aprendizagem, a relação com a comunidade, o desenho da estrutura escolar. Surge como desafio e oportunidade para repensar tudo. Para operacionalizar questões e dificuldades, problemas e omissões, necessidades funcionais e desafios urgentes.

Uma abordagem multinível é uma proposta de gestão pela qualidade, uma proposta de autorregulação de cada escola (ou de cada agrupamento de escolas) enquanto organização em permanente aprendizagem. Parte sempre de estratégias de auto-observação e de autoconhecimento, de uma mui cuidadosa monitorização e definição de necessidades. Em função dos objetivos definidos. Parte sempre de uma identificação e definição operacional de problemas, para a descoberta de soluções e de propostas alternativas. É uma abordagem que permite fazer evoluir a própria organização, a escola como um sistema, em função das necessidades e das dificuldades do grupo, do currículo, da comunidade educativa. Por isso, costumo dizer que não existe UMA (única e inequívoca) abordagem multinível, antes múltiplas abordagens multinível. Todas as que forem sendo desenvolvidas, com variações sociais, culturais, éticas, organizacionais e legislativas. Não é na Finlândia como nos Estados Unidos. Nem mesmo acontece neste estado como naquele outro, nesta escola como em qualquer outra. Não é algo que se aplique ou replique; requer tempo e aprendizagem, escolhas e poder de decisão, liderança.

O modelo sugere pressupostos e uma determinada forma de colocar as questões, de formular objetivos e procedimentos, mas não define um sistema fechado nem uma organização rígida ou diretamente transponível de uma realidade para outra. Pelo contrário, surgiu justamente para permitir ajustar os procedimentos e as práticas às necessidades de diferentes alunos e de diferentes contextos. Porque se percebeu que tudo o que formatado e rígido, imperial e institucional se propunha, às escolas, às turmas, aos professores e aos alunos, *disfuncionava* em vez de fazer funcionar. Agravava os problemas, em vez de os resolver. Já todos vimos como tudo isto costuma acontecer... que não se muda de cima para baixo, que não se muda por decreto nem simplesmente se decretam mudanças... que as escolas (como as pessoas) são organismos vivos, complexos e multiculturais, com dinâmicas próprias e características únicas.

Uma abordagem multinível permite diferenciar, regionalizar, diversificar, avaliar e ponderar, para construir e fazer realmente evoluir. Evoluir ao longo do tempo, de forma sustentável, em função dos resultados, dos recursos, dos objetivos, mas também das limitações e dificuldades, das circunstâncias e dos contextos. O essencial? Otimizar todas as forças e limitar todas as fraquezas. Gerir pela qualidade, numa lógica de monitorização de progressos e de melhoria contínua.

Vamos ver se consigo explicar isto de outro modo e com alguns exemplos muito concretos.

Cada escola, cada agrupamento, sabe muito bem com que dificuldades se depara, com que alunos trabalha, que recursos tem e que elementos lhe faltam. Uma boa liderança conhece muito bem os problemas e procura, incansável, uma solução.

Lembram-se daqueles alunos do primeiro ano que referi lá atrás... na zona de Lisboa, por exemplo, há turmas de 1.º ano que em novembro já têm metade dos alunos sinalizados para observação pelo serviço de Psicologia, com suspeita de necessidades educativas especiais. Se não aprendem, se não evoluem, pois que se pesquise o que lhes falta e tudo o que de especial lhes deve acontecer.

Simples?

Nem simples, nem fácil. Sabemos todos que sobejam os pedidos de diagnóstico, que aumenta o número de alunos enquadrados na Educação Especial, multiplicam-se os casos de medicação, faltam recursos e apoios e não melhoram nem os resultados nacionais nem as taxas de insucesso. Não andam mais felizes os alunos, nem adoecem menos os professores. Não se vê mais qualidade nem maior excelência. Degrada-se o sistema, emperram as coisas, perdem-se as forças. No Projeto IDEA, quando andamos por aí em observações e monitorizações, escola a escola, ouvimos a voz dos professores que gritam, vemos as lágrimas das crianças, sentimos a perplexidade dos diretores e a mágoa dos pais.

Acham mesmo que a coisa se resolve se medicarmos um terço da turma, enviarmos outro terço para apoio e incentivarmos ao trabalho intenso e imparável todos os outros? Por exemplo, a Português, no final do segundo ano: que escola é esta que tem cerca de dois terços dos seus alunos com classificações de Satisfaz ou menos, dois terços dos alunos com menos do que Bom, com menos do que Muito Bom... será que isto nos satisfaz? Trabalhamos para a mediania, aceitamos dez por cento de retenções e 50% de alunos *assim-assim...* Fraquinhos, fraquinhos, a ficarem cada vez mais fraquinhos.

Sem apoios porque não têm distúrbios, sem vontade porque não já não se lembram onde a perderam...

Será que estamos perante uma epidemia mundial de *dislexia, autismo, asperger, hiperatividade e bullying...*? Será que são distúrbios ou sintomas...? Estão os mais novos cada vez mais perturbados e a adoecer aos milhares ou temos um sistema que está doente... cansado, enfadado, inadequado! Vamos continuar a encontrar soluções avulso e tratamentos para as crianças ou...

Ou vamos analisar os alunos no contexto em que se inserem, as dificuldades como desafios, parte integrante do processo de aprendizagem, oportunidades de fazer crescer e aprender, e deixar as patologias e os distúrbios na sua devida proporção (3 a 5% da população, nunca nada mais do que isso).

Continuamos a castigar e a medicar as crianças, a classificar e a rotular todos os que resistem, todos os que desistem, que se fecham ou adormecem... ou desafiamo-nos a nós mesmos a Desafiar as Dificuldades... a fazer de novo, a refazer uma escola que há cinquenta anos fazia sentido mas que agora só nos sabe pôr em sentido, a marchar e a formar, a preparar para uma vida que, quando eles lá chegarem, provavelmente já não existe...

As dificuldades não caracterizam um aluno entendido de forma isolada, antes caracterizam a relação desse aluno com um contexto de aprendizagem. Não são permanentes nem constantes, antes variam constantemente. Agravam-se ou superam-se. Algumas tendem continuamente a agravar-se, outras são progressivamente superadas. Isso as distingue. Chamamos **disfuncionais** às que evoluem negativamente, prejudicando a aprendizagem e limitando o desenvolvimento pessoal. Chamamos **funcionais** às que evoluem no sentido da superação, do desenvolvimento de novas aprendizagens e de novas competências.

*...é bom recordar que muito do que se designa por dificuldades de aprendizagem, tem origem em diferenças na aprendizagem. Na escola, universal e obrigatória, estão todos. Todos os tipos de alunos, todos os tipos de personalidade, de culturas e contextos. Mais ou menos inteligentes, reflexivos ou impulsivos, metódicos ou desgovernados, inquietos ou pacíficos, motivados ou alheios. Estão lá todos. Diferentes e únicos, mas inseridos num mesmo currículo, num mesmo calendário escolar, num mesmo sistema de avaliação. E isso, por si só, devia bastar para nos fazer antecipar e prevenir muitas dificuldades de diferentes tipos e origens. No entanto, desde que todos estão na escola, a diversidade aumentou, a diferenciação não.*

*(Gonçalves, 2012b, p.93)*

É neste contexto que surge uma abordagem multinível. Não para encaixar alunos difíceis ou em dificuldades em níveis diferentes, antes para gerir de forma mais flexível e eficaz o processo de ensino aprendizagem, ao longo dos ciclos. O Decreto-Lei 54/2018, consagra explicitamente “*uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória*”.

Ao contrário do que se pensa, numa abordagem multinível, o esforço essencial tem de ocorrer ao nível das medidas universais. O sistema assenta essencialmente num reforço da estimulação e da qualidade de ensino para todos os alunos. Pretende-se assegurar uma concentração de esforços, uma seleção de conteúdos essenciais, de um conjunto de competências que todos os alunos devem desenvolver. Não se pretende, nem se acredita, que seja possível que todos alcancem o mesmo nível. Antes se pede a toda a comunidade escolar que converta as suas metodologias em boas práticas para a estimulação e o desenvolvimento de uma aprendizagem de maior qualidade para todos. O professor titular de turma deixa

de ser um maestro que guia todos num percurso único, mesmo que alguns já não estejam a acompanhar e a seguir a partitura. Neste novo quadro, é preciso manter a melodia, respeitar a peça a ser tocada, mas improvisar e adaptar ritmo e harmonia em função de diferentes naipes e diferentes possibilidades dos diferentes músicos em presença. Não sei se a metáfora vos serve, mas, há uns meses atrás, eu tive o privilégio de assistir a um ensaio da Banda em Alter do Chão. E naturalmente que existe um maestro, a escolha de uma peça musical, e uma partitura. Mas quando o grupo é composto por músicos com competência e experiência muito diversa (tive ocasião de ver jovens músicos quase a começar), cabe ao maestro integrar todos, adaptar e constituir grupos, de forma a que todos se sintam mais apoiados, tão integrados quanto possível, tão seguros quanto se conseguirem. Naturalmente que nem todos precisarão do mesmo tempo e tipo de ensaios, e que algumas imprecisões ou limitações terão de ser aceites e integradas. Como tive ocasião de ver que, enquanto o maestro ensinava e apoiava um grupo de recém-chegados, outros grupos ensaiavam em simultâneo, num espírito de cooperação e interajuda. O ensaio ainda decorria quando eu saí para descansar, e sei que continuaram noite adentro, sem queixas nem desmotivação. Porque havia um objetivo comum, uma atuação a preparar, um desejo partilhado de mestria e bom desempenho. Um espírito de corpo, um sentido comum. Saí a pensar que havia de voltar, porque é preciso entender, investigar e documentar, quem já pratica abordagens multinível há muitos anos, há muitas décadas...

Há professores assim, mestres e maestros assim, por todo o lado. Sempre houve professores divergentes da maioria, convergentes entre si na vontade de seguir outros rumos e

outros modelos, adaptando-os à sua própria sensibilidade e às características de cada grupo, de cada turma, de cada contexto. Professores praticantes de diferenciação pedagógica, de trabalho de grupo e de trabalho de projeto, de aprendizagem pela descoberta, de múltiplas formas de métodos ativos. Não vou nomear grupos ou escolas específicas, mas apenas dizer que sabemos todos que somos muitos mais do que temos admitido nos últimos anos. Como são muitas as escolas e os agrupamentos que são hoje “*escolas farol*”, escolas de referência, pela flexibilidade, inovação e pesquisa de novas práticas, por exemplo no ensino das ciências ou na integração do ensino das artes num currículo comum. O que muda, o que vai mudar, é a possibilidade de se alargarem todas estas práticas, de se tornar progressivamente maioritário o que até aqui tem sido um esforço de pequenos grupos, mesmo que integrados em grandes redes. O que muda é a criação de condições que facilitam o debate e a partilha, num processo gradual de melhoria contínua e crescimento sustentável. Vão surgir cada vez mais, escolas que aprendem, escolas que investigam as suas próprias práticas e que olham os resultados numa atitude de permanente busca de soluções.

O nível universal deve constituir cerca de 75 a 80% do esforço envolvido neste processo. No Projeto IDEA sugerimos que a formação de professores, a constituição de múltiplas formas de *coadjuvância*, de tutorias, uma organização de turmas e disciplinas de acordo com os princípios da flexibilidade e autonomia curricular, num espírito de colaboração e corresponsabilização multidisciplinar... tudo isto deve ser o essencial do processo. Há muito saber e muita experiência nas nossas escolas, onde a generalidade dos professores estão há



décadas na carreira docente, onde muitas experiências pedagógicas inovadoras têm sido desenvolvidas.

E nada disto se pode perder, nem ignorar...

Cada escola, cada comunidade escolar, tem de partir para este ano letivo de forma sensata, flexível e autónoma, inclusiva e incisiva. É preciso fazer escolhas, gerir recursos e constituir planos de trabalho. A curto, médio e longo prazo. A implantação de uma escola inclusiva, terá de ser tudo, menos homogénea. Há escolas que já iniciaram um processo de evolução neste sentido há décadas, há anos, outras há meses. Há comunidades e contextos onde não haverá senão um aprofundamento do que já vinha surgindo, outras que estão a dar os primeiros passos. Ou quase.

Em todas haverá que trabalhar respeitando diferenças, sensibilidades e contextos. Sem pressas, que temos pressa. Ou como eu costumo dizer, devagar que temos pressa. Passo a passo, que vamos para longe. Onde nos vamos encontrar. Há uma Canção de Abril, que desde sempre me leva consigo...

*“Eu vim de longe  
de muito longe  
o que eu andei p'ra'qui chegar  
Eu vou p'ra longe  
p'ra muito longe  
onde nos vamos encontrar  
com o que temos p'ra nos dar*

*“Eu vim de Longe”, Letra e Música de José Mário Branco*

## O QUE NÃO MUDA...?

### *Limites, realidades e riscos*

Estive a reler a nova lei n.º 54 e na realidade não encontro nada que obrigue quem quer que seja a deixar de fazer o que fazia. Embora o presente decreto revogue a lei anterior, n.º3/2008, não encontro no atual texto nada que impeça os técnicos no terreno de continuarem a fazer observações, avaliações, provas psicométricas, diagnósticos, tanto ou tanto mais do que já faziam. Se assim se justificar, se assim lhes parecer útil e funcional. Nem nada os impede de registar cuidadosamente tudo o que avaliam e observam, de reportar resultados ou produzir relatórios que informem toda a equipa educativa. Dados que permitam suportar, por exemplo, uma decisão de referenciação para esta ou aquela medida educativa, universal, seletiva ou adicional. Nem mesmo se impede o recurso ao preenchimento da lista de verificação CIF (*Classificação Internacional da Funcionalidade*, instrumento de referência e preenchimento obrigatório no anterior quadro legislativo). Todos os psicólogos que o considerem importante, obviamente que podem continuar a utilizar esse recurso. A legislação já não obriga, não impõe instrumento específico nenhum. É verdade. Mas ainda bem. Abuso foi, desde o início, impor a todos uma medida única e universal. Simples e redutora. Não aferida nem adaptada ao contexto educacional.

Os psicólogos são profissionais altamente especializados, responsáveis, autônomos e eticamente bem formados. Selecionam instrumentos e procedimentos, técnicas de observação e diagnóstico, de acordo com princípios, modelos e pressupostos de natureza ética, técnica e científica. Em completa autonomia, no respeito pelo superior interesse do cliente e sempre ao abrigo de sigilo. Hoje em dia, se possível ainda com mais cuidado, no quadro de uma maior exigência quanto a normas de proteção de dados pessoais. E obviamente, nada disto muda, nem poderia mudar. Em caso algum.

O que quero dizer é que esta nova legislação vem trazer, vem acrescentar, não vejo que venha retirar. Não retira o direito à diferença nem ao apoio. Pelo contrário. Amplia. Antecipa. Diversifica. Consagra todos como diferentes, aceita que todos possam a qualquer momento divergir ou ter dificuldade de acompanhar o grupo, o currículo. E que cada professor possa adaptar as suas práticas, o seu modo de desenvolver o currículo, as suas escolhas pedagógicas, adaptar tudo isto ao ritmo e dificuldades de cada turma, de cada grupo, até de cada aluno. Oferece essa possibilidade a cada docente, atribui essa responsabilidade a cada docente. Medidas universais, geridas com autonomia, responsabilidade, flexibilidade. Um trio virtuoso, imprescindível. Tão imprescindível que não é sequer novo, nem se determina por decreto. Todos os bons professores tomam decisões pedagógicas, minuto a minuto. Pode a aula estar mais do que planeada, podem os materiais estar mais do que escolhidos, tudo pensado e determinado...? Pode, mas todos sabemos que se isso for rigidamente aplicado, dá asneira. Sensatez e discernimento, inteligência e competência. Os professores não são, nunca foram nem nunca

serão, autómatos. Nem máquinas de ensinar, nem estão programados para uma aplicação cega. Como explicam, com que palavras, com que exercícios, com que exemplos, com que metáforas, com que redundância, com que tom de voz ou com que pausas e silêncio...? Sempre foi da inteira responsabilidade de cada docente. Olhando e sentindo a turma. O aluno. O contexto. Os objetivos. O currículo. Tudo e mais alguma coisa. Até os imprevistos, as contrariedades, o casual e o inesperado. Nem poderia ser diferente. Somos pessoas. Não se trata de uma linha de montagem nem de uma fábrica de ensinar. A atual legislação vem apenas consagrar isso de uma forma mais ampla e clara, mais explícita e flexível. Abrir possibilidades, ampliar responsabilidades. Mas eu creio, estou absolutamente convencida, que no dia a dia e no essencial, o trabalho dos bons professores não muda. Não vai mudar. Mesmo os que acreditavam (e acreditam ainda) no poder de ensinar todos e a todos do mesmo modo, ao mesmo ritmo, todos os que todos os dias continuam determinados a assim fazer, vão simplesmente continuar a verificar como, na prática, isso não resulta. Não é possível. Não funciona. Conhecem algum professor que consiga conduzir um grupo uniformemente até ao mesmo nível de qualidade, competência e de desempenho? Conhecem alguém que consiga ensinar a todos por igual, transmitir as mesmas ideias ou os mesmos conteúdos de forma idêntica a todos... se *dou* uma aula, se faço uma comunicação ou conferência, será que estão todos a ouvir, a entender, a registar e aprender, a utilizar ou a sentir, todos do mesmo modo? Alguém acredita nisso? Ou dito de uma forma ainda mais simples, existe algum professor que consiga que, no final, todos saibam precisamente o mesmo...? Que consiga ensinar a todos por igual e que todos aprendam por igual...? Acham mesmo que

é isso o que vai mudar com a nova legislação...? Que é por culpa da nova lei que vamos ter uma escola a diferentes ritmos, com diferentes objetivos, alunos com diferentes resultados...? Acham mesmo...?

Qualquer que seja a legislação em vigor, não muda o que sabemos há décadas sobre o que favorece e o que dificulta a aprendizagem. Um aluno não *bebe* informação como quem bebe um copo de água, nem aprender bem é reter toda a informação. Não precisamos de mais *copy-paste*. Tanto faz que seja *copy-paste*, ou *retira e cola*, ouve, copia, sublinha e memoriza. Tanto faz que seja reter ou copiar, repetir ou reproduzir. Não precisamos mais de alunos repetidores, quer seja a partir da sebenta, do quadro, do manual, do *PowerPoint*, ou da *internet*. Não precisamos mais de fomentar a passividade, nem de docentes nem de discentes, nem de uns nem de outros. Nem podemos ignorar tudo o que todas as neurociências nos ajudaram a descobrir, no mínimo, nos últimos cinquenta anos. Somos construtores de conhecimento, somos ativos e permanentes construtores de conhecimento. Não absorvemos, transformamos. Não fotocopiamos, interpretamos. Não metemos as coisas na cabeça se não as estruturarmos, organizarmos, integrarmos. É necessário ir para além da informação dada, como dizia Bruner<sup>28</sup>. Memorizar e compreender não são processos desligados e tudo junto pode (e deve) ser regulado por processos superiores, metacognição e meta-aprendizagem, autorregulação, criatividade e resolução de problemas. São todos estes processos cognitivos complexos que reforçam e potenciam a qualidade de todas as aprendizagens. Não basta aprender de forma superficial, temos de favorecer uma

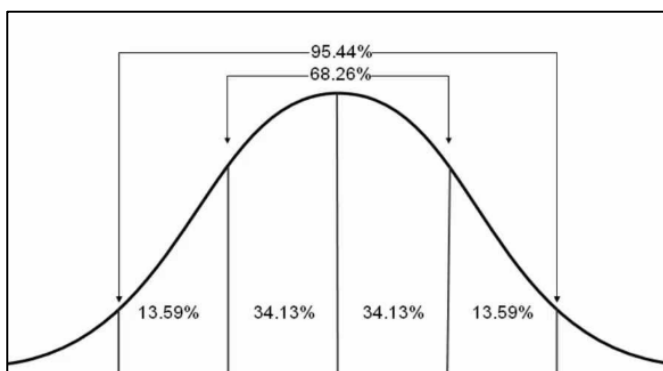
---

<sup>28</sup> “*Beyond the Information Given*”, livro publicado em 1973

aprendizagem profunda. Nem podemos ignorar o papel das emoções. Inteligência emocional, o que nos ensinou afinal...

E no fundo, nada disto muda.

Na Escola como na Vida, a generalidade das características humanas, se observadas em grandes grupos, distribuem-se ao longo de um contínuo. A chamada distribuição normal é uma curva estatística (ver Figura) que descreve atributos como a altura, o peso, a inteligência ou os resultados escolares.



Tal como a figura mostra, para a generalidade das características humanas, encontramos todos os tipos de pessoas, distribuídas ao longo de um contínuo, de uma forma estatisticamente descrita e previsível. Digamos que se chama curva normal, o que é normal é uma enorme diversidade.

Ou seja, os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo e da mesma forma, da mesma maneira e com a mesma atitude, porque a lei o determina. Não é uma modernice. Não porque os alunos tenham distúrbios ou alterações patológicas, antes porque são diferentes entre si. Progressivamente mais diferentes entre si. E isso é uma situação que não vai mudar. Somos uma espécie em evolução, e geralmente a evolução caminha no sentido de uma maior diversidade. Para quem está

neste ofício há umas décadas, já é possível observar, mesmo a olho nu, uma crescente diversidade, uma maior amplitude de desempenhos, uma maior diversidade de padrões de comportamento e até de ritmos de desenvolvimento.

O que a nova legislação vem trazer é todo um conjunto de novas exigências e de múltiplas possibilidades.

Por exemplo, se até aqui um aluno em dificuldade era sinalizado e aguardava avaliação psicológica especializada durante meses, anos... agora, nada impede os serviços e as equipas multidisciplinares de manterem em lista de espera um conjunto de alunos para avaliação psicológica formal. E que essa observação cuidada seja feita logo que se considere possível e que sobre ela se redijam memorandos ou relatórios que ajudem todos a melhor compreender e ajudar essa criança. Nada impede que assim se faça, pode é tornar-se desnecessário. Porque, ao abrigo da nova legislação, é necessário que antes de tudo, cada aluno tenha múltiplas oportunidades de estimulação e diferenciação pedagógica, de complementos educativos e de suporte a diferentes níveis. O que pode ocorrer, é que sendo alvo de uma intervenção enquanto espera por uma avaliação formal, o aluno evolua de tal forma que ao chegar a sua vez, essa avaliação já não seja necessária, já não faça sentido.

Essa dificuldade pode variar em intensidade e persistência. Pode ocorrer por razões estruturais e permanentes, como se exigia na anterior legislação, ou ocorrer por razões circunstanciais, transitórias, relativas ou mesmo desconhecidas. Como sempre aconteceu. No momento em que a nova legislação não considera uma avaliação prévia como condição *sine qua non*, isso não impede, de forma nenhuma, que esse aluno seja alvo de avaliação psicológica tendo em vista um

diagnóstico, sempre que isso se considere útil e necessário. Nem uma vez diagnosticado, o aluno pode ser menos apoiado, deixado sozinho, ignorado num mar perigoso em que não consiga nadar, em que corra o risco de se afogar. Em caso algum.

Ou seja, a nova legislação não retira a possibilidade de o aluno ser formalmente observado, nem elimina a obrigação dos serviços mobilizarem todos os recursos disponíveis para apoiarem todos os alunos em dificuldade. De modo nenhum. O que a nova legislação impõe a montante de tudo isso é que o aluno, todos os alunos, sejam ensinados, estimulados, apoiados, tanto quanto possível, tão depressa quanto possível, tão adequadamente quanto possível. O que significa, autonomia do professor e dos técnicos para flexibilizar e diferenciar, para estruturar e organizar o currículo da forma que parecer mais adequada e mais eficaz. Observando resultados, registando curvas de aprendizagem, verificando a forma como as turmas e os alunos vão respondendo a todo esse trabalho. Ou seja, a todas essas formas de intervenção. Como respondem os alunos à intervenção (RTI)? O que se tem observado noutros países que já desenvolveram este sistema, é que o número de alunos que efetivamente chegam a requerer uma observação psicológica formal e especializada, se torna muito mais reduzido. Os alunos evoluem, respondem à estimulação acrescida, sobretudo se for muito precoce, imediata, adequada, diversificada, mobilizadora. Já vimos acontecer imensas vezes no Projeto IDEA, alguns dos alunos que apoiamos, melhoram significativamente no espaço de umas semanas, de uns dias, ou até de umas horas... De uma forma surpreendente, para os professores, para os pais e até para a própria criança.



Os jornais noticiaram, as redes sociais anunciaram: neste novo enquadramento legal, todos os alunos vão ter apoio. Deixam de ser uns a andar sozinhos, os outros, os necessitados, a ter ajuda. Deixamo-nos disso e ajudamos todos. Foi assim que a mudança surgiu anunciada em muitos fóruns... julgo que ninguém se incomodou muito, porque a coisa dita desta maneira parecia simplesmente utópica, irrealista e impraticável. Não se confundem sonhos com a realidade, e a ideia não pareceu despertar grandes reações.

Umhas semanas depois, os jornais refletem uma realidade completamente diferente, queixas de pais e mães de alunos subitamente sem apoio, simplesmente inseridos em turmas de ensino regular, sem apoio, sem conseguirem acompanhar, dadas as suas necessidades educativas especiais... subitamente, o sonho virou pesadelo, o que parecia surreal e difícil de imaginar, parece agora incompreensível e condenado ao escândalo social.

Em que ficamos afinal...

Todos apoiados ou todos sem apoio?

Será que se diluíram os apoios, que se distribuíram por todos os alunos os poucos recursos que até aqui eram apenas para alguns? Será que aquilo que apenas para uns poucos já era pouco, desapareceu agora dissolvido no mar de todos...?

Ou, retiraram-se recursos e abandonaram-se as crianças à sua sina... diminuíram os meios, não se colocaram os professores, onde nos perdemos aqui? Temos de ir ver, caso a caso. Perceber, caso a caso, o que levou alguém a achar que era assim que se fazia, ou devia fazer. Ao invés do que se diz na lei.

A realidade é que o mais importante nem sequer é a realidade. Mesmo que os recursos existam e estejam no terreno, se pais e alunos, professores e auxiliares, se sentirem

abandonados, desapoitados, perdidos, essa sensação por mais subjetiva que seja, afeta mais a aprendizagem do que muitas coisas ditas reais. Ou seja, o que importa aqui nem é que se ande a contar recursos e a verificar quem tem ou não tem razão. Quero dizer, naturalmente que o escrutínio dos jornalistas e a avaliação das escolas deve acontecer, tão objetivamente quanto possível. Mas uma gestão pela qualidade vai mais longe do que isso. Considera indicadores objetivos, mas valoriza muito os indicadores subjetivos. Que importa ter dezenas ou centenas professores de apoio, horas de apoio, serviços de apoio, se na prática não nos sentirmos apoiados? Se na realidade, não se verificarem sinais de progresso, de evolução na aprendizagem, de mudança institucional? A quem importa que as taxas de retenção aumentem se acreditamos que isso é um problema endêmico, social, culpa dos pais e problema dos outros? Que importa reformar os currículos, introduzir conteúdos e tecnologias, se para a generalidade dos alunos parecer inútil o que se aprende na escola, obrigação formal, sacrifício mortal passar tanto tempo na escola? Que importa fazer assim ou assado, acrescentar isto ou aquilo, quando não muda tudo o que sente quem lá está, ou se mudando, muda para pior?

Naturalmente que falo como Psicóloga Educacional, como especialista nisto de estudar o que é subjetivo, pessoal, interior. A forma como cada um interpreta, sente, reage. É essa realidade interior que tanto mais afeta o que se diz, o que se faz, o que se aprende. Ou melhor, tanto afeta o que não se aprende, o que não se consegue dizer, o que nunca se chega a fazer... Ser psicólogo é isto. Trabalhar entre o Ser e o Estar, entre o indivíduo e o grupo, entre o crer e o querer. Equilibrar emoções e razões, ruturas e relações, ajudar a viver neste espaço e neste tempo. Investigar o que nos une e assemelha a todos, o que nos

diferencia e torna únicos. Descobrir o que nos ajuda a aprender, o que nos impede de crescer...

Há seguramente indicadores objetivos essenciais, medidas discretas e registo de comportamentos. Certo. Mas se teirmos em apenas contabilizar, enumerar, classificar por números, construir rankings... por exemplo, se continuarmos a marcar faltas de comportamento, contando e recontando, excluindo por faltas porque assim manda a regra, a lei... nunca saberemos o que se passa mais adentro, mais por dentro, mais adiante... o que sonham os que faltam, de que fogem, porque evitam, o que querem e o que não creem... e sem esse entendimento, tudo não é mais do que superficial, artificial e muito pouco científico. A ilusão dos números, das medidas quantitativas, da folha Excel, a ilusão do controlo e da força da evidência. Ou já nos esquecemos que “*o essencial é invisível aos olhos*”? Já nos esquecemos daquele professor que nos fez mudar porque nos fez gostar, acreditar, ou recomeçar... Já nos esquecemos daquele dia em que nos aconteceu um insucesso, uma nota negativa e não nos conformámos, porque aquilo não era para nós que até éramos bons naquilo... ou pelo contrário, do dia em que desistimos porque a nota que tivemos era exatamente o que acreditávamos que merecíamos, que nada mais podíamos, que nada mais valia a pena..

Se o professor conceptualiza o aluno como um recetor passivo, espera uma absorção da informação sem dificuldades nem problemas. Ao mostrar, dizer ou ensinar alguma coisa a alguém, parte-se muitas vezes do pressuposto que o outro nada sabe ou sabe mal, e que pode aprender se lhe for dito, ensinado. Quando professores e alunos pensam deste modo, parece difícil que, compreendam a necessidade de correr alguns riscos (problematizar, questionar, refletir), bem como a necessidade

de sentir e resolver as dificuldades e os problemas inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Parece difícil, por exemplo, que valorizem e que se envolvam em atividades para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Nem fará qualquer sentido tentar ensinar (ou aprender) pela descoberta ou com base na resolução de problemas.

Ser Psicólogo, numa escola ou na escola da vida, é isto de ser cientista sabendo que nem tudo se esgota no conhecimento científico. Que é preciso sensibilidade, intuição, capacidade de ouvir, de pertencer, de partilhar e colaborar.

Medir tanto quanto possível, sabendo que é preciso uma leitura crítica e qualitativa dos números e das medidas. Que sem isso, somos meros processadores cegos, e nos falta o sentido, o propósito e o significado.

Os valores e os princípios. As ideias e os ideais. Por isso somos IDEA. Investigamos Dificuldades pela Evolução na Aprendizagem. Mas é sempre um pouco mais do que isso...

**Investigamos** tão formalmente quanto possível, mas envolvemos todos tão informalmente quanto podemos.

Consideramos as **Dificuldades** objetivamente graves, mas não desviamos o olhar de quem, mesmo sendo muito bom, se sente interiormente em grande dificuldade.

Utilizamos os resultados e o saber científico para fazer previsões e prognósticos de **Evolução**, mas não podemos correr o risco de limitar alguém por lhe termos baixado as suas expectativas. Sabe-se lá até onde pode chegar, quem não desistir de acreditar?

Estudamos os modelos e as teorias de **Aprendizagem**, tão rigorosamente quanto possível, mas não nos esquecemos da intuição, da emoção, do inesperado ou das infinitas possibilidades de todos os sistemas complexos e em mudança...



## O QUE PODE MUDAR...?

### *Objetivos, possibilidades e desafios*

Para a maioria dos psicólogos e professores em exercício, todo o trabalho foi desde sempre estruturado numa mesma lógica. Um currículo único, a cumprir por todos de forma igual e sem desvios. Bons alunos e alunos normais a seguirem um mesmo trilho, a aprenderem da mesma forma. E os outros, os alunos com dificuldades, sempre em atraso, sempre desfasados, sempre prejudicados e a prejudicar a evolução de todos. O encaminhamento para avaliação psicológica especializada, o aguardar dos resultados dessa avaliação e as situações a agravarem-se naturalmente, drasticamente. Sentindo que é normal que uns aprendam melhor do que outros, que uns consigam e outros não. A crença numa docência centrada num aluno médio, mediano, um aluno que acompanha o currículo e aprende sem dificuldade. E os outros...

Nos últimos 50 anos, tentámos identificar alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, gerámos múltiplas formas de classificação e diagnóstico, diferenciando entre uns e outros. O trabalho dos Serviços de Psicologia centrou-se em avaliações e relatórios, num esforço de identificar alunos elegíveis e não elegíveis para apoio, para inserção em Educação Especial.

Psicólogos fechados em gabinete a observar alunos referenciados pelos professores, cerca de 4 a 6 horas de observação e avaliação por aluno, listas de espera imensas de alunos a avaliar...

Serviços assoberbados de casos difíceis, técnicos, terapeutas de fala, professores de educação especial conformados com a ideia de não conseguir chegar a todo o lado, nem a todos.

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolveram o que se designa por desânimo aprendido, uma atitude e falta de motivação que os leva a não acreditar na possibilidade de êxito pessoal. Já não tentam melhorar (porque não vale a pena) ou não persistem no esforço, desistem precocemente, antes de poderem observar resultados. Deste modo, veem confirmadas as suas piores expectativas, num ciclo vicioso que contribui para maiores dificuldades. Por outro lado, o contacto diário, o passar do tempo, torna impercetíveis todos os processos de evolução lenta, como os que sucedem no caso das dificuldades de aprendizagem. Alunos e professores podem mesmo não ver, não registar mudanças. Podem desistir e considerar inúteis tentativas e esforços que só lentamente poderia alcançar resultados inequívocos.

Tudo isto pode mudar neste momento. Existe finalmente um enquadramento legal e múltiplas possibilidades novas. Necessidades crescentes e desafios a equacionar. É tempo.

## **Objetivos**

São oito os princípios orientadores da Educação Inclusiva, especificamente definidos no texto do Decreto-lei 54/2018 (ver tabela na página seguinte). São esses os princípios que norteiam todo o processo, que definem aonde queremos chegar, no tempo e ao ritmo a que conseguirmos chegar. Por exemplo, o direito à inclusão, acesso aos mesmos contextos educativos, não obriga todos os alunos a estarem na mesma sala de aula, haja o que houver, com ou sem apoio. O direito à inclusão coexiste e interage com todos os outros.

**Educabilidade universal:** todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

**Equidade:** garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

**Inclusão:** o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

**Personalização:** o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

**Flexibilidade:** a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

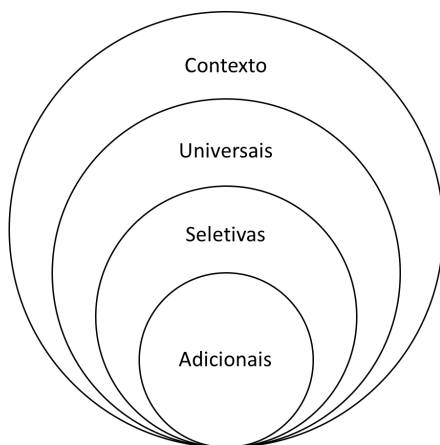
**Autodeterminação:** o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

**Envolvimento parental:** o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

**Interferência mínima:** a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.



Ou seja, todos os alunos devem ter acesso aos mesmos contextos educativos, como todos os demais, mas só se isso estiver de acordo com o seu próprio plano educativo, elaborado de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, em função da forma como responderem a esse plano (resposta à intervenção, RTI, como sinónimo de abordagem multinível). Não faz sentido que “*ter acesso aos mesmos contextos educativos*”, seja entendido como ter acesso às mesmas aulas, às mesmas salas de aula, tempos letivos ou atividades curriculares. Os princípios da inclusão e personalização, têm necessariamente de ser coordenados com uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, recorrendo a todas as intervenções técnicas e educativas que a avaliação especializada e a monitorização de progressos revelem necessárias. É caso para se dizer que, não bate a bota sem a perdigota.



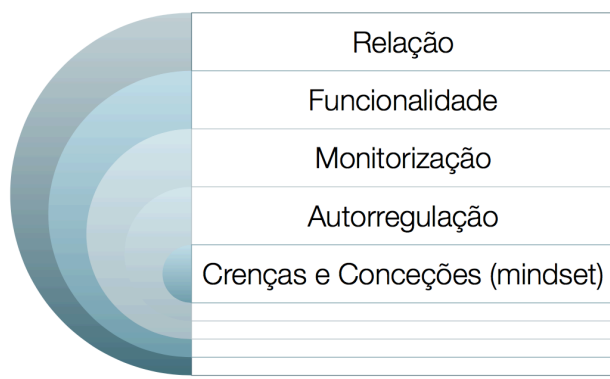
No fundo, são quatro os níveis de uma abordagem multinível. Todas as medidas universais, seletivas e adicionais, se integram num contexto mais vasto, onde imperam estes oito princípios orientadores. São eles as bolas de ping-pong que tudo preenchem em primeiro lugar (ver metáfora, página 102).

## Possibilidades e Desafios

Enunciam-se neste capítulo algumas possibilidades, e alguns desafios para um aprofundamento de uma Educação Inclusiva, com base em dados de investigação e modelos da Psicologia da Educação, no âmbito do projeto IDEA.

### Cinco fatores de sucesso na aprendizagem

Construir uma Educação Inclusiva é construir um contexto, uma comunidade de aprendizagem, que optimize as condições de sucesso, de mais e melhor sucesso para todos os alunos. O Princípio da Equidade, todas as crianças têm capacidade de aprendizagem, de desenvolvimento e evolução na aprendizagem, só se verifica se forem criadas as condições adequadas. Nesse sentido, sugiro a criação hierárquica e sucessiva de cinco níveis inclusivos de promoção do sucesso.



Num primeiro nível, um contexto de boas relações. Aprendizagens bem-sucedidas ocorrem num contexto de boas relações, com os outros e consigo mesmo. Sabemos como a qualidade na relação com um professor pode ter efeitos extraordinários. Numa intervenção psicológica, os resultados

dependem em primeiro lugar, da qualidade da relação que se estabelece. Ainda ontem um colega da Equipa IDEA me contava um caso recente em que a criança lhe dizia: *“a ti eu posso contar porque eu sei que tu és meu amigo”*. E de como isso teve efeitos imediatos, com mudanças que surpreenderam muito a professora. Que se perguntava, o que ela própria teria feito de errado, ou o que teria feito o psicólogo, que magia...

Muito gostaria de ver todos os colegas de Psicologia, todos os colegas de Educação Especial, todos os professores, todas as famílias, começarem o trabalho de construção de uma Educação Inclusiva, por um esforço primordial: melhoria da qualidade de TODAS as relações no contexto educativo. Há dias, um Diretor de Agrupamento dizia que tinha voltado a contratar um mesmo psicólogo, sobretudo pela qualidade de relação que conseguia estabelecer com os miúdos. E acrescento eu: com os miúdos e com os graúdos, tenho a certeza.

Quando nos veem pedir formas de medir e monitorizar a fluência na leitura, saibam que os números e os gráficos, os cálculos e as percentagens são úteis, são indicadores sugestivos de muitas melhorias, mas não são o mais importante. Nunca. Para superar dificuldades, o essencial é que cada criança saia dos quinze ou vinte minutos em que esteve com o psicólogo, com uma relação de maior proximidade e confiança com a Leitura, consigo mesmo e com os outros. Motivado e empenhado, envolvido, a querer acompanhar todos os outros.

Perante a pergunta: *o que se espera de um Psicólogo no quadro de uma Educação Inclusiva?* É primordial que colabore na construção de boas equipas, de um verdadeiro espírito de equipa. Prioridade às relações. Prioridade a uma boa relação de cada um consigo mesmo e com os outros, com a aprendizagem e com o saber, com o futuro, e tudo ganha outra energia...

Num segundo nível, a importância de atribuir função e funcionalidade ao que se aprende, ao que se ensina, ao que se faz. Integrar e utilizar as aprendizagens essenciais no âmbito de projetos, com utilidade e aplicabilidade real, social, cultural...

Num terceiro nível, a necessidade de monitorizar e ensinar a monitorizar, comportamentos e desempenhos, processos e resultados. As escolas precisam de criar procedimentos simples para a observação e recolha de indicadores de progresso, construir perfis de turma, curvas de evolução na aprendizagem e normas de escola. Mas os alunos, também podem aprender a auto-observar e a autoavaliar o seu próprio desempenho. Podem aprender a medir e a registar progressos, a definir os seus próprios objetivos e a verificar como estão a caminhar para os alcançar... como fazem, por exemplo, os melhores atletas.

Num quarto nível, a necessidade de integrar todas estas competências, relação, funcionalidade e monitorização, num nível superior de autorregulação. Cognitiva, metacognitiva e emocional. Conhecer estratégias de aprendizagem, fazer planos de trabalho, gerir tempo, motivos e emoções, estabelecer objetivos e verificar se os estamos a alcançar...

No núcleo, crenças e conceções. O essencial do trabalho na escola é a mudança conceptual. Adquirir conhecimento não é sinónimo de construir estruturas cognitivas e esquemas mentais, não é sinónimo de compreender e saber transferir, integrar. Sair da escola com notas elevadas, nem sempre corresponde a elevados níveis de confiança, autoconhecimento e autocontrolo. O essencial do trabalho na escola, é a modificação cognitiva, a estimulação de outras formas de pensar e de acreditar...

## Sete dificuldades para uma avaliação funcional

Numa perspetiva funcional (análise das dificuldades no seu modo de funcionamento, do modo de adaptação do aluno às situações e processos de aprendizagem), as dificuldades (e não os alunos) podem ser analisadas de forma compreensiva, para entender e relacionar com o contexto, com pensamentos, emoções e motivações, para identificar domínios a estimular:

### *Dificuldades por evitamento:*

*o aluno antecipa uma dificuldade e antes mesmo de tentar aprender, faz tudo o que pode para não abordar a tarefa, para não enfrentar o problema, desiste antes de começar, perde por "falta de comparência". Na prática, pode desculpar-se por cansaço, fome ou sono, pode desvalorizar a tarefa ou a sua competência. Dizer "eu não consigo" ou "isto não é para mim, isto não tem nada a ver comigo", são algumas das autoverbalizações mais frequentes. Nos casos mais graves pode traduzir-se num alheamento mais ou menos generalizado, perda de interesse, apatia e isolamento.*

### *Dificuldades por dispersão (ou procrastinação):*

*o aluno envolve-se em demasiadas tarefas ao mesmo tempo, entusiasma-se com tudo e mais alguma coisa ou não perde pitada do que vai acontecendo à sua volta. Distrai-se, interrompe, adia. De uma forma ou de outra, não evolui na aprendizagem, perdido em demasiadas alternativas. Pode até ocorrer por entusiasmo e excesso de motivação em relação aos objetivos, múltiplos objetivos em simultâneo... Mas por tanto querer, tanto se envolver, tudo quer e nada concretiza ou termina.*

### *Dificuldades por impulso (ou precipitação):*

*o aluno responde sem pensar ou analisar a questão, o objetivo, o problema. Responde depressa e nem sempre bem. Parece acreditar que é rapidez o que se pretende, ou tenta terminar muito depressa apenas para se libertar da tarefa. Termina muitas vezes primeiro que os irmãos ou os colegas, gosta de se sentir vitorioso e em primeiro lugar. Mas uma vez terminando, não mostra disponibilidade para continuar a trabalhar e a aprender. Diz com muita frequência: "já está, já terminei" sem ter sequer terminado, relido ou revisto.*

### *Dificuldades por dependência:*

*o aluno apenas trabalha na presença de outra pessoa (colega, irmão, pai ou mãe) recusando muitas vezes a ajuda de outras pessoas ("a mãe é que sabe", "o pai é que trabalha comigo"). Sozinho nada realiza, limitando-se a esperar que o apoio chegue e lhe dê atenção e suporte. E nesses momentos, o ritmo de trabalho depende do incentivo e indicações externas de forma mais ou menos significativa. Está cognitiva e emocionalmente dependente da presença de alguém, sem a qual não aprende nem produz. Nos casos mais graves pode até alhear-se na escola, nas aulas, esperando a ajuda individual mais tarde.*

### *Dificuldades por insuficiência:*

*o desempenho do aluno é prejudicado por falta de recursos, de conhecimentos anteriores, de aulas, de condições ou de oportunidades. O aluno não progride essencialmente por omissão de meios, por não compreender o que deve fazer, por não saber como ou quando. Pode interromper o trabalho por não saber uma resposta, por não ter como afiar o lápis ou por não se lembrar do que deve fazer a seguir. Não conseguindo operacionalizar o que lhe falta, não conseguindo pedir auxílio de forma eficaz, procura ele próprio resolver o problema, quase sempre de forma silenciosa, afundando-se em impotência e em autorrecriminações.*

### *Dificuldades por excesso:*

*o aluno é excessivo na forma como aborda as situações de aprendizagem. Excesso de zelo, de cuidado, de tempo de estudo, de rigor no estudo. Reflete-se em padrões de autoavaliação excessivos de tão rigorosos. Impiedosos. Pode ocorrer em alunos perfeccionistas e empenhados em fazer tudo tão perfeito, que qualquer pequena falta os impede de continuar porque "já não dá, já não fica bem". Nunca quer errar, nada perder, tem sempre que conseguir mais e melhor. E no processo, quase sempre se culpabiliza, se desvaloriza a si mesmo.*

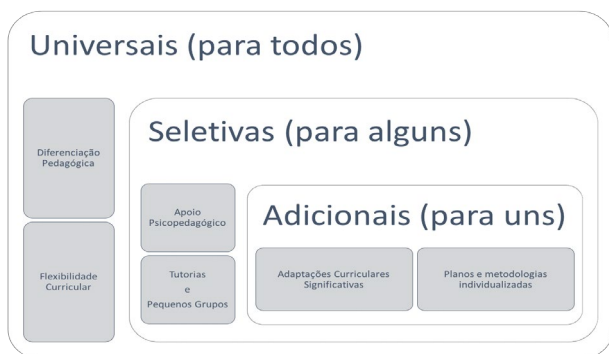
### *Dificuldades por diferenciação:*

*o aluno aborda as tarefas, questões ou problemas de uma forma diferente e inesperada. Não é convencional nas respostas ou nas soluções que propõe, nem nos métodos ou no ritmo de trabalho. O seu desempenho tende a ser avaliado negativamente, não é entendido nem valorizado, recebe muitas vezes um feedback negativo, pode até ser considerado deficiente ou anormal, problemático ou perturbado. Quando afinal é sobretudo divergente. Diferente. Criativo ou conceptual. Holístico ou multidimensional.*

## Esquemas Inclusivos

Em momento algum este livro pretendeu ser um livro técnico, especializado e para especialistas. Pelo contrário, creio que a mudança conceptual se faz numa lógica de senso comum, por analogias e esquemas, por imagens e metáforas.

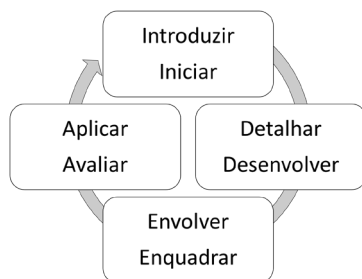
Por isso, de uma forma muito sintética, aqui ficam alguns esquemas que integram os principais conceitos e preceitos, as principais prioridades e funções, numa abordagem multinível, por uma Educação Inclusiva.



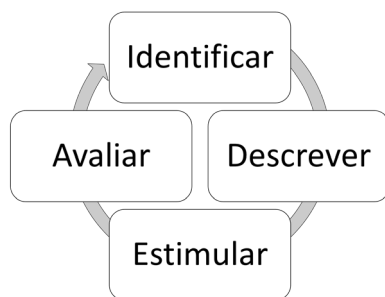
A avaliação e a intervenção, pedagógica e psicológica, ocorrem também a diferentes níveis, com diferentes objetivos: entre um nível universal, que envolve todos, e níveis complementares, para grupos menores, em função das necessidades observadas e da resposta à intervenção.

Nível I Monitorização de Progressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores</li> <li>• Curvas de evolução</li> </ul>
Nível II Avaliação Funcional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição</li> <li>• Estimulação</li> </ul>
Nível III Avaliação Especializada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico</li> <li>• Intervenção especializada</li> </ul>

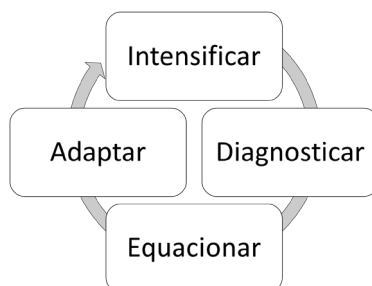
*Nível 1* – Medidas universais, para todos os alunos. Ciclo virtuoso para introduzir, detalhar e desenvolver, envolver e enquadrar, aplicar e avaliar. Novos processos, operações ou competências, que no fim do ciclo se encadeiam com outros...



*Nível 2* – Avaliação Funcional e estimulação complementar para alguns alunos em maior dificuldade (medidas seletivas).



*Nível 3* – Avaliação especializada (medidas adicionais)

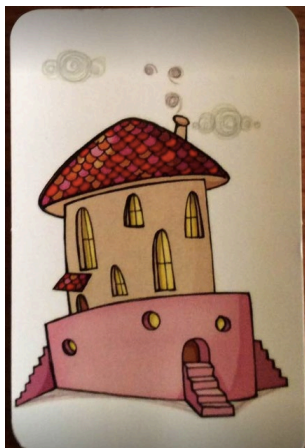




## Desenvolver novos materiais

No Projeto IDEA estamos continuamente a desenvolver ideias para novos materiais. Convidamos todos os nossos parceiros, de todas as idades a fazerem o mesmo connosco e nos seus próprios contextos... porque é divertido, porque ajuda a aprender, porque ajuda a incluir tudo e todos...

Nestas férias, um destes dias, criei no *Facebook* este desafio a partir desta carta:



*O Projeto IDEA vai propor um novo desafio. A partir desta carta, uma das Cartas Bolota, vamos desafiar todos a escrever um texto pequenino, criativo, fantástico e muito sugestivo. Que inclua as palavras: DIFICULDADE, IDELA e TODO (ou todos). Estas três e mais umas quantas... Num máximo de 54 ou 55 palavras...*

*(porquê 54 ou 55, alguém adivinha...?)*

Quer o leitor experimentar também antes de continuar?  
Quer depois experimentar o mesmo desafio com outras pessoas, com esta ou outra carta... Ou prefere saber já o que aconteceu... curiosamente foi o menos concorrido de todos os nossos desafios, a escrita criativa não é o que mais mobiliza...

Eis as respostas, a diversidade de respostas...

*A dificuldade da casa*

*A casa era bonita, mas sentia dificuldade em perceber porque se sentia diferente das outras. Hoje teve uma ideia: ia falar com algumas das outras casas para todos a ajudarem a perceber o que ela sentia. E eles conseguiram: ela achava que as outras casas não gostavam dela, mas na realidade não era nada assim.*

*Os insetos tiveram a ideia de conquistar os céus.*

*Um avião,*

*Um balão,*

*Algo para chegar aos Pireneus.*

*Juntaram-se todos no belo foguetão cogumelo.*

*Tentaram viajar,*

*Perderam-se a caminho,*

*Foram parar ao mar.*

*Tiveram uma dificuldade,*

*Uma bondade que lhes fizeram,*

*Sabem então agora que o fungo não tem asa,*

*Serviu melhor para uma casa.*

*“Uma casa? Mas que ideia descabida...”, pensou Margarida. A sua cara de espanto despoletou uma gargalhada sonora na Fada Bela, habituada a estas reações por parte dos incrédulos. No meio de todo aquele fumo, com alguma dificuldade começou a vislumbrar uma silhueta de uma pequena e feliz casinha que crescia e crescia como um cogumelo.*

*“Era uma vez uma Teresa e um João que viviam num mundo todo de imaginação. Tiveram uma ideia. Construíram uma bonita casa, escondida sorrateiramente como um cogumelo na floresta. De noite transformava-se num foguetão mágico, que os levava a divagar sem dificuldade por entre estrelas e cometas até o sol regressar... e a mamã também!”*

O pequeno esquilo queria mostrar à mãe todo o seu potencial em alimentar-se sozinho. Com dificuldade na orientação, foi em busca do cogumelo que avistou da sua árvore. Afinal era uma casa... Desiludido, perdido... Como vai voltar? Teve uma ideia! Se não o pode comer, pode subir ao telhado para a mãe o encontrar!

Era uma casa como não havia outra. A dificuldade era entender qual teria sido a ideia do Arquiteto. Ao todo, havia mais de trinta janelas e o dobro de pequenas e grandes portas.

Numa casa onde nunca se via ninguém a entrar ou a sair, para que serviriam?

Morada de uma alma, plena de luz...

Sabem quem vive aqui?

Não têm ideia?

Aqui vivem os SONHOS!

Todos os dias os sonhos - depois de acordarem - vão espreitar pela sua janela preferida e ficam a olhar quem passa.

Quando alguém os olha nos olhos voam, pousam no ombro dessa pessoa, falam-lhe ao ouvido, dão-lhe uma beijoca e... realizam-se.

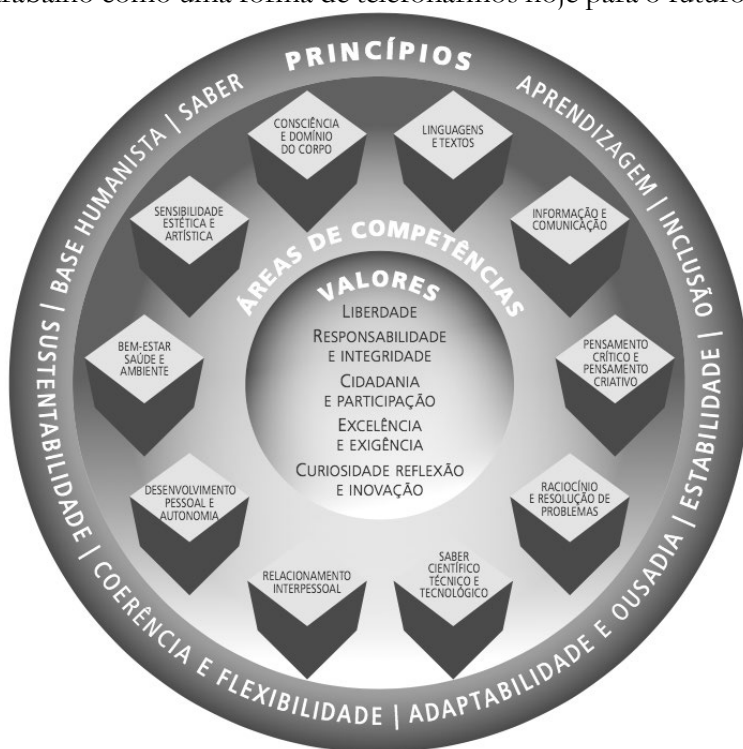
(Mesmo aqueles sonhos que de tão "velhotes" já têm muita, muita dificuldade em assomar às janelas, não deixam de o fazer. É da natureza dos sonhos quererem realizar-se.)

Sete respostas. Sete textos, sete histórias a partir de um mesmo mote. Quase todas foram escritas em parceria, professor e aluno, mãe e filho, ou entre amigos...

Treinava-se muito mais a leitura e a escrita há quarenta anos. Aceitávamos todos muito mais facilmente que a repetição e a monotonia de fazer igual uma e outra vez, faziam parte do processo. Repetição. Cópia. Palavras difíceis. Ditados. Mais uma vez. Uma e outra vez. Eram outros os tempos e muito menores as solicitações. Mas hoje, será que podemos reinventar desafios e dificuldades? Desafiar as dificuldades é bom, sabiam?

## Educar para o Século XXI

Talvez ainda se lembrem dos velhinhos telefones de marcador em disco, onde se punha o dedo e se rodava para ir marcando os números? Não sei porquê, mas esta figura essencial, síntese do Perfil do Aluno para o Século XXI, é o que me faz lembrar... pode escolher-se que aspetos fazer rodar, porque ordem, a que ritmo. Pode talvez conceber-se todo este trabalho como uma forma de telefonarmos hoje para o futuro...



Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

*Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Decreto-Lei 54/2018*



## POSFÁCIO

### *Um futuro a construir...*

Desenvolver ao máximo o potencial de cada aluno conseguindo estimular ao máximo o potencial de todos os alunos. Ou seja, uma escola que se propõe atender a cada um e a todos. Não se perdendo no que pretende para todos, não se perdendo do respeito e da valorização de cada um. Ou dizendo de outro modo, uma escola democrática num país democrático. Uma escola que cumpre a Constituição e os valores que defendemos. Para nós, para os nossos filhos, para os nossos netos, para a nossa comunidade. Temos de ser um Todo que respeita cada um, e simultaneamente trabalhar a individualidade sem nos perdermos da comunidade.

*“...uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas.”*

Vale a pena ler atentamente todo o Prefácio do já referido “Manual para uma Educação Inclusiva” (DGE, 2018), assinado pelo Secretário de Estado, João Costa. Como tantos outros documentos que do mesmo autor nos têm chegado pela comunicação social. É com enorme respeito e gratidão, com um enorme entusiasmo científico, democrático, ético, que tenho vindo a acompanhar o seu esforço pessoal e de Equipa<sup>29</sup>, um esforço que múltiplas vezes tenho testemunhado.

---

<sup>29</sup> Equipa de Missão do PNPSE, aqui referida muito em especial.

Parece-me ser dever de todos nós acompanhar quem assim serve a causa pública, persistindo na defesa de conceitos e princípios de tão ampla simplicidade e tão complexa aplicação.

Foi neste contexto e com este entusiasmo que nasceu este livro. Se em 2012, em pleno Agosto, a surpresa e a indignação não me deixaram partir para férias, se o Metas (Gonçalves, 2012b), escrito à flor da pele, me roubou ao mar para me ajudar a perceber, a pensar e a declarar publicamente que aquelas metas obrigatórias eram impossíveis de cumprir...

...em agosto de 2018 parece-me impossível não aproveitar o sol e a brisa do mar para pensar, perceber e declarar publicamente que esta é (tem de ser!) uma oportunidade única e imperdível de partir em frente, de rumar a outro tempo. De investigar e de construir um outro modo de ser Escola e de fazer Educação.

É que além de tudo o mais, tenho o meu neto aqui no berço a meu lado, a dormir e a sonhar, a acreditar que lhe daremos tudo o que de melhor temos para que seja Gente, Gente Grande, Gente Feliz. Simplesmente Feliz. E Gente. E tão grande quanto possível. Mas seguramente nem igual a toda a gente, nem formatado por um qualquer molde. Seguramente nem medido nem classificado, nem especial nem diferente. Simplesmente Parte de um Todo... por uma Escola Inclusiva. Num mundo inclusivo, onde somos todos gotas de um mesmo mar.

É que além de tudo o mais, tenho o meu neto aqui ao meu lado, a acordar agora e a sorrir, a confiar em mim, em todos nós. E não estou disponível para suportar ou aceitar que se faça a esta geração o que, impotente, ajudei a manter na geração anterior. Há erros que nos magoam para toda a vida, mas

sobretudo há erros que nos informam e ensinam para a vida toda. Mais não, nunca mais.

E sei que não estou sozinha, ou melhor, tenho a certeza que nunca fomos tantos a pensar assim. Uma maré a encher, mesmo que em ondas que por vezes parecem retornar atrás. Até pode ser difícil perceber se vem aí maré cheia ou se será maré vazante... mesmo quando parece que recuam as ondas, enrola-se tudo lá atrás, e volta tudo de novo, ainda com maior força para chegar um pouco mais acima. Sinto todos os dias que somos hoje uma comunidade diferente, mais exigente, mais flexível, mais espiritual e determinada a evoluir. Mais atenta e a querer cuidar de uma forma diferente. Menos quantidade, maior qualidade. Menos coisas, melhores coisas. Perceber que tantas vezes menos é seguramente tanto mais. Mais Sabedoria, mais Compaixão, mais Amor.





### *E algumas notas finais...*

A escrita é sempre um caminho, uma jornada de reflexão e de busca. Há anos que sinto que escrevo para ajudar a pensar, a questionar, a aprender. Para fomentar um debate necessário, urgente, gerador de evolução e mais e melhor investigação. Escrevo para eu própria pensar e entender melhor, repensar e ir mais longe. O que se faz sempre melhor em férias, quando o tempo se alonga, os dias demoram e o tempo se gasta em coisas boas, quase banais, sabores e sestras, enlevos, fraldas e abraços. Este mês de agosto andei a escrever por aqui e por ali, a reler e a aprofundar o que julho tinha dado ao texto, o muito que me faltava desenvolver e afinar... A escrita flui a horas diversas, de madrugada ou ao acordar, a meio do dia ou a meio do nada. Nunca se sabe. Vou mergulhando em IDEA's horas a fio, virando e revirando, voltando ao princípio, muitas e muitas vezes, para nunca chegar ao fim... Nas últimas semanas olhei o que sobre este assunto se publicou recentemente em Portugal, à luz da nossa experiência e resultados no Projeto IDEA. Nunca tive o objetivo de ser exaustiva nem teórica. Antes a vontade de ler, analisar e comentar o que mais diretamente me entusiasma.

*“Say what you mean, mean what you say”.*

Era a frase no meu chá verde um destes dias, pela manhã. Apenas isso. Um contributo para o debate, que, por todo o lado, há de despontar, espero bem...

Este tempo de escrita foi também verão, mês de julho e mês de agosto, e o meu *notebook* reaprendeu o que significa realmente ser portátil. Foi com gosto que caminhei e passei (escreve-se muito a caminhar, sabiam...), que passei bons momentos de escrita em sítios lindos que descobri ou (re)descobri. Sítios onde habitualmente me esqueço de ir, quando digo que não tenho tempo.

Especiais agradecimentos a:

Biblioteca Municipal de Almada  
Biblioteca Municipal de Alter do Chão  
Biblioteca Municipal de Montemor-o-Novo  
Biblioteca Municipal de Oeiras  
Biblioteca Municipal de Sintra  
Hotel Convento D'Alter  
Porto Covo Hotel  
ROOTS CAFE em Cascais  
Várzea da Rainha, Impressores, SA

## Referências e Sugestões de Leitura

- Bender, W. N. & Shores, C. (2007). *Response to Intervention: a practical guide for every teacher*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Björn, P.; Aro, M.; Koponen, T.; Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States & Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1),58-66.
- Costa, J.; Gonçalves, M.D. (2011). Quality in User's Perspective: from organizational concepts to the development of personal quality of life. Paper presented at the II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal.
- Direção-Geral da Educação, (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Gonçalves, M.D. (Org.) (2012a). *Encontros IDEA: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem*. Livro I. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M.D. (2012b). *Metas, Mitos e Desafios*. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2014). *Encontros IDEA: Dificuldades para aprender, acreditar, monitorizar, evoluir*. Livro II. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2016). *Encontros IDEA: Dificuldades na aprendizagem, práticas de avaliação e intervenção*. Livro III. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

- Fuchs, D.; Fuchs, L. & Vaughn, S. (2008). *Response to Intervention: a Framework for reading educators*. Newark, DE: Internacional Reading Association.
- Pereira, M.; Moura, O. & Simões, M.R. (2018). *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção*. Lisboa: Pactor.
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader: Oral strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora, SA.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*. 23 (1): 407–412.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2004) *Escolas que Aprendem*. São Paulo: Artmed Editora.
- Sparks, D. (2001). Why Change is so Challenging for Schools: An interview with Peter Senge. *Journal of Staff Development*, 12(3).
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (1999). *Our Labeled Children*. Cambridge: Perseus Publishing.
- World Health Organization (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Exposure draft for comment. Geneva: WHO
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (3rd ed.). New York: Guilford Press

## Sobre a autora



Maria Dulce Gonçalves  
Doutoramento em Psicologia da Educação pela Universidade de  
Lisboa  
Coordenação Projeto IDEA  
Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa  
LISBOA

Nasceu em 1961 e reside em Almada. Exerce desde 1987 como docente na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, onde concluiu Doutoramento em Psicologia da Educação em 2003. Lecionou nas Licenciaturas de Psicologia e de Ciências da Educação, em múltiplos cursos de Formação de Professores. Nos últimos dez anos tem vindo a exercer no Mestrado Integrado e no Programa de Doutoramento da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Investiga e leciona no domínio das Conceções, Dificuldades na Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. Coordenadora Científica da LISPSI desde 1997, integra uma equipa multidisciplinar que exerce no domínio de Psicologia Clínica e Educacional. No domínio das Dificuldades na Aprendizagem e da Avaliação Funcional, criou o Projeto IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) que conta com uma rede de Psicólogos associados, com quem tem vindo a desenvolver novos conceitos, procedimentos e materiais de estimulação no domínio da leitura e da escrita. O Projeto colabora com autarquias e agrupamentos de escolas na zona da Grande Lisboa, Estremadura, Ribatejo e Alto Alentejo.



O Projeto IDEA tem como objetivo a investigação e o desenvolvimento educacional no domínio das dificuldades na aprendizagem, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Maria Dulce Gonçalves, com o apoio da Universidade de Lisboa, do Centro LISPSI e da Conceitos4all.

Os Encontros, Seminários, Cursos, Livros e materiais IDEA visam a divulgação e a partilha do trabalho desenvolvido por toda a Equipa. Além disso, estas atividades e recursos são a única forma de financiamento deste Projeto. Sempre que o leitor adquire, participa ou divulga, está a contribuir para nos tornar mais fortes, funcionais e abrangentes.

Todas estas modalidades de formação e divulgação podem ocorrer na sua escola, no seu agrupamento ou em parceria com a sua autarquia, com diferentes formatos e diferentes programas, que se articulem com os vossos objetivos e necessidades específicas.

Proponha, sugira, pergunte.  
Não hesite em contactar-nos.

Para continuar a acompanhar o Projeto IDEA consulte:  
<http://idea.conceitos4all.net/IDEA/>  
ou  
[www.lispsi.pt](http://www.lispsi.pt)

Para informações, marcações e contactos:  
[lispsi@lispsi.pt](mailto:lispsi@lispsi.pt)



