SOCIOLOGIA *ON LINE*
Artigo
2025, n.º 40 [Número Especial], e2025401, pp. 1-24
https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2025.40.1
Normas de submissão:
https://revista.aps.pt/pt/normas-autores/

https://revista.aps.pt/pt/inicio/

ABRIR UMA BRECHA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PADRONIZADAS
Notas sobre a intervenção do conhecimento sociológico na inclusão educativa

OPENING A GAP IN STANDARDIZED PUBLIC POLICIES
Notes on the intervention of sociological knowledge in educational inclusion

David Paz-Beirante

FUNÇÕES: Concetualização, Investigação, Metodologia, Validação, Redação — revisão e edição
AFILIAÇÃO: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES/IPS) & Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV). Complexo Andaluz, Apartado 279, 2001-904 Santarém, Portugal
E-mail: dbeirante@gmail.com | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9674-217X

Resumo: A participação num projeto de formação e produção de manuais de apoio à inclusão escolar, promovido pelo Ministério de Educação, proporcionou uma oportunidade para discutir as configurações práticas que os significados dados à inclusão podem assumir diante de um sistema político estandardizado de intervenção educativa. Este sistema resulta muitas vezes num ambiente escolar padronizado, onde a inclusão de todos os alunos fica circunscrita ao cumprimento de formas convencionais de acreditação, reconhecidas pelas políticas educacionais como padrões comportamentais para as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Tais padrões procuram assegurar comportamentos individuais e coletivos adequados que versam a garantia da qualidade educativa que se encontra, por sua vez, ajustada a modelos de eficácia e produtividade onde a meritocracia joga um papel determinante. É neste contexto que dirigimos a nossa atenção para algo que este sistema não apreende e negligencia por redução: a liberdade e autodeterminação dos alunos que se encontra, de certa forma, condicionada pela atribuição de um perfil de aluno, que procura fixar a natureza e a extensão dos registos de apreensão e expressividade dos mesmos, quando a sua existência é permeada por valores públicos certificados.
Respaldado por registos da experiência adquirida no envolvimento neste projeto, empreendemos aqui uma reflexão assente num paradoxo central: a expansão da inclusão escolar, e os dispositivos implementados para possibilitar a participação de todos os estudantes num coletivo que constitui a vida pública escolar, por vezes e, de certa forma, paradoxalmente, contribuem para empobrecer a sua experiência na escola como indivíduos.

Palavras-chave: inclusão educativa, políticas educativas públicas estandardizadas, conhecimento sociológico, dilemas da inclusão.

Abstract: Being part of a project aimed at training educational specialists and produce manuals to support school inclusion, promoted by the Ministry of Education, provided an opportunity to discuss the practical configurations of the meanings attributed to educational inclusion within a standardized political system of educational intervention. This system often produces a uniform school environment, in which the inclusion of all students is constrained by conventional forms of assessment, officially recognized by educational policies as behavioral standards for youth. These standards seek to ensure appropriate individual and collective conduct to guarantee educational quality in line with models of efficiency and productivity, where meritocracy plays a decisive role. At this point, we turn our attention to what this system fails to apprehend and neglects through reduction: students' freedom and self-determination, in contrast to the imposition of a student profile that seeks to define the nature and scope of the records of understanding and expressiveness they are permitted to display, when their very existence is shaped by certified public values.
Drawing on the records and experiences gained through our involvement in this project, we reflect on a central paradox: the expansion of inclusion, designed to enable all students to participate in the collective life of public school, paradoxically contributes to the weakening of their individual experience within the school environment.

Keywords: educational inclusion, standardized educational policies, sociological knowledge, dilemmas of inclusion.

Introdução

O movimento de expansão da matriz democrática da escola pública é notoriamente marcado por três momentos. O primeiro respeita à democratização na entrada e permanência na escola concretizado pela "naturalização do ato de matrícula" (Resende, 2010b, p. 19). O segundo leva à extensão da obrigatoriedade escolar, atualmente até aos 18 anos de idade ou até à conclusão do ensino secundário[1]. O terceiro movimento versa a inclusão[2], tendo como propósito atender à heterogeneidade e pluralidade da população estudantil, para que cada aluno, reconhecido na sua dignidade de pessoa, possa receber uma atenção pedagógica personalizada que contempla diferentes ritmos e interesses de aprendizagem (Pais, 2019, p. 18).

Na confluência destes movimentos emergem políticas públicas que conferem maior autonomia às escolas, pautando a sua missão em consonância com os objetivos traçados pelo Perfil de Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)[3]. Por um lado, estas políticas visam a formação de alunos como indivíduos responsáveis e competentes, dotados de capacidades que se alinhem com o papel de cidadãos em processo de formação. Por outro lado, permanecem alinhados com modelos de eficácia e produtividade, nos quais a meritocracia joga um papel decisivo (Torres, 2017).

1 Cf. Lei n.º 85/2009 (2009) e Decreto-Lei n.º 176/2012 (2012).
2 Cf. Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018).
3 Cf. Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018).

O propósito deste artigo é explorar um paradoxo: o movimento de expansão da escola inclusiva, que pretende garantir a participação de todos os alunos na vida pública escolar, contribui, por vezes, para empobrecer a sua experiência na escola enquanto indivíduos. Ou seja, as normas e os dispositivos que orientam e moldam a experiência educativa, limitam, desconsideram ou corrompem, certas formas de expressão típicas da juventude enquanto modos de ser/estar na escola (Breviglieri, 2007a, 2014; Resende et al. 2014).

Se este trabalho traz algo de inovador, e que o diferencia de outras abordagens sociológicas, é a mudança de perspetiva. Optámos, com efeito, por aumentar as dioptrias da pesquisa para focalizar aspetos mais finos e, por tal, menos visíveis, dos dilemas trazidos pela implementação da inclusão nas escolas públicas portuguesas. Aumentar a força da lente, traz para o foco da análise sociológica as tensões vividas no dia a dia das escolas, em detrimento daquelas centradas em questões de grande visibilidade política e social, como sejam, as questões da violência, do racismo, da identidade de género, da luta contra a discriminação, entre outras. Desta forma, sem desconsiderar a relevância do trabalho das ciências sociais sobre questões de maior espetro e visibilidade mediática, procuramos aqui compreender o detalhe, sobretudo a partir dos discursos dos profissionais de ensino, ao destacarem os entraves afetos aos modos de fazer a inclusão nas escolas. A este respeito é importante destacar que a nossa análise não se prende somente com o mapear desses obstáculos, mas sim em identificar algumas categorias de exclusão que a partir deles emergem.

O presente artigo divide-se em três partes, justamente em consonância com as três categorias de exclusão tratadas. A primeira parte convida o leitor a redescobrir o dilema essencial proposto por Leonor Lima Torres apresentado na forma de dicotomia entre o mandato democrático e o mandato meritocrático da educação (Torres, 2017). Sobre este último, e segundo a socióloga, adensam-se as desigualdades escolares por forma a excluir aqueles alunos que fracassam na competição meritocrática, constituindo a primeira categoria de exclusão em análise. Pese embora esta categoria ter recebido considerável atenção nas ciências sociais, a sua abordagem é ainda incontornável, continuando a trazer desafios renovados e novas perspetivas à pesquisa sociológica pelo estimulante dilema que aduz.

A segunda categoria tem recebido menos atenção das ciências sociais. Em vez dos fracassados, os excluídos são, desta feita, os vencedores da competição meritocrática. Ao questionarmos professores e diretores escolares sobre o que consideram uma inclusão eficaz, encontramos diversas respostas que apontam para uma categoria de exclusão peculiar, digna de investigação sociológica. Trata-se dos alunos que, dando provas de excelência, aludindo aqui à vertente meritocrática da

escola, são injustamente "abandonados" no topo da pirâmide, esperando-se que ali permaneçam mais por iniciativa própria do que por receberem a devida atenção e cuidado no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Na terceira parte deste artigo, abordamos uma categoria de exclusão que nem passa despercebida nas políticas públicas direcionadas à inclusão educativa, nem foge ao foco das ciências sociais. No entanto, escapa frequentemente aos dispositivos de inclusão escolar. Referimo-nos àqueles alunos que, por motivos comportamentais, permanecem desalinhados face a qualquer ordem escolar convencionada. Tidos muitas vezes como insuportáveis, estes alunos são frequentemente arremetidos para fora dos dispositivos de inclusão quando os mesmos se encontram despojados de qualquer estratégia que os reconcilie com a escola.

Suportada empiricamente nos registos da experiência de envolvimento num Projeto de Educação Inclusiva[4], que incluiu relatos de professores e diretores escolares de todo o território nacional — entre mais de 300 participantes[5] de uma ação de formação dinamizada no âmbito desse projeto —, e em dados de uma investigação em curso sobre a hospitalidade nas escolas[6], que incluiu, em fase exploratória, 23 entrevistas semiestruturadas com docentes de um agrupamento de escolas situado no interior-centro do país, além de observação participante em Conselhos de Turma (9 no total) e em outros locais das escolas (sala de professores, bar, espaços de recreio, etc.) do mesmo agrupamento, colhemos o intuito de traçar e questionar, em linhas gerais, a oscilação dos movimentos em torno dos princípios políticos e morais da inclusão escolar, assim como descortinar o efeito dos dispositivos criados com esse propósito.

O nosso objetivo é compreender os efeitos práticos desses movimentos em contexto escolar, bem como explorar as questões emocionais, éticas e morais emergentes da experiência vivida pelos atores escolares. Daí ser importante entender como as críticas e justificações são produzidas diante de certas práticas situadas, ou seja, face a determinadas contradições práticas que os atores não apenas reconhecem como também precisam gerir. Neste sentido, ensaiamos uma reflexão

---

4 Projeto financiado no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH), coordenado pela Direção-Geral da Educação (DGE), pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP). (PREDEP 13710/2022/DGE-DSEEAS — PROC. 2067/2022).

5 Professores e diretores escolares de todo o território nacional.

6 Os dados foram recolhidos no âmbito de um concurso para apoiar projetos de investigação sobre a realidade social dos jovens (FP_22_iB), lançado pelo BPI, Fundação La Caixa e o Observatório Social, de 29 de abril de 2022 a 13 de maio de 2022, intitulado "Measuring the hospitality of young foreigners: accommodation devices and integration practices in Portuguese public schools" (CICS.NOVA Évora).

sustentada nos patrimónios teóricos da sociologia pragmática, particularmente na sociologia dos regimes de envolvimento (Thévenot, 2006), com aportes na fenomenologia. Procuramos ampliar a compreensão interpretativa dos fenómenos, considerando a expressão prática e sensível da realidade escolar, bem como reavaliar ou reinterpretar os conceitos subjacentes à inclusão.

A inclusão e a grelha de avaliação: entre glórias e fracassos da competição meritocrática

Primeira categoria de exclusão: o fracasso

A primeira categoria de exclusão emerge do referido dilema que opõe "mais escola" a "melhor escola". Este dilema serve como pano de fundo de todas as outras questões mencionadas ao longo do texto e resulta da difícil composição de diferentes princípios de justiça, que surgem inconciliáveis tanto nos seus pressupostos quanto nas lógicas conflitantes que evocam (Resende, 2010a; Thévenot, 2006). Segundo Leonor Lima Torres, a escola está estruturalmente polarizada entre o "mandato democrático (mais escola) e o mandato meritocrático (melhor escola)" (Torres, 2017, p. 51). Nesta dicotomia, as políticas educativas voltadas para a inclusão assentam em princípios de justiça que ora se fundam numa gramática cívica, centrada em valores como igualdade de oportunidades, acesso, solidariedade e mitigação dos efeitos humilhantes da meritocracia; ora se apoiam num princípio de justiça enraizado numa gramática industrial, que valoriza a padronização das ações para aumentar a eficácia e produtividade em linha com certos padrões de excelência. Esta última, em articulação com uma gramática mercantil, valoriza a oferta e a procura na esfera educativa, manifestando-se, por exemplo, no surgimento de mercados escolares que competem entre si através de medidas direcionadas à melhoria de posição nos *rankings* das escolas, na tentativa de se consolidarem como a escolha preferencial de alunos e pais (Resende et al., 2014).

Reconhecendo este dilema como um dos desafios mais estimulantes trazidos pelas políticas educativas contemporâneas, avançamos a hipótese de que a sua natureza dicotómica e polarizada gera contradições insanáveis e difíceis de conciliar na construção de um senso de justiça coerente com os princípios da inclusão escolar. Neste sentido, a pesquisa empírica revela a existência de dispositivos locais, em arranjos mais ou menos criativos, que suportam formas compósitas de intervenção educativa que escapam à referida dualidade. É por esta razão que optámos por incorporar as nuances trazidas por tais dispositivos, alargando a noção de justiça

escolar a outras esferas de intervenção — o que não deixa de suscitar novas questões problemáticas e outras inquietações.

Talvez um dos exemplos ilustrativos mais marcantes seja o programa governamental Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)[7]. Tratando-se de uma iniciativa política direcionada a escolas ou agrupamentos localizados em territórios económica e socialmente desfavorecidos, com repercussões no abandono e insucesso escolar, o programa tem como objetivo desencadear um conjunto de ações para a promoção do sucesso educativo, prevenção e redução do abandono escolar precoce, do absentismo e da indisciplina. Ou seja, mais e melhor escola para todos, como forma de reparação das desigualdades sociais através de "políticas e dispositivos de reversibilidade", conforme assinala o sociólogo Bruno Dionísio (Dionísio, 2018)[8]. No entanto, o mesmo sociólogo alerta para as contradições que surgem dos sentimentos de opressão instigados pelo imperativo político de uma inclusão eficaz, conforme definida por estas políticas e dispositivos que têm os contextos de vulnerabilidade como pano de fundo. Ora, a referida intervenção atravessa, muitas vezes, os mesmos preconceitos e estereótipos que a instigaram, desvelando os limites da reversibilidade que almeja na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Dionísio, 2018).

De um modo mais geral, surge da confluência dos propósitos delineados pelas políticas educativas, a necessidade de estabelecer condições que assegurem a transformação efetiva das escolas em "espaços formatados" (Thévenot, 2006) para acondicionar os propósitos edificantes e estruturantes da educação inclusiva. Estamos, com efeito, diante de um projeto político de grande alcance que visa, por um lado, promover a participação dos jovens num ambiente escolar coletivo em conformidade com os princípios da democracia participativa e da cidadania inclusiva; e por outro, diante de uma matriz orientadora comum para as ofertas das escolas e para a organização do trabalho no que diz respeito ao planeamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, por forma a garantir a capacitação dos públicos estudantis em consonância com o PASEO.

Do articulado destas políticas públicas emergem duas categorias fundamentais, embora nem sempre comunicantes: uma destaca a inclusão como meio para alcançar a equidade diante da diversidade dos públicos escolares, conferindo o direito de participação plena e efetiva de todos os alunos em todos os contextos educativos, quer no plano socioeconómico e cultural, quer em termos cognitivos e motivacionais, quer ainda na expressão das culturas e sociabilidades juvenis; outra

7 O Programa TEIP é regulado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012 (2012).
8 Ver Dionísio (2018).

tem como objetivo formar indivíduos em competências específicas como a literacia cultural, científica e tecnológica, segundo um ideal-tipo de perfil desejado à saída da escolaridade obrigatória (Pappámikail et al., 2022).

Talvez à primeira vista, nenhuma divergência com os princípios da educação inclusiva transparece deste articulado. Todavia, e recuperando o dilema anterior, os princípios de justiça implícitos em cada uma destas categorias apontam para ordens de justiça diferentes, por vezes divergentes, independentemente da intenção do legislador. Se o respeito pela diversidade e pluralismo dos alunos encontra a dimensão afetiva do acolhimento na dimensão "mais escola", o processo de escolarização que tem como objetivo formar o aluno não é tão claro quanto à forma de garantir a inclusão de todos, pois este propósito depende de resultados escolares essencialmente mensuráveis por provas. É neste sentido, que as políticas de inclusão não aparecem definitivamente formatadas pela orientação normativa advinda do órgão legislador e regulador, pois, em última instância, será sempre a prática educativa que lhes confere uma direção e sentido. É, portanto, na forma composicional, e não binária, das ordens de justiça que as escolas encontram os arranjos mais coerentes com a educação inclusiva.

Sobre esta questão, atentamos ao seguinte excerto de uma entrevista a uma professora de Português:

> Andamos a fazer um trabalho de inclusão que não lembra a ninguém. Testes adaptados ao nível de proficiência dos alunos que têm apenas medidas universais e mais uns trabalhinhos para subir a nota e fica tudo satisfeito, alunos, pais, professores e escola (...) o que conta é se o professor fez medidas diferenciadas para sicrano e beltrano porque dá jeito que as taxas de sucesso sejam boas. É isto que sai lá para fora (...) quando se avizinham exames nacionais a coisa muda de figura (...) só faço testes adaptados aos [alunos] das [medidas] seletivas ou adicionais porque os outros fazem todos o mesmo exame e não quero contribuir para que haja grandes discrepâncias entre a avaliação interna e externa, porque a culpa é sempre do professor (...). (Docente do 3.º ciclo do EB, grupo 300, março 2022)

O "trabalho que não lembra a ninguém" confirma a necessidade de uma composição criativa de sentidos de justiça na adequação aos desafios enfrentados no dia a dia dos professores quando o propósito é encontrar a medida justa da avaliação escolar. Tal medida, encontra, na ambivalência sugerida, um dos aspetos mais delicados da avaliação inclusiva: a complexa tarefa de equilibrar diferentes ordens de justiça, distribuída de forma desigual, entre a equidade e o mérito, atendendo ora aos ritmos individuais de crescimento físico e intelectual dos alunos, ora aos ritmos institucionais impostos por calendários e dinâmicas específicas da escola (Vieira et al., 2012).

De acordo com a professora entrevistada, o arranjo que designa como "testes adaptados e trabalhinhos", numa tentativa de aumentar o sucesso escolar de um maior número de alunos, segue um princípio de justiça de base utilitarista por ser o que melhor responde à satisfação conjunta de "alunos, pais, professores e escola". Mas nesta formulação, o contentamento/encantamento com os bons resultados parece ter uma influência mais significativa do que a efetiva promoção da equidade e inclusão dos alunos com diferentes níveis de proficiência e ritmos de aprendizagem. De facto, os resultados escolares, frequentemente definidos por provas estandardizadas e métricas quantitativas, priorizam o desempenho escolar, colocando especial ênfase na competição — entre alunos, entre escolas — pela obtenção das melhores classificações. Por outro lado, as conceções de inclusão, justiça e equidade visam garantir igual acesso a oportunidades educativas, o que implica reconhecer e mitigar as desigualdades escolares, adaptar o ensino às necessidades individuais e promover um ambiente de respeito à diversidade — perspetiva que facilmente entra em tensão com o propósito anterior. Senão vejamos.

Se implementar estratégias diferenciadas é a "ação que convém" (Thévenot, 1990) à medida da eficácia na adaptação das práticas avaliativas ao ritmo de aprendizagem dos alunos, a abordagem avaliativa da professora encerra duas ordens de justiça divergentes e dificilmente conciliáveis. Uma, de ordem mais pessoal, leva em conta o escrutínio que é feito ao trabalho do professor no cumprimento das referidas adaptações avaliativas. Outra, de ordem mais pública, considera a importância das taxas de sucesso que, como menciona, "é o que sai lá para fora", referindo-se ao juízo que a comunidade escolar faz, ou pode fazer, do seu trabalho.

Mas o dispositivo não encerra a sua função neste arranjo. Quando a avaliação externa é iminente, a professora decide suspender a adequação das provas aos alunos que não estão nas condições legais para fazer um exame nacional adaptado ou um exame a nível de escola[9], avaliando todos pela mesma craveira que circunscreve os padrões da avaliação externa. E fá-lo precisamente porque afirma não querer "contribuir para que haja grandes discrepâncias entre a avaliação interna e externa". Uma preocupação que pode estar relacionada com a imagem pública da instituição, mas cujo ónus da responsabilidade recai, como assevera, na culpabilização individual do professor.

9 As provas a nível de escola dos ensinos básico e secundário são destinadas a alunos que não conseguem realizar de todo as provas de avaliação externa elaboradas a nível nacional pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE), mesmo com a aplicação de adaptações, ou seja, alunos cujas provas necessitam de alterações especificas de estrutura e ou de *itens*, bem como do tempo de duração e ou desdobramento dos momentos de realização da prova.

De facto, apesar do cerne da questão residir nos resultados dos alunos, a professora destaca que a relevância desses resultados contribui — mais do que para a reputação do aluno — para a reputação individual do professor ou para a reputação pública da escola. E apesar de numa primeira instância a professora ter firmado a avaliação dos alunos (justamente) nos princípios do respeito pela diferença, num lance seguinte prioriza a eficácia nos resultados dos exames nacionais em detrimento dos princípios de equidade — abandonando o primeiro dispositivo de inclusão juntamente com todos aqueles cujo nível de desempenho se nivela por uma proficiência mais frágil e que mais facilmente sucumbem à "tirania" do mérito escolar (Dionísio, 2018; Duru-Bellat, 2009).

Assim, quando o foco se dirige quase exclusivamente aos resultados, cessa a necessária adaptação das provas aos diferentes ritmos de aprendizagem ou a qualquer outro contexto de desigualdade/vulnerabilidade entre alunos, sendo somente considerada nos casos em que os mesmos não são avaliados por um exame nacional. Ora, a tentativa de equilibrar a avaliação interna com a externa ilustra claramente a tensão que surge entre os dispositivos de promoção da igualdade de oportunidades e aqueles que se dirigem concretamente à excelência educativa.

Estes dispositivos, aduzidos por instrumentos de avaliação de eficácia e produtividade, trazem desafios significativos tanto para o trabalho de docência quanto para o de gestão escolar. Por exemplo, a governação das escolas, feita basicamente através de normas e regras padronizadas (Resende & Gouveia, 2013; Thévenot, 1997), revela a utilização de dispositivos de coordenação e uniformização de procedimentos — incluindo avaliativos — que tentam conciliar, de forma justa, a inclusão educativa com os resultados escolares. No entanto, essa combinação não ocorre de forma inaugural, nem os referidos dispositivos possuem flexibilidade suficiente para abranger esse propósito.

Neste sentido, e a título de exemplo, o uso das "grelhas de avaliação" evidencia de maneira objetiva a relação que as mesmas estabelecem com um determinado padrão normativo que pretendem disseminar. Assim, quando as "grelhas de Excel mandam" (Resende, 2017), exigindo a inserção de dados advindos das provas realizadas pelos alunos, acabam apenas por regurgitar um valor que não somente qualifica o desempenho do aluno como também qualifica/rotula o mesmo. Estas "grelhas" constituem-se "objetos intermediários", usando a terminologia do sociólogo Marc Breviglieri, que moldam pessoas e coisas de acordo com as convenções estabelecidas para atender aos objetivos da organização educativa (Breviglieri, 2007a, 2007b). Ilustremos a questão através do seguinte trecho de entrevista:

> (...) a própria grelha de avaliação está mal feita porque desfavorece os alunos com menos capacidades cognitivas (...) às vezes temos de valorizar mais o esforço dos alunos do que os resultados. E o esforço por serem melhores pessoas também conta (...) os que são boas pessoas, que ajudam os outros, que são educados são prejudicados em relação aqueles que têm bons resultados nos testes porque é tudo uma questão de ponderação, mínima para as atitudes, máxima para os saberes (...). (Docente do 3.º ciclo do EB, grupo 330, março 2022)

Neste relato, a professora destaca a forma desequilibrada ou injusta como os alunos são avaliados, hipervalorizando os conhecimentos em detrimento dos valores. A "grelha de avaliação" dita essa disparidade entre atributos *atitudinais* e cognitivos, evidenciando o peso desproporcional que os últimos têm em relação aos primeiros. É uma grelha que distingue os bons dos maus alunos apenas com base na eficácia demonstrada pelos resultados medidos por testes que priorizam competências cognitivas e indo ao arrepio do que a professora considera a medida justa: um equilíbrio, que se justifique pela razoabilidade, entre conhecimentos e valores.

Adotando critérios unidimensionais de excelência que ignoram a diversidade, a escola prioriza uma socialização limitada às competências cognitivas (Torres, 2017). Isto promove uma injusta desvalorização de outras competências essenciais que escapam à mensuração por testes padronizados e a um reconhecimento mais plural e individualizado do aluno. Diversos professores ou diretores escolares compartilham a mesma visão, concordando que o ideal de excelência, sustentado unicamente em resultados, não consegue capturar a diversidade dos públicos juvenis nas suas diversas dimensões. Esta situação agudiza-se para aqueles que frequentemente são derrotados na competição meritocrática (Dionísio, 2018; Dubet, 2004), levando concomitantemente à frustração, ao absentismo e/ou à humilhação (Margalit, 1999).

Digamos que os dilemas que estas questões levantam, considerando a tensão enredada aos propósitos da justa medida de inclusão e equidade, apontam para duas categorias que se querem comunicantes, mas que permanecem desconectadas em alguns aspetos. A primeira categoria diz respeito ao indivíduo. Ou seja, funda-se no reconhecimento da diversidade dos alunos e das suas necessidades individuais como forma inaudita de dar resposta ao potencial e interesses de cada um. A segunda categoria também se dirige ao indivíduo, mas, neste caso, considerando-o apenas como um *meio* para atingir fins sociais. É, portanto, uma categoria que se estende à sociedade. A excelência educativa surge então como um imperativo cravado na *imediatidade* de um propósito, do qual se extrai um vínculo prático na definição de dispositivos, mais a nível local do que a nível global, visando proporcionar a todos os alunos os meios necessários para alcançarem as competências de

um perfil de aluno alicerçado em valores públicos certificados (Resende & Gouveia, 2013; Thévenot, 1997).

A medida justa da inclusão eficaz

Segunda categoria de exclusão: o sucesso

Pode o sucesso escolar ser uma categoria de exclusão? À primeira vista, esta questão aparenta-se desprovida de sentido, pois é usualmente relacionada a um dos mais consensuais indicadores de inclusão: o sucesso. Mas basta lembrar os estereótipos atribuídos aos alunos que se destacam pelos resultados escolares, como "marrão", "choninhas", "lambe-botas", entre outros, para perceber que a pergunta não é de todo descabida. Não será, porém, essa vertente a explorar neste texto.

Na secção anterior, vimos que o distanciamento entre gramáticas firmadas em ordens de grandeza e princípios de justiça divergentes torna difícil, senão inviável, a composição de sentidos de justiça que concorra para uma inclusão escolar tida como eficaz. Portanto, a tentativa de construir uma ordem justa, guiada por esse propósito, gera tensões que afetam a forma como os professores trabalham a inclusão. Estas tensões manifestam-se tanto na desestabilização de uma ordem escolar regida por normas padronizadas, como no deslocamento dos dispositivos de inclusão entre uma matriz democrática e outra meritocrática, como também na delimitação indefinida de territórios de intervenção prioritária e na emergência de públicos escolares com necessidades específicas de aprendizagem. Acresce a esta problemática o fato de que os dispositivos de inclusão variam localmente de acordo com as especificidades dos contextos educativos e ambientes escolares. Tudo isto torna penoso cumprir o propósito de consolidar dispositivos capazes de atender às necessidades individuais de cada aluno que, ao mesmo tempo, permaneçam alinhados com princípios unificadores e abstratos do que se considera, a partir dos desígnios do mérito escolar, uma escola de excelência (Dionísio, 2010; Resende & Gouveia, 2013).

É justamente a procura da medida justa de inclusão escolar que nos leva a considerar o sucesso dos alunos como possível categoria de exclusão. De forma mais explícita, na procura de uma inclusão eficaz — onde o sucesso educativo é indicador da sua eficácia e onde os melhores alunos são agentes de validação dos dispositivos de inclusão —, os alunos com maior sucesso escolar são, algumas vezes, afastados do alcance desses dispositivos que eles próprios ajudaram a validar e consolidar como eficazes. Salvo o paradoxo que constitui, esta questão é bastante

elucidativa do que atualmente se vive nos quotidianos da escola sob a égide da inclusão escolar.

> A dedicação aos alunos com maiores dificuldades, que são hoje a maioria, toma-nos a maior parte do tempo de aula. E para muitos é tempo perdido e um desperdício de recursos, porque simplesmente não querem fazer, não gostam da escola (...) muitos não têm dificuldades cognitivas ou qualquer outro problema que os diferencie dos demais, simplesmente a escola não lhes diz nada (...) e isso faz com que fiquem à margem da nossa atenção os [outros] que querem trabalhar, que têm bons resultados e fica-se com a ideia de que podem caminhar sozinhos, sem a nossa intervenção (...) mesmo sem ser propositado ditamos de certa forma esses alunos ao abandono. (Docente do 1.º ciclo, grupo 110, maio 2022)

Conforme afirma este docente, os alunos com bons resultados escolares são frequentemente negligenciados de maneira não intencional devido ao redireccionamento de recursos e soluções para outros alunos cujo rendimento escolar é notoriamente mais baixo; ação que considera um desperdício de recursos e tempo, pois acredita que as dificuldades enfrentadas por esses alunos estão muitas vezes relacionadas com a falta de disposição dos mesmos para enfrentarem os desafios escolares, em comparação com as reais dificuldades cognitivas ou determinados contextos de desigualdade. Esta situação, relatada pelo professor e corroborada por outros colegas, ilustra claramente a categoria de exclusão que aqui trazemos como problema.

Os discursos dos professores são convergentes ao assinalarem uma relação entre a validação dos dispositivos de inclusão escolar e o eclipse — pelo menos parcial — dos alunos que, embora vencedores da competição meritocrática, acabam vencidos pelo mesmo motivo que os engrandece (o sucesso), arremetendo-os para fora da atenção cuidada dos professores. Ou seja, se a medida justa da inclusão se restringir ao sucesso escolar, perde-se, por redução de perspetiva, o atendimento das necessidades de desenvolvimento pessoal e cognitivo de alguns alunos.

A internalização destes dispositivos ao serviço do desenvolvimento do projeto inclusivo das escolas leva frequentemente a uma forte interconexão entre indicadores de desempenho e eficácia dos dispositivos de inclusão e os resultados escolares dos alunos. Assim, entre objetivos, promessas e garantias, avaliar ou monitorizar os dispositivos de inclusão nas escolas exige sempre uma medida que avalie a adequação, abrangência e produtividade dos dispositivos com o intuito de construir uma escola de todos e para todos (Resende, 2010b). Esta medida é muitas vezes erguida sobre o mesmo paradigma da eficácia escolar, cujo sentido de justiça se fundamenta numa ordem industrial ou mercantil, priorizando a

eficácia mensurável à força dos números e estatísticas. A este respeito, recuperamos um trecho de uma diretora escolar de um agrupamento de Lisboa.

> (…) todos estes alunos acompanhados no âmbito desta equipa [EMAI][10] que têm medidas universais, seletivas ou adicionais, a implementação é avaliada enquanto eficaz, pouco eficaz ou ineficaz. Eficaz para nós é o sucesso pleno. Não eficaz é quando apesar de tudo o que é mobilizado o aluno fica em situação de retenção (…) qualquer criança a quem seja aplicada as medidas do Dec. Lei 54 é alvo de monitorização (…). (Diretora escolar, Agrupamento de Escolas de Lisboa)

Segundo a diretora, a avaliação da eficácia da implementação de planos dirigidos aos alunos com medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) é conduzida com base nos resultados escolares obtidos numa escala que percorre apenas três estações: "eficaz, pouco eficaz ou ineficaz", sendo o "sucesso pleno" a meta desejada. Ora, tal conceção do justo, centrada na razão dos números, possui o perigo de reduzir parte significativa da educação inclusiva a processos que colocam os alunos como um meio para alcançar resultados escolares, em vez de considerá-los como um fim em si mesmo, primado da ética kantiana. Desta forma, uma parte importante do processo é negligenciada: a de atender à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa; intenção que resulta frouxa quando a distribuição do bem educativo coloca em causa a concertação democrática dos dispositivos de inclusão escolar em prol de um paradigma de eficácia e produtividade.

Sob o "paradigma da escola eficaz" (Dionísio, 2010), a ênfase colocada na eficácia e produtividade leva, por sua vez, a que os projetos educativos sejam transformados em planos de ações e melhorias, repletos de indicadores quantitativamente mensuráveis, pois encontram-se sujeitos à monitorização periódica e avaliações internas e externas. Nestes projetos educativos e em outros documentos orientadores da escola, como o Plano Curricular, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, podemos encontrar ferramentas e dispositivos do mundo industrial que determinam o modo como a escola trabalha a inclusão.

Os dispositivos de inclusão estão, deste modo, sujeitos à avaliação por meio de processos mensuráveis e indicadores numéricos de eficácia, por exemplo, taxas de redução da indisciplina, de abandono escolar, de sucesso pleno, de classificação nos *rankings*, entre outras, alterando não apenas a conceção, categorização e abordagem dos desafios educacionais com vista à inclusão, como também a natureza

10 Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

dos recursos técnicos necessários para lidar com os problemas que daí possam advir (Dionísio, 2018).

O que está na base da construção de uma medida justa da educação inclusiva, e o que através dela se atesta, é a sedução pelos números que constitui a forma de gestão escolar por objetivos e metas, que não só aplaca outras formas de crítica divergentes das convenções estabelecidas com esse intuito, como também vai toldando a resposta aos desafios da educação inclusiva, maioritariamente em torno de propriedades mensuráveis e regularidades previsíveis (Thévenot, 1997). Daqui resulta um ambiente propício a elaborações protetórias da avaliação da performance das escolas, passando pela retração dos dispositivos que consideram outras dimensões além da mensurabilidade pura, e limitando as possibilidades de intervenção em relação a outros públicos escolares cujas vulnerabilidades não se resumem a elementos que possam ser corrigidos ou mitigados por um sistema de avaliação focado exclusivamente na expansão da base de sucesso escolar.

Neste sentido, conforme expresso por outra diretora de agrupamento escolar:

> O que nós estamos a fazer é alargar a base do sucesso. Se mais estão a aprender, a base da pirâmide alarga-se, naturalmente. As percentagens ou proporções alteram-se… Mas temos sempre o topo. A base alargou e agora nota-se que o pico é mais reduzido, mas isso é mesmo assim. Os do topo estão sempre lá. Os que não estavam eram os da base. E isto porque querermos que todos aprendam… os resultados são diferentes porque os objetivos são diferentes… (Diretora escolar, Agrupamento de Escola do interior-centro de Portugal). (Pappámikail & Beirante, 2022, p.48)

Ao afirmar que "a base se alargou e agora nota-se que o topo é mais reduzido", esta diretora parece sugerir mais uma mudança estrutural ou estética do que de paradigma. O objetivo declarado de expandir a base de sucesso parece moldar a forma da pirâmide, robusta na base, enfraquecida no topo. Mas o que é que isso implica exatamente? Os dispositivos da inclusão escolar são responsáveis por uma transformação estrutural cujo fundamento assenta no aumento do sucesso educativo, mas que relega à base cada vez mais alunos e ao topo cada vez menos?

No fim de contas, a inclusão eficaz, parece valer-se da credibilidade de uma medida que procura apenas ampliar a base do sucesso. O apelo à razão dos números, em percentagens e proporções, suporta a transformação que a diretora assinala como uma metamorfose estrutural na distribuição (justa?) do bem educativo. No entanto, não podemos ignorar, que junto a esse indicador quantitativo, surge um outro — como consequência do primeiro? — que é a redução do topo da pirâmide; indicador que aparentemente sai da zona de interesses calculáveis no que diz

respeito à avaliação da inclusão escolar. Com efeito, há menos alunos a ocupar esse lugar cimeiro, "mas isso é mesmo assim", afirma a diretora resignada.

Se considerarmos que a educação inclusiva implica a (re)distribuição equitativa dos recursos disponíveis, muitas vezes limitados, isto significa expandir os esforços, antes direcionados quase exclusivamente aos "bons" alunos, para abranger o maior número possível de alunos, respeitando as suas diversas necessidades e ritmos de aprendizagem. Contudo, existe, nesta intenção, o risco de sobrevir um "nivelamento por baixo" na qualidade da aprendizagem. Usando a metáfora da diretora, embora a base da pirâmide esteja mais robusta, a estrutura corre o risco de desmoronar pelo topo, que tende a estreitar-se e a distanciar-se cada vez mais da base. Este dilema é reconhecido por vários atores escolares, especialmente professores, que atribuem ao estatuto de "bom aluno" a oscilação em torno de um pêndulo que ora o coloca sobre a mira da exaltação da excelência escolar, ora o abandona num lugar onde se espera que permaneça quase exclusivamente por iniciativa própria.

O jogo da irreverência: a porta e (nunca) a ponte

Terceira categoria de exclusão: o comportamento

Equacionadas as duas categorias de exclusão anteriores, procuramos agora estender a análise a uma terceira categoria: a comportamental. Para tal, começamos por salientar dois aspetos estruturantes que em conjunto marcam esta categoria de exclusão. Primeiro, o peso da produção de indicadores normativos e referenciais convencionais associados à criação de dispositivos corretivos ou sancionatórios, destinados a alunos cujos comportamentos em ambiente escolar são considerados desviantes, isto é, fora da normalidade funcional que qualifica a ordem escolar. Segundo, a opressão criada pela incorporação de referenciais de comportamento em formatos padronizados que estabelecem um ideal-tipo de aluno. Assim, em relação ao primeiro aspeto, a eficácia dos dispositivos não deixa de criar diversas perturbações, reavivadas conforme o grau de discordância manifestado em relação à justiça ou justeza da medida da sanção aplicada. Em relação ao segundo, a angústia gerada pela tentativa de incorporação de um perfil ideal de aluno alicerçado em convenções que, por vezes, não respeitam comportamentos considerados desviantes não só em relação a uma ordem escolar convencional, como também ao perfil idealizado para o aluno. Ora, estas convenções produzem um emaranhamento de referenciais que entram facilmente em tensão com aquilo que é a experiência juvenil na escola, tornando-se verdadeiramente tormentoso aos olhos dos públicos escolares juvenis (Resende & Beirante, 2018).

Por outro lado, as convenções comportamentais que culminam num perfil ideal de aluno muitas vezes contradizem os princípios fundamentais da educação inclusiva, pautados por uma série de valores e diretrizes que visam assegurar que todos os alunos, independentemente das suas diferenças e particularidades, tenham acesso igualitário e participativo à educação. Não avançamos, porém, que o não cumprimento de regras e normas comportamentais deva ser permitido ou incentivado, pois isso seria um desvirtuamento da perspetiva comportamental da ação educativa na escola e também do princípio fundamental da educação inclusiva que é o de cultivar um ambiente de respeito mútuo e aceitação. No entanto, a nossa premissa é que o cultivo do respeito mútuo deve passar por uma composição de ordens de justiça levando em consideração dois aspetos essenciais e interdependentes: primeiro, que o crescimento e desenvolvimento do aluno envolvem a manifestação de uma irreverência típica da juventude, devendo ser entendida e considerada pelos adultos responsáveis pela sua educação; segundo, que as medidas sancionatórias para comportamentos inadequados devem ser proporcionais e razoáveis, com o objetivo de tornar o aluno uma pessoa melhor, um melhor colega, aluno ou cidadão. Estas medidas devem assegurar que o aluno tenha a oportunidade de aprender com os seus erros e crescer num ambiente que respeite e valorize as suas singularidades. Por isso, é essencial que o aluno disponha de recursos sociais e afetivos necessários e suficientes para atender a estas expectativas. Aqueles que não possuem tais recursos correm o risco de enfrentar juízos severos e serem rotulados como malcomportados, rebeldes, desajustados, incompetentes, inábeis e incapazes — "desalojados" da sua própria casa (Margalit, 1999, p. 15).

Outro aspeto que merece destaque, pois é estruturante da educação inclusiva no que diz respeito ao comportamento dos alunos, é a maneira como se avalia a eficácia dos dispositivos direcionados ao combate da indisciplina escolar e dos comportamentos disruptivos na escola. Neste sentido, observa-se que as escolas tendem a adotar uma política sistemática de normalização e certificação dos dispositivos disciplinadores, utilizando critérios de eficácia semelhantes aos aplicados na avaliação do desempenho escolar. Ou seja, os indicadores de eficácia derivam principalmente dos registos de incidentes disciplinares (dentro e fora da sala de aula), do número de medidas sancionatórias aplicadas, dos relatórios sobre a delinquência juvenil, entre outros. Estes dados são fornecidos por diversas fontes que se comunicam com a escola, como a PSP Escola Segura, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), o Ministério Público, etc. Este fenómeno abrange, com efeito, uma ampla gama de intensidades e alcances, desde questões pessoais até problemas do foro público, como a indisciplina em sala de aula e atos de violência que constituem crimes públicos. Ao mesmo tempo restringe a qualificação dos comportamentos às representações dos

adultos sobre os que são aceitáveis ou inaceitáveis, regulares ou irregulares, nos diversos ambientes da escola e no decorrer das atividades ordinárias que compõem o dia a dia nas escolas.

Note-se, a este propósito, que a luta contra a exclusão escolar, não se subsume na garantia de um pertencimento automático e universal do aluno, mas sim na (re)criação de um fluxo de trocas hospitaleiras entre seres que coabitam as escolas. Este processo solidifica-se em princípios políticos e morais que estabelecem as condições para o encontro com o outro, a conexão entre pessoas e gerações, e a construção de um espaço comum acolhedor (Resende & Beirante, 2018). No entanto, a criação desse espaço comum de convivência não é garantida pela padronização de regras e normas escolares em torno de comportamentos juvenis. Muitas dessas regras não são interiorizadas pelos alunos, não tanto por irreverência pura, mas por não estarem alinhadas com as gramáticas que suportam as vivências juvenis, resultando em confusão e perturbação (Breviglieri, 2014).

Ilustrando esta problemática, a professora M. referiu o difícil trabalho enfrentado pelos professores, especialmente os diretores de turma, ao lidarem com alunos que apresentam comportamentos disruptivos recorrentes, histórico de violência escolar, alto índice de absentismo, de abandono escolar, ou outros. Em tom de desânimo, a narrativa revela a falta de expetativas que deposita na reversibilidade dos comportamentos destes alunos, para os quais a transgressão das regras e normas escolares se tornou recorrente. Segundo a mesma, a CPCJ é o último reduto que os professores usam como ameaça, ainda que resulte incipiente, perante o rótulo que recai sobre a instituição.

> É extremamente difícil lidar com alunos que estão constantemente a desafiar os professores e as regras da escola. Mais difícil se torna para os DT [diretores de turma] que têm de resolver estas questões dos alunos problemáticos, alguns são extremamente violentos, não querem saber da escola, faltam às aulas e o DT é a primeira instância para avançar soluções para o que muitas vezes é impossível (...) Muitas destas situações já vêm de fora da escola, de contextos complicados, de famílias destruturadas e por aí fora (...) A assistente social deveria existir na escola, fazer trabalho de rua, preventivamente. A CPCJ já está rotulada (…) os professores já usam a ameaça da CPCJ (…) mas é um último reduto (…) sinalização para a CPCJ! (Professora, grupo 230, 22 anos de serviço, setembro 2022)

Ao usar a CPCJ como ameaça, o professor desvirtua o papel protetor da instituição, enquanto arrisca romper definitivamente os laços necessários à convivência salutar entre professor e aluno. Ainda que identificada como medida de último recurso, apontando ao esgotamento de outras opções, a ameaça não é desprovida de

relevância pela rutura que cria com os princípios de justiça que norteiam a inclusão escolar. Assim, furta-se a qualquer forma positiva, portanto válida, de inclusão da diferença, optando pela rutura dos laços com aqueles que, de alguma forma, já se sentem deslocados, desajustados, excluídos ou ressentidos em relação à escola. Resolver altercações com as crianças/jovens que desafiam a ordem escolar, pensando na inclusão como forma de abertura dialógica, pedagógica ou afetiva face a comportamentos desviantes, pode evitar a irreversibilidade da rutura dos laços, por vezes já debilitados, entre os intervenientes na escola (Dionísio, 2018).

Esta problemática levou-nos a rever algumas anotações de campo, das quais resgatamos um episódio envolvendo dois alunos adolescentes, flagrados por um funcionário, enquanto fumavam furtivamente atrás de um pavilhão da escola. Feita a denúncia à direção, a mesma decidiu aplicar a medida disciplinar de suspensão, para ambos, por um período de três dias.

Excluídos da presença na escola, a porta que se fecha, — indo ao encontro da simbologia da porta e da ponte de Simmel (1999) —, traça as fronteiras entre o correto e o incorreto, o admissível e o intolerável. E os seus efeitos extrapolam a incidência direta na ordem das coisas, pois os seus nebulosos pontos de referência não são territoriais, mas inegavelmente sociais. É uma porta portadora de sentidos, de exclusões sociais, de preconceitos e desigualdades, de estigmas e estereótipos, de humilhações e ressentimentos (Pais, 2019).

A medida sancionatória, que pretende desencorajar outros atos transgressores, parece mais plausível como ato de dissuasão do que de reparação. A porta que se fecha a outra solução menos dura, contrasta com a figura da ponte, que aconselharia a uma solução marcada pela abertura dialógica. A este propósito, a experiência no terreno demonstra que o ato de punição raramente resulta numa reparação eficaz que evite a reincidência. Neste sentido, fecha mais portas do que edifica pontes.

Apesar de amplamente discutida nas ciências sociais, esta questão ainda não encontra consenso entre os profissionais de educação. Porém, a maioria, como J., professor de História, exprime uma profunda oposição em relação a medidas disciplinares que conduzam à suspensão de alunos.

> Mandar uma criança para casa é fácil. Não mandar uma criança para casa é que é difícil porque a criança fica cá. Quando vai para casa exclui-se momentaneamente o problema. Permanecer não fica resolvido, mas pode ter uma mensagem importante para a criança. E a criança com comportamentos disruptivos também tem direitos. (Docente, grupo 400, janeiro 2024)

Em última análise, até mesmo a desatenção civil (Goffman, 2010), um semicerrar ou um fechar de olhos (Thévenot, 1990), poderia conferir uma qualidade hospitaleira

superior a qualquer ato de condenação sumário que decline para o afastamento temporário do aluno do espaço escolar. Retomando o episódio dos adolescentes que fumavam às escondidas num recanto da escola, tentando escapar à vigilância dos adultos num espaço que julgavam estar fora da mediação institucional, e assim experimentar a transgressão sem punição, ou pelo menos usufruir do "direito à indiferença" (Breviglieri, 2014; Stavo-Debauge, 2009), acabam por ser suspensos da escola por três dias. Terão estes alunos percebido esta medida como uma forma justa de punir o seu comportamento irreverente, mesmo não tendo envolvido qualquer perturbação de uma aula, nem desrespeito a um professor, colega ou funcionário, mas apenas a violação da norma específica que proíbe fumar na escola?

O professor J. destaca justamente a questão da exclusão temporária da frequência escolar, como uma solução aparentemente fácil que não resolve a raiz do problema. Ao manter os alunos na escola, o desafio de lidar com o comportamento inadequado exige certamente estratégias pedagógicas mais complexas, como a mediação de conflitos ou o apoio à mudança de comportamento. No entanto, enviar a criança para casa, afirma o professor, é apenas uma forma de excluir temporariamente um problema que não desaparece e, por vezes, até se agrava.

Em sede de sala de aula, o fenómeno da rebeldia juvenil, seja na forma de desobediência, insolência ou abstencionismo, é uma preocupação premente para os professores, pois têm-na como uma ameaça à credibilidade e à legitimidade da sua autoridade. A professora de Geografia, L., ilustra a situação dos alunos que se encontram de tal forma à margem da escola e dos seus princípios e preceitos que parece não haver dispositivo de inclusão suficiente para os (re)integrar na ordem escolar.

> Difícil é incluir quem não quer ser incluído (...) há alunos que estão à margem da escola, a escola não lhes diz absolutamente nada e nem que façamos o pino eles não querem saber e pronto, nada a fazer. Depois há os insolentes que nos dão conta da cabeça (...) vão para a rua, são suspensos, mas quando voltam, voltam piores (...) às vezes até dá para entender as causas de [os alunos] serem como são (...) contextos familiares complicados, famílias destruturadas, vidas difíceis, enfim (...) mas entender não basta para resolver as situações se eles não fizerem nada para isso (...). (Docente, grupo 430, maio 2022)

A rebeldia, que o aluno voluntariamente põe em jogo na escola pública, é um gesto de autoafirmação que procura a aceitação e reconhecimento dos pares, mesmo que isso signifique desaprovação por parte dos adultos que os tutelam. Mas o que por vezes confirma uma glória furtiva por parte do jovem "transgressor", é também uma experiência proibida e depreciada pelos adultos, sujeita a diferentes procedimentos

disciplinares e penalizações, todas compartilhando uma característica comum: a tentativa de eliminar comportamentos desviantes.

No entanto, são poucas as crianças/jovens que permanecem constantemente em transgressão. Entre a total adesão e a transgressão existem formas intermédias de ser/estar na escola. Algumas crianças/jovens, aconselhados pela prudência, optam por agir de acordo com as regras do jogo, conforme estabelecido pelo "*fair-play*" dos adultos, apesar de entrarem em conflito com outras regras alinhadas com a condição juvenil determinadas por uma efervescência corporal que (ainda) não controlam. Nessa zona instável onde crianças e jovens permanecem entre dois mundos, a potência de agir oscila entre a reverência e irreverência (Pappámikail, 2011), ou de outra forma, entre a passividade resignada ou a exaltação no despertar da afirmação de si (Breviglieri, 2007a).

O objetivo de uma escola verdadeiramente inclusiva deve proporcionar aos jovens a oportunidade de viverem num espaço coparticipado que os capacite a expandir a sua presença, a alcançar grandeza e a serem reconhecidos pelos pares e pelos adultos com quem convivem. Mas a solução é algumas vezes arremetida para fora da escola que lhes fecha a porta e os devolve ao meio familiar, esperando, talvez, que daí retornem sanados da sua irreverência. Uma decisão que se faz valer da credibilidade aparente da governação por regras padronizadas, mais próximas de políticas disciplinadoras (Foucault, 1996) e uniformizadoras do que de outras que recaem sobre os valores da liberdade e da autonomia da juventude (Resende & Dionísio, 2005).

Notas finais: abrir uma brecha na cidade inclusiva

Os habitantes de Ersília, cidade imaginada por Italo Calvino (2015), constroem uma teia de fios que conecta as casas de acordo com as relações que governam a vida na cidade. O emaranhado de fios torna-se de tal forma intricado que a cidade fica inabitável. Os habitantes são então impelidos a reedificar Ersília noutro lugar.

A cidade inclusiva, tal como Ersília, é erguida sobre uma intricada teia de relações. Os seres que a habitam pertencem à cidade de interdependências mútuas. A cidade acomoda formas de convivência circunstanciais e furtivas. É uma cidade hospitaleira. Acolhe quem chega. Acolhe a diferença, respeita ritmos, potenciais e vulnerabilidades. Mas como Ersília, a cidade fica inabitável quando os relacionamentos se emaranham ao redor de tensões e contradições. Os desalojados são então instigados a reedificar a cidade noutro lugar.

Este texto trata desses desalojados. Num primeiro momento, os desalojados são os fracassados da competição meritocrática. Depois, juntam-se aos primeiros,

os vencedores. Aqueles que ocupam o topo de uma pirâmide cuja base aumentou de tal forma que fez com que se perdessem de vista. Uma terceira forma de exclusão emerge do comportamento daqueles que permanecem desalinhados com a ordem escolar, que optam por se afastar do convívio e das normas da escola, daqueles que viram as costas à cidade educativa. Ou que a cidade lhes fecha a porta. No final de contas redunda no mesmo.

Diante destes contextos de exclusão, será ainda possível reconstruir a escola nos moldes de uma cidade inclusiva?

Mais com o intuito de oferecer elementos para discussão sobre esta questão do que propriamente respondê-la, propomos revisitar os comportamentos "desviantes" que desafiam as convenções estruturantes da ordem escolar. Assim, ao romper com o conjunto restrito de referenciais padronizados sobre o comportamento desejado nas escolas, mais ligados à docilização dos corpos juvenis do que à aceitação da sua natural irreverência, torna-se difícil que crianças, adolescentes ou jovens atendam às expectativas que os adultos projetam sobre a sua maneira de ser e agir (Pappámikail et al., 2022). Na maioria dos casos, a agitação que estes alunos manifestam está em consonância com a sua experiência primária e emocional da vida pública, desencadeando uma gama de conotações expressivas e afetivas que abrem caminho a certas formas imprevisíveis de comportamento que escapam ao senso regulador das normas e regras escolares.

O principal risco reside, possivelmente, em sucumbir às representações de um ideal-tipo de aluno que é antropologicamente redutor da identidade individual. Além disso, limita o horizonte de expressão e os movimentos exploratórios da juventude que desempenham um papel fundamental na manifestação das emoções e afetos. Por fim, restringe as configurações fenomenológicas de interação no domínio público da escola, reduzindo as formas de comunicação que os mesmos podem compartilhar, especialmente com os adultos.

Com efeito, um dos problemas mais apelativos surgidos ao longo deste texto, consiste em determinar, a respeito da educação inclusiva, qual o lugar que se deve atribuir ao direito de participação plena e efetiva de todos os alunos em todos os contextos educativos, contando com a sua diversidade, quer no plano socioeconómico e cultural, quer em termos cognitivos e motivacionais, quer ainda na expressão das culturas e sociabilidades juvenis; e aquele que se aduz almejado a direcionar os alunos para um perfil (ideal) no término da escolaridade obrigatória (Pappámikail et al., 2022).

Neste sentido, o PASEO continua a ser um documento com um viés totalizante e abstrato. Embora promova o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e aspire a um perfil ideal de aluno, o seu alcance não abrange a diversidade em toda

a sua amplitude, gerando, não raras vezes, tensões e contradições difíceis de conciliar, como analisado ao longo do texto.

Enfim, na cidade inclusiva, tudo ou quase tudo, se deve ao conceito de "fazer parte" (Breviglieri, 2014). O aluno adere com maior facilidade a tempos e espaços escolares onde sente "fazer parte", ou seja, onde a sua participação possa ser reconhecida e valorizada nos termos em que ocorre. A vertente fenomenológica leva-nos a entender a experiência participativa não apenas como uma imposição de valores rigidamente projetados sobre o perfil ideal de aluno, mas também como uma expressão sensível que organiza uma base compartilhada de diversidade, promovendo um fazer comum no plural (Resende, 2010a).

Este propósito é guiado por uma série de sensibilidades em resposta à diversidade dos públicos juvenis. A inclusão escolar requer o uso de dispositivos de hospitalidade que permitam que cada aluno se sinta parte de uma escola recetiva às singularidades e diferenças. No entanto, estes dispositivos de inclusão possuem um poder de ressonância que pode enfraquecer, ou até reverter, os fluxos de criação de um espaço escolar comum, criando uma brecha na padronização dos processos de inclusão e, consequentemente, nas políticas públicas inclusivas.

Nota

Por decisão pessoal, o autor do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico.

Referências

Breviglieri, M. (2007a). L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle… *Education et sociétés*, *19*(1), 99-113.

Breviglieri, M. (2007b). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In M. Breviglieri, & V. Cicchelli (Eds.), *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (pp. 19-59). L'Harmattan.

Breviglieri, M. (2014). La vie publique de l'enfant. *Participations. Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté, (9), 97-123.*

Calvino, I. (2015). *As Cidades Invisíveis*. Dom Quixote.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. *Diário da República*, 1.ª série, 149, 4068-4071.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, 129, 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª série, 129, 2928-2943.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, do Ministério da Educação e Ciência — Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. (2012). Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia. *Diário da República*, 2.ª série, 192, 33344-33346.

Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, 20*, 305-316.

Dionísio, B. (2018). Políticas da reversibilidade: extensões e opressões da justiça escolar. *Educação Temática Digital Campinas*, *20*(2), 455-474.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Presses des Sciences.

Foucault, M. (1996). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Editora Vozes.

Goffman, E. (2010). *Comportamento em lugares públicos. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Editora Vozes.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, da Assembleia da República. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República*, 1.ª série, 166, 5635-5636.

Margalit, A. (1999). *La société decente*. Climats.

Pais, J. M. (2019). Jovens, rumos societais e desafios educacionais. In A. J. Afonso, & J. A. Palhares (Eds.), *Entre a escola e a vida. A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 15-30). Fundação Manuel Leão.

Pappámikail, L. (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico. In J. M. Pais, R. Bendit, & V. S. Ferreira (Org.), *Jovens e Rumos* (pp.81-100). Imprensa de Ciências Sociais.

Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de materiais: Educação Inclusiva — Módulo 1: gestão da educação inclusiva.* Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.

Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de materiais: Educação Inclusiva — Módulo 2: diversidade, equidade e Inclusão.* Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf

Resende, J. M. (2010a). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza.* Edições Piaget.

Resende, J. M. (2010b). Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária

portuguesa. In J. M. Resende, A. M. P. C. D. Martins, B. Dionísio, C. Delaunay, & P. Caetano (Orgs.), *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 139-152). Instituto Politécnico de Portalegre.

Resende, J. M. (2017). Hoje a folha de excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In M. da G. J. Setton, L. L. Torres, E. E. Gomes, T. Seabra, F. Jardim, B. Dionísio, & M. C. Corrochano (Eds.), *Mérito, desigualdades e diferenças. Cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal* (pp. 12-28), UnifalMG

Resende, J. M., & Beirante, D. (2018). Educar a sexualidade a várias temperaturas na escolar portuguesa. *Revista Educação Temática Digital*, 20(2), 391-412.

Resende, J. M., Caetano, P., & Dionísio, B. (2014). Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Dilemas — Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, *7*(1). 11-38.

Resende, J. M., & Dionísio, B. (2005). Escola pública como "arena" política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, *40*(176), 661-680.

Resende, J. M., & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os estabelecimentos de ensino. *Revista Forum Sociológico*, (23), 97-106.

Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. PUF.

Stavo-Debauge J. (2009). *Venir à la communauté. Pour une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance* [Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales].

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo, & L. Quéré (Eds.), *Les formes de l'action* (Vol. 1: Raisons Pratiques, pp. 39-69). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Thévenot, L. (1997). Un gouvernement par les normes : Pratiques et politiques des formats d'information. In B. Conein, & L. Thévenot (Eds.), *Cognition et information en société* (Vol. 8: Raisons Pratiques, pp. 205-241). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. La Découverte.

Torres, L. (2017). Entre mais e melhor escola: pode a cultura fazer a diferença? In Conselho Nacional de Educação. (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (pp. 465-480). Conselho Nacional de Educação.

Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (70), 45-70.

Data de submissão: 07/04/2024 | **Data de aceitação:** 04/10/2024