

Educação inclusiva e a implementação do Decreto-lei n.º 54/2018

Inclusive education and the implementation of the Decree-Law n.º 54/2018

Joaquina Duarte

Resumo

O Decreto-lei n.º 54/2018 (DL), com a primeira alteração pela Lei n.º 116/2019, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade do público escolar. Como todas as mudanças educativas, este normativo apresenta um conjunto de alterações a nível estrutural, organizacional e pedagógico, o que causou alguma inquietação na classe docente. A publicação deste normativo legal, apesar de ter estado em discussão pública, não permitiu espaço às escolas para se apropriarem do mesmo antes da sua implementação. Assim, surgiram discussões, dúvidas e anseios acerca das alterações introduzidas.

Neste contexto, surgiu a razão deste estudo, o qual pretende perceber quais os constrangimentos vivenciados pelos professores para a operacionalização das medidas preconizadas pelo DL. A recolha de dados foi efetuada com base na análise das interações, entre docentes, no período entre 2018-2020, explanadas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, criado na rede social Facebook.

Analizados os resultados, podemos inferir que a falta de formação e de recursos, bem como a cultura organizacional, são fraquezas que encontramos na implementação de uma educação inclusiva. Há ainda caminho por desbravar para que se construa uma responsabilidade coletiva na (re)construção de uma escola de todos, para todos e com todos.

Página | 73

Palavras-chave: DL 54/2018; educação inclusiva; diversidade.

Abstract

Decree No. 54/2018 (DL), with the first amendment by Law No. 116/2019, establishes the principles and standards that guarantee inclusion, as a process that aims to respond to the diversity of the public school. Like all educational changes, this regulation presents a set of modifications at a structural, organizational and pedagogical level, that caused some concern in teachers. The introduction of this legal regulations, despite being under public discussion, did not allowed schools space to take ownership of it before its implementation. Thus, discussions, doubts and concerns about the introduced changes have arisen.

In this context has emerged the reason for this study, which aims to understand the constraints experienced by teachers in implementing the measures recommended by the DL. The data collection was carried out based on the analysis of the interactions between teachers in the period between 2018 and 2020, posted in "Espaço 54 - Inclusive Education Support Group", created on the social network Facebook.

Having analyzed the results obtained, we can conclude that the lack of training and resources, as well as the organizational culture, are weaknesses that we can find in the implementation of inclusive education. There is still a lot to be explored in order to build collective responsibility in the (re)construction of a school for all, to all and with all.

Keywords: DL 54/2018; inclusive education; diversity.



1. Introdução

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva, tem como referências os documentos internacionais, desafia a escola a implementar novos modelos de intervenção pedagógica para atender a diversidade, ou (re)ajustamentos organizacionais, pedagógicos e curriculares e introduz uma nova “gramática educativa”. Concomitantemente a este normativo é publicado o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, de forma a garantir a todos os alunos que adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes de modo a alcançarem as competências previstas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, assim, se vem encorpar o Decreto-lei n.º 54/2018. Estes dois normativos complementam-se no sentido de dotar as escolas de autonomia para o desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades de todas as crianças e jovens. Com a publicação desses normativos competiu às escolas proceder à sua implementação na preparação do ano letivo 2018-2019.

O período reduzido para apropriação da nova legislação e para a sua operacionalização, com todos os desafios que colocam à educação, às escolas, às lideranças, aos professores, aos alunos, aos técnicos, aos pais e parceiros da comunidade, implicou constrangimentos na resposta às exigências dos mesmos, que se explanaram publicamente. Neste contexto, surgiram nas redes sociais grupos de partilha e reflexão relativos à aprendizagem, inclusão e formação na área da educação inclusiva.

Página | 74

Com o intuito de melhor compreendermos como estava a ser vivenciada a implementação do Decreto-lei 54/2018, procuramos recolher informação em alguns grupos e *blogs* disponíveis na internet. Após pesquisa e consulta dos mesmos centramo-nos em um deles, onde os membros expressavam o seu sentir nesta mudança de quadro legislativo, referimo-nos ao grupo que foi criado a onze de julho de 2018, o “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”, na rede social *Facebook*¹. Este Espaço de caráter público é um grupo de acesso livre onde qualquer pessoa pode ver quem o integra e o que é publicado. É um espaço informal, cujo objetivo visa a partilha e reflexão de informações relativas à publicação do Decreto-lei 54/2018.

Constatámos, então, que deste grupo fazem parte docentes, pais e técnicos, e apercebemo-nos de que as dificuldades na apropriação do novo paradigma e implementação do normativo legal eram comuns a todos. Assim, como ponto de partida do nosso trabalho e para a recolha de dados referentes à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018, procurámos perceber, através da interação entre os membros docentes do referido Grupo, como estava a ser implementado e que mudanças ocorreram nas escolas em resposta ao exigido no normativo legal. Para ir ao encontro dos nossos objetivos, na primeira parte enquadrámos os fundamentos científicos e teóricos, onde abordamos aspetos relacionados com a inclusão, a educação inclusiva, a equidade e a formação dos docentes. Na segunda parte, apresentamos a metodologia que se ancora num estudo exploratório, assim como os resultados obtidos; na terceira parte a discussão dos resultados e, por último, apresentamos considerações finais e limitações

1 <https://www.facebook.com/groups/279373106144035>

do nosso estudo, o qual contribuiu para uma nova investigação, pois verificam-se constrangimentos na aplicação do normativo. Há ainda caminho por desbravar na (re)construção de uma escola de todos, para todos e com todos.

2. Revisão da Literatura

Consideramos ser importante apresentar primeiro a definição dos termos inclusão e equidade, para melhor entendemos estes processos. De acordo com a UNESCO (2018, p. 13) inclusão é definida como “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” e equidade refere-se a “garantir que existe uma preocupação com justiça/processo justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”. A mensagem que aqui se procura transmitir é a de que “Todo estudante é importante e tem igual importância”.

A inclusão escolar é, então, “o acesso de todos à educação, é para além de um direito, um passo essencial e uma condição para se atingir o objetivo da inclusão social”. Um dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos professores, é o atendimento às distintas necessidades específicas dos estudantes que se manifestam em qualquer turma, referia Wang (1995). Deste modo, as diferenças devem ser vistas como fator enriquecedor para democratizar e enriquecer a aprendizagem e não como problema a ser resolvido, como é visto em diversas escolas UNESCO (2019).

Continua a constituir ainda um grande desafio, em quase todos os países, a educação de todos os estudantes de forma a garantir que cada um tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da Educação e Portugal não é exceção, apesar dos progressos que se têm vindo a verificar, no sentido de reduzir as barreiras à aprendizagem e garantir a todos o direito à educação num ambiente verdadeiramente inclusivo.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável tem como principal objetivo “Não deixar ninguém para trás” e incentiva a que todos os países construam sociedades mais inclusivas e equitativas, começando com sistemas de educação inclusivos, enfatizando inclusão e equidade como principal chave para uma educação e aprendizagem de qualidade, apelando, também, à construção de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a criar um ambiente de aprendizagem securizante, não violento, inclusivo e eficaz para todos. Porém, neste processo surgem fatores que podem facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas, tais como as atitudes e habilidades dos docentes, as infraestruturas, as estratégias pedagógicas e o currículo (UNESCO, 2019; Mantoan, 2006, 2015).

Como referem Neto e colaboradores (2018) a educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos na escola regular. Considera-na como uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de forma a que respondam à diversidade dos alunos que a compõem. A questão central para as escolas é a de gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos, constituindo também um passo fundamental na modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. A

educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, condição fundamental para uma educação democrática, onde todos aprendem (Colôa, 2017; Correia, 2017; Rodrigues 2018).

O novo normativo legal, Decreto-lei n.º 54/2018, defende a escola como um todo, abandona a legislação da educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais e o sistema de categorização, dando especial enfoque às respostas educativas para qualquer aluno, em qualquer momento que delas necessite, definindo um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, tendo como pilar o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Modelo Multiníveis, onde todos os alunos independentemente da sua situação pessoal, social e cultural têm acesso ao currículo, podendo beneficiar de um continuum de respostas educativas, correspondendo deste modo às características e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, permitindo-lhes atingir o definido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Para que a mudança conceptual e estrutural transite de um sistema para outro, deve ter-se em consideração os mecanismos que incitam à mudança. Cohen e Fradique (2018) e Fialho (2017) defendem que as escolas e os professores têm de se reinventar para superar tais desafios. Concordamos com Palikara, Castro, Gaona e Eirinaki (2018) quando defendem que as mudanças no quadro legislativo resultam em desafios e oportunidades de superação para os docentes, visto serem eles que implementam as orientações preconizadas nos normativos. Porém, também causam controvérsias quando as respostas a dar se direcionam para as necessidades específicas.

3. Estudo Empírico

A mudança do quadro legislativo da Educação Especial (Decreto-lei n.º 3/2008) para a Educação Inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018) trouxe para a nossa comunidade educativa desafios, dúvidas, constrangimentos, como qualquer mudança induz. Foi este conjunto de dúvidas e desafios que nos conduziu ao presente estudo.

Na sequência da publicação do normativo referido, surgem, nas redes sociais, grupos e blogs, onde os/as docentes, despojados/as de receios, de forma genuína e livre, expõem as suas incertezas, dúvidas e opiniões sobre os conceitos e sobre a operacionalização das medidas preconizadas no Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Movidos por estas constatações, e estando profissionalmente implicadas na área da educação, formulamos o seguinte objetivo geral para o nosso estudo exploratório: perceber como estava a ser implementado nas escolas o normativo legal.

No sentido de responder a esta interrogação, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as mudanças nas escolas relativamente à aplicabilidade do disposto no Decreto-lei n.º 54/2018;
- Identificar constrangimentos relativos à implementação do Decreto-lei n.º 54/2018.

Metodologia

O estudo decorre num contexto do qual, apesar de sermos docentes, não somos participantes ativos. Deste modo, o estudo exploratório exigiu um maior rigor no distanciamento e a conseqüente neutralidade em relação ao fenómeno estudado, exigindo-nos imparcialidade. Procurámos, assim, que os resultados obtidos espelhassem a percepção dos docentes no que respeita à operacionalização do Decreto-lei 54/2018, de acordo com os objetivos definidos. Fizemos, inicialmente, uma leitura “flutuante” e com este procedimento pretendemos realizar um processo exploratório, o qual consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2008, p. 122). Procedemos a uma análise documental, pois esta permite a recolha de dados que podem ser cruzados com os resultados de outros instrumentos, que ajudam a confirmar factos ou respostas fornecidas; é uma fonte de informação importante no contexto de investigação. Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) e Reis (2022) consideram que o estudo de documentos é fundamental e depende sempre da natureza dos documentos a analisar - escritos ou não, oficiais, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, o que influencia e determina a exaustividade do estudo e do objeto e finalidade da própria investigação, isto é, se tem caráter exploratório ou confirmatório o que exige um tratamento e análise demorados. A análise de conteúdo pode ser utilizada para complementar a informação obtida ou como principal método de investigação. Assim, analisámos as questões e os comentários publicados no “Espaço 54- Grupo de apoio à Educação Inclusiva” a fim de construirmos categorias de codificação que traduzissem a natureza das opiniões expressas no grupo. No sentido de analisar o conteúdo dos comentários publicados neste Grupo, organizámo-los com base nas questões colocadas pelos membros (docentes) de acordo com os nossos objetivos, o que nos permitiu criar categorias de resposta.

Participantes

Neste estudo, recorreremos a uma amostra não probabilística, por conveniência, ou como também é conhecida, uma amostra acidental, a qual é composta por elementos que vão surgindo no “Espaço 54- Grupo de apoio à Educação Inclusiva”. Face aos objetivos deste estudo exploratório e da revisão da literatura, considerou-se que a amostra mais apropriada seria constituída por docentes, visto que são estes os principais agentes de mudança. Deste modo, os informantes são os professores que integram o grupo da rede social citada. No que respeita aos dados sociodemográficos, não nos foi possível determiná-los uma vez que não se encontram expostos no perfil dos membros.

Instrumentos

As redes sociais não são um fenómeno recente. Existiram sempre na sociedade, motivadas pela procura do indivíduo por pertença, necessidade de partilhar com outros os seus conhecimentos, as suas informações e preferências. Assim, o ciberespaço permite ao indivíduo interagir e partilhar opiniões de forma mais espontânea, sendo que esta troca é favorável a um desenvolvimento da inteligência coletiva, o que na opinião dos autores Souza e Scheider (2012) permite o amadurecimento de opiniões e estabelece relações de tolerância e compreensão mútua.

Neste contexto, exploramos os comentários publicados na rede social do *Facebook*, no Espaço 54-Grupo de Apoio à Educação Inclusiva, selecionando os comentários que respondessem aos nossos objetivos.

Procedimentos

Iniciamos o estudo exploratório, através da leitura de opiniões e dúvidas colocadas em alguns *Blogs* (Atenta Inquietude; Necessidades Educativas Especiais; Ensino.EU; Incluso e DeAr Lindo) e, em Grupos criados no *Facebook* (Inclusão: comunicar na diferença; Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva). Contudo, não encontramos um número significativo de comentários ou troca de opiniões entre os seus membros, à exceção do grupo do *Facebook* “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva”; optámos, por isso, analisar este grupo visto parecer o mais enriquecedor em termos de partilha de opiniões, o que nos permitiria perceber as preocupações dos docentes face à operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018.

Este estudo exploratório desenvolveu-se em três fases, primeiro efetuou-se uma leitura global das questões colocadas e das respostas dadas; em seguida, procedeu-se a uma leitura mais cuidadosa das questões e respostas colocadas no grupo e, posteriormente, procedemos à seleção das questões debatidas, identificando as que se relacionavam com a operacionalização do Decreto-lei n.º 54/2018 e, finalmente, o *esquartejamento*, passando então à análise de conteúdo das respetivas respostas.

A recolha de dados realizada situou-se nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Neste período de tempo, verificou-se uma maior interação entre os seus membros, sendo que a partir desta altura verifica-se uma quebra ao nível das questões colocadas relativas à operacionalização do referido Decreto-lei, por parte dos docentes.

4. Apresentação de Resultados

Na análise das opiniões publicadas no “Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva” considerámos três dimensões, respetivamente:

- **Dimensão I** – Impacto da publicação do Decreto-lei: procuramos perceber qual o impacto que o normativo trouxe para a vida das escolas e verificar se o âmbito do DL é compreendido;
- **Dimensão II** – Condições para a implementação do Decreto-lei: foi nosso intuito saber que condições foram criadas nas escolas para a efetivação do novo normativo legal;
- **Dimensão III** – Procedimentos para a operacionalização do DL: pretendemos saber quais foram os procedimentos adotados pelos docentes na implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

No que se refere à Dimensão I, definimos três categorias: âmbito de aplicação do DL; desafios que o DL coloca à escola; clarificação de conceitos; as quais passamos a apresentar.

Âmbito de aplicação do DL 54/2018

Dos comentários analisados podemos inferir que os docentes interiorizaram o âmbito da aplicação deste DL, referindo ainda a complementaridade com um outro normativo legal – o Decreto-lei 55/2018. Defendem que o Regime Jurídico da Educação Inclusiva apela a um modelo habilitativo e não remediativo e destina-se a todos os alunos sem exceção. Destacam a importância da partilha de informação; a definição do papel dos docentes, em particular do docente de Educação Especial e a necessidade de existir uma linha orientadora para toda a comunidade educativa. Não obstante, os docentes, apresentam algumas críticas no sentido de o DL, como cita [P9] *“não ter uma linha orientadora clara o que se vai refletir na extrema dificuldade dos docentes e de toda a comunidade educativa conseguirem desenvolver mecanismos que funcionem”*.

Desafios que o Decreto-lei coloca à escola

Os docentes apresentam muitas incertezas referindo que *“há dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar e sem stress”* [P4]; consideram ter havido pouco tempo entre a publicação e a implementação do normativo, tal como refere [P6] *“é pouco tempo para analisar o documento”*, bem como, a existência de algumas incongruências *“um decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”* [P3]; destacam as mudanças a nível organizacional e pedagógico, o que leva a *“mudar mentalidades”* [P8]. Manifestam dúvidas quanto ao conceito Centros de Apoio à Aprendizagem e à sua respetiva operacionalização, e ainda no que respeita à formação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e aos critérios para nomear o coordenador. Sugerem que o coordenador da EMAEI deve reunir *“um conjunto de competências essenciais para o bom funcionamento da Equipa. Uma visão do que se pretende no quadro de uma avaliação compreensiva, de uma visão global das respostas e recursos existentes no Agrupamento, capacidade de liderança partilhada, gestão de casos a avaliar e mais do que tudo uma capacidade de resolução de problemas”* [P7], o que, na nossa opinião, desafia a escola a (re)pensar a sua cultura organizacional.

Referem ainda que o número de identificações de alunos com necessidades de aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão pode aumentar *“Com o novo Decreto vão aumentar as necessidades de apoio específico!”* [P17]. Alguns docentes consideram que este normativo não traz mudança *“A bem da verdade nada muda”* [P12] e que a sua operacionalização arrasta consigo um excesso de burocracia, como indica [P10] *“Passei o fim de semana a fazer uma grelha para avaliar cada aluno, cada medida em 10 disciplinas onde o aluno funciona de maneira diferente”*.

Clarificação de conceitos

A nível da terminologia utilizada parece existir necessidade de clarificação dos conceitos relativos às medidas de suporte à aprendizagem, nomeadamente explicitar o significado de: acomodações curriculares; apoio psicopedagógico; abordagem multinível e Desenho Universal para a Aprendizagem. Os membros do grupo criticam o normativo dizendo que *“nada muda, apenas mudam os nomes”* [P2] e, referem-se aos alunos para os quais são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão designando-os de: *“Os seletivos; os universais, os adicionais, os antigos CEI’s”* [P1], categorizando, deste modo, os alunos.

Relativamente à **Dimensão II** - Condições para a Implementação do Decreto-lei - estabelecemos, em função das narrativas dos membros do grupo, duas categorias: Falta de condições e Falta de Formação.

Falta de condições

Os docentes referem as poucas condições que lhes foram dadas para a apropriação do normativo e a sua implementação, uma vez que o mesmo foi publicado a 7 de julho, com efeitos a partir da data da sua publicação. Destacam ainda, a nível organizacional, a *“falta de tempo para articulação”* [P1] e *“falta de tempo para realizar trabalho colaborativo”* [P2], e a carga burocrática que este normativo acrescentou às escolas, para além da *“falta de técnicos e de docentes”* [P1]. Frisam o *“pouco tempo para analisar os documentos”* e consideram que: *“vão aumentar substancialmente as necessidades de apoio específico! Inclusão sem recursos é exclusão”* [P14]. A falta de recursos assinalada pode advir da leitura que foi feita, relativamente ao facto de os apoios técnicos especializados do Centro de Recursos para a Inclusão se direcionarem para os alunos abrangidos pelas medidas adicionais. Os docentes manifestam, ainda, fragilidades em percecionar o papel da Equipas de Acompanhamento às Escolas. Nas opiniões partilhadas a sua ação é vista como função fiscalizadora: *“A inspeção já está nas escolas”* [P14].

Falta de formação

Os membros do grupo realçam a importância da formação na resposta ao consignado no DL pelo que apontam como um dos constrangimentos à sua operacionalização a falta de formação dos docentes: *“Falta de formação prévia”* [P1]; *“A formação deve ser promovida pelos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas”* [P3]. Verifica-se nos relatos dos docentes que a formação dada no âmbito do enquadramento legal do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, aconteceu a nível das associações privadas, sendo pagas pelos docentes, como podemos observar num dos relatos *“(…) segmentar formações como se fossem vendedores de coleções para rentabilizar negócio”* [P4].

No que respeita à **Dimensão III** – Procedimentos para a operacionalização do DL: definimos a Categoria Avaliação dos Alunos.

Avaliação dos alunos

Atendendo aos relatos dos membros do grupo parecem existir dúvidas no que respeita aos procedimentos na determinação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para cada aluno, uma vez que no normativo anterior existia um documento orientador para a determinação das medidas educativas a aplicar (referimo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens - CIF’CJ) e, ainda, no que se refere ao papel da EMAEI.

Os docentes parecem apresentar dúvidas no que respeita à determinação e à forma de operacionalizar as medidas de suporte à aprendizagem a aplicar, pois referem: *“Confusão instalada”* [P1]; *“Precisa de ir à EMAEI para aplicar as medidas”* [P2]; *“Reposicionar alunos”* [3]; *“Necessidade de avaliação clínica”* [P5]; *“Dúvidas em quem deve fazer o RTP [Relatório Técnico-pedagógico] e o PEI [Programa Educativo*

Individual]” [P6]; “Perda de informação relativa aos alunos na transição dos decretos [reavaliação dos processos dos alunos]” [P13].

Os membros do grupo manifestam preocupação no que respeita à aplicação do artigo 28.º do DL, designadamente as adaptações ao processo de avaliação. Apresentamos algumas das opiniões: *“É para passar todos os alunos” [P12]; “Em sala de aula aplica o que considera necessário para apoio à aprendizagem e inclusão dos alunos, nas provas externas solicita-se e aguarda-se deferimento/indeferimento pelo Diretor ou JNE de acordo com o previsto na Norma do JNE” [P15].*

5. Discussão de Resultados

Atentos aos dados recolhidos, podemos constatar que os participantes compreendem que as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão se destinam a todos os alunos, sem exceção. Percebemos que os docentes manifestam atitudes favoráveis à inclusão escolar, porém persistem dúvidas relativas à nova terminologia.

Neste contexto, a Direção-Geral da Educação procurou esclarecer as escolas publicando no site oficial as respostas frequentes às questões colocadas sobre o DL 54/2018. Contudo, estas respostas são constantemente alteradas, apresentando-se atualmente a oitava versão. Mais recentemente foram publicadas respostas às questões colocadas sobre a aplicabilidade do DL 54/2018 à educação pré-escolar. Estas constantes alterações nas respostas, no nosso entender, podem causar alguma descrença na implementação do DL, perceção esta que parece estar presente nas opiniões expressas pelos membros deste Grupo ao referirem que: *“Um Decreto que suscita tanta divergência não pode ser adequado”[P3], ou “Temos dúvidas, queremos fazer o nosso melhor, não queremos prejudicar os nossos alunos e não temos suporte, o Ministério não sabe responder ou responde de forma evasiva, sem qualquer assertividade” [P2].*

No que concerne às mudanças quer a nível organizacional quer a nível pedagógico os participantes referem: *“nada muda”; “confusão instalada” e “há muitas dúvidas e temos que fazer esta caminhada devagar”*. No que respeita aos recursos humanos, materiais e físicos salientamos que do manifestado pelos informantes a falta de recursos é uma palavra transversal. Esta necessidade de reorganização de recursos espelha-se também na forma como os docentes percecionam o Centro de Apoio à Aprendizagem, parecendo considerá-lo como uma resposta educativa para alunos com necessidades específicas, mais acentuadas. Relativamente à ação das Equipas de Acompanhamento às Escolas, criadas no âmbito do DL, verificamos pelos relatos encontrados que esta Equipa é vista como tendo uma ação fiscalizadora, quando a sua função é de acompanhamento e monitorização da aplicação do DL nas escolas portuguesas.

Embora não possamos generalizar os resultados do nosso estudo, atrevemo-nos a dizer que existem ainda resistências ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, que segundo os autores Correia (2008; 2019), Armindo Rodrigues (2019) e Kauffman (2019) a representação que a escola e os seus agentes educativos partilham está mais de acordo com a ideia de presença física da criança com necessidades específicas em sala de aula, independentemente da equação tempo/qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, para além das atitudes face à inclusão poderem ser genericamente

positivas, os professores reconhecem a necessidade de existirem apoios, recursos e tempo para trabalhar eficazmente com a heterogeneidade do seu público escolar.

Parece-nos também existir uma certa relutância em refletir sobre a prática docente não encontramos evidências relativas ao que mudou realmente na resposta de cada professor à diversidade dos seus alunos. Tal como referem Souza e Machado (2019, p. 28) “O medo do diferente e a incerteza quanto à aprendizagem, impossibilitam o avanço das práticas de aprendizagens relevantes” e como defende Freitas (2006, p. 177) “O papel do professor neste novo contexto e a postura diante dos alunos tem de mudar”, o que vai ao encontro do defendido por Correia (2008, 2017) que defende que a pedagogia centrada no aluno é fundamental e deve ter em consideração as capacidades, interesses e necessidades dos alunos, exigindo da parte dos docentes modalidades de atendimento diversificadas indo ao encontro do preconizado nos normativos em vigor e nos documentos orientadores, tal como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

A linguagem utilizada revela ainda uma menor apropriação da terminologia expressa no normativo, nomeadamente o conceito de acomodações curriculares e a categorização dos alunos em “os adicionais”, “os seletivos” e “os universais. Kauffman (2019, p. 44) defende que o profissional deve redobrar esforços para empregar termos precisos e não estigmatizantes que “designem um problema, compreender o que o termo significa e o que não significa e usar termos ou outras formas de linguagem que sejam mais apropriadas ao fim a que se destinam”, pois, as novas palavras podem transportar ideias concebidas do antigo “rótulo” “a menos que a compreensão do objeto a que se refere também seja alterada” (p. 40). Colôa (2021) considera estas novas denominações como manifestações de exclusão e de categorização dos alunos.

Destaca-se nos relatos dos docentes a necessidade de formação, quer antes quer após a publicação dos normativos. Referem que a formação dada foi a nível de instituições privadas sendo a mesma paga pelo próprio docente, defendendo que deve ser promovida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas. Simões (2022) refere que a aposta destes Centros tem sido dirigida para a capacitação digital dos docentes deixando suspensa a formação no âmbito da construção de uma escola inclusiva.

De um modo global, as opiniões partilhadas no Espaço 54 - Grupo de Apoio à Educação Inclusiva destacam a falta de formação, a falta de recursos, a avaliação e monitorização dos resultados da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, burocracia e a falta de tempo para realizar trabalho colaborativo, o que vai ao encontro do defendido por Colôa (2018, 2019), pela Associação Nacional de Professores de Educação Especial (2019, 2021) e pela Federação Nacional de Professores (FENPROF, 2019, 2022).

Reportando-nos ao tema do nosso estudo exploratório e aos seus objetivos, podemos dizer que o pouco tempo entre a publicação e a aplicação do normativo, pode, na nossa perspetiva, ter sido um dos fatores adversos à sua operacionalização, assim como a falta de formação a docentes. Partilhamos a opinião de Simões (2022) quando defende que não se coloca em causa a legislação de educação inclusiva, mas a dificuldade na sua aplicação. Inferimos mais constrangimentos do que ações ou partilha de boas práticas, o que leva a pensar que a formação docente, prévia à saída do normativo, poderia ter sido um fator facilitador para a sua implementação, evitando

dúvidas e diversas interpretações e formas de operacionalizar o disposto no normativo. Não obstante, os docentes compreendem os pressupostos e o âmbito do documento, mas reforçam a ideia de que é necessário tempo, recursos e formação para a sua efetiva implementação nas escolas.

6. Considerações Finais

Como sabemos, quaisquer alterações legislativas, seja em que área for, provocam sempre alguma instabilidade, e os resultados obtidos no nosso estudo, apesar de não os podermos generalizar, espelham essa instabilidade, insegurança e necessidades.

Recordando Palikara et al. (2018) a implementação de inovação em qualquer sistema tem um período para entrar em vigor e, da mesma forma, para ser interiorizada pelos profissionais e pelas instituições que a vão operacionalizar. Na nossa opinião, o tempo que mediou a homologação do DL e a sua operacionalização nas escolas não lhes facultou espaço para análise e discussão causando reações menos favoráveis à sua implementação. Ora, a operacionalização de normativos sem que sejam discutidas, planeadas e avaliadas as mudanças de práticas e perceções que essa mesma legislação implica, parece provocar alguma lentidão na desejada mudança.

A terminar, consideramos este estudo exploratório como fator de motivação para nova investigação, de forma a percebermos que mudanças ocorreram nas escolas portuguesas, com a publicação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, nestes cinco anos de vigência. Como em qualquer estudo, o nosso também apresenta algumas limitações, as quais passamos a elencar:

- Dificuldade em apresentar dados sociodemográficos dos participantes;
- Sendo um estudo exploratório, não podemos generalizar os resultados;
- A quantificação dos dados é um dos constrangimentos do nosso trabalho, embora procurássemos ser fiéis aos objetivos do estudo.

Foi, sem dúvida, uma aprendizagem constante, desafiante e enriquecedora.

7. Referências Bibliográficas

Alonso, R., Araújo, P. & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Journal of Learning Styles*, 15, 103-115. <http://www.revistaestilodeaprendizaje.com>

Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 31 de janeiro). *Parecer da Pró-Inclusão sobre a aplicação do Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. https://www.proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/apresentacao_proinclusao_a_udicao_31jan2019.pdf

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019, 15 de junho). *Para onde aponta o vivido*. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avaliacao_54_versao_final.pdf

Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2021, 20 de maio). *Texto elaborado para a audição conjunta sobre o acompanhamento e avaliação da aplicação do Decreto-lei 54/2018 e Lei n.º 116/2019*. Assembleia da República, Portugal. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/audicao_gt_ed_incl__20mai2021.pdf

Página | 84

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva

Cohen, A. C., Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raíz Editora.

Colôa, J. (2017). Modelos de ação pedagógica: Para a educação especial ou para a melhoria da escola?. *UIDEF Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, 8(1), 13-19.

Colôa, J. (2018). *Texto elaborado para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho* na Assembleia da República. Lisboa 10 de outubro de 2018. inclusaoaquilino.blogspot.com

Colôa, J. (2021, 20 de maio). *Texto para a Audição pública sobre aplicação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho*. Assembleia da República, Portugal. <https://pt.slideshare.net/jcoloa/texto-elaborado-para-audio-conjunta-sobre-o-acompanhamento-e-avaliacao-da-aplicacao-do-decretolei-n-542018-e-lei-n-1162019>

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da Educação Especial – Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.

Correia, L. M. (2018). Educação inclusiva e educação especial: sim ao bom senso, não ao extremismo. In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-34). Flora Editora.

Correia, L. M. (2019). *Dislexia: o que é? Como entendê-la?* In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 11-30). Flora Editora.

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho Decreto-lei da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, n.º 129, Série I de 06.07-2018, pp. 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478 de 6 de julho de 2017. Diário da República n.º143, Serie II de 06-07-2017, p. 15484. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho de 2019. Diário da República n.º 138, Série II de 19-07-2018, p. 19734. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2019, 20 de novembro). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Como avaliam e o que dizem os docentes e as direções de escolas e agrupamentos-resultados do inquérito*. Federação Nacional de Professores. <https://www.fenprof.pt/como-avaliam-e-o-que-dizem-os-docentes-e-as-direcoes-das-escolas-e-agrupamentos-resultados-do-inquerito-promovido-pela-fenprof>

Página | 85

Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2022, 20 de julho). *Consulta Nacional – Educação Inclusiva. Educação inclusiva 4 anos após a sua implementação: É tempo de avaliar a resposta*. Federação Nacional de Professores <https://www.fenprof.pt/media/download/8FC29A4C0AE796B3975EF21E86D78D49/f-084-resultados-inquerito-dl54-2018-22-07-22.pdf>

Fialho, I. (2017). *Equidade e Justiça em Educação – Desafios da Escola Bem-sucedida com Todos*. Universidade Católica Editora.

Freitas, S. (2006). A formação de professores na Educação Inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 162-182). Summus Editorial.

Kauffman, J. M., Anastasiou, D. (2019). Nomear e manter: dois requisitos Básicos para uma educação especial viável e vibrante. In L. M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 35-54). Flora Editora.

Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República, n.º 176, Série I de 13.09.2019. pp. 12-35. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>

Mantoan, M., Prieto, R. (2006). *Inclusão escolar - Pontos e contrapontos*. Summus Editorial.

Mantoan, M. (2015). *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.

Neto, A. O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, U. M. (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31, 81-92. <https://www.redalyc.org/articulo.a?id=313154906008>

Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Manual para garantir a equidade na educação. Agenda 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

PaliKara, O., Castro, S., Gaona, C. & Eirinaki, V. (2018). Professional's views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation, *European Journal of Special Needs Education*, 34, 83-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1451310>

Reis, F. L. (2022). *Investigação Científica e trabalhos Académicos – Guia prático*. Edições Sílabo.

Rodrigues, A. (2019). O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar. In L. M. Correia (Org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (pp. 109-143). Flora Editora.

Rodrigues, D. (2018). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (2019). *Estado da Educação 2018*. pp. 290-295. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1527-estado-da-educacao-2019>

Simões, C. (2022). Formação contínua na educação inclusiva: mitos ou realidades. *Educação Inclusiva - Revista da Pró-inclusão*, 13(1), 17-20.

Souza, A. A. N., Scheider, H. N. (2012). Aprendizagem colaborativa nas redes sociais - novos olhares sobre a prática pedagógica. In J. F. Matos (Coord.), *II Congresso Internacional Tic e Educação*, (pp. 2100-2012). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. http://cidtff.web.ua.pt/producao/dayse_souza/atas_ticEduca.pdf

Souza, M. L. de, Machado, A. Dos S. (2019). Perspetivas e desafios da Educação Inclusiva: Uma revisão Bibliográfica. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale de São Francisco*, 9(20), 24-49. <https://www.periodocos.univasf.ed.br>

Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea.

Notas sobre a autora:

Joaquina Duarte

jcbduarte@gmail.com

Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, Portalegre. Portugal

Recebido em: 21/12/2023

Aceite, depois de revisão por pares, em 28/12/2023