

**INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA**  
**SCHOOL INCLUSION IN POST-PANDEMIC TIMES**  
**INCLUSIÓN ESCOLAR EN TEMPOS DE POST-PANDEMIA**

Joaquim Colôa<sup>1</sup>

**Resumo:** Em tempos de pós-pandemia as escolas objetivaram funções que vão muito além dos processos de ensino e de aprendizagem e confrontam-se com novos desafios. Os alunos mais vulneráveis indiciam dificuldades acrescidas no que respeita ao acesso a oportunidades de aprendizagem bem como no acesso a serviços imprescindíveis tanto para si como para as suas famílias. Os discursos da diversidade e da Inclusão Escolar presentes nas políticas que têm resultado, substancialmente, em ações remediativas e conjunturais não prefiguram a capacidade de inverter o ciclo de pobreza e de exclusão que, a médio e longo prazo, poderão marcar grupos minoritários já antes desfavorecidos. Os discursos neoliberais continuam a apropriar-se do racional que tem corporizado o conceito de Inclusão para justificar respostas fragmentadas que tendem a desregular os sistemas educativos e que, em nome da Inclusão Escolar, acentuarão os perigos de exclusão crónica. Os sistemas educativos são organismos complexos e dinâmicos que apelam a políticas e práticas que apoiem, de forma sustentável, o seu crescimento para, enquanto serviço público, proverem a participação e equidade de todos os alunos. Premissa para que o crescimento e equilíbrio dos próprios alunos seja também dinâmico e um projeto singular ao longo de todos os seus ciclos de vida. A Inclusão Escolar realiza-se como o coração do Desenvolvimento Sustentável porque substantiva a educação de qualidade, equitativa, divergente e aglutinadora de processos intersectoriais e interserviços. O presente texto reflete sobre estes pressupostos e descreve aspetos da realidade de Portugal integrada numa dialética mais abrangente e global.

**Palavras-chave:** Pós-pandemia. Inclusão. Sustentabilidade.

**Abstract:** In post-pandemic times, schools have aimed at functions that go far beyond the teaching and learning processes and are confronted with new challenges. The most vulnerable pupils report increased difficulties in accessing learning opportunities as well as in accessing essential services for both them and their families. The discourses of diversity and School Inclusion present in the policies that have resulted, substantially, in remedial and conjunctural actions do not prefigure the ability to reverse the cycle of poverty and exclusion that, in the medium and long term, may mark minority groups that have already been disadvantaged. Neoliberal discourses continue to appropriate the rationale that has embodied the concept of Inclusion to justify fragmented responses that tend to deregulate educational systems and that, in the name of School Inclusion, will accentuate the dangers of chronic exclusion. Education systems are complex and dynamic bodies that call for policies and practices that sustainably support their growth in order, as a public service, provide for the participation and equity of all

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. E-mail: [joaquim.coloa@gmail.com](mailto:joaquim.coloa@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2847-9829>

students. Premise so that the growth and balance of the students themselves is also dynamic and a singular project throughout all their life cycles. School Inclusion realized as the heart of Sustainable Development because it substantively educates quality, equitable, divergent, and agglutinating education of intersectoral and interservice processes. This text reflects on these assumptions and describes aspects of the reality of Portugal integrated in a broader and more global dialectic.

**Keywords:** Post-pandemic. Inclusion. Sustainability.

**Resumen:** En tiempos post-pandemia, las escuelas han apuntado a funciones que van mucho más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se enfrentan a nuevos desafíos.. Los alumnos más vulnerables informan de mayores dificultades para acceder a las oportunidades de aprendizaje, así como para acceder a los servicios esenciales tanto para ellos como para sus familias. Los discursos de diversidad e inclusión escolar presentes en las políticas que han resultado, sustancialmente, en acciones correctivas y coyunturales no prefiguran la capacidad de revertir el ciclo de pobreza y exclusión que, a mediano y largo plazo, puede marcar a grupos minoritarios que ya han sido desfavorecidos. Los discursos neoliberales continúan apropiándose de la lógica que ha encarnado el concepto de Inclusión para justificar respuestas fragmentadas que tienden a desregular los sistemas educativos y que, en nombre de la Inclusión Escolar, acentuarán los peligros de la exclusión crónica. Los sistemas educativos son órganos complejos y dinámicos que requieren políticas y prácticas que apoyen de manera sostenible su crecimiento para, como servicio público, proporcionar la participación y la equidad de todos los estudiantes. Premisa para que el crecimiento y equilibrio de los propios alumnos sea también dinámico y un proyecto singular a lo largo de todos sus ciclos vitales. La Inclusión Escolar se realiza como el corazón del Desarrollo Sostenible porque sustantiva una educación de calidad, equitativa, divergente y aglutinante de los procesos intersectoriales e interservicios. Este texto reflexiona sobre estos supuestos y describe aspectos de la realidad de Portugal integrados en una dialéctica más amplia y global.

**Palabras clave:** Post-pandemia. Inclusión. Sostenibilidad.

## **Apresentação**

A situação de pandemia que se viveu em todo o mundo acentuou sintomas que, em muitos aspetos, se observam como verdadeiros sinais de exclusão (COLÔA, 2022). As perspetivas otimistas, sobretudo centradas no recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação a que obrigou a comunicação a distância, gradualmente, deram lugar a discursos mais cautelosos e que indiciaram o acentuar de processos de exclusão (COLÔA, 2022). A pandemia evidenciou a resiliência dos sistemas, económicos, de saúde, sociais e educativos, mas também as suas fragilidades. Consequência de décadas de políticas governativas que, a nível mundial, têm vindo a realizar desigualdades, com maior impacto nos grupos populacionais

mais frágeis. Também na escola os efeitos da pandemia não se repercutiram de forma idêntica em todos os grupos de alunos. Como refere o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), os alunos tradicionalmente mais vulneráveis apresentam dificuldades acrescidas tanto pela sua condição social, cultural e neuroatípica como por apresentarem maior dificuldade em acederem a redes de apoio complementares:

Em Portugal, a diferença de conhecimentos entre os alunos mais desfavorecidos e os seus colegas de famílias de maior rendimento equivale a um atraso de 2 anos nas aprendizagens. Este diferencial é constante entre 2003 e 2018, demonstrando que o fosso educativo dos alunos desfavorecidos não tem diminuído neste século (CARVALHO, FREITAS, HERDADE, PERALTA, REIS, 2021, p. 5).

No entanto, as desigualdades vão além do chavão das fragilidades na aquisição de aprendizagens. Elas decorrem de dinâmicas sociais e políticas que não têm conseguido, verdadeiramente, pensar a ação assente em subsistemas subsidiários e integrados que se fortaleçam pela comunicação partilhada. Sistemas interdependentes analisados e operacionalizados como organismos vivos caracterizados por crescimento e equilíbrio dinâmico (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Particularidades que relativizam o crescimento quantitativo e reafirmam a necessidade de um desenvolvimento sustentável (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Em contraponto o neoliberalismo tem vindo a moldar uma agenda mundial desprovido de narrativas integradoras e duradouras e que se alicerça no quantitativo. Um discurso que se apropriou do lema da Inclusão transformando-o em panaceia vaga e de consequências políticas e práticas discutíveis.

Relativamente aos sistemas educativos a Inclusão Escolar em vez de se afirmar como uma filosofia que inscreve processos consistentes para prover as aprendizagens de todos os alunos, afirma-se como um conjunto de ações conjunturais que assentam em meros mecanismos instrumentais para a definição e implementação de políticas para alguns, reinscrevendo de forma desagregada necessidades e recursos de diversa ordem, também só para alguns. Portugal, à imagem de outros países, não tem conseguido assumir-se capaz de robusta e claramente afirmar políticas que favoreçam dinâmicas políticas e operacionalizações práticas que contrariem esta realidade. Deste modo somos todos os dias impregnados por uma “formação discursiva feita de deslizos linguísticos” que se constituem como “avatars das retóricas da moda” (BENEVIDES, 2011, p. 249). Por um lado, o neoliberalismo molda os discursos de

inclusão a uma retórica ambígua que tende a ignorar os impactos sociais de médio e longo prazo, concentrando-se em presentes fugazes e em estereótipos de pessoas que tenta acantonar em grupos que, em nome da diversidade, homogeneíza. Por outro lado, muitas vezes os discursos funcionam como jogos de espelhos que maquilham, na escola, uma pedagogia desigual que funciona como catalisador de maior exclusão, mesmo que sob a retórica da inclusão:

Trata-se de tendências discursivas que funcionam como modalidades de narração da diversidade. “As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva” das “retóricas da moda”, laço estabelecido entre saber e poder que configuram os novos “regimes de verdade”, no interior dos quais se estruturam e ganham força as novas proposições e práticas orientadas à captura da alteridade em educação (BENEVIDES, 2011, pp. 249-250).

Esta realidade retórica tem vindo a afirmar uma perspectiva de inclusão seletiva, que não perturbe os quadros normativos porque é direcionada a grupos selecionados de alunos (WAITOLLER, 2020). Perspetiva que remete, algumas vezes, para uma ideia de capacitismo (WAITOLLER, 2020). Embora possa parecer contraditório com a ideia anterior os alunos com necessidades específicas tendem a ser encarados, pelos discursos neoliberais, como inexistentes reivindicando-se um contínuo atestar das suas condições de incapacidade (WAITOLLER, 2020). Na narrativa neoliberal, mesmo quando os quadros discursivos e normativos assumem como desígnio inclusivo a erradicação, dos serviços de Educação Especial, de modelos centrados no défice, este propósito é, normalmente, gerador de novas e mais sofisticadas triagens que apelam a mecanismos baseados nos défices e no modelo médico (WAITOLLER, 2020):

Segundo essa perspetiva, aquilo que é considerado como a “outra” cultura, a “outra” raça, ou mesmo o “outro” sexo passa a ser encerrado dentro de determinados padrões de estereótipos. Esses, contudo, não aparecem explicitamente como significando um défice (...). Assim, a mesma lógica de constituição da alteridade persiste; contudo, agora maquiada por alguns véus que, antes de serem simultâneos a uma nova forma de considerar a alteridade, contribuem para a manutenção dos mesmos dispositivos de exclusão (BENEVIDES, 2011, p. 251).

Com o encerramento das escolas, consequência da pandemia, tornaram-se mais claros os efeitos destes dispositivos de exclusão inscritos em nome da Inclusão e emergiu uma

realidade de anos consecutivos caracterizados por: a) Desinvestimento na escola pública nomeadamente a desqualificação dos seus agentes, sobretudo os professores, b) Defesa de políticas conjunturais e de remediação que tornaram despiciente a planificação estratégica de médio e longo prazo, nomeadamente no que se refere à utilização das tecnologias em contexto pedagógico, c) Atomização de respostas privilegiando-se, muitas vezes, a terceirização de serviços, confrontando-se as organizações escolares sem mecanismos de decisão abrangente e articulada e d) Implementação de políticas demasiado centralizadas que, no que se refere aos processos de Inclusão, em nome da heterogeneidade tendem a homogeneizar.

A tentativa de abolir dos discursos a pressuposta atipicidade ganha, em algumas ações tanto políticas, como sociais e culturais contornos de normalização. O que impacta na operacionalização de práticas pedagógicas, sociais e mesmo económicas. Quantas vezes acantonadas num discurso de e para a Inclusão e em nome da diversidade e da neurodivergência, surgem novas e mais sofisticadas categorizações que remetem para uma tradição de classificação de minorias. Há países que em vez de promoverem a mudança parecem contentar-se com a renomeação de formas de educação segregadoras, dando-lhe nomes que podem, internacionalmente, parecer mais aceitáveis (...) (NILS MUIŽNIEKS, 2017). A verdade é que, parafraseando Waitoller (2020), as pessoas não nascem como parte de um grupo minoritário, mas também não foram os tempos de pandemia que as tornaram identidades de grupos minoritários. Para além disso, não são vistos como grupos minoritários em todos os contextos sociais. Determinados grupos de pessoas são tidos como minoritários por força das políticas sociais e económicas que institucionalmente, perpetuam a exclusão, inscrita em culturas e formas dominantes de ser.

### **Tempos de Pós-Pandemia – Para uma significação dos Sinais de Exclusão**

Com a pandemia a situação de saúde de todos os cidadãos agravou-se a nível mundial. No que se refere especificamente a Portugal a Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental e o Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge no seu relatório (ALMEIDA, HEITOR, SANTOS, COSTA, VIRGOLINO, RASGA, MARTINIANO, VICENTE, 2020), entre outros aspetos, refere que 33.7% das pessoas apresenta sofrimento psicológico, 27% ansiedade moderada ou grave, 26,5% stress pós-traumático, 26.4% depressão moderada a grave e 25,2% *burnout*. Segundo o mesmo relatório (ALMEIDA, HEITOR, SANTOS, COSTA,

VIRGOLINO, RASGA, MARTINIANO, VICENTE, 2020), os fatores são diversos identificando os autores, entre outros, medidas de saúde pública para contenção e controlo da pandemia, o distanciamento social, o isolamento, a sensação de medo e incerteza face ao futuro e à evolução da doença, as consequências socioeconómicas, o desemprego, a perda de rendimento e os efeitos diretos do vírus no sistema nervoso central. O sistema educativo não ficou incólume a estes impactos tanto no que se refere aos alunos como aos professores e outros agentes educativos. No que respeita aos alunos:

As escolas menos bem equipadas com infraestruturas tecnológicas e digitais e com menor experiência na dinamização de projetos de literacia digital para alunos e professores terão sofrido um maior impacto na situação de ensino remoto de emergência (CNE, 2021, p. 22).

À semelhança de outros países em Portugal esta situação acresce a uma realidade em que as desigualdades eram já uma realidade constatada e referenciada:

Por exemplo, os alunos que são beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), que é um indicador de baixo rendimento, têm consistentemente piores resultados escolares. No ensino público, entre 30% a 40% dos alunos do ensino básico são beneficiários de SASE, com uma incidência desigual entre municípios. Em Portugal continental, existem 60 municípios onde mais de metade dos alunos são beneficiários dos SASE. Estes alunos têm consistentemente resultados inferiores aos dos seus pares nos exames nacionais e provas de aferição de matemática dos 4.º, 6.º, e 9.º anos, entre 2008 e 2018. Um estudo anterior<sup>6</sup> concluiu que os alunos com acesso a SASE apresentam uma percentagem de notas negativas entre 10 a 20 pontos percentuais superior à dos restantes alunos. Para além disso, a percentagem destes alunos com nota máxima a matemática (i.e., nota 5) é metade da dos outros alunos (CARVALHO, FREITAS, HERDADE, PERALTA, REIS, 2021, p. 5-6).

Para além disso existe a probabilidade das desigualdades se terem acentuado, durante o ensino a distância, quando o foco são os alunos mais novos e de ambientes economicamente mais desfavorecidos (CNE, 2021). Cerca de 23% dos alunos poderão não ter participado com regularidade nas sessões de ensino a distância (CNE, 2021). Situação que pode ainda ser mais dramática se tivermos em conta os grandes aglomerados urbanos ou as zonas periféricas de grandes aglomerados urbanos (CNE, 2021). Segundo o estudo do Conselho Nacional de Educação: “70% dos professores notaram o aumento das dificuldades de aprendizagem, sobretudo no 1.º CEB (76%) e nem todos os alunos terão atingido os objetivos de aprendizagem

previstos nem na mesma proporção” (CNE, 2021, p. 23). Observa-se menor consistência, em geral, nas aprendizagens sobretudo no que se refere à proficiência do mecanismo da leitura (RICO, 2023) e da escrita, bem como mais dificuldades ao nível da interpretação e tradução de questionamentos. Na generalidade, são evidentes mais dificuldades na generalização e transferência de saberes, menos flexibilidade na organização do pensamento, aspeto aliado a maiores dificuldades de atenção e concentração, maior labilidade motora e uma menor consciência corporal. Estas situações refletem-se diretamente na capacidade em manter o foco na tarefa. Prefiguram-se ainda dificuldades acrescidas referentes à dimensão dos comportamentos de interação que remetem para mecanismos afetivos e de regulação emocional. Constatam-se maiores fragilidades no que respeita aos mecanismos emocionais e sociais com impacto direto na capacidade de resolução de problemas e de resiliência. Questões relacionadas com maiores fragilidades na planificação crítica da ação, acrescendo menor capacidade na gestão dos conflitos, tanto com pares como com os adultos.

Para responder a algumas destas fragilidades em Portugal criaram-se ações específicas sob a denominação de Plano 21|23 Escola+, desenhado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário:

O Plano definido incide em três eixos estruturantes de atuação — ensinar e aprender; apoiar as comunidades educativas; conhecer e avaliar — desenvolvendo-se em domínios de atuação, correspondentes a áreas de incidência prioritária, e em ações específicas, que constituem o portefólio de medidas propostas às comunidades educativas, por um lado, e os meios e recursos disponibilizados, por outro lado. Nas ações específicas, incluem-se ainda a produção dos indicadores de execução, instrumentos de avaliação e acompanhamento, bem como as perspetivas de divulgação de dados e de partilha práticas. Estes eixos, domínios e ações permitirão uma concentração de esforços, recursos e medidas, com intencionalidade dirigida à mitigação dos efeitos da pandemia, não apenas nas aprendizagens em si, mas em toda a envolvência que permite um desenvolvimento mais inclusivo, justo e integral das crianças e dos jovens (Portugal, 2021, p. 53).

Relativamente a este Plano, embora o Ministério da Educação o refira como sendo de curto, médio e longo prazo (PORTUGAL, 2020), em janeiro de 2022, o Presidente da Associação Nacional de diretores de Agrupamentos de escolas Públicas manifestava a necessidade de ser realizado um diagnóstico no final do ano letivo para se equacionar a necessidade de alargamento do período de recuperação das aprendizagens que tinha como terminus o ano letivo de 2022-2023 (VALENTE, 2022). Palavras que prefiguram a visão de um plano de ação conjuntural e de cariz remediativo:

Apesar dos números alarmantes em relação à perda de aprendizagem, o impacto real da crise, incluindo as especificidades dos alunos mais vulneráveis, ainda não foi medido. Os sistemas educativos devem, por conseguinte, considerar a situação atual não apenas como um desafio, mas também uma oportunidade para reduzir lacunas educativas existentes, através de iniciativas que promovam a equidade e a inclusão de grupos dos alunos potencialmente mais afetados pela pandemia (UNESCO, 2021, p. 14).

Embora a recuperação das aprendizagens se tenha assumido como o principal desafio no pós-pandemia, as fragilidades dos sistemas educativos ultrapassam a questão das aprendizagens, são multifatoriais. Por este motivo o problema deve ser substantivado numa lógica intersectorial e interserviços, enquanto conjunto de ações concretas, macro e micro sistémicas, equacionadas tanto na vertical como na horizontal. Um conjunto de respostas à diversidade para potenciar a qualidade da participação e autodeterminação de todos os alunos. Situação que deve ser prover o desenvolvimento de processos consistentes, numa perspetiva de Inclusão Escolar. No entanto, a ideia de que a Inclusão Escolar não deve ser marcada por políticas especialmente dirigidas a grupos de alunos, não contradiz a necessidade de serem direcionadas ações específicas a grupos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, como são, por exemplo, os alunos com condição de deficiência.

Como já referimos a pandemia realçou fatores para além dos relacionados diretamente com os processos de ensino e de aprendizagem. Particularidade que remete para a necessidade de o currículo ser equacionado de forma mais abrangente considerando todas as suas dimensões bem como a pertinência de, atualmente, a escola se realizar como um espaço físico e de interação onde são disponibilizados serviços vitais para muitos alunos e respetivas famílias.

Para além da educação, há muito que a escola desempenha um papel importante e fundamental na promoção da inclusão social das Pessoas com

deficiência – um papel que tem sido seriamente prejudicado desde a pandemia. Para as crianças em particular, a interação com os pares, a interação social e as competências sociais são características importantes da experiência escolar. Como as escolas são lugares de convívio social – e, além disso, oferecem frequentemente vários serviços, como por exemplo, acompanhamento psicológico ou terapia da fala – o encerramento das escolas e o distanciamento social tiveram como consequência o limitar das possibilidades de interação social para muitas crianças com deficiência, bem como para outros grupos vulneráveis. Os encerramentos também resultaram na perda de serviços essenciais (acompanhamento médico, fornecimento de refeições) e de mecanismos de proteção social, frequentemente conexos com o contexto escolar (UNESCO, 2021, p. 6).

Assegurar a igualdade de oportunidades e a equidade nas aprendizagens não é uma tarefa da exclusiva responsabilidade dos sistemas educativos. Assim reafirmamos que deve ser partilhada, numa lógica horizontal e vertical, entre diversos organismos e serviços.

### **Inclusão – A discordância entre Significado e Significante e a negação de um objeto vazio**

A educação e a Inclusão estão diretamente relacionadas, porque tanto uma como a outra são direitos básicos. O imperativo de a escola acolher todos os alunos é, atualmente, considerado a base das sociedades democráticas que se preocupam em atenuar as desigualdades, promover a equidade e fortalecer a coesão social, bem como o pleno usufruto dos direitos humanos e da participação, responsável e crítica. A neurodiversidade é uma realidade antropológica que apela à inevitabilidade de um dinamismo entre inclusão-exclusão. Binómio que aporta no exercício do poder tanto social como cultural e, conseqüentemente, político. A análise e compreensão do exercício desse poder afirma-se com a necessidade de dar sentido ao conceito, ao conhecimento e, impreterivelmente, às diversas interpretações e definições que podem surgir e que, algumas vezes, prefiguram tensões e ambigüidades. Como refere Han (2015) citando Hegel o conhecimento só é possível ao nível do conceito. O conceito é a essência de todas as coisas, o que faz com que sejam o que são. Assim, compreender um objeto, em toda a sua dimensão implica a tomada de consciência do seu conceito (Han, 2015). Também Florian (2014) defende a importância da clareza das definições, porque elas refletem a compreensão e afetam a prática do conceito e, no caso concreto da Inclusão Escolar, a forma

como esta é operacionalizada, nos vários níveis de decisão, para mobilizar mecanismos Inclusivos e responder à diversidade de alunos.

Parece-nos poder considerar que esta lógica corresponde a um primeiro tempo da Inclusão no geral e da Inclusão Escolar em particular. Parafraseando Han (2015) a Inclusão Escolar começou por ter um tempo que denominamos do tempo do conceito. O tempo em que a expressão Inclusão é conhecimento, porque nos consciencializámos do conceito. A descoberta deste conhecimento fez com que a linguagem importasse verdadeiramente o que afetou a forma como empoderamos a prática nas escolas, influenciada por dito conceito (COLÔA, 2019).

Num segundo tempo, que apelidamos do tempo da dessincronia, ainda parafraseando Han (2015), verificamos que falta às narrativas um ritmo ordenador e duradouro, a linguagem do poder contradiz o legado da Declaração de Salamanca e contradiz-se. A Inclusão prescreve-se nas respostas, mas sobretudo nos espaços na efemeridade dos tempos, logo a sua prática é, muitas vezes, sinónimo de exclusão (COLÔA, 2019).

Num terceiro tempo e que defendemos como o presente, o discurso sobre Inclusão é marcado pela retórica. Retórica onde a comunicação é nivelada e reduzida ao acordo geral. A narrativa é marcada pelo que Han (2015) denomina de psicopolítica neoliberal que se alimenta da e na positividade, adula a alma pela cultura do “Gosto” que marca as redes sociais, eliminando qualquer “desimpregnação” de anseios, necessidades e desejos. É o tempo dos “manuais” de autoajuda. É o tempo do instantâneo, do conjuntural em detrimento do estrutural (COLÔA, 2019).

Este é um tempo de ambiguidade e eivado de contradições. Uma atualidade em que, por um lado, os discursos afirmam o valor da diversidade humana como fator essencial ao desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e mais democráticas, onde se reconhecem os impactos adversos das desigualdades estruturais que corroem a coesão social e coartam os direitos humanos e as liberdades dos cidadãos. Por outro lado, a atualidade também afirma e sublinha as experiências da exclusão como realidade cada vez mais generalizada. Uma ambiguidade significativa quanto ao que se entende por Inclusão Escolar e que tem minado os esforços para implementar sistemas de educação Inclusivos. Falamos de uma Inclusão Escolar que se inscreve permanentemente como intenção ou como processo a iniciar-se. Uma retórica de fácil aceitação em que os discursos eliminam qualquer ação crítica, porque os discursos sobre Inclusão passaram a ser orientados por valores e ideologias a par e passo de outros conceitos

como os de democracia e justiça social (HAUG, 2017). Parafraseando Dubuffet (2022) a adesão à Ideia de Inclusão Escolar como mero exercício de retórica faz-se pelo doutrinamento. E consequência tanto agentes educativos como outros, quantas vezes aqueles que praticam a exclusão, apresentam-se como verdadeiros militantes da Inclusão Escolar. Muitos poderiam contrariar os discursos retóricos, mas pelo contrário perpetuam-nos com receio que a sua autoridade seja questionada. Deste modo, convencem-se e chegam a convencer-se, no jogo aparente de valorizar em toda a sua dimensão o jogo retórico que tem elaborado a Inclusão Escolar.

Esta é a tendência que, embora sendo anterior, envolve os tempos de pandemia e envolve os tempos pós-pandemia. Em muitos países apregoam-se os comprometimentos com a Inclusão Escolar, mas esta orchestra-se por retóricas e ambiguidades. Esta realidade inscreve-se no plano político e realiza-se tanto no plano teórico como no plano das práticas. A realidade é que a pandemia realçou, numa sociedade desigual, a exclusão (COLÔA, 2022). O termo Inclusão e concomitantemente a expressão Inclusão Escolar enquanto “termo panaceia” do discurso neoliberal é sistematicamente enunciado numa perspetiva de justiça e de equidade indispensáveis ao desenvolvimento de sistemas educativos de qualidade (WAITOLLER, 2020). Na lógica neoliberal os governos necessitam de encetar reformas educativas que assentem na livre escolha e concorrência do mercado (WAITOLLER, 2020) em todas as áreas e setores de atividade. Segundo Waitoller (2020) do ponto de vista neoliberal a redistribuição da riqueza e dos bens sociais realiza-se pela privatização e desregulamentação dos serviços apoiando a concorrência do mercado nomeadamente no setor educativo. Esta ideia defende uma cultura da predominância da economia, onde as pessoas são vistas como vitais no mercado enquanto empreendedores que visam o aumento da produtividade e do capital (WAITOLLER, 2020). O discurso sobre a Inclusão revela-se meramente instrumental e o termo reduz-se à renomeação de ações de segregação (MUIZNIEKS, 2017) e ao acentuar da desigualdade. Como refere Waitoller (2020), o resultado é o aprofundamento das desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres não só no que se refere à capacidade económica como à oportunidade de participação, maquilhando-se o direito à autorrepresentação, mas sobretudo à autodeterminação. O grande objetivo é o enfraquecimento das democracias pela apropriação, com base num discurso de Inclusão e de mais qualidade e eficiência, do setor público da educação que tende a ser retratado como um sistema falhado (WAITOLLER, 2020). Acrescem políticas públicas

que defendem a tomada de decisão numa lógica de operacionalização do topo para a base (WAITOLLER, 2020), mesmo que por vezes assentem em discursos de autonomia e descentralização.

As escolas tendem a tornar-se organizações reativas operacionalizando, de modo acrítico, respostas rápidas, remediativas e pré formatadas. Mesmo quando assumem novos discursos, observam-se como organizações acomodadas porque se refugiam nos conhecimentos e rotinas a que se habituaram e adotam padrões de comportamento para a eficiência em vez de se assumirem como organizações dinâmicas e aprendentes.

É como se todo o racional que substantiva a Inclusão, a Inclusão Escolar, fosse um novo chapéu teórico que cobre um conjunto de ações cujo pensamento se organiza no sentido de pensamentos e práticas velhas, caracterizadas por uma Inclusão seletiva e pela exclusão. Por exemplo defende-se a necessidade de ignorar categorizações tradicionais, mas em sua substituição introduzem-se novos rótulos enquadrados em novos quadros teóricos e, pressupostamente, novas práticas que, associadas a novas formas de avaliação e monitorização dos progressos dos alunos, continuam a depender do modelo clínico, como é o caso do modelo multiníveis<sup>2</sup> (WAITOLLER, 2020). Em Portugal esta realidade tem feito emergir novos rótulos que referem alunos como: “os universais”, “os seletivos” e “os adicionais” ou ainda “os redutores”, numa alusão a alunos que pela complexidade do seu perfil comportamental e de aprendizagem permitem a formação de classes com menor número de alunos. Esta situação reflete tensões entre a necessidade de, por um lado, definir políticas e práticas para a equidade mais universais que se dirigem a toda a população escolar e, por outro lado, a necessidade de focalizar essas políticas em grupos escolares mais desfavorecidos (BELLEI, 2021). Assim, a Inclusão Escolar tem sido, nos últimos tempos, mero chavão exigido no discurso de qualquer esforço para a equidade, tornando-se um conceito enfadonho e vago (WAITOLLER, 2020).

O entendimento da neurodiversidade e o respeito pela neurodivergência exigem compromissos claros. Um caminho que tem de ser estabelecido entre as ideias, onde o tempo é percecionado entre o agora com toda a informação de um antes e um futuro, entre um tempo que já aconteceu, o tempo que acontece e o tempo que acontecerá (Han, 2015). Parafraçando novamente Han (2015) requer-se um tempo em que se exige atenção à componente duração para se ganhar uma tensão narrativa onde a Inclusão volte a ser conhecimento. A democracia e

---

<sup>2</sup> No Brasil é denominado de Modelo Multicamadas.

a educação substanciam-se pelo reconhecimento e valorização da singularidade de toda e qualquer pessoa que, em qualquer contexto social, afirma os seus potenciais. Falamos de diversidades como o gênero, status social, origens culturais, orientação sexual, idades, deficiências, etc. (KRICK, NEUBERT, 2017).

Como já escrevemos a inclusão implica dois grandes eixos de ação, um vertical e outro horizontal. O conjunto de dimensões que definem o eixo vertical remetem para a coerência entre os vários níveis políticos e organizacionais de determinada sociedade no seu todo e do sistema educativo em particular. A interação entre essas dimensões constitui o substrato para entendermos e desenvolvermos processos inclusivos (HAUG, 2017). Por outro lado, as diversas dimensões que constituem o eixo horizontal realizam o entendimento geral e possibilitam a operacionalização da Inclusão Escolar. É a institucionalização do conteúdo substancial do conceito, o sobre o que é, na realidade, a Inclusão (HAUG, 2017), bem como o seu objeto.

Exige-se o tempo da vivência dos direitos Humanos na sua plenitude. O tempo necessário para a (re)construção de uma narrativa compreensiva e integrada do sistema educativo. Um sistema educativo onde as escolas se realizem enquanto organizações criativas e também elas necessariamente heterogêneas, definidas pela mobilização de respostas diferenciadas e que estabelecem, de forma circular, um ajuste entre os recursos necessários e disponíveis e o desafio percebido pela diversidade contextualizada. Uma escola completa que fomenta a autodeterminação da pessoa com direitos (SER), que se envolve ativamente (PARTICIPAR) nas comunidades a que pertence como qualquer um dos seus pares (ESTAR) e onde se sente reconhecido como membro de dita comunidade (PERTENCER).

O custo do fracasso é alto. Sem uma educação de qualidade que é, necessariamente inclusiva, os alunos não adquirem as competências de que necessitam para participar plenamente na sociedade e exercer os seus direitos (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021). A educação deve estar no centro dos planos de recuperação de todos os governos. Os governos devem abordar o impacto da pandemia na educação das crianças e dos problemas pré-existentes (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021) numa perspectiva de Inclusão Escolar. Inclusão Escolar em que a “primeira dimensão e a mais evidente são os recursos materiais, incluindo os económicos e a gestão do tempo” (BELLEI, 2021, p. 65). Os governos devem reverter as políticas que geram desigualdades e que incluem o subfinanciamento persistente na educação pública (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021).

Os sistemas económicos globais, assim como os locais são organismos vivos. “O crescimento quantitativo não é importante para a evolução dos organismos vivos ou sistemas biológicos” (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019, p. 119). O crescimento dos sistemas biológicos assume um capital orgânico e dinâmico que remete para um equilíbrio também dinâmico (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Os dados e os números são aditivos, por isso para terem sentido têm de radicar numa tensão narrativa que ganhe profundidade e amplitude em tempo e em espaço (Han, 2015).

Mais do que meros programas ou políticas, a diversidade e a inclusão podem ser usadas como agentes estabilizadores e ferramentas práticas que constroem cultura nos processos de desenvolvimento global. As organizações que buscam diversidade e inclusão entendem que é o único caminho para um futuro verdadeiramente sustentável (UBQ, 2022, p. 1)

A Inclusão, a Inclusão Escolar no Pós-pandemia apela à afirmação de uma Educação de Qualidade e substantiva o Desenvolvimento Sustentável.

### **Inclusão Escolar - Para uma pragmática do Desenvolvimento Sustentável**

É incontornável falarmos de Inclusão Escolar quando falamos de Desenvolvimento Sustentável. Os processos de Inclusão Escolar são o coração do Desenvolvimento Sustentável.

Mais do que meros programas ou políticas, a diversidade e a inclusão podem ser usadas como agentes estabilizadores e ferramentas práticas que constroem cultura nos processos de desenvolvimento global (UBQ, 2022, p. 1).

O respeito pela neurodiversidade, a equidade e a igualdade de oportunidades ampliam o impacto social de qualquer organização nomeadamente as escolas e, de forma estruturante e mais generalizada, tornam consequente a qualidade dos processos sociais. Ao redesenharmos uma Educação de Qualidade cujo fluxo central é a equidade, assumimos que esta é em si uma componente central da sustentabilidade. Uma sociedade que assuma como desígnio um desenvolvimento sustentável integra de forma clara nas políticas públicas eixos de ação, de curto, médio e longo prazo, cuja operacionalização envolve a participação significativa e autodeterminada de todos os seus cidadãos.

Na escola esse desígnio referencia todos os agentes educativos nomeadamente os alunos. Ao reconhecermos que, em todos os países não sendo Portugal exceção, a pandemia impactou de forma direta e indireta nas aprendizagens escolares (RICO, 2023) é inevitável reivindicarmos ações que possam atenuar esse impacto. Perspetiva que não pode ser separada da obrigação social de encararmos ditas ações promotoras de uma Educação de Qualidade. Expressão que denomina o quarto objetivo assumido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, onde se definem as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Objetivo que reafirma a necessidade de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 2). Este imperativo reafirma que, pelos impactos da pandemia, todos os governos devem centrar nos sistemas educativos mormente nas escolas, os planos de recuperação. No entanto, sublinha-se que muitos dos problemas agora reportados nem sempre apresentam como causa direta da pandemia. A pandemia só realçou ou agravou muitos dos problemas que já existiam nos sistemas educativos (COLÔA, 2022), como as desigualdades de acesso à escola e ao equitativo desenvolvimento das aprendizagens (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021). Urge atenuar e mesmo eliminar essas desigualdades, condição que está inevitavelmente relacionada com a necessidade de reverter o subfinanciamento que tem caracterizado as políticas públicas na área da educação (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021).

O cumprimento da Agenda do Desenvolvimento sustentável 2030, é a oportunidade, mas sobretudo a garantia de assegurar a Inclusão Escolar. Processos que substantivem a equidade proporcionando-se a todos os cidadãos as oportunidades para aprender ao longo da vida. Para que isso se torne realidade é imprescindível que as políticas públicas identifiquem de forma clara os grupos que, pelas suas características e especificidades, foram mais afetados pela pandemia. Embora as respostas mobilizadas devam ser universais e diversas, estas carecem de diferenciação porque devem referenciar as necessidades de grupos sociais concretos a que se destinam. No entanto, se os governos se ativerem à identificação segmentada de grupos específicos tenderão a definir respostas de cariz remediativo, assistencialista e conjuntural. Por isso é também essencial que sejam identificados e caracterizados os mecanismos que estão na origem das desigualdades, os mecanismos que excluem e discriminam igualmente grupos de cidadãos, mas que podem ser diversos como diversas são as pessoas e os grupos sociais. Para

que exista uma verdadeira apropriação da realidade os governos devem privilegiar a recolha de dados multissetoriais, discriminados e fiáveis recolhidos por diversos organismos governamentais e não governamentais, com origem em fontes diversas e integrá-los numa narrativa de médio e longo prazo coerente e consequente. Condições que melhor asseguram que todas as ações encetadas são claramente informadas e que são asseguradas as práticas de transparência e de prestação de contas (UNESCO, 2019).

Assumir que a Inclusão Escolar é alavanca de uma Educação de Qualidade e que esta é imprescindível à substantivação do Desenvolvimento Sustentável obriga à elaboração de currículos e orientações pedagógicas que respeitem a neurodiversidade e a diversidade intercultural e linguística não só porque se concretiza um direito humano (UNESCO, 2019), mas também porque se robustece o respeito pelos direitos humanos nas próximas gerações. É assumir o fortalecimento das sociedades democráticas, da cidadania global e da neurodiversidade identitária que refere a neurodivergência e promove a autodeterminação (UNESCO, 2019). Para além do currículo importa que as políticas educativas valorizem a dimensão física dos ambientes de aprendizagem, assegurando que as escolas respondem a questões de diversidade como, por exemplo, as de género, mas também a outras como as emocionais e comportamentais, num claro compromisso com processos de ensino e de aprendizagem de qualidade para todos. Aprendizagens que sublinhem os aspetos de literacia e de numeracia e que equacionem, de forma consistente e consequente, o potencial de mecanismos e instrumentos acessíveis, pelo apoio à verdadeira operacionalização do Desenho Universal no geral da sociedade e do Desenho Universal para a Aprendizagem no sistema educativo em particular.

A Inclusão Escolar como elemento definidor de uma Educação de Qualidade deve realizar a educação enquanto ação precoce, no garante do acesso a serviços de creche e de jardim de Infância a todas as crianças e de respostas efetivas e diferenciadas, baseadas numa perspetiva transdisciplinar e de interserviços, de Intervenção Precoce. No entanto também deve assumir o compromisso, enquanto lógica de formação ao longo da vida, com o acesso ao ensino profissional e ao ensino superior, bem como a necessária equidade.

Segundo a UNESCO (2019), outra dimensão relacionada com o desenvolvimento de processos de Inclusão Escolar na concretização de uma Educação de Qualidade obriga à valorização dos professores, bem como de outros agentes escolares, provendo a imprescindível

qualidade das condições de trabalho e os apoios necessários, bem como a qualificação no sentido do desenvolvimento da profissionalidade e o robustecimento das remunerações. Para além disso é importante que os professores sejam plenamente autónomos em matérias de gestão do currículo e desenvolvimento de programas, com base no reconhecimento da sua idoneidade, formação e capacidade de análise crítica (UNESCO, 2019).

No entendimento da UNESCO (2019) o compromisso com o desenvolvimento da Qualidade na Educação, cujo epicentro são os processos de Inclusão Escolar, opera na concretização do diálogo interministerial e parlamentar alargado e consequente e na elaboração e concretização de políticas relacionadas com todos os aspetos do objetivo quatro que integra a Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030.

### **Apontamentos finais**

A Pandemia COVID-19 impactou diretamente e de forma multifatorial em todas as pessoas, alterando perceções e modos de vida, mas sobretudo realçou e, em alguns casos, ampliou fragilidades que muitas pessoas, organizações e comunidades já realizavam há décadas. Nas escolas estas fragilidades remetem para os processos de ensino e de aprendizagem, mas não se devem confinar a estes, nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada. O discurso centrado na pressuposta recuperação de aprendizagens tende a alimentar ações eminentemente conjunturais e de curto prazo, com cariz remediativo e, quantas vezes, assistencialista. Deste modo o poder concretiza-se assimétrico, entre pessoas, grupos de pessoas, comunidades locais e globais e não se elabora como prerrogativa, mas como dádiva, quantas vezes transitória, de uns relativamente a outros.

Os sistemas educativos tanto em Portugal como noutros países inscrevem-se no reconhecimento de que há grupos de alunos que são excluídos, exclusão que se sublinhou com a pandemia COVID-19.

A realidade revela-se complexa e realiza-se sistémica e interdependente. As fragilidades são identitárias tanto de pessoas individualmente como de grupos de pessoas vistos como minoritários a que acrescem variáveis sociais, culturais, religiosas, económicas. Variáveis que, muitas vezes como inevitabilidade, excluem não só na escola, mas ao longo de toda a vida.

Em consequência afirma-se o desenvolvimento de processos Inclusivos como imperativo social, mas também como um dever para com os alunos de hoje que são as futuras gerações. No entanto, o termo Inclusão e, conseqüentemente, Inclusão Escolar nem sempre tem valor de conhecimento e de desígnio político, cultural e prático claro e conseqüente. Não são novidade os exercícios de retórica que têm (re)formulado, (re)fundado e (re)interpretado o conceito de Inclusão Escolar com claras conseqüências nomeadamente para, em nome da Inclusão, se continuar a excluir.

A Inclusão Escolar é a defesa dos valores fundamentais de diversidade e de igualdade de oportunidades, mas substantiva-se pela equidade da participação e da autodeterminação. O foco deve realizar-se, não na pessoa, mas na organização escolar enquanto sistema aberto e interdependente de outros sistemas que se capacita para que cada aluno, cada agente educativo seja tratado como identidade única, como pessoa e como cidadão. A educação afirmada enquanto direito a aprender e a participar de forma crítica e responsável. Um sistema educativo que reconhece as escolas como organismos vivos e dinâmicos onde a igualdade de oportunidades e a equidade não se limitam, embora os referenciem, aos aspetos formais do currículo e dos vários agentes educativos que agem nos diversos níveis do sistema.

A educação é o principal catalizador de um desenvolvimento mais amplo. A educação é a força transformadora “para promover os direitos humanos, alcançar a sustentabilidade e construir” futuros para todos, baseados na justiça social e na responsabilidade partilhada (MEDINA-GARCIA, DOÑA-TOLEDO, HIGUERAS-RODRÍGUEZ, 2020, p. 2).

A consecução de uma Educação de Qualidade é assumida, atualmente, como pressuposto essencial ao desenvolvimento sustentável de qualquer país. Reconhecimento que remete para os princípios filosóficos da Inclusão Escolar como alavancadores dessa Educação de Qualidade. Nesta lógica a perspectiva inclusiva ancora nos direitos fundamentais e remete para um racional de estratégias políticas multisetoriais, quadros jurídicos também multisetoriais integrados e conseqüentes e planificação inevitavelmente multisetorial realista e conseqüente (UNESCO, 2019). A operacionalização de ambientes de aprendizagem inclusivos que mobilizem mecanismos que facilitem o acesso à informação a todos os alunos, independentemente da sua condição (UNESCO, 2019).

Para isso é urgente a alocação dos recursos humanos, materiais e financeiros, equacionados na generalidade e nas diversas dimensões específicas, de modo a que se consigam

mobilizar respostas consequentes com a diversidade (UNESCO, 2019). Os financiamentos e os recursos devem ser encarados numa dupla dimensão. Uma que tem como objeto a Educação Escolar, nos sistemas em geral e uma outra integrada e complementar que responde às necessidades de grupos específicos de alunos (POMATTO, MACGEOWN, HILLIER, 2020). Para que esta premissa se concretize é necessário estabelecer a comunicação transversal e a coordenação interministérios e interserviços, privilegiando relações de continuidade (POMATTO, MACGEOWN, HILLIER, 2020). Dinâmica que permitirá operacionalizar ações de curto prazo, mas que é consequente com ações estruturantes de médio e longo prazo. O custo do fracasso é a do agravamento das desigualdades como fatalidade e é a inevitabilidade da perda de competências de autodeterminação das gerações futuras. Em última análise será o enfraquecimento das sociedades democráticas.

## Referências

ALMEIDA, T. C.; HEITOR, M. J.; SANTOS, O.; COSTA, A.; VIRGOLINO, A.; RASGA, C.; MATINIANO, H.; VICENTE, A. Saúde mental em tempos de pandemia COVID-19, out. 2020, Lisboa. **Relatório final**. Disponível em: <http://repositorio.insa.pt/handle/10400.18/7245>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BELLEI, C. Equidad Educativa y clase social. Inclusion y Educación en Tiempos de Post-Pandemia, 9 e 12 de nov. 2020, Buenos Aires. **Ponencias** [...]. 2021. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/inclusion-y-educacion-en-tiempos-de-post-pandemia>. Acesso em: 14 de out. 2022.

BENEVIDES, P. S. As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, 2011. p. 248-253. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326470005>. Acesso a: 22 out. 2022.

CARVALHO B. P.; Herdade, M.; PERALTA, S.; REIS, A. B. Aprendizagens perdidas devido à pandemia: Uma proposta de recuperação, março de 2021. Disponível em: [https://images.trustinnews.pt/uploads/sites/5/2021/03/programa\\_recuperacao.pdf](https://images.trustinnews.pt/uploads/sites/5/2021/03/programa_recuperacao.pdf). Acesso a 22 out. 2022.

CNE. Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. **Relatório**, out. 2021. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/noticias/cne/1701-efeitos-da-pandemia-covid-19-na-educacao-desigualdades-e-medidas-de-equidade>. Acesso em: 22 out. 2022.

COLÔA, J. Educação Inclusiva: uma narrativa de 25 anos no aroma dos dias. **Resumo de Palestra**, 8 de nov. 2019. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/educacao-inclusiva-uma-narrativa-de-25-anos-no-aroma-dos-dias>. Acesso em: 22 out. 2022.

COLÔA, J. **Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão**. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. p. 7-31 Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27101>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DUBUFFET, J. **Asfixiante Cultura**. Lisboa: Orfeu Negro, 2022.

FEDULOVA, I.; IVANOVA, V.; ATYUKOVA, O.; NOSOVA, V. Inclusive Education as a Basis for Sustainable Development of Society. **Journal of Social Studies Education Research**, v. 10, n. 3, 2019. p. 118-135. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229400.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? *Jornal Europeu de Necessidades Educativas Especiais*. **European Journal of Special Needs Education**, v. 29, n. 3, 2014. p. 286–294. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2014.933551?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 22 out 2022.

HAN, BYUNG-CHUL. **Psicopolítica**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2015

HAUG, P. Understanding inclusive education: ideals and reality. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 19, n. 3, 2017. p. 206-207. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308201482\\_Understanding\\_inclusive\\_education\\_ideals\\_and\\_reality](https://www.researchgate.net/publication/308201482_Understanding_inclusive_education_ideals_and_reality). Acesso em: 22 out. 2022.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Years Don’t Wait for Them” – Increased Inequalities in children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic**, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>. Acesso em: 18 out. 2022.

KRICKE, M.; NEUBERT, S. Inclusive Education as a Democratic Challenge—Ambivalences of Communities in Contexts of Power. **Education. Sciences**, v. 7, n. 14, 2017. p. 1-14. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312205808\\_Inclusive\\_Education\\_as\\_a\\_Democratic\\_Challenge-Ambivalences\\_of\\_Communities\\_in\\_Contexts\\_of\\_Power](https://www.researchgate.net/publication/312205808_Inclusive_Education_as_a_Democratic_Challenge-Ambivalences_of_Communities_in_Contexts_of_Power). Acesso em 22 out. 2022

MEDINA-GARCIA, M.; DOÑA-TOLEDO, L.; HIGUERAS-RODRIGUES, L. Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. **Sustainability**, v. 12, n. 4626, 5 jun. 2020. p. 1- 20. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4626>. Acesso em: 4 de abr. 2023.

MUIZNIEKS, N. Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper. Slovenia: **Council of Europe**, set. 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/fighting->

[school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65](https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf). Acesso a: 22 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Guia sobre Desenvolvimento Sustentável, 17 objetivos para transformar o nosso mundo**, 2015. Disponível em: [https://www.instituto-camoes.pt/images/ods\\_2edicao\\_web\\_pages.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf). Acesso em 15 de abr. 2023.

POMATTO, V., MACGEOWN, J.; HILLIER, L. Let's break silos now! Achieving disability-inclusive education in a post-COVID world. **Report Humanity & Inclusion**, November 2020. Disponível em: [https://reliefweb.int/report/world/let-s-break-silos-now-achieving-disability-inclusive-education-post-covid-world?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioJoLyAesp58gzjP0GLNPO2NbYLNhY7UguXUTXsRj4p6PtgUUaloidRoCghEQAvD\\_BwE](https://reliefweb.int/report/world/let-s-break-silos-now-achieving-disability-inclusive-education-post-covid-world?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioJoLyAesp58gzjP0GLNPO2NbYLNhY7UguXUTXsRj4p6PtgUUaloidRoCghEQAvD_BwE). Acesso em 22 out. 2022.

PORTUGAL. PLANO 21I23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens. Nota informativa, 2020. Disponível em: [https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento\\_1623578243\\_7532.pdf](https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1623578243_7532.pdf). Acesso em: 3 de abr. 2023.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. **Diário da República**, Lisboa, 1.ª série, N.º 130, de 7 de julho de 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RICO, C. Alunos portugueses voltam a piorar resultados na leitura em estudo internacional. **TSF**, 16 mai. 2023. Disponível em: [https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/alunos-portugueses-voltam-a-piorar-resultados-na-leitura-em-estudo-internacional-16360037.html?fbclid=IwAR3uHqBPIImRDKKnf8b7vn1rwHN\\_QxAoo1kZhtcdYjF39hweZ344EzZrLcQ](https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/alunos-portugueses-voltam-a-piorar-resultados-na-leitura-em-estudo-internacional-16360037.html?fbclid=IwAR3uHqBPIImRDKKnf8b7vn1rwHN_QxAoo1kZhtcdYjF39hweZ344EzZrLcQ). Acesso a 22 de mai. 2023.

UBQ. **Why Are Diversity and Inclusion Important for Sustainability?**, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ubqmaterials.com/blog-post/why-are-diversity-and-inclusion-important-for-sustainability/>. Acesso em abr. 2023.

UNESCO. **9e Consultation Collective des ONG sur l'Éducation 2030, Eduquer pour un avenir inclusive et durable**. 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372607\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372607_fre). Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: challenges and opportunities of distance education: policy brief**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>. Acesso em: 9 de out. 2022.

VALENTE, C. “Há atrasos significativos” na recuperação de aprendizagens. **Diário de Notícias**, 22 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/ha-atrasos-significativos-na-recuperacao-de-aprendizagens--14618352.html>. Acesso em: 13 de out. 2022.

WAITOLLER, F. R. Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In: BOYLE C.; MAVROPOULOU, S.; ANDERSON J.; PAGE A. (Eds.). **Inclusive Education: Global Issues & Controversies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2020. p. 89-107. Disponível em: [https://www.academia.edu/43562847/WHY\\_ARE\\_WE\\_NOT\\_MORE\\_INCLUSIVE\\_EXAMINING\\_NEOLIBERAL\\_SELECTIVE\\_INCLUSIONISM](https://www.academia.edu/43562847/WHY_ARE_WE_NOT_MORE_INCLUSIVE_EXAMINING_NEOLIBERAL_SELECTIVE_INCLUSIONISM). Acesso em 4 out. 2022.