



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

**Pós-Graduação em Educação Especial:
Domínio Cognitivo Motor**

**A perceção dos docentes dos Ensinos Básico e
Secundário sobre a implementação do Decreto-Lei 54/2018
nas escolas**

Paulo Ricardo Freitas de Sousa

Orientadora: Doutora Mónica Nogueira Soares

Dezembro de 2024

À minha esposa, Tânia,
À minha filha, Maria,
Aos meus pais, Paula e José,
À minha avó Celeste, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Tendo realizado este projeto, devo registrar alguns agradecimentos:

À minha orientadora, Doutora Mónica Nogueira Soares, pelo seu contributo para a realização deste trabalho;

À minha esposa, Tânia, pelo apoio que me proporcionou para realizar esta Pós-Graduação. Foram dois semestres de acompanhamento contínuo e de pura compreensão em mais uma “aventura” nos estudos, desta vez na área da Educação Especial;

Ao Mário, pela revisão do *abstract*;

Aos que responderam ao inquérito, permitindo, assim, a elaboração deste projeto;

A todos os que, direta ou indiretamente, me acompanharam neste percurso.

RESUMO

Ao longo dos tempos, a forma como os indivíduos considerados diferentes e com necessidades específicas eram tratados assumiu formas diversas, desde o assassinato, há vários séculos, passando pela exclusão e, mais recentemente, pela integração e inclusão social. Atualmente, com o conceito de inclusão, considera-se que estes indivíduos devem ser também parte integrante da sociedade, em geral, e da escola, em particular, independentemente das suas diferenças. Nesse sentido, surgiu o Decreto-Lei nº 54/2018, que vem orientar a operacionalização dessa inclusão a ser implementada nas escolas, assentando na abordagem multinível de acesso ao currículo e no Desenho Universal para a Aprendizagem. O presente estudo tem como principal objetivo perceber quais as perceções dos docentes dos ensinos básico e secundário sobre a implementação do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, nas escolas. A investigação foi realizada através de um questionário de autorrelato divulgado online e envolveu 90 docentes de diferentes departamentos, de várias faixas etárias e de diferentes zonas do país. A análise dos dados permitiu concluir que, de forma geral, os docentes concordam com o conceito de inclusão nas escolas, mas apresentam falhas na implementação do DL 54/2018, nomeadamente: baixa exigência em termos pedagógicos, excesso de medidas a aplicar, enorme carga burocrática, várias interpretações do Decreto, turmas com um número elevado de alunos, vários alunos com necessidades educativas na mesma turma, falta de condições físicas e humanas e constrangimentos entre os docentes do ensino regular e os da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Decreto-lei 54/2018, Perceções docentes

ABSTRACT

Over time, the way individuals considered different and with specific needs have been treated has taken various forms, ranging from murder, several centuries ago, to exclusion and, more recently, to social integration and inclusion. Currently, with the concept of inclusion, it is considered that these individuals should also be an integral part of society, in general, and of schools, in particular, regardless of their differences. In this context, Decree-Law No. 54/2018 was introduced to guide the operationalization of inclusion to be implemented in schools, based on a multi-tiered approach to curriculum access and Universal Design for Learning. The main objective of this study is to understand the perceptions of primary and secondary school teachers regarding the implementation of Decree-Law 54/2018, dated July 6, in schools. The research was conducted through a self-report questionnaire disseminated online and involved 90 teachers from various departments, age groups, and regions of the country. Data analysis revealed that, in general, teachers agree with the concept of inclusion in schools but face challenges in implementing Decree-Law 54/2018, namely: low pedagogical demands, an excessive number of measures to apply, a significant bureaucratic burden, varying interpretations of the decree, large class sizes, multiple students with educational needs in the same class, lack of physical and human resources, and constraints between regular education and special education teachers.

Keywords: Special Education, Inclusion, Decree-law 54/2018, Teachers' perceptions

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. Definição e história da inclusão | 3 |
| 2. O DL 54/2018, alterado pela Lei 116/2019 | 11 |
| 2.1. O DUA e a abordagem multinível | 14 |
| 2.2. Dificuldades, barreiras e potencialidades da educação inclusiva..... | 18 |
| Capítulo II – Estudo empírico | 21 |
| 1. Objeto de estudo | 21 |
| 2. Caracterização da amostra..... | 23 |
| 3. Opções metodológicas | 29 |
| 4. Apresentação dos dados | 31 |
| 5. Análise dos resultados..... | 42 |
| Considerações finais..... | 45 |
| Referências Bibliográficas..... | 48 |
| Anexos..... | 50 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Género dos participantes | 23 |
| Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes..... | 23 |
| Gráfico 3 – Nível de ensino em que lecionam os participantes | 24 |
| Gráfico 4 - Departamentos a que pertencem os participantes..... | 25 |
| Gráfico 5 - Frequência de UC relativa às NE | 25 |
| Gráfico 6 - Frequência de formação contínua relativa às NE | 26 |
| Gráfico 7 - Formação Especializada para a EE..... | 26 |
| Gráfico 8 - Participação em EMAEI..... | 27 |
| Gráfico 9 - Distritos onde lecionam os participantes..... | 27 |
| Gráfico 10 – Sistema de ensino onde lecionam | 28 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo adotado pela inclusão (Correia, 2008, p. 25) | 8 |
| Figura 2 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 2008, p. 9) | 9 |
| Figura 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018, p. 21) | 15 |
| Figura 4 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção (DGE, 2018, p. 29)..... | 17 |
| Figura 5 - Respostas sobre a implementação do Decreto (Docentes) | 37 |
| Figura 6 - Respostas sobre a implementação do Decreto (Alunos)..... | 37 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----|---------------------------------------|
| DL | Decreto-lei |
| DS | Declaração de Salamanca |
| DUA | Desenho Universal para a Aprendizagem |
| EE | Educação Especial |
| NE | Necessidades Educativas |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PE | Programas Educativos |
| PEI | Planos Educativos Especializados |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se na disciplina de *Projeto de Investigação no Domínio Cognitivo e Motor* da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor.

No que diz respeito às motivações, estas prendem-se, essencialmente, como a nossa experiência profissional relacionada com o trabalho nas escolas com alunos da Educação Inclusiva e com as dificuldades que sentimos.

Como sabemos, todos nós, enquanto seres individuais, possuímos características específicas que nos diferenciam dos demais indivíduos: os nossos gostos, preferências, aptidões, interesses. Temos, por exemplo, mais predisposição ou capacidade para executar uma determinada tarefa do que os nossos pares. Na escola, verificamos que há alunos com mais facilidade em aprender matemática e outras línguas; outros, até, têm mais competência nas artes e no desporto, o que nos prova que, tal como na sociedade em geral, no contexto educativo, estamos perante uma forte heterogeneidade de alunos.

Na atualidade, com a globalização e com a migração cada vez mais acentuada em todo o mundo, assistimos ao aumento do número de alunos de diferentes nacionalidades e, conseqüentemente, de diferentes culturas nas escolas.

Ora, tendo em conta esta diversidade, juntando-se, ainda, a características socioeconómicas de cada discente, a escola está perante um grande desafio: conseguir chegar a todos os alunos da melhor forma e gerir toda a diversidade – interesses, estilos de aprendizagem, culturas, entre outros –, tentando promover o sucesso de todos.

Assim, e tendo surgido o Decreto-Lei (DL) 54/2018, de 6 de agosto, encontramos regulamentado o conceito de *Inclusão* que deve ser implementado nas nossas escolas.

Num estudo recente, afirmava Alves (2019) que “Em termos gerais, os resultados apresentados neste trabalho revelam que a[s] percepção[ões] dos professores do Ensino Básico relativo à inclusão dos alunos com NE no contexto educacional são positivas [...]” (p.40). Na nossa prática profissional, porém, não conseguimos ter esta opinião, pelo que decidimos levar a cabo este estudo para verificar se esta percepção se mantém ou se há variáveis que indiquem posições contrárias.

Assim, formulamos a seguinte pergunta de partida: ***Quais são as percepções dos docentes sobre a implementação do DL 54/2018?***

Numa primeira parte, faremos o enquadramento teórico sobre o que se entende por *inclusão* e apresentaremos uma breve história desse conceito. Posteriormente, apresentaremos o DL 54/2018 e abordaremos os dois métodos que estão na sua base: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem multinível. Finalmente, comentaremos algumas dificuldades, barreiras e potencialidades do Decreto.

Numa segunda parte, explicaremos o inquérito por questionário e daremos a conhecer as respostas dadas pelos docentes, apresentando, no final, uma breve análise dos resultados obtidos.

Finalmente, teceremos algumas considerações finais com propostas de trabalhos futuros a partir dos dados que recolhemos e da análise feita.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DEFINIÇÃO E HISTÓRIA DA INCLUSÃO

Nas palavras de Correia (2003a), em contexto escolar, *incluir* implica levar todos os alunos, independentemente das suas necessidades, para escolas regulares e integrarem, igualmente, turmas regulares onde devem receber todos os serviços que se considerem necessários às suas características e necessidades (p. 11).

Por isso, e seguindo o mesmo autor,

Uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em *risco educacional, dotados e sobredotados* (talentosos) e com *necessidades educativas especiais* (Correia, 2003a, p.13).

Podemos daqui depreender que a *inclusão* apresenta vantagens, pois proporciona uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, facilita o diálogo entre os educadores/professores do ensino regular e os do ensino especial para, assim, entender as diferentes necessidades e ter melhores programas curriculares, designadamente para os alunos com NEE (Correia, 2003a, p.14).

Nas palavras de Alves (2019), “uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre elas” (p. 40).

No entanto, a diferença nem sempre foi vista como uma mais-valia na sociedade. Se tomarmos como exemplo a Antiguidade, em Roma ou em Esparta, os indivíduos com algum tipo de deficiência (diferença em relação ao que se considerava ser o padrão) eram simplesmente aniquilados ou lançados às feras para divertimento de quem via (Serra, 2002, p. 34). Os bebés

deficientes eram atirados a precipícios ou lançados aos rios. No caso, por exemplo, da civilização indiana, essas crianças eram vistas como castigo dos Deuses e, por isso, os seus progenitores eram castigados (Alves, 2019, pp. 2-3). Também na Idade Média, os indivíduos que fossem física ou mentalmente diferentes eram perseguidos, julgados e executados, uma vez que se associava essas diferenças a atos de feitiçaria/bruxaria (Correia, 2000, p. 13).

Na verdade, e como afirma Serra (2002), “o conceito de *ser humano normal* [...] não tem uma entidade própria. É um produto de representações mentais dominantes em determinada sociedade, sendo diferente segundo os contextos de tempo e de lugar” (p. 33). Assim sendo, a ideia de *normalidade* é algo muito subjetivo.

Foi apenas no século XIX que médicos e outros homens ligados à ciência se dedicaram a estudar essas pessoas que se considerava ser diferentes (Correia, 2010, p. 13). Se observarmos a questão da diferença a partir dos séculos XIX e XX, e nomeadamente em questões relacionadas com o ensino, podemos verificar que havia empresas que ajudavam os indivíduos considerados diferentes, pois tinham necessidade de mão de obra, principalmente quando a industrialização começou a ter mais expressão. Havia, assim, uma ideia de segregação, conforme o problema que o indivíduo apresentava, existindo escolas especiais em regime de semi-internato e classe especial. Neste contexto, os professores do ensino regular mostraram-se incapazes de trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e pensavam que a sua presença em escolas regulares era nociva para os restantes alunos, o que suportava, ainda mais, a ideia de segregação (Serra, 2002, pp. 46-47).

A ideia, nesse momento, era separar as crianças com diferenças das outras que faziam parte do que se considerava o grupo maioritário da sociedade. O objetivo era resolver a questão dessas crianças e começaram a surgir “instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência” (Correia, 2000, p. 13).

Com efeito, estes alunos, até à década de 70, não tinham quaisquer direitos legais à educação pública, sendo excluídos do sistema educativo e de atividades remuneradas. Como consequência, viviam as suas vidas em instituições ou confinados nas suas casas, pois não estavam integrados na sociedade (Nielsen, 2000, p. 15).

Posteriormente, acreditou-se que os indivíduos seriam sempre suscetíveis de educação, facto que levou à ideia, no momento, de integração (Serra, 2002, p. 49), apesar de ainda haver alunos que eram praticamente excluídos do sistema de ensino por apresentarem necessidades educativas (NE). Estes tinham apenas como recurso educativo a “classe especial”, a “escola especial” ou a “IPSS” (Correia, 2003a, p. 7).

Apesar de se pretender ajudar, sentiu-se que, na verdade, o que se fazia era separar essas crianças da sociedade, excluindo-as do contacto com as restantes. Havia, desta forma, uma prática segregacionista que se manteve durante vários anos durante os quais as crianças, que eram rotuladas de atrasadas, eram colocadas em classes especiais e separadas das restantes na escola (Correia, 2000, p. 14).

Ainda fazendo referência ao mesmo autor, vemos que apenas em 1986, quando surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo é que se começou “a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada”, tendo surgido o DL 319/91, de 23 de agosto, que introduziu “princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então”, defendendo o “Direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE” (Correia, 2003a, pp. 7-8). Estabelece-se planos educativos especializados (PEI) e programas educativos (PE), serviços a prestar, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino. Surge, deste modo, a ideia de “escolas integradoras” (Correia, 2003a, p. 8), regulando a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, assim com a constituição de equipas de ensino especial com o objetivo de apoiar os alunos com deficiência mais carenciados (Alves, 2019, p. 4).

Ora, e alguns anos depois, também na década de 90, afirma-se, na Declaração de Salamanca (DS) (1994), que uma criança “tem o direito fundamental à educação” e que deve, igualmente, “ter a oportunidade de conseguir um nível aceitável de aprendizagem” (p. 8). Neste mesmo texto, salienta-se que as crianças têm características, capacidades e necessidades de aprendizagens próprias e que os diferentes sistemas de educação devem ser estruturados de forma a ir ao encontro desta diversidade e necessidade, sendo que os alunos com NE devem ter acesso às escolas regulares e estas devem adequar-se a uma pedagogia centrada no aluno (DS, 1994, p. 8). Por isso, devem aprender juntos (salvo situações excepcionais que obriguem à frequência de escolas especiais) e as escolas devem reconhecer as suas diferentes necessidades (DS, 1994, pp. 11-12). Só assim se pode incluir todos os alunos, impedindo que existam atitudes discriminatórias, “criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (DS, 1994, p. 9).

Nas palavras de Correia (2003a), o conceito de inclusão baseia-se num conjunto de princípios, que aqui citamos:

- todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano (p. 10).

Mas este autor não se fica pelas premissas relativas aos alunos e apresenta outras que estão relacionadas com os pais e com os profissionais de educação, a saber:

- os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios;
- todos os serviços de que os alunos necessitam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares;
- todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo;
- os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar, dando a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam (Salend, citado por Correia, 2003a, p. 10).

Há que perceber, desta forma, que todos somos diferentes e que essas diferenças individuais devem ser respeitadas, sendo necessário que as escolas criem ambientes que vão ao encontro da inclusão para que esta seja implementada de forma efetiva (Correia, 2003a, pp. 15-16), obtendo, por conseguinte, “ganhos significativos nos domínios da socialização e de comportamento para as crianças NEE colocadas em ambientes inclusivos” (Correia, 2003a, p. 55).

Devemos, por isso, adaptarmo-nos à diferença e ter uma pedagogia centrada no aluno (Nunes & Madureira, 2015, p. 128), sendo que a adaptação a esta heterogeneidade pode, todavia, apresentar-se como uma grande riqueza que deve ser vista não como obstáculo, mas como algo a rentabilizar (Cortesão, 1998, p. 3). Aliás, salienta Correia (2000) que a escola deve estar “à disposição de todas as crianças, igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades” (p. 14), pelo que devemos (re)pensar a nossa prática educativa.

Segundo Correia (2000), devemos ver a criança como um todo e não apenas o seu desempenho académico. Assim, uma escola inclusiva deve ter em consideração aquilo que denomina como “criança-todo” e não “criança-aluno”, o que obriga a ter em conta três níveis de desenvolvimento essenciais:

o acadêmico, o socioemocional e o pessoal (p. 34), sendo este o modelo para a inclusão.

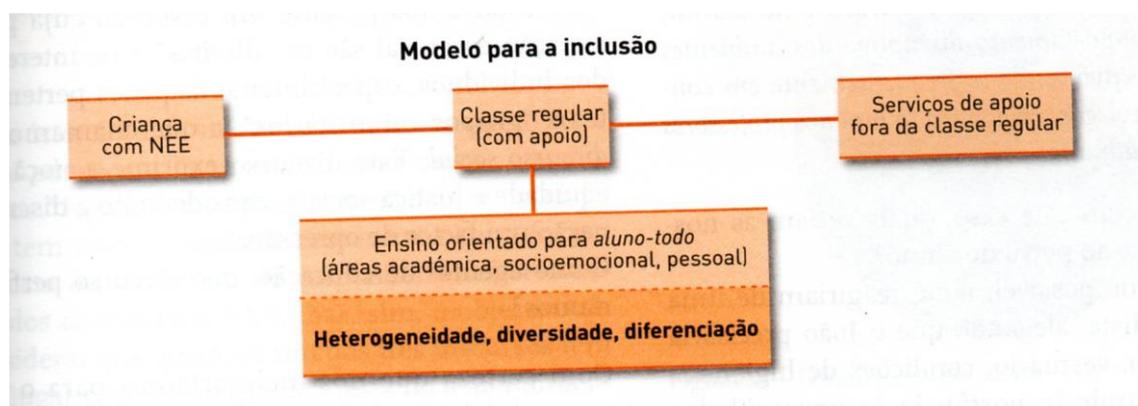


Figura 1 - Modelo adotado pela inclusão (Correia, 2008, p. 25)

No entanto, importa refletir sobre esta mudança de funcionamento da escola. Dada a sua estrutura, muito semelhante ainda à escola de massas do século XIX, a escola não está preparada para lidar com esta heterogeneidade da forma pretendida. Aliás, já nos anos 90, Cortesão questionava se seria possível ter condições e se os professores estavam preparados para essa mudança (1998, p. 11), pois esta organização escolar fecha as portas à flexibilização das práticas do professor, deixando a ideia de castigo ou de recompensa e valorizando a desigualdade (Gaitas & Carêto, 2022, p. 5).

Aliás, para que as escolas sejam inclusivas, e socorrendo-nos das palavras de Biklen, Ferguson e Ford (citados por Correia, 2003b), devem implementar estratégias como comprometer o corpo docente com uma filosofia inclusiva, obter formação em educação regular e especializada, reverter as escolas da Educação Especial, localização da escola na comunidade e coordenar a rede de apoio individual (p. 62).

Verificamos, assim, que as escolas inclusivas devem ir ao encontro da aceitação da diversidade, de uma adaptação do seu processo de ensino/aprendizagem e de apoio ao seu corpo docente. Na verdade, implementar um modelo de escola inclusiva implica que se planifique de forma sistemática e também flexível (Correia, 2003a, p. 10).

Aproveitando, ainda, a leitura deste autor, não podemos deixar de partilhar algumas das características de uma escola inclusiva em sala de aula: a diversidade apresenta-se como melhoria da aprendizagem interativa, deve existir respeito pela diferença dentro e fora da escola, bem como uma adaptação e diversificação do currículo normal, é disponibilizado apoio aos alunos dentro da aula, existindo colaboração entre os profissionais da escola e participação na planificação educativa (Stainback et al. citados por Correia, 2003b, p. 63).

Todo este processo de inclusão implica a participação de vários agentes e não apenas da escola. Na verdade, também é aqui chamada a família do aluno como facilitadora, a sociedade e o próprio Estado, como se percebe pela figura seguinte:

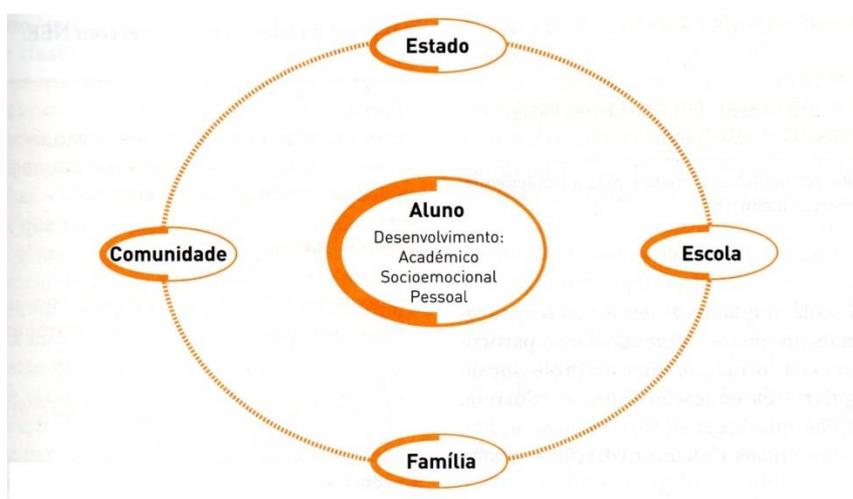


Figura 2 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 2008, p. 9)

Na linha do que afirmam Colaço et al. (2022), é neste caminho de inclusão que os alunos encontram as respostas que lhe possibilitam facilitar a sua inclusão social, reconhecendo a diversidade como mais-valia e reorganizando a forma como respondemos às potencialidades e às necessidades de um projeto “comum e plural”, que possibilita a participação de todos, bem como o “sentido de pertença” (p. 10).

Alertam-nos, porém, os mesmos autores, quando referem que esta escola inclusiva exige profundas mudanças a vários níveis: papel e função da escola, do currículo, dos docentes, de todos os que fazem parte do processo educativo. Só assim poderemos desenvolver práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos (Colaço et al., 2022, p. 10).

Em relação ao currículo, importa, ainda que sucintamente, referir que todo este processo implica que os professores se debrucem sobre as limitações na sua gestão e não nas limitações dos alunos (Nunes e Madureira, 2015, p. 133), o que levará os docentes a pensar naquilo que ensinar e como ensinar, tendo em conta a motivação e os estilos de aprendizagem (Nunes e Madureira, 2015, p. 135), não esquecendo nenhum dos alunos, e fazendo todos eles parte do processo inclusivo de ensino/aprendizagem.

Por conseguinte, podemos afirmar que os currículos devem adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário, e que, por isso, as escolas deveriam “fornecer oportunidades curriculares que correspondessem às crianças com capacidades e interesses distintos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 22).

2. O DL 54/2018, ALTERADO PELA LEI 116/2019

Apesar de já existir um DL sobre os alunos com necessidades educativas, em 2008, e para colmatar algumas lacunas, surgiu um novo DL (DL 3/2008, de 7 de janeiro), que revoga o anterior, e que tem como principal objetivo “[...] promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (p. 154). Trata-se, porém, de um DL que, na opinião de Alves (2019), nos traz “também uma nova categorização na definição de Necessidades Educativas Especiais, tornando-a mais limitadora e segregadora¹.

Volvidos dez anos, surge um novo decreto: o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, (DL 54/2018), que ainda vigora, e que nos apresenta a aposta numa escola inclusiva “onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social²” (p. 2918).

Aliás, este DL assume-se como a concretização de um compromisso, tendo em conta a definição de educação inclusiva da UNESCO (2005), que tem como objetivo responder às necessidades de todos os alunos, independentemente do tipo de necessidade que apresentem.

Reconhece-se como mais-valia a diversidade dos alunos, devendo os docentes encontrar estratégias para lidar com essa diferença que vão ao encontro das características e das condições individuais de cada aluno. Refere, ainda, que devem ser mobilizados os meios de que se dispõe para a inclusão de todos.

Salienta-se que se deve apostar na diversidade de estratégias para se conseguir que “o aluno tenha acesso ao currículo e as aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (DL 54/2018, p. 2919). Desta forma, este decreto assenta no Desenho Universal para a Aprendizagem

¹ Sublinhado nosso.

² Sublinhado nosso.

(DUA) e na abordagem multinível no acesso ao currículo³, abordagens que se baseiam em modelos curriculares flexíveis; estas devem ser monitorizadas sistematicamente para se verificar a sua eficácia. Este DL não deixa de fora os pais/encarregados de educação, reforçando que deve existir diálogo entre estes e a escola.

Procura-se, assim, “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com visto ao seu sucesso educativo” (DL 54/2018, p. 2919).

Realça-se que se deve partir de uma visão holística do aluno pelas equipas multidisciplinares e que se reconfigura o antigo modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, tratando-se este de “[...] um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais [...]” (DL 54/2018, p. 2919).

No sentido de melhor incluir os alunos com NE, devem os docentes ser informados das necessidades específicas de cada aluno, pois serão estas informações que o ajudarão a orientar-se para fazer as adaptações necessárias. Além dos docentes, também os restantes colegas dos alunos em questão deverão ter conhecimento das suas necessidades para que, em conjunto, se possa criar um ambiente inclusivo (Nielsen, 2000, pp. 24-25). Como refere Alves (2019), na escola que se considera inclusiva, as condições sociais, económicas e culturais são mais uma problemática à qual os docentes terão de estar atentos e encontrar estratégias para a colmatar ou atenuar (p. 10).

Ainda esta autora (2019) defende que os alunos necessitam de uma aprendizagem “[...] estimulante para compreender o que está a ser ensinado e serem capazes de interagir com os colegas e professores” (p. 12). Para isso, é necessário ajustar as práticas e métodos, que beneficiarão a qualidade de ensino para os alunos.

³ Abordaremos com mais detalhe estas opções metodológicas no subcapítulo seguinte.

Podemos ver, pelos parágrafos anteriores, que a questão do sucesso está sempre colocada sobre os docentes, apesar de o processo de ensino ser bidirecional (professores-alunos). Estes devem, também eles, cumprir com as suas obrigações enquanto estudantes⁴.

⁴ Como veremos, esta ideia de que as medidas podem não resultar está muito presente nos comentários dos docentes.

2.1. O DUA e a abordagem multinível

Reconhecendo esta heterogeneidade, e sabendo que nenhum aluno pode ser esquecido, o DUA, nas palavras de Sebastián-Heredero, citado por Colaço et al. (2022), refere que se trata de

uma abordagem alternativa a ambientes de ensino homogeneizadores e currículos aplicados de forma inflexível, que se constituem como barreiras e obstáculos à aprendizagem, uma vez que não atendem à diversidade de alunos. Desde logo, estes ambientes uniformizados, ainda comuns em alguns contextos, não servem os mais vulneráveis (social ou culturalmente marginalizados, sobredotados ou com deficiências), mas também não servem os alunos «medianos», cujas necessidades também podem não ser contempladas (p. 32).

Por outras palavras, e como afirmam Nunes e Madureira (2022, p. 132), o DUA tem como finalidade “reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem”, centrando-se na dimensão pedagógica, refletindo sobre “estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” (DS, 1994, p. 11).

Pretende-se, assim, que todos os alunos tenham acesso ao currículo e com sucesso. Desta forma, o DUA enquadra-se na ideia de construção de uma escola inclusiva para todos, tendo em conta as diferentes capacidades, antecedentes escolares e contextos familiares (Cast, citado por Colaço & Piscalho, 2022, p. 33), devendo promover a ajuda necessária, ao longo do percurso escolar, sempre que o aluno necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (Pereira et al., 2018, pp. 12-13).

Todo este processo implica, desta forma, que os professores se debrucem sobre as limitações na gestão do currículo e não nas limitações dos alunos (Nunes e Madureira, 2015, p. 133), o que levará os docentes a pensar naquilo que ensinar e como ensinar, tendo em conta a motivação e os estilos de aprendizagem (Nunes e Madureira, 2015, p. 135), não esquecendo nenhum dos alunos, e fazendo todos eles parte do processo inclusivo de ensino/aprendizagem.

Já em relação à abordagem multinível, o DL 54/2018 propõe três medidas de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Estas medidas são implementadas, tendo em conta as evidências que decorrem “[...] da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno” (DL 54/2018, p. 2921).

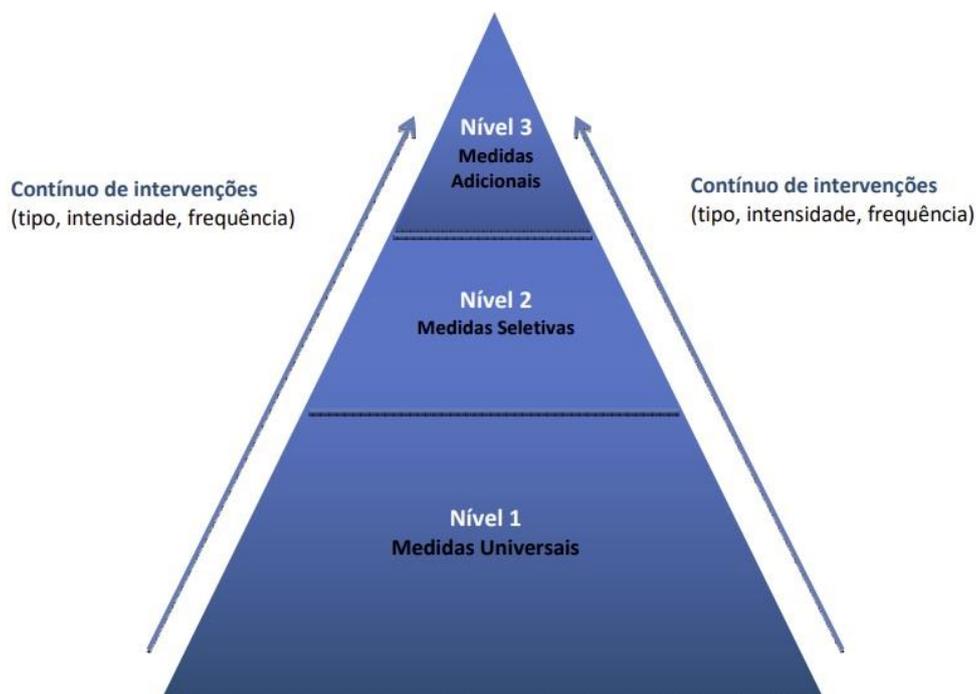


Figura 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (DGE, 2018, p. 21)

As medidas universais são respostas que estão disponíveis para todos os alunos e têm como objetivo a melhoria das aprendizagens, sendo sempre mobilizadas para todos os alunos, inclusivamente que também usufruam de medidas seletivas ou adicionais.

Como exemplo de medidas universais, encontramos, seguindo o DL 54/2018, no seu artigo 8.º,

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O Enriquecimento curricular;

- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (p. 2921).

Caso as necessidades não sejam supridas com a aplicação das medidas universais, aplicamos as medidas seletivas. Consideram-se medidas seletivas (artigo 9.º):

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não-significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial (p. 2921).

Se houver dificuldades persistentes que não sejam ultrapassadas pelas duas medidas anteriores, devem ser aplicadas medidas seletivas. Estas requerem que exista uma intervenção especializada do docente de EE, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. Consideram-se medidas adicionais, segundo o artigo 10.º do DL 54/2018:

- a) A frequência de ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição⁵;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (p. 2922).

⁵ Para melhor perceber esta definição, consultar o DL 54/2018, página 2920, alínea i).



Figura 4 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção (DGE, 2018, p. 29)

São estas medidas que visam adequar as necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo “a equidade e a igualdade de oportunidades non acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (DL 54/2018, p. 2921).

Aliás, seguindo o Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018), “a abordagem multinível, é entendida como um modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (p. 18).

2.2. Dificuldades, barreiras e potencialidades da educação inclusiva

Importa referir que, apesar de termos apresentado todas as premissas e vantagens de uma educação inclusiva, devemos referir que não se trata de uma posição tão pacífica como pode parecer e que já está comentada em Serra (2002). Refere a autora que

continuam a coexistir duas perspetivas na forma de entendimento da educação especial: defende-se a ideia de integração de crianças deficientes no sistema normal de ensino, frequentando as classes regulares, e defende-se a educação dessas crianças à parte, em escolas de ensino especial, embora com participação activa na vida social (p.51).

Os defensores da integração defendem que existe redução de despesa, que há uma individualização do ensino, desenvolvendo-se a criança no seu todo, e não concordam com o isolamento dos alunos (Serra, 2002, p. 51).

Já os defensores da segregação afirmam que existe uma grande heterogeneidade e que, na prática, não são respeitados, pois o professor tem diante si diferentes ritmos e várias necessidades de aprendizagem (ao nível não só cognitivo, mas também afetivo e psicomotor). Afirmam, ainda, que se baixa a preparação dos alunos e que este facto traz consequências negativas que serão sentidas na entrada do mundo de trabalho (Serra, 2002, p. 51).

Além desta questão, coloca-se o problema do insucesso escolar. Segundo Alves (2019), é um assunto que cada vez mais “preocupa o sistema educativo, educativo, as famílias e a sociedade, uma vez que está em causa o percurso escolar das crianças” (p. 10). E continua, salientando que tem havido diversas interpretações ao longo do tempo para se tentar encontrar justificações para o insucesso:

Há perspetivas que apontam para o aluno, outras para as condições sociais, económicas e culturais das famílias e outras para a escola enquanto organização e instituição mais orientada para a reprodução

social e cultural do que para a sua transformação. Numa escola inclusiva esta é mais uma problemática à qual os docentes terão de estar atentos e encontrar estratégias para a colmatar ou atenuar (Alves, 2019, p. 10).

Já no que diz respeito ao currículo, e como docentes, não podemos deixar de nos mostrar preocupados com esta perspetiva de gestão tão flexível, pois, em termos práticos, esta “liberdade” seria a ideal se a escola não estivesse organizada por grupos (turmas) de cerca de 26 alunos e se não houvesse um mesmo currículo para ser lecionado e aprendido em todo o país. Note-se, a título de exemplo, os Exames Nacionais: provas iguais realizadas a nível nacional, cujos conteúdos são os mesmos para todos, inclusivamente para aqueles alunos cujas capacidades e interesses não estão relacionados com determinado exame.

Fazendo referência às aulas, e tendo em conta a forma como toda a escola está estruturada, torna-se uma missão hercúlea implementar o DUA. É certo que poderá haver resistência do grupo docente a práticas já tão enraizadas. No entanto, existem, do nosso ponto de vista, outras barreiras para a sua implementação: i) organização em turmas com um elevado número de alunos para se conseguir um acompanhamento mais direcionado às necessidades de cada um; ii) existência de vários tipos de necessidades e de interesses dos alunos, o que dificulta, numa sala de aula, que se consiga chegar sempre a todos; iii) necessidade de cumprir o programa, principalmente nas disciplinas de exame.

Na linha do que afirmam Colaço et al. (2022), é neste caminho de inclusão que os alunos encontram as respostas que lhes possibilitam facilitar a sua inclusão social, reconhecendo a diversidade como mais-valia e reorganizando a forma como respondemos às potencialidades e às necessidades de um projeto “comum e plural”, que possibilita a participação de todos, bem como o “sentido de pertença” (p. 10).

Alertam-nos, porém, os mesmos autores, quando referem que esta escola inclusiva exige profundas mudanças a vários níveis: papel e função da escola, do currículo, dos docentes, de todos os que fazem parte do processo

educativo. Só assim poderemos desenvolver práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos (Colaço et al, 2022, p. 10).

Na verdade, há, ainda, a referir que, frequentemente, os meios de que as instituições dispõem não são os suficientes, o que impossibilita que se consiga lidar com todas as diferenças e necessidades que cada aluno apresenta.

Fazendo referência a estudos recentes, alerta Alves (2019, p. 2) que as “[...] as crianças diferentes são colocadas numa sala à parte e só “ficticiamente” têm lugar na lista de alunos da turma regular”. Tal afirmação, segundo a nossa experiência, não corresponde à realidade⁶.

Além disso, nem sempre se consegue dialogar com os pais/encarregados de educação, apesar dos esforços.

Em algumas escolas/agrupamentos não existe Centro de Apoio à Aprendizagem, o que leva a que os alunos frequentem todas as aulas como os restantes sem apoio especializado.

⁶ Veremos, na análise das respostas ao questionário, que não se trata de prática comum, já que alguns docentes apontam como dificuldade a presença de vários alunos com NE em sala de aula.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

Para a elaboração deste projeto, decidimos aplicar um inquérito criado por nós para ser respondido por docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como da Educação Especial. Desta forma, estamos perante uma análise predominantemente quantitativa, embora haja uma análise qualitativa, tendo em conta informações que serão retiradas da pergunta aberta do questionário.

1. OBJETO DE ESTUDO

Seguindo a proposta de Bardin (2015), numa primeira fase, a da *pré-análise*, formulámos hipóteses e objetivos para o estudo que pretendíamos realizar (p. 121).

Relativamente à *hipótese*, pensamos que as diferentes interpretações que os professores fazem do DL54/2018 leva a dificuldades de implementação nas várias escolas. Assim, a partir desta hipótese, e como já referimos na introdução, formulámos a pergunta de partida que orientou este trabalho: ***Quais são as perceções dos docentes sobre a implementação do DL 54/2018?***

No que diz respeito aos *objetivos*, formulámos três que nos parecem essenciais para confirmar ou refutar a hipótese e responder à nossa pergunta de partida:

- Compreender, com mais profundidade, o conceito de *inclusão* ao longo do tempo;
- Conhecer, com profundidade, o que propõe o DL 54/2018 no que diz respeito à *inclusão*;
- Perceber a opinião dos docentes do ensino sobre a implementação do DL 54/2018 e sobre as suas potencialidades e limitações.

Para conseguir responder a essa pergunta e atingir os objetivos, decidimos realizar um inquérito por questionário “de administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188), uma vez que foram os próprios inquiridos que responderam às questões.

A aplicação deste inquérito dirigiu-se a um conjunto de inquiridos, representativo de uma população específica (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188) – educadores e professores do ensino básico e secundário, bem como da educação especial – com perguntas relativas às suas opiniões sobre a aplicação do DL 54/2018.

Com as respostas que recebemos, podemos afirmar que estamos perante resultados que são significativos e válidos, com operações estatísticas simples (percentagens) que nos permitiram, igualmente, criar, por exemplo quadros de resultados (Bardin, 2005, p. 127). Além disso, trata-se de uma amostra de conveniência, cujas respostas foram apresentadas por docentes de diferentes zonas do país, pertencendo a diferentes departamentos curriculares e níveis de ensino e com faixas etárias distintas. Desta forma, cumprimos a *regra da representatividade* (Bardin, 2005, p. 123), pois, ainda que em pequena escala, permite-nos apresentar algumas inferências que serão representativas do grupo de docentes.

Neste estudo descritivo, está presente, no que diz respeito ao método, uma análise predominantemente quantitativa dos dados. Porém, dado que existia uma pergunta aberta no final, e porque também analisamos alguns dos resultados quantitativos (compreender/inferir ideias através das respostas), teremos, igualmente, análise qualitativa (Bardin, 2005, pp. 140-143).

2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é composta por 90 docentes, sendo a maioria (88%) do género feminino (N=79) e 11 (12%) do género masculino. A faixa etária predominante (40%) está entre os 50 e 59 anos (N=36), seguida com 39%, pela faixa etária entre os 40 e 49 anos (N=35). Apenas 8 docentes têm entre 30 e 39 anos (8%), enquanto 10 (11%) têm mais de 60 anos, e um único docente tem menos de 30 anos (1%). O tempo médio de serviço é de 22 anos.

Género
90 respostas

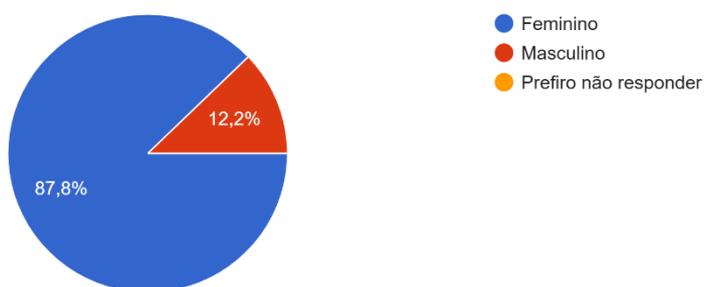


Gráfico 1 - Género dos participantes

Indique a sua faixa etária.
90 respostas

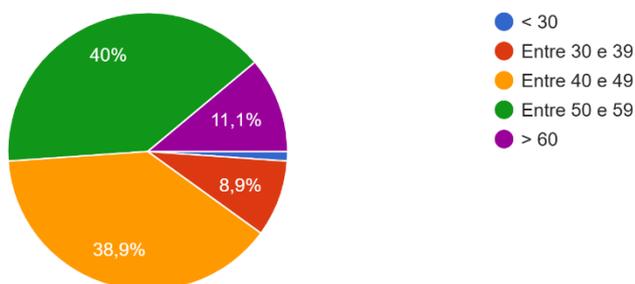


Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes

Quanto ao nível de ensino lecionado, a maior parte dos participantes (29%) atua no 3.º Ciclo do Ensino Básico (N=26), seguido pelo 1.º Ciclo do

Ensino Básico (22%) (N=20). Há também 18% participantes que lecionam no Ensino Secundário (N=16), incluindo cursos Científico-Humanísticos, Artísticos e Profissionais. Menores percentuais (9%) reportam lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico (N=8) ou em níveis múltiplos (22%; N=20).

Indique o nível de Ensino que leciona.

90 respostas

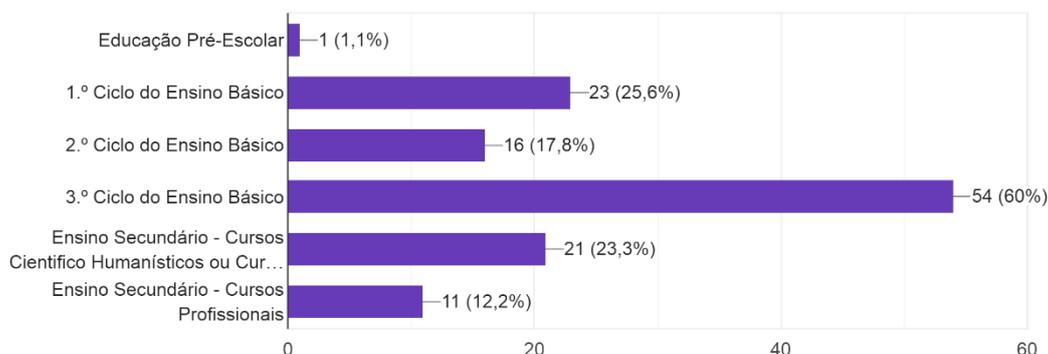


Gráfico 3 – Nível de ensino em que lecionam os participantes

Relativamente aos departamentos a que pertencem, 51 docentes (57%) responderam pertencerem ao Departamento de Línguas, 14 ao Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico (15%), 12 ao de Ciências Sociais e Humanas (13%), 6 à Educação Especial (7%), 5 ao de Matemática e Ciências Experimentais/Exatas (6%), 1 ao de Expressões e 1 ao do Pré-Escolar (2%). Não obtivemos qualquer resposta de participantes do Departamento de Educação Física.

Indique a que Departamento pertence. (Escolha uma das opções abaixo, independentemente da forma como estão divididos nos seu Agrupamento/Escola).

90 respostas

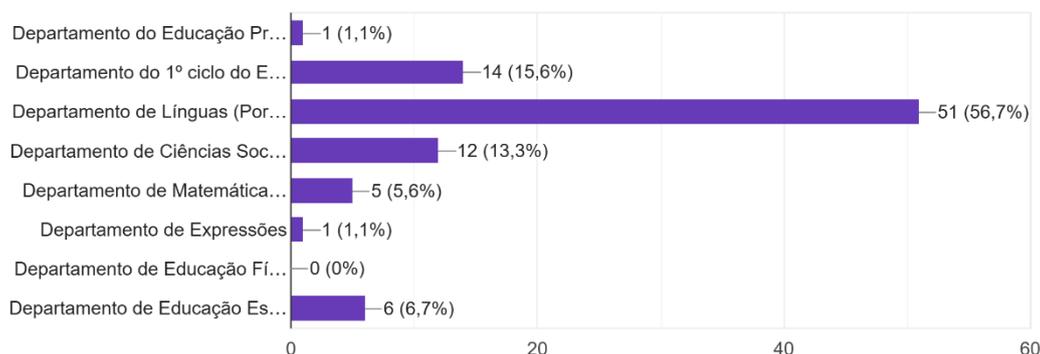


Gráfico 4 - Departamentos a que pertencem os participantes

Em termos de formação nas Necessidades Educativas (NE), 25 docentes reportaram ter tido formação inicial com Unidades Curriculares relacionadas a NE (28%), enquanto 65 não tiveram essa formação (72%). Além disso, 43 docentes (48%) indicaram possuir formação contínua sobre NE, enquanto 47 não (52%). Apenas 20 docentes possuem formação especializada em NE (22%).

Na sua formação inicial, teve alguma Unidade Curricular relativa às Necessidades Educativas (NE)?

90 respostas

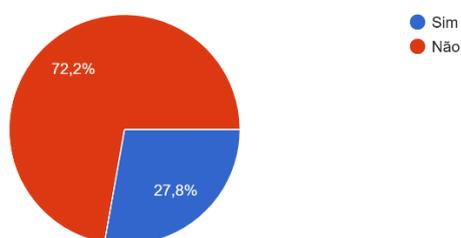


Gráfico 5 - Frequência de UC relativa às NE

Possui formação contínua sobre NE? (Ações de formação)

90 respostas

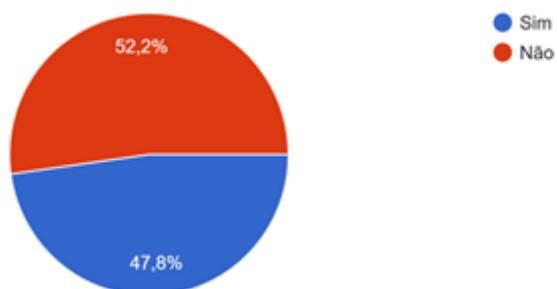


Gráfico 6 - Frequência de formação contínua relativa às NE

Possui Formação Especializada em NE? (Curso de Especialização)

90 respostas

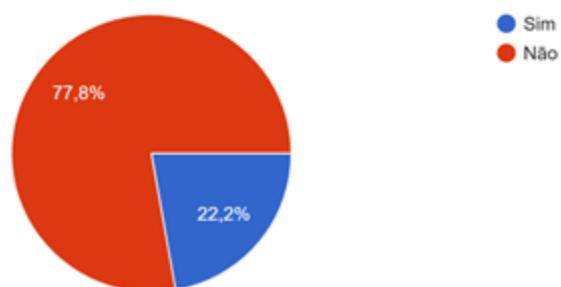


Gráfico 7 - Formação Especializada para a EE

No que diz respeito à participação em Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), 20% docentes (N=18) indicaram já ter feito parte dessas equipas e 80% nunca participaram (N=72).

Já fez parte de alguma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAIE)?

90 respostas

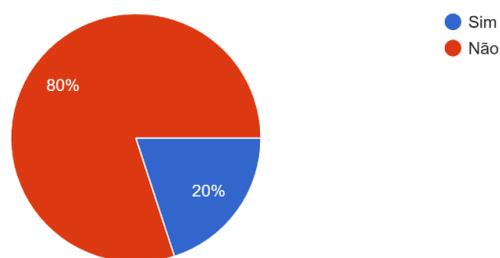


Gráfico 8 - Participação em EMAIE

Geograficamente, 40% dos docentes lecionam no distrito do Porto (N=36), seguido por Aveiro (N=19), Leiria (N=8) e Lisboa (N=6). Outros distritos com representação menor incluem Braga (N=5), Coimbra (N=3), Santarém (N=3), Portalegre (N=2), entre outros. Não obtivemos resposta de docentes que lecionem nos distritos de Faro, da Guarda nem de Vila Real. Também não houve resposta de nenhuma das Regiões Autónomas.

É de salientar que, na contagem, existem 91 respostas, uma vez que um participante afirmou lecionar em 2 distritos.

Em que distrito(s) do país leciona?

90 respostas

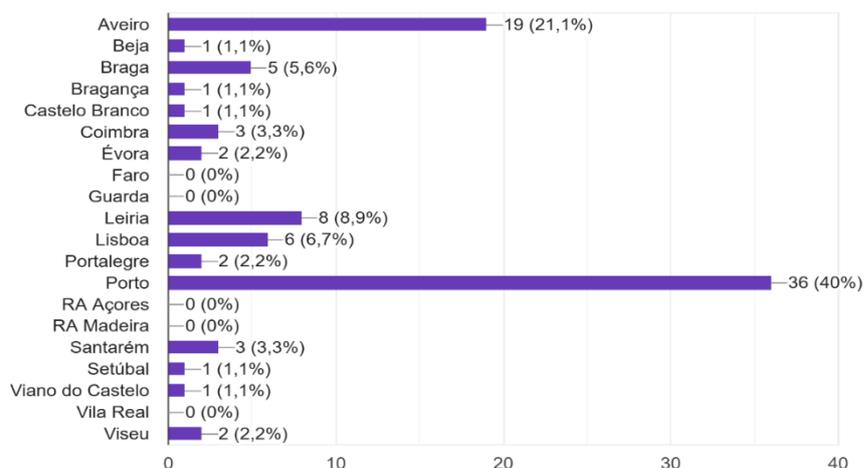


Gráfico 9 - Distritos onde lecionam os participantes

A maior parte (91%) atua em escolas públicas (N=82), enquanto 5 lecionam em instituições privadas (7%) e 3 em ambos os contextos (3%).

Leciona no Ensino...

90 respostas

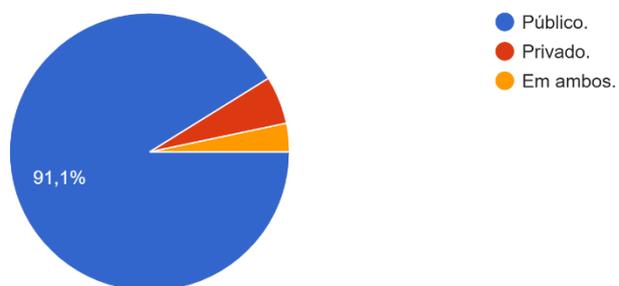


Gráfico 10 – Sistema de ensino onde lecionam

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de começarem a responder ao questionário, foi apresentado qual era o seu fim, existindo, por isso, um consentimento informado que os participantes deveriam aceitar e, apenas posteriormente, poderiam responder.

No que diz respeito à componente sociodemográfica, decidimos recolher as seguintes informações sobre cada docente: nível de ensino em que leciona, o departamento a que pertence, o género, a faixa etária, o tempo de serviço, o distrito onde leciona e a sua relação/experiência com a Educação Especial.

Com estas primeiras informações, pretendemos perceber se, no que diz respeito às perceções que os docentes têm sobre a implementação do DL 54/2018, há diferenças tendo em conta o nível que lecionam, isto é, se a idade dos seus alunos constituiu diferença, bem com a área disciplinar. É nosso objetivo, igualmente, verificar se o género pode constituir uma diferença na perceção dos docentes ou se a zona do país tem também alguma influência. Finalmente, no que concerne à relação com a EE, pretendemos inferir se o facto de os docentes do ensino regular possuírem algum tipo de formação na EE os leva a ter perceções distintas de quem não possui qualquer tipo de formação.

Relativamente às questões/afirmações, foram divididas em 3 grupos. O primeiro era constituído por questões de escolha múltipla e de seleção. Os segundo e terceiro eram constituídos por 6 e 19 afirmações, respetivamente, e foi utilizada uma escala de Likert com as opções *Concordo totalmente*, *Concordo*, *Não concordo nem discordo*, *Discordo* e *discordo totalmente*.

Após a construção do inquérito, este foi enviado para 3 docentes a fim de ser respondido e de se perceber se era compreensível e/ou se haveria sugestões de melhoria. Posteriormente, foi partilhado em grupos de professores da rede social *Facebook*, bem como partilhado com alguns docentes que conhecíamos, a fim de garantir que conseguiríamos atingir um número de respostas que nos permitisse apresentar tendências. O inquérito foi

feito através de um *Google Forms* e esteve disponível durante 2 semanas, tendo sido recebidas 90 respostas.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados apresentam as percepções dos participantes sobre diversos aspectos relacionados com educação inclusiva e com implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Relativamente à evolução do conceito de inclusão na educação, 43% (N=39) consideram-na positiva, enquanto 38% (N=34) avaliam que esta foi negativa e 13% (N=12) consideram-na muito positiva. Sobre a abrangência do conceito de inclusão para atender às necessidades dos alunos, 30% (N=27) concordam que é adequado, 43% (N=39) discordam e 21% (N=19) mantêm uma posição neutra.

No que concerne à efetividade da inclusão, 38% (N=34) dos inquiridos acreditam que a escola avançou parcialmente nesse sentido, enquanto 22% (N=20) percecionam o avanço como limitado e 17% (N=16) consideram-no completo. Quanto ao conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, 28% (N=25) reportam conhecer todas as medidas propostas, 39% (N=35) afirmam conhecer a maioria e 33% (N=30) indicam ter conhecimento apenas parcial.

Sobre a adequação das medidas universais para responder à diversidade de alunos, 37% (N=33) concordam que estas são adequadas, 39% (N=35) discordam e 20% (N=18) apresentam uma posição de neutralidade. Relativamente à eficácia do modelo multinível, 33% (N=30) consideram-no moderadamente eficaz, enquanto 41% (N=37) o avaliam como tendo eficácia limitada.

As diretrizes para o envolvimento parental e comunitário foram consideradas adequadas por 34% (N=31) dos participantes, enquanto 39% (N=35) discordam dessa adequação. Sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas, 38% (N=34) avaliam-na como positiva, 27% (N=24) como neutra e 26% (N=23) como negativa.

No que se refere às condições e recursos disponibilizados para a inclusão, 44% (N=40) consideram-nos moderadamente suficientes, enquanto 39% (N=35) relatam insuficiência. Por fim, sobre a autonomia conferida às

escolas para a aplicação de medidas, 37% (N=33) concordam que esta é adequada, enquanto 29% (N=26) discordam.

Quanto às percepções dos participantes sobre aspetos relacionados com presença de alunos com necessidades educativas (NE) e com a implementação de políticas de inclusão e relativamente aos benefícios da presença de alunos com NE em turmas regulares, 47% (N=42) discordam que essa prática seja benéfica para a qualidade do ensino. Sobre o acompanhamento pela educação especial, 29% (N=26) consideram-no adequado, mas 28% (N=25) discordam dessa adequação.

No que concerne à suficiência de docentes especializados em educação especial, 43% (N=39) dos inquiridos relataram que o número de profissionais é insuficiente para atender às necessidades identificadas. Quanto à efetividade das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), 31% (N=28) afirmam que estas trabalham de forma articulada com os docentes regulares, enquanto 28% (N=25) discordam dessa avaliação.

Relativamente ao impacto da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, 38% (N=34) discordam que a sua implementação seja uma mais-valia para o sistema educativo. No mesmo sentido, 38% (N=34) dos participantes discordam que as medidas de suporte à aprendizagem previstas no referido decreto contribuam para que os alunos concluam a escolaridade obrigatória mais bem preparados para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho.

Sobre a formalização das medidas universais, 88% (N=79) dos participantes indicaram que é necessário preencher documentos específicos por aluno, evidenciando o carácter burocrático dessas medidas. No que diz respeito ao conhecimento do Decreto-Lei n.º 55/2018, que aborda a sobredotação, 61% (N=55) indicaram estar cientes da sua existência, enquanto 37% (N=33) não possuem esse conhecimento.

Quanto à existência de materiais específicos desenvolvidos por editoras para atender alunos com sobredotação e outras necessidades educativas, 50% (N=45) afirmam que esses materiais não estão disponíveis e

26% (N=23) acreditam que existem tais recursos. Finalmente, em relação à questão aberta sobre comentários e sugestões, 69% (N=62) dos participantes optaram por não responder, enquanto os restantes forneceram opiniões diversas.

No que diz respeito às afirmações sobre os docentes, a maioria discorda que as escolas estejam preparadas para trabalhar com alunos com NE: 61% (N=55) discordam/discordam totalmente, contra apenas 17% (N=15) que concordam/concordam totalmente.

Já em relação à aplicação do DL 54/2018, no que respeita à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, 84% dos docentes (N=76) afirmam que esta aplicação traz um aumento considerável de trabalho, quer em sala de aula, quer em burocracia (88%; N=79). Em ambos os casos, apenas 4 docentes discordam.

Relativamente ao apoio prestado pelos docentes da EE, 42% dos participantes (N=38) afirma não se sentir apoiado pelos docentes especializados, 32% (N=29) não exprimem se concordam ou não e 26% (N=23) concordam com a afirmação. Esta divisão dos resultados está, certamente, ligada às experiências que cada um tem na sua prática profissional de trabalho em articulação entre as suas aulas e os docentes da EE.

A maioria dos participantes concorda com a afirmação de que os docentes estão preparados para lidar com as diferenças na escola. No entanto, é de ressaltar que, nas respostas que obtivemos, 39 docentes (43%) afirmam não ter opinião, o que pode sugerir que não sabem ao certo o que é efetivamente, trabalhar com a diferença.

No que diz respeito ao número de docentes da EE, 73 participantes (81%) concordam/concordam totalmente que o número é insuficiente para as necessidades das escolas. Talvez por esta razão se afirme que não há apoio dos docentes da EE, porque, na verdade, não são suficientes para a quantidade de trabalho que se exige.

Passando para as afirmações sobre a implementação do DL 54/2018 e os alunos, começamos por verificar que os docentes se encontram divididos no que diz respeito à afirmação sobre se os alunos são efetivamente ajudados e ultrapassam as suas dificuldades: 33% (N=30) concordam/concordam totalmente contra 31% (N=28) que discordam/discordam totalmente. Não podemos deixar de ressaltar, novamente, que 36% (N=32) docentes não apresentam opinião, o que, a nosso ver, nos deve levar a refletir, pois, como docentes, deveríamos saber se os alunos conseguem ultrapassar ou não dificuldades para podermos adaptar as nossas práticas.

A mesma situação ocorre na segunda afirmação, quando se questiona se os alunos efetivamente aprendem quando são aplicadas medidas de suporte à aprendizagem: 34% (N=31) concordam/concordam totalmente, 33% (N=30) discordam/discordam totalmente e 32% (N=29) não têm opinião.

Questionados sobre a ajuda/accompanhamento de alunos com sobredotação, apenas 8 docentes (9%) concordam que existe essa ajuda; 21% (N=19) não têm opinião e 70% (N=63) discordam/discordam totalmente⁷.

Em relação à transição/aprovação dos alunos, 69 docentes (77%) concordam/concordam totalmente que o facto de aqueles terem algum tipo de medidas implementadas tem influência na decisão do Conselho de Turma em transitar/aprovar os alunos em detrimento de outros pontos a ter em conta contra apenas 7 (8%) que discordam/discordam totalmente. Na verdade, sente-se na classe docente algum desagrado com esta situação, pois parece que, em algumas situações, a aplicação de medidas visa alguma garantia de transição/aprovação, em alguns casos, seguindo critérios estatísticos.

Retomando a questão da *inclusão*, os docentes, apesar de concordarem com o conceito, parecem estar divididos sobre se todos os alunos com NE devem frequentar escolas regulares: 46% (N=41) discordam/discordam totalmente, 36% (N=32) concordam/concordam totalmente. No entanto, em relação ao facto de terem horário integral em sala

⁷ Veremos, na apresentação dos comentários da resposta aberta, algumas das possíveis justificações para o facto de estes alunos não terem, na visão dos docentes, medidas de apoio.

de aula com a turma, os docentes parecem ter uma opinião mais unânime, dado que 72% (N=65) afirmam concordar/concordar totalmente. Aliás, quando se questiona se os alunos devem aprender juntos em sala de aula, independentemente das dificuldades e das diferenças/problemas que apresentam, 70% (N=63) afirmam que discordam/discordam totalmente. E, quando se questiona se a presença com alunos com NE em todas as aulas é benéfica para a qualidade do ensino, 73% (N=66) docentes discordam/discordam totalmente e apenas 6% (N=5) concordam/concordam totalmente.

Quando questionados sobre se os alunos com NE deveriam ter disciplinas mais direcionadas para as suas necessidades específicas, mantém-se esta maioria: 83% (N=75) dizem concordar/concordar totalmente. Ainda em relação ao currículo, os docentes defendem que os currículos se devem adaptar aos alunos e não o contrário (61%; N=55). Assim, os participantes parecem querer transmitir a ideia de que são a favor da *inclusão* dos alunos nas escolas regulares, mas não concordam que a frequentem da mesma forma que os restantes.

Abordando a questão dos diferentes tipos de apoio, se os alunos aprendem os conteúdos com estas ajudas extra, 47% (N=42) docentes discordam/discordam totalmente, 28% (N=25) não têm opinião e 25% (N=23) concordam/concordam totalmente. Na verdade, poder-se-á inferir que o aumento de número de horas de aulas/permanência na escola, pode não ser sempre uma ajuda. Ainda em relação à aprendizagem, 60% (N=54) docentes não concordam que os alunos com medidas tenham um sucesso que seja real, isto é, que consigam adquirir os conteúdos necessários através da aplicação das medidas, contra apenas 11% (N=10) que afirmam que o conseguem. Assim, e pelas respostas recebidas, os docentes deixam a ideia de que este sucesso na aprendizagem é fictício.

Relativamente à afirmação sobre se os alunos com NE, quando incluídos em turmas do ensino regular, conseguem ultrapassar as suas

dificuldades, 72% (N=65) docentes discordam/discordam totalmente, havendo apenas 12% (N=11) a concordar.

Os docentes mostram-se divididos quando se afirma que os docentes da EE acompanham de forma contínua a monitorização das medidas: 31% (N=28) concordam/concordam totalmente, 29% (N=26) não têm opinião e 40% (N=36) discordam/discordam totalmente. A mesma divisão de opiniões pode ver-se quando se afirma que as EMAEI trabalham de forma articulada com os docentes do ensino regular no apoio aos alunos com NE: 36% (N=32) concordam/concordam totalmente, 28% (N=26) não têm opinião e 36% (N=32) discordam/discordam totalmente. Já em relação ao número de docentes da EE para os alunos com NE, 87% (N=78) concordam/concordam totalmente que é em quantidade insuficiente, o que vai na linha dos problemas identificados na primeira parte do questionário.

Para terminar o questionário, colocaram-se três afirmações gerais. A afirmação sobre se a forma como se aplica o DL 54/2018 na atualidade era uma mais-valia para todos e se devia manter-se como estava. Apenas 8% (N=7) docentes concordaram, existindo 67% (N=60) que discordam/discordam totalmente.

A segunda estava relacionada com a ideia de que todos os alunos aprendem os conteúdos das diferentes disciplinas, dependendo da forma como são ensinados e como são aplicadas as medidas. 68% docentes (N=61) discordam/discordam totalmente, 12% (N=11) não têm opinião e 20% (N=18) concordam/concordam totalmente. Esta opinião dos docentes contraria a ideia presente na alínea a) do artigo 3.º do DL 54/2018, que afirma que “[...] todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem [...]”.

Finalmente, afirmava-se que, com a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, os alunos concluíam a escolaridade obrigatória mais bem preparados para o Ensino Superior e/ou para o mercado de trabalho. 77% dos docentes (N=69) discordam/discordam totalmente, contra 11% (N=10) que concordam/concordam totalmente; 23% (N=21) não têm opinião. Desta forma, podemos inferir que os docentes não acreditam que haja uma melhoria das

aprendizagens com a aplicação de medidas e que estas não tornam os alunos mais capazes para o seu futuro académico ou profissional.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|----|
| 1) Os docentes/escolas estão preparados para trabalhar eficazmente com os alunos com Necessidades Educativas. | 1 | 14 | 20 | 49 | 6 |
| 2) A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em sala de aula. | 35 | 41 | 10 | 3 | 1 |
| 3) A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em burocracia. | 46 | 33 | 7 | 4 | 0 |
| 4) Os docentes sentem-se apoiados pelos pais/EE no processo de E/A dos alunos com NE. | 1 | 22 | 29 | 28 | 10 |
| 5) Os docentes estão preparados para lidar com as diferenças que existem nas escolas. | 25 | 19 | 39 | 7 | 0 |
| 6) Os docentes da EE são, neste momento, suficientes para o que se exige no trabalho da EE. | 0 | 6 | 11 | 41 | 32 |

Figura 5 - Respostas sobre a implementação do Decreto (Docentes)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1) Através da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, os alunos são efetivamente ajudados e ultrapassam as suas dificuldades. | 2 | 28 | 32 | 26 | 2 |
| 2) Existe uma efetiva aprendizagem dos alunos, quando aplicadas as medidas de suporte à aprendizagem. | 2 | 29 | 29 | 26 | 4 |
| 3) Nas escolas, existe uma efetiva ajuda/acompanhamento para os alunos com sobredotação. | 0 | 8 | 19 | 42 | 21 |
| 4) A existência do DL 54/2018 tem influência na decisão do Conselho de Turma em aprovar/transitar o aluno em detrimento de outros pontos a ter em conta. | 21 | 48 | 14 | 5 | 2 |
| 5) Todos os alunos com NE devem frequentar as escolas do ensino regular. | 8 | 24 | 17 | 29 | 12 |
| 6) Os alunos com NE devem ter horário integral em sala de aula com a turma. | 3 | 2 | 20 | 45 | 20 |
| 7) Os alunos com NE devem ter aulas/disciplinas mais direcionadas para suas necessidades específicas. | 41 | 34 | 8 | 7 | 0 |
| 8) Os sucessivos apoios educativos (apoios específicos às disciplinas, tutorias...) garantem que os alunos têm sucesso (aprendem os conteúdos). | 3 | 20 | 25 | 34 | 8 |
| 9) O sucesso dos alunos, que beneficiaram de medidas de apoio à aprendizagem, é um sucesso real (adquirem os conteúdos necessários através da aplicação de medidas). | 2 | 8 | 26 | 40 | 14 |
| 10) Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa, tendo as escolas de se adaptar aos diferentes interesses dos alunos. | 21 | 34 | 17 | 14 | 4 |
| 11) Todos os alunos devem aprender juntos em sala de aula, independentemente das dificuldades e das diferenças/problemas que apresentem. | 3 | 12 | 12 | 47 | 16 |
| 12) A presença dos alunos com NE em todas as aulas é benéfica para a qualidade do ensino. | 1 | 4 | 21 | 42 | 22 |
| 13) Os alunos com NE, quando incluídos em turmas do ensino regular, conseguem ultrapassar as suas dificuldades. | 1 | 10 | 24 | 40 | 15 |
| 14) O docente da EE responsável acompanha de forma contínua a monitorização das medidas aplicadas. | 3 | 25 | 26 | 26 | 10 |
| 15) Existe um número suficiente de docentes da EE para as necessidades das escolas. | 1 | 4 | 7 | 39 | 39 |
| 16) As EMAEI trabalham de forma articulada com os docentes do ensino regular no apoio aos alunos com NE. | 4 | 28 | 26 | 25 | 7 |
| 17) A forma como se aplica o DL 54/2018 na atualidade é uma mais-valia para todos e deve manter-se como está. | 0 | 7 | 23 | 34 | 26 |
| 18) Todos os alunos aprendem os conteúdos das diferentes disciplinas, dependendo da forma como são ensinados e aplicando medidas. | 3 | 15 | 11 | 41 | 20 |
| 19) Com a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, previstas no DL 54/2018, os alunos concluem a escolaridade obrigatória mais bem preparados para o Ensino Superior e/ou para o mercado de trabalho. | 1 | 9 | 21 | 34 | 25 |

Figura 6 - Respostas sobre a implementação do Decreto (Alunos)

Legenda: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

Por fim, apresentaremos os temas que os docentes apresentaram na resposta aberta final. Para uma análise mais simples, agrupamos as respostas pelos diferentes temas que a seguir explanamos.

Relativamente aos alunos, referem que apenas há uma preocupação com os alunos com dificuldades e com NE. São estes o centro das ajudas prestadas e esquece-se os alunos sobredotados e os médios. Parece ser uma ideia transversal aos docentes, havendo, inclusivamente, quem afirma que “a inclusão está a excluir muitos alunos (médios, bons, sobredotados)” e que “na generalidade das escolas, esquecem-se os alunos bons/sobredotados”.

Ainda nesta linha, refere-se que se nivelam as aprendizagens por baixo, na linha do que já afirmava Serra (2002, p. 51), alegando que a preocupação presente é que os alunos aprovem/transitem (“incentivando à passagem de tudo e todos de qualquer forma”). Assim sendo, afirma-se que as medidas tiveram efeito, apesar de, segundo os docentes, o que efetivamente aconteceu foi uma simplificação dos testes ou a atribuição de nota positiva apenas porque o aluno beneficiava de algum tipo de medidas. Nas respostas recebidas, exemplifica-se que “é inadmissível ter alunos que chegam ao segundo ciclo sem saber ler ou escrever só porque tiveram “medidas”” e que os alunos estão “cada vez menos esforçados e mal preparados”, além de que afirmam que os resultados escolares “dos alunos com medidas [são] inflacionados”.

Há, ainda, quem apresente outra situação que julgam ser incorreta na aplicação do Decreto: “sendo de utilização obrigatória para todos os alunos com insucesso”, pois, enquanto o aluno não “atinge a positiva, vai-se simplificando”. Defende-se que existem alunos que, caso se esforçassem mais, conseguiriam, mas promove-se o facilitismo e o cumprimento de estatísticas de sucesso escolar, o que, na opinião de alguns, “promove uma falsa autoimagem aos alunos, que acham que conseguem tudo e chegam a enveredar por cursos, no ensino secundário, de onde dificilmente conseguirão sair”.

Como salientam os docentes, juntar esta baixa exigência, do seu ponto de vista, com “uma enorme carga burocrática para os docentes, em nada

contribui para a melhoria do ensino”. Tal carga burocrática, além de ser considerada desnecessária, ocupa tempo para a preparação das aulas, principalmente das adaptadas às dificuldades dos alunos.

Defendem que se deveria repensar a aplicação de medidas e a quem se aplica. Em algumas das respostas, podemos ler que se refere que os docentes são “obrigados” a aplicar medidas “apenas porque o aluno não se aplica e acabamos por ser “obrigados” a facilitar-lhes a vida aplicando medidas universais”. O que se verifica “é uma adaptação/simplificação dos instrumentos de avaliação e/ou critérios de avaliação, por forma a permitir que os alunos abrangidos alcancem o sucesso”, o que, na verdade, e na maior parte das vezes, limita-se “às percentagens alcançadas nos testes e não à real ultrapassagem das dificuldades.

Salienta-se que, no caso de o aluno não ter sucesso, mesmo quando não trabalha/estuda, o ónus recai sobre o professor.

Apresenta-se críticas à forma como se aplica o decreto, o que, aliás, foi ressaltado nas primeiras questões do inquérito quando os docentes identificam que há várias interpretações, o que leva a aplicações diferentes entre agrupamentos/escolas. Alguns referem mesmo que existe uma confusão nas escolas devido à “forma anárquica como cada Escola interpreta os DL”.

No que diz respeito às turmas, refere-se que são demasiado grandes, o que, obviamente, dificulta a implementação da diferenciação pedagógica. Queixam-se de turmas grandes com bastantes especificidades e que os docentes não conseguem acompanhar tantas diferenças em simultâneo, além do aumento do número de alunos com NE presente nas turmas, que, aliás, tem vindo a aumentar. Criticam, ainda, o facto de as turmas com alunos com NE não serem reduzidas.

No que concerne à presença dos alunos com NE na turma, os docentes parecem concordar que esta presença não é benéfica para nenhuma das partes. Em relação aos alunos com NE (nomeadamente os que usufruem de medidas adicionais), afirmam que estão bastantes horas em sala de aula e

que não conseguem acompanhar as aulas. Além disso, e olhando para os restantes alunos, afirmam que estes saem prejudicados, pois os docentes, ao prestarem muita atenção aos alunos com NE, não acompanham os restantes. “Elas [crianças] ficam perdidas e os professores também”. Defendem, por isso, que os alunos deveriam ter apoio específicos e/ou individuais, pois é impossível trabalhar com vários ritmos num mesmo grupo.

Apesar de concordarem com a presença de todos os alunos em turmas do ensino regular, os docentes apontam como sugestão a frequência dos Centros de Apoio à Aprendizagem, sobretudo dos alunos com medidas adicionais, para “poderem fazer atividades mais relacionadas com as suas necessidades e beneficiar de momentos em grupo com a turma apenas nas disciplinas práticas em que sejam capazes de participar”. Ora, e a partir desta afirmação, surgem também a ideia de que o currículo, desta forma, estaria mais adaptado às necessidades desses alunos.

Apenas um docente referiu que não mudaria nada. Garantiria, unicamente que todas as escolas teriam os recursos necessários, sem limitações.

Fica, ainda, a ideia de que os docentes se mostram descontentes com a forma como o Decreto vem legislar as medidas a aplicar. Na verdade, os docentes sempre aplicaram medidas (as universais) na sua prática pedagógica, pelo que, como se afirma, “Os DL parecem querer tratar os Docentes como alguém sem sentido pedagógico e noção da relação humana que a profissão exige”.

Apenas um(a) docente fez referência à prática dos docentes da EE, criticando a sua atuação na escola, afirmando que aqueles apenas se limitam a estar na aula a dizer ao aluno que aquilo que o professor titular acabou de dizer é importante ou a pedirem muitos documentos, que os docentes do ensino regular nem sempre sabem como preencher corretamente. Critica, ainda, que as adaptações deveriam ser efetuadas pelos docentes especializados, mas que, na prática, são os docentes que fazem as adaptações, mesmo sem

saberem ao certo se as fazem corretamente. Ora, esta observação leva a crer que pode existir uma rutura entre o ensino regular e a educação especial.

De forma geral, os docentes não pensam que haja inclusão nas escolas. Há, inclusivamente, quem refira que “Em muitas escolas[,] a inclusão é mais uma “coexistência”, uma existência paralela, não há uma inclusão efetiva”. Como já foi referido, sentem que apenas há preocupação com os alunos com NE, excluindo os restantes, afirmando que a inclusão “é uma mera ilusão”. Apontam, como barreiras, a falta de recursos humanos e materiais, bem como de formação específica. Esta ideia, aliás, já se encontra expressa em estudos anteriores quando se afirma que “[...] na prática as escolas não têm os meios necessários, como por exemplo, professores com formação adequada, salas, disposição das salas, técnicos, para avaliar qual a melhor situação para o aluno (Leite, 2020, p. 53). A falta de tempo para a preparação das aulas/estudo das medidas para vários tipos de necessidades é outro aspeto referido como limitação.

Em relação à formação, os docentes criticam o facto de terem de trabalhar com alunos com NE sem estarem preparados. Refere-se, como exemplo, que “é inadmissível um docente sem preparação nenhuma ser chamado para “substituição” e ter a seu cargo 3 alunos com NEE, ativos, tendência agressiva e para fugir”.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo fornecem uma perspectiva sobre as percepções dos docentes relativamente à educação inclusiva e à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, na sua redação atual. A discussão será organizada com base nos objetivos estabelecidos para o estudo, permitindo um diálogo com a literatura existente.

Os dados revelam uma avaliação mista sobre a evolução do conceito de inclusão na educação. Enquanto 48% (N=43) consideram a evolução positiva, 16% (N=14) percebem-na como negativa e apenas 10% (N=9) avaliam-na como muito positiva. Estes resultados sugerem que, embora exista uma valorização parcial do progresso inclusivo, persiste alguma insatisfação, que pode estar associada aos desafios práticos na operacionalização do conceito. Estes dados corroboram estudos que indicam que, apesar de avanços normativos/legislativos, a inclusão assume barreiras, como recursos insuficientes e formação inadequada de docentes (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Sobre a abrangência do conceito de inclusão para responder às necessidades dos alunos, 43% (N=49) discordam da sua adequação. Este dado pode refletir dificuldades em aplicar o conceito em contextos diversificados, como é apontado por Loreman et al. (2014), que destacam que a inclusão exige estratégias diferenciadas que muitas vezes não são contempladas em políticas gerais.

No que diz respeito ao conhecimento das medidas propostas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, menos de um terço dos participantes (32%; N=29) reportam conhecer todas as medidas. Este dado indica uma lacuna na formação de professores, evidenciada também por 52% (N=47) que afirmam conhecer apenas a maioria das medidas. Em relação a esta falta de conhecimento, já Sousa (2022) afirmava que existiam “carências a vários níveis, ao nível da formação de professores, a falta de conhecimento sobre o DL e sobre toda esta mudança de paradigma” (p. 47) situação que, como se pode comprovar, ainda se mantém.

Os resultados relacionados com a implementação do decreto demonstram percepções divididas, nomeadamente 52% (N=47) que a consideram positiva e 12% (N=11) que a avaliam negativamente. Adicionalmente, 38% (N=34) discordam que a aplicação do decreto seja uma mais-valia para o sistema educativo. Estas opiniões sugerem uma discrepância entre as intenções normativas e a realidade prática.

A adequação das medidas universais de suporte à diversidade foi avaliada como positiva por 37% (N=33) da amostra, enquanto 39% (N=35) discordam desta adequação. Estes resultados revelam uma percepção de insuficiência ou inadequação das medidas universais, possivelmente relacionadas com falta de formação específica e à aplicação genérica de estratégias que não contemplam a individualidade dos alunos (Correia, 2008, p. 23; Mitchell, 2014).

Os recursos e condições para a inclusão foram avaliados como insuficientes por 39% dos participantes. Adicionalmente, 43% destacam a insuficiência de docentes de educação especial para atender às necessidades identificadas. Estas percepções refletem as limitações estruturais frequentemente apontadas em investigações sobre inclusão.

Sobre a efetividade das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), 31% (N=21) concordam que estas trabalham de forma articulada, enquanto 28% (N=25) discordam. Este resultado sugere que, embora existam práticas colaborativas bem-sucedidas, há também desafios na articulação entre os diferentes agentes educativos envolvidos no processo da educação inclusiva.

A formalização das medidas universais é considerada excessivamente burocrática por 89% (N=80) dos docentes, que reportam a necessidade de preencher documentos específicos para cada aluno. Este dado evidencia que a burocracia pode ser um fator que reduz o tempo disponível para práticas pedagógicas inclusivas.

Sobre o conhecimento do Decreto-Lei n.º 55/2018, relativamente à sobredotação, 63% (N=56) indicaram estar conscientes da sua existência. Contudo, metade dos participantes (51%; N=45) afirma que não existem materiais específicos desenvolvidos para responder às necessidades desses alunos, o que reforça a lacuna de recursos disponíveis para uma inclusão efetiva. Aliás, apesar de referirem que existem materiais de apoio para este tipo de alunos, e depois de termos feito uma pesquisa mais profunda, estes não estão disponíveis como proposta, ao contrário do chamado “manual inclusivo” que está indicado apenas com os alunos com dificuldades.

Os resultados refletem perceções que evidenciam tanto potencialidades quanto limitações nas práticas inclusivas atuais. A evolução do conceito de inclusão e a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 são reconhecidas, mas os desafios estruturais, a formação inadequada e a burocracia excessiva continuam a impactar negativamente na eficácia destas medidas. Estudos futuros devem explorar estratégias para superar estas limitações e promover uma inclusão mais efetiva em contextos escolares e educativos.

Das respostas à pergunta aberta, tecem-se várias críticas ao que os docentes chamam de “facilitismo” no ensino atualmente; turmas com vários alunos NE e com elevado número de alunos por turma. Refere-se a falta de formação como uma das causas para o facto de não se conseguir trabalhar convenientemente com alunos com NE, bem como a falta de recursos humanos e materiais nas escolas. Finalmente, apontam, igualmente, como dificuldade a diferentes interpretações que as escolas fazem do Decreto, o que leva, conseqüentemente, a aplicações diferentes.

Desta forma, e ao contrário do que afirma Alves (2019), as respostas que obtivemos não revelam que as perceções dos professores do Ensino Básico relativas à inclusão são positivas. Aliás, são várias as críticas apresentadas, fundamentadas pela prática profissional dos docentes participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegados, depois de apresentar e refletir sobre o termo *inclusão* e de escola inclusiva e de analisar as respostas que os docentes colocaram no inquérito por nós elaborado, estamos em condições de tecer algumas considerações finais para este trabalho de projeto.

Devemos referir que o facto de termos realizado este projeto nos permitiu aprofundar o conhecimento sobre o Decreto-Lei 54/2018, incluindo os seus conceitos de base, o DUA e a abordagem multinível. Tal como apontaram vários docentes, também nós, inicialmente, desconhecíamos em detalhe o conteúdo deste Decreto. Este processo de investigação proporcionou-nos ferramentas para melhorar a nossa prática no que à Educação Especial diz respeito.

Os resultados desta investigação revelam que, embora o DL 54/2018 represente um marco importante na promoção de uma escola inclusiva, a sua implementação prática enfrenta desafios. As limitações incluem a falta de recursos humanos e materiais adequados, a insuficiência de formação especializada para os docentes e a sobrecarga burocrática, que desvia o foco do trabalho pedagógico inclusivo. Adicionalmente, os dados recolhidos evidenciam uma dificuldade ligada à gestão das intenções normativas com a operacionalização no terreno. Estas dificuldades condicionam a concretização de uma prática inclusiva eficaz e comprometem a qualidade do processo ensino e aprendizagem, tanto para os alunos com necessidades educativas como para os restantes.

A implementação do DUA e da abordagem multinível mostrou-se especialmente desafiante, sobretudo no contexto de turmas numerosas e diversificadas. Apesar das diretrizes teóricas apontarem para a adaptação curricular como um elemento central, os docentes relataram práticas de simplificação que, segundo eles, nem sempre garantem aprendizagens significativas. Este dado evidencia um desfasamento entre o ideal legislativo e as condições concretas nas escolas. A perceção de "facilitismo" relatada por

alguns participantes reflete a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o equilíbrio entre a inclusão e a exigência pedagógica, garantindo aprendizagens que preparem os alunos para o (seu) futuro.

Apesar de se reconhecerem avanços conceituais no âmbito da inclusão, os docentes participantes destacaram dificuldades práticas na implementação do Decreto, como a falta de formação específica e a ausência de uma uniformização na interpretação das diretrizes entre escolas. Estas questões realçam a necessidade de monitorização contínua das políticas educativas e da sua aplicação prática, ajustando-as às realidades específicas dos contextos escolares e educativos.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A amostra, embora diversificada em termos geográficos e de áreas disciplinares, não permite extrapolações universais, pois o número de participantes é limitado e trata-se de uma amostra de conveniência. A metodologia baseada num questionário de autorrelato pode ter introduzido vieses, como a subjetividade das respostas, a desejabilidade social ou possíveis interpretações diferentes das intenções colocadas nas questões.

Com base nos resultados deste estudo, recomenda-se que em investigações futuras se explorem perspetivas de outros agentes e intervenientes educativos, como por exemplo, alunos, famílias e técnicos, para proporcionar uma visão mais abrangente sobre a aplicação do DL 54/2018. Estudos longitudinais poderiam acompanhar a evolução das práticas pedagógicas inclusivas ao longo do tempo, analisando o impacto das estratégias implementadas nas aprendizagens dos alunos. Adicionalmente, seria relevante desenvolver investigações que avaliem o efeito de diferentes modalidades de formação contínua na capacitação dos docentes para lidarem com a diversidade em sala de aula.

Por fim, conclui-se que a concretização de uma escola inclusiva depende de esforços coordenados entre políticas públicas, investimento em recursos humanos e técnicos e práticas pedagógicas ajustadas. A concretização das intenções do DL 54/2018 exige recursos e formação e um

compromisso contínuo com a equidade e a qualidade educativa, de modo que a diversidade seja efetivamente reconhecida e valorizada como um elemento fundamental do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. 1-218. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Alves, S. (2019). *A percepção dos professores do Ensino Básico perante a inclusão educativa dos alunos com necessidades específicas no contexto educativo*. IESF- Escola Superior de Educação de Fafe.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*, Edições 70.
- Colaço, S., Piscalho, I., Seixas, S., Silva, F. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Conjunto de Materiais*, Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Correia, L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especial: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora [Versão revista e ampliada].
- Correia, L. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especial: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora.
- Correia, L. (2000). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998), *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*, Instituto de Inovação Educacional.
- Declaração de Salamanca. (1994). Salamanca.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4/2008 - I Série A. Ministério da Educação, pp. 154-164.
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 - I Série A. Ministério da Educação, pp. 2918-2928.
- Direção Geral da Educação (DGE) (2018). *Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.
- Gaitas, S. & Carêto, C. (2022). *Educação Inclusiva e as (Insuperáveis?) fronteiras da Organização Escolar. Currículo sem Fronteiras*, 22. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1816>.

- Leite, A. (2020). *O Novo Paradigma da Inclusão: Representações e Práticas dos Docentes. Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho*, IESF- Escola Superior de Educação de Fafe.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and Measuring Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*. 3:3-17. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015> .
- Mitchell, P. H. (2014), *Global education for collaborative practice. International Nursing Review*, 61: 157-158. <https://doi.org/10.1111/inr.12108>.
- Nielsen, L. (2000). *Necessidades Educativas especiais na Sala de Aula*, Porto Editora.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015), *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas*, 5(2), pp. 126-143.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.C. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva.
- Serra, H. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptações das estruturas de educação*. Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Sousa, S. (2022). *Da Teoria à Prática: Mudanças na escola com o Decreto-Lei nº 54/2018*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Unesco (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos*.

ANEXOS

Anexo A

Inquérito por questionário

Inquérito Implementação do DL 54/2018 nas escolas

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este questionário faz parte de um estudo que decorre no âmbito do projeto de investigação da Pós-graduação Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O seu principal objetivo é compreender o conceito de inclusão ao longo do tempo, conhecer, com profundidade, o que propõe o DL 54/2018 no que diz respeito à inclusão e perceber a opinião dos docentes sobre a implementação do DL 54/2018 e sobre as suas potencialidades e limitações. Este questionário destina-se a educadores de infância, professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e do ensino secundário.

A participação é totalmente voluntária, anónima e confidencial. Não existem respostas certas ou erradas, sendo livre de recusar participar ou de desistir de responder quando desejar. Nenhum dado pessoal será recolhido pelas investigadoras (além de dados sociodemográficos básicos e profissionais, como género, idade, zona geográfica profissional, tempo de serviço, entre outros), nem endereços IP, não sendo possível relacionar a identidade de um determinado participante com as suas respostas ao questionário. Assim, as informações fornecidas serão totalmente confidenciais e anónimas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para efeitos de investigação científica, podendo ser divulgados em eventos científicos e em artigos científicos. Nenhuma informação reportada nessas publicações poderá levar à identificação de participantes individuais no estudo e apenas os dados agregados serão apresentados.

Conforme já foi referido no ponto anterior, a participação neste estudo é voluntária. Assim, pode desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer implicação. Para fazer isso, basta fechar a página do seu browser. Nenhum dado introduzido será guardado caso decida desistir antes de terminar o preenchimento do questionário. Pode interromper a sua participação a qualquer momento, não implicando qualquer consequência. Não existem benefícios diretamente associadas à sua participação neste estudo, mas estará a contribuir para uma melhor compreensão da classe profissional docente e das dimensões que influenciam o seu desempenho

profissional. Não há compensação monetária pela participação no estudo.

Para esclarecer qualquer questão sobre esta investigação, poderá contactar-nos para mais informações através dos e-mails 2023206@esepf.pt (Paulo Freitas - Estudante da Pós-Graduação) e/ou mns@esepf.pt (Mónica Nogueira Soares - Orientadora).

O preenchimento do inquérito dura cerca de 10 minutos.

Agradecemos desde já a sua colaboração e participação no estudo e agradecemos que possa divulgar este estudo junto da sua rede profissional para abranger mais potenciais participantes.

Ao avançar está a indicar que tem 18 anos ou mais e que leu e compreendeu as informações acima e aceita participar de forma voluntária neste estudo. Ao avançar está também a autorizar a recolha, o tratamento e o armazenamento dos dados para o fim a que se destinam e a indicar que está de acordo com o método de divulgação dos resultados.

Li a informação e aceito participar no estudo.

Caracterização da Amostra

Indique o nível de Ensino que leciona.

Educação Pré-Escolar

1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário - Cursos Científico Humanísticos ou Cursos do Ensino Artístico Especializado

Ensino Secundário - Cursos Profissionais

Indique a que Departamento pertence. (Escolha uma das opções abaixo, independentemente da forma como estão divididos nos seu Agrupamento/Escola).

Departamento do Educação Pré-Escolar

Departamento do 1º ciclo do Ensino Básico

Departamento de Línguas (Português e Línguas Estrangeiras)
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais/Exatas
Departamento de Expressões
Departamento de Educação Física
Departamento de Educação Especial

Género

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Indique a sua faixa etária.

< 30

Entre 30 e 39

Entre 40 e 49

Entre 50 e 59

> 60

Qual o seu tempo de serviço, em anos, até 31/08/2024?

Em que distrito(s) do país leciona?

Aveiro

Beja

Braga

Bragança

Castelo Branco

Coimbra

Évora

Faro

Guarda

Leiria

Lisboa

Portalegre

Porto

RA Açores

RA Madeira

Santarém

Setúbal

Viana do Castelo

Vila Real

Viseu

Leciona no Ensino...

Público.

Privado.

Em ambos.

Na sua formação inicial, teve alguma Unidade Curricular relativa às Necessidades Educativas (NE)?

Sim

Não

Possui formação contínua sobre NE? (Ações de formação)

Sim

Não

Possui Formação Especializada em NE? (Curso de Especialização)

Sim

Não

Já fez parte de alguma Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAIEI)?

Sim

Não

O Decreto-Lei 54/2018 e o conceito de INCLUSÃO

1 - Como classifica a evolução do conceito de inclusão na educação nos últimos anos?

Muito positiva

Positiva

Neutra

Negativa

Muito negativa

Sem opinião

2 - O conceito de inclusão abrange adequadamente a diversidade de necessidades dos alunos?

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

3 - No seu ponto de vista, a escola tem evoluído no sentido de uma inclusão mais efetiva para todos os alunos?

Sim, completamente

Em grande parte

Parcialmente

Pouco

Nada

4 - Tem conhecimento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão propostas no Decreto-Lei n.º 54/2018?

Conheço todas

Conheço a maioria

Conheço algumas

Conheço poucas

Não conheço nenhuma

5 - Considera que as medidas universais de suporte à aprendizagem, como a diferenciação pedagógica, são adequadas para responder à diversidade dos alunos?

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

6 - O modelo multinível (medidas universais, seletivas e adicionais) de intervenção curricular promovido pelo Decreto-Lei 54/2018 é eficaz para atender às necessidades dos alunos?

Sim, é muito eficaz

É moderadamente eficaz

Tem uma eficácia limitada

É pouco eficaz

Não é eficaz

7 - Acredita que as diretrizes para o envolvimento parental e comunitário são adequadas para a promoção da inclusão escolar?

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

8 - Como avalia a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 na sua escola?

Muito positiva

Positiva

Neutra

Negativa

Muito negativa

9 - As condições e recursos disponibilizados nas escolas (equipas multidisciplinares, centros de apoio à aprendizagem, etc.) são suficientes para a implementação das medidas de inclusão?

Totalmente suficientes

Suficientes

Moderadamente suficientes

Pouco suficientes

Nada suficientes

10 - Considera que a autonomia conferida às escolas para aplicar medidas de inclusão é adequada?

Concordo totalmente

Concordo

Nem concordo, nem discordo

Discordo

Discordo totalmente

11 - A flexibilidade curricular promovida pelo Decreto-Lei tem sido utilizada eficazmente para adaptar o ensino às necessidades dos alunos?

Sim, em grande parte

Em parte

Raramente

Não tem sido utilizada

12 - Quais considera serem as principais limitações na aplicação das medidas de inclusão estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018?

Falta de formação dos docentes

Falta de tempo para adequar as medidas às necessidades dos alunos

Falta de apoio técnico especializado

Falta de informação

Insuficiência de recursos materiais

Interpretações diversas e diferentes sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018

Limitações na estrutura organizacional da escola

Outra:

13 - No seu entender, qual é o impacto das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão na promoção de um ambiente escolar inclusivo?

Muito impactante

Impactante

Moderadamente impactante

Pouco impactante

Nada impactante

DL 54/2018 (Implementação nas escolas - DOCENTES)

Selecione a opção que mais se adequa a si.

Concordo Totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo

Discordo

Discordo Totalmente

1. Os docentes/escolas estão preparados para trabalhar eficazmente com os alunos com Necessidades Educativas.
2. A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em sala de aula.
3. A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em burocracia.
4. Os docentes sentem-se apoiados pelos pais/EE no processo de E/A dos alunos com NE.
5. Os docentes estão preparados para lidar com as diferenças que existem nas escolas.
6. Os docentes da EE são, neste momento, suficientes para o que se exige no trabalho da EE.
7. Os docentes/escolas estão preparados para trabalhar eficazmente com os alunos com Necessidades Educativas.
8. A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em sala de aula.
9. A aplicação do DL 54/2018, nomeadamente no que diz respeito à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (universais – seletivas – adicionais), traz um aumento considerável de trabalho para os docentes em burocracia.
10. Os docentes sentem-se apoiados pelos pais/EE no processo de E/A dos alunos com NE.
11. Os docentes estão preparados para lidar com as diferenças que existem nas escolas.

12. Os docentes da EE são, neste momento, suficientes para o que se exige no trabalho da EE.

13. Gostaria de se profissionalizar no GR 910?

Sim

Não

Talvez

Já possuo essa profissionalização.

DL 54/2018 (Implementação nas escolas - ALUNOS)

Selecione a opção que mais se adequa a si.

Concordo Totalmente

Concordo

Não concordo nem discordo

Discordo

Discordo Totalmente

1. Através da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, os alunos são efetivamente ajudados e ultrapassam as suas dificuldades.

2. Existe uma efetiva aprendizagem dos alunos, quando aplicadas as medidas de suporte à aprendizagem.

3. Nas escolas, existe uma efetiva ajuda/acompanhamento para os alunos com sobredotação.

4. A existência do DL 54/2018 tem influência na decisão do Conselho de Turma em aprovar/transitar o aluno em detrimento de outros pontos a ter em conta.

5. Todos os alunos com NE devem frequentar as escolas do ensino regular (princípio da inclusão).

6. Os alunos com NE devem ter horário integral em sala de aula com a turma.

7. Os alunos com NE devem ter aulas/disciplinas mais direcionadas para suas necessidades específicas.

8. Os sucessivos apoios educativos (apoios específicos às disciplinas, tutorias...) garantem que os alunos têm sucesso (aprendem os conteúdos).

9. O sucesso dos alunos, que beneficiaram de medidas de apoio à aprendizagem, é um sucesso real (adquirem os conteúdos necessários através da aplicação de medidas).

10. Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa, tendo as escolas de se adaptar aos diferentes interesses dos alunos.

11. Todos os alunos devem aprender juntos em sala de aula, independentemente das dificuldades e das diferenças/problemas que apresentem.

12. A presença dos alunos com NE em todas as aulas é benéfica para a qualidade do ensino.

13. Os alunos com NE, quando incluídos em turmas do ensino regular, conseguem ultrapassar as suas dificuldades.

14. O docente da EE responsável acompanha de forma contínua a monitorização das medidas aplicadas.

15. Existe um número suficiente de docentes da EE para as necessidades das escolas.

16. As EMAEI trabalham de forma articulada com os docentes do ensino regular no apoio aos alunos com NE.

17. A forma como se aplica o DL 54/2018 na atualidade é uma mais-valia para todos e deve manter-se como está.

18. Todos os alunos aprendem os conteúdos das diferentes disciplinas, dependendo da forma como são ensinados e aplicando medidas.

19. Com a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem, previstas no DL 54/2018, os alunos concluem a escolaridade obrigatória mais bem preparados para o Ensino Superior e/ou para o mercado de trabalho.

20. Na sua escola/agrupamento, para a aplicação de medidas universais, é obrigado a preencher algum documento por aluno?

Sim

Não

21. Tem conhecimento de que também existe um decreto específico (DL 55/2018) para alunos com sobredotação?

Sim

Não

22. As editoras possuem materiais específicos tanto para alunos com sobredotação como para os alunos com as restantes NE?

Sim

Não

Não sei