

A prática da educação inclusiva nas escolas profissionais a partir do DL 54/2018: percepção dos docentes e formadores

The practice of inclusive education in vocational schools from DL 54/2018: perception of teachers and trainers

La pratique de l'éducation inclusive dans les écoles professionnelles à partir du DL 54/2018: perception des enseignants et des formateurs

Ana Fontes

ESECS, Politécnico de Leiria
ana.fontes@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2016-2122>

Manuela Sofia Silva

ESGT, Politécnico de Tomar
ESES, Politécnico de Santarém
manuelasofia.silva@ipt.pt

<https://orcid.org/0000-0002-1919-0292>

Resumo

A escola é cada vez mais palco da heterogeneidade de alunos com necessidades específicas, oriundos de contextos socioeconómicos e culturais diversificados. Neste contexto, a inclusão assume-se como uma das prioridades das escolas – incluindo as escolas profissionais – materializada através da aplicação de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho (DL). Através da aplicação de um inquérito por questionário aos docentes/formadores de escolas profissionais e partindo da ideia de uma escola democrática e inclusiva, objetivou-se entender a percepção dos docentes/formadores de escolas profissionais no que toca aos resultados da aplicação das medidas previstas pelo normativo, no contexto do ensino profissional. Pretendeu-se compreender em que medida estes profissionais consideram que a aplicação destas medidas promove a aprendizagem/desenvolvimento de competências e conhecimentos na área de formação, e almejou-se saber se, no entender destes docentes/formadores, a aplicação do DL está, de facto, a promover a inclusão dos alunos sujeitos a medidas. Foi possível perceber que, de um modo geral, os docentes/formadores consideram que as medidas estão a surtir o efeito desejado, apesar de apontarem um conjunto de limitações que comprometem o sucesso da aplicação do disposto no diploma legal no âmbito do ensino profissional.

Palavras-chave: Inclusão social; ensino profissional; desenvolvimento de competências; formação profissional.

Abstract

The school is increasingly the stage for the heterogeneity of students with specific needs, from diverse socio-economic and cultural backgrounds. In this context, inclusion is one of the priorities of schools - including vocational schools - through the implementation of a set of measures to support learning and inclusion, according to Decree-Law 54/2018 of July 6 (DL). Through the application of a questionnaire survey to teachers/trainers of vocational schools and based on the idea of a democratic and inclusive school, we aimed to understand the perception of teachers/trainers of vocational schools regarding the results of the application of the measures provided by the normative, in the context of vocational education. The aim was to understand to what extent these professionals consider that the application of these measures promotes the learning/development of competences and knowledge in the training area, and we wanted to know if, in the opinion of these teachers/trainers, the application of the DL is, in fact, promoting the inclusion of students subject to measures. It was possible to perceive that, in general, the teachers/trainers consider that the measures are having the desired effect, although they point to a set of limitations that compromise the success of the measures set by the Decree-Law in vocational education.

Keywords: Social inclusion; vocational education; skills development; vocational training.

Résumé

Les écoles sont de plus en plus le théâtre d'élèves hétérogènes ayant des besoins spécifiques et issus de milieux socio-économiques et culturels divers. Dans ce contexte, l'inclusion est devenue l'une des priorités des écoles - y compris des écoles professionnelles - matérialisée par l'application d'un ensemble de mesures visant à soutenir l'apprentissage et l'inclusion, conformément au décret-loi 54/2018, du 6 juillet (DL). En appliquant une enquête par questionnaire aux enseignants/formateurs des écoles professionnelles et en se basant sur l'idée d'une école démocratique et inclusive, l'objectif était de comprendre la perception des enseignants/formateurs des écoles professionnelles concernant les résultats de l'application des mesures prévues par la loi, dans le contexte de l'enseignement professionnel. Nous voulions comprendre dans quelle mesure ces professionnels considèrent que l'application de ces mesures favorise l'apprentissage/le développement de compétences et de connaissances dans le domaine de la formation, et nous voulions savoir si, de l'avis de ces enseignants/formateurs, l'application du DL favorise, effectivement, l'inclusion des élèves qui bénéficient de ces mesures. Il a été possible de constater qu'en général, les enseignants/formateurs considèrent que les mesures ont eu les résultats escomptés, bien qu'ils soulignent un certain nombre de contraintes qui compromettent le succès de l'application des dispositions de la loi dans le domaine de l'enseignement professionnel.

Mots-clés: Inclusion sociale; enseignement professionnel; développement des compétences; formation professionnelle.

Introdução

A escola, enquanto entidade educativa, tem a missão de promover o desenvolvimento de todos os alunos e alunas num ambiente inclusivo, respeitando as diferenças e a heterogeneidade da sua comunidade educativa, nos diversos contextos de formação, em particular, em escolas

regulares e em escolas profissionais. Neste contexto, este estudo exploratório, desenvolvido a nível nacional, através de um inquérito por questionário, foi aplicado especificamente às escolas profissionais, numa plataforma digital, durante o primeiro trimestre de 2023 e pretendeu perceber qual a perceção dos/das docentes e formadores/as destas escolas no que se refere aos resultados concretos da aplicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. O objetivo foi perceber qual a perceção destes/as docentes e formadores/as nomeadamente, no que respeita à promoção de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências dos/das alunos/as abrangidos/as pelo normativo, assim como a aquisição de conhecimentos e competências na área de formação do curso profissional frequentado. Finalmente, almejou-se, ainda, compreender se, na opinião dos/das inquiridos/as, a implementação das medidas para educação inclusiva estão, de facto, a ser promotoras da inclusão dos/das alunos/as abrangidos/as.

O conceito de inclusão pressupõe a inserção de todos/as os/as alunos/as na escola, em termos físicos, sociais e académicos, independentemente das suas capacidades, necessidades específicas ou deficiência, de acordo com a ideia de que a heterogeneidade constitui uma mais-valia para o desenvolvimento das comunidades (Martins, 2021). Mais do que integrar, defende-se que a escola deve incluir todos/as os/as alunos/as na comunidade escolar. Assim, a inclusão visa responder à diversidade de necessidades dos/das alunos/as, através “da promoção da participação e da aprendizagem” (Martins, 2021, p. 20), num ambiente equitativo e de respeito pelo outro, tendo em conta o definido pelo Perfil do Aluno para o Século XXI. Aliás, a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, estabelecida em 2009, assim como a implementação da educação pré-escolar a partir dos 3 anos; o Decreto-Lei n.º 319/91, onde surge a ideia de integração para os/as alunos/as com Necessidades Educativas Especiais (NEE); a Declaração de Salamanca, em 1994, que promulga uma educação para todos/as numa perspetiva de inclusão e não apenas de integração; o Decreto-Lei 3/2008, que vem alargar a educação especial ao ensino pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo têm sido metas importantes para fomentar a inclusão nas instituições escolares. Por fim, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, introduzindo a noção de que não é necessário categorizar para intervir, através de uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar, alargando a educação inclusiva ao ensino profissional, constituiu um marco fundamental para a concretização de uma escola de todos/as e para todos/as, e é sobre a implementação do mesmo que se debruça o trabalho que aqui se apresenta.

Pressupostos Teóricos

O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (2018), em linha com a Declaração de Salamanca (1994), dirige-se a todos os alunos e alunas, independentemente do diagnóstico formal de perturbações específicas de aprendizagem, de carácter permanente e/ou temporário, reforçando, deste modo, os valores da inclusão. Não sendo necessário categorizar para intervir, cabe ao/à professor/a diversificar recursos, promover uma pedagogia diferenciada para que o/a aluno/a atinja o sucesso escolar e potencie as suas capacidades. A escola deve identificar as barreiras à aprendizagem, “apostando na diversidade de estratégias de modo a assegurar que

cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens” (Vieira, 2019, p. 31), através de um modelo multinível de acesso ao currículo (artigo 7.º), estabelecendo três níveis de medidas, as medidas universais, as seletivas e as adicionais. Além disso, a inclusão assenta no desenho universal para a aprendizagem, através da adoção de práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades para todos os alunos e alunas potenciarem o seu desenvolvimento, assim como promove alternativas acessíveis a todos/as no que se refere “a métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação sem alterar o nível do desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Martins, 2021, p. 14). Esta abordagem baseia-se na flexibilidade curricular, na monitorização e no acompanhamento sistemáticos das medidas implementadas a cada aluno/a.

De facto, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, introduz uma novidade relativamente ao anterior (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro): não é necessário “categorizar para intervir” (p. 2919), ou seja, as medidas de apoio à aprendizagem – designadas por medidas universais – devem ser implementadas sempre que se verificar necessário, independentemente da existência de um diagnóstico concreto e formal, indo ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), “ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p. 2019). Deste modo, podemos dizer que o Decreto-Lei mais recente se aplica aos/às mesmos/as alunos/as que o anterior, salientando que todos/as os/as alunos/as são abrangidos pela lei e pela educação multinível e inclusiva, particularizando, que a lei se aplica a todas as escolas, inclusive, às escolas profissionais, desde “os agrupamentos de escolas a escolas não agrupadas, às escolas profissionais” (alínea 3 do artigo 1.º). Deste modo, e tendo em conta as especificidades do ensino profissional, faz todo o sentido procurar perceber de que modo as medidas previstas no âmbito da inclusão estão a ser implementadas e qual a perceção dos/das seus/suas professores/as e formadores/as quanto ao alcance de resultados.

Efetivamente, partindo do direito à educação para todos/as, conforme preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no movimento Educação Para Todos, criado em 1990 e coordenado, sobretudo, pela UNESCO, relacionado com o acesso e participação crescentes na educação em todo o mundo, somente com a Declaração de Salamanca se defende que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (...) crianças com deficiência ou crianças sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Salamanca, 1994, p. 6) é que progredimos para um sistema de ensino inclusivo para todas as crianças, incluindo deficiências (Ainscow, 2009). Aliás, é neste documento que o conceito de NEE – termo entretanto abandonado para evitar a categorização e a imposição de rótulos aos alunos/as com algum tipo de limitação – vem consagrado, para se referir a todas “as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares” (Salamanca, 1994, p. 6).

O espaço da escola deve proporcionar a todos os seus alunos e alunas, sem exceção, a oportunidade de se desenvolverem de forma global e completa, maximizando todas as suas

capacidades e potencialidades, num ambiente propício à aprendizagem e a uma socialização adequada. Neste sentido, o sistema educativo deve construir-se em torno do conceito de uma escola inclusiva, onde todos/as possam crescer, aprender e desenvolver-se, independentemente das suas limitações e das suas características ou necessidades.

O atual Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, reforça a necessidade da intervenção dos/das docentes de educação especial na definição de estratégias e no acompanhamento dos/das alunos/as, na diversificação de atividades, e, simultaneamente, permite às escolas definir “o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar” (p. 2918). Neste contexto, o documento legislativo salienta o papel da escola enquanto facilitador da inclusão social de todos os alunos e alunas, centrando a sua atenção não apenas nas limitações da atividade e na participação de carácter permanente, mas em toda e qualquer forma de exclusão: “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos 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 social” (Preâmbulo do Decreto-Lei 54/2018). Dito de outro modo, a lei reconhece a diversidade dos/das seus/suas alunos/as, para quem é necessário encontrar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).

Organizado por níveis de intervenção para a inclusão, o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, define um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A aplicação de medidas universais vem, de certa forma, descomplicar a referência propriamente dita de alunos/as com dificuldades, na medida em que estas medidas dizem respeito à prática e serviços disponibilizados pelo/a professor/a da disciplina com o intuito de promover a aprendizagem e a obtenção de sucesso de todos/as os/as alunos/as. A identificação destas necessidades e a respetiva intervenção compete ao/a professor/a em questão e pode passar pela diferenciação pedagógica (nos recursos e apoios disponibilizados), ou por acomodações curriculares (diversificação de metodologias e estratégias de ensino, instrumentos de avaliação ou adaptação de materiais e recursos educativos). Por sua vez, introduz-se o conceito de “Adaptações curriculares não significativas”, que são todas as adaptações que o/a professor/a faz, ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração de sequência ou prioridade, introdução de objetivos específicos intermédios que permitam ao/a aluno/a atingir os objetivos propostos e desenvolver as competências exigidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estas alterações e adaptações não comprometem as aprendizagens previstas no currículo nacional e estão definidas no âmbito das medidas seletivas, concretizadas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) do/a aluno/a. Por fim, o Programa Educativo Individual (PEI) onde constam as medidas específicas e personalizadas a adaptar a cada aluno/a, é reservado aos/as alunos/as que beneficiem de medidas adicionais, nomeadamente de “Adaptações Curriculares Significativas”, onde seja necessário introduzir outras aprendizagens que não as do currículo regular, estabelecendo outros objetivos globais ao

nível dos conhecimentos adquiridos e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia e o desenvolvimento pessoal e social do/a aluno/a. O PEI requer, também, a elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT), concebido três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Além disso, a lei prevê que “no final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória” (Art. 30.º do Decreto-Lei 54/2018), onde deve também constar a informação curricular relevante do Programa Educativo Individual de que beneficiaram, nomeadamente as áreas desenvolvidas no Plano Individual de Transição.

Neste sentido, e passados cinco anos após a implementação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 julho, nas escolas do ensino básico e secundário regular e profissional, torna-se pertinente compreender a perceção dos/as professores/as e formadores/as, em concreto, os/as que lecionam em escolas profissionais, no que se refere à aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão nestas escolas. Deste modo, este estudo exploratório pretende perceber o que se conseguiu alcançar em termos de educação inclusiva e o que ainda há a melhorar para a igualdade de direitos, oportunidades e a equidade, em prol de uma educação com todos/as e para todos/as.

Abordagem Metodológica

O presente estudo enquadra-se no paradigma geral da investigação quantitativa, embora também apresente questões analisadas à luz do paradigma qualitativo (Coutinho, 2021), na medida em que foi usado, como instrumento de recolha de dados, um inquérito por questionário composto por perguntas fechadas e por perguntas abertas que têm como intuito a obtenção de informações mais ricas e detalhadas e, por vezes, inesperadas quanto ao estudo em questão (Hill&Hill, 2000).

Em termos de tratamento de dados, o mesmo foi efetuado através do uso de ferramentas da estatística para a análise objetiva dos dados quantificáveis, recolhidos através das perguntas fechadas, assim como através da análise de conteúdo (Bardin, 2002) para informações recolhidas através das perguntas abertas.

Este estudo alicerçou-se na seguinte questão de investigação: qual a perceção dos/as professores/as e formadores/as das escolas profissionais relativamente à implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, plasmadas no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho? Partindo desta premissa, elencaram-se os seguintes objetivos: perceber se o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, está, de facto, a promover as aprendizagens e o desenvolvimento de competências nos alunos/as abrangidos/as, assim como a aquisição de conhecimentos na sua área de formação e, em última análise, compreender se, no entendimento dos/das docentes e formadores/as, a aplicação deste normativo está, efetivamente, a promover a inclusão de todos e todas na escola.

Para tal, foi desenvolvido um inquérito por questionário, pois entendeu-se ser o instrumento de recolha de dados adequado para o estudo, tendo em conta os objetivos delineados e os/as

participantes ao qual é direcionado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este inquérito por questionário foi criado em suporte informático, na plataforma *Microsoft forms* e foi divulgado nas redes sociais, redes de contactos das investigadoras e junto da Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO) que divulgou o estudo junto dos/as seus/suas associados/as. Optou-se por estas ferramentas digitais pelo facto de permitirem obter um maior número de respostas num curto espaço de tempo, e, simultaneamente, alcançar uma maior amplitude geográfica de docentes de estabelecimentos escolares de ensino profissional participantes. Este inquérito dirigiu-se a todos/as os/as professores/as e formadores/as do ensino profissional em funções no momento da sua realização (de 31 de janeiro a 15 de fevereiro de 2023) a nível nacional, independentemente da sua área de formação ou da área em que lecionam.

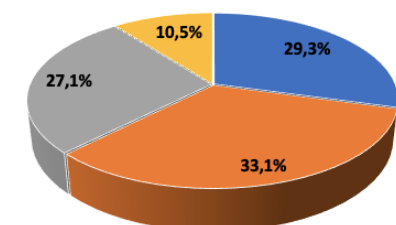
Caracterização da Amostra

Participaram neste estudo 133 respondentes, dos quais 78,9% foram mulheres e 21,1% homens, tendo os grupos etários predominantes, idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 45,9%, com mais de 45 anos, 42,1%, e, entre os 26 e os 35 anos, uma percentagem de 9,8%. Os/as docentes e formadores/as lecionam, na sua maioria (54,9%) há mais de dez anos no ensino profissional; 11,3% lecionam entre 7 e 10 anos; 17,3% lecionam entre 4 e 6 anos no ensino profissional; 16,5% entre 1 e 3 anos. Verificamos também que, 66,2% dos inquiridos/as são profissionalizados/as.

No que respeita à apresentação da amostra, relativamente ao conhecimento do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, e à formação da mesma na área de Educação Especial, obtivemos os seguintes dados, plasmados nos gráficos abaixo:

Gráfico 1

Conhece o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho?

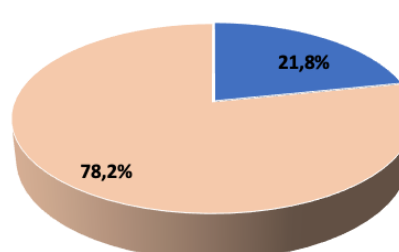


■ Muito bem ■ Bem
■ Mais ou menos ■ Não

Fonte: própria

Gráfico 2

Tem formação em Educação Especial?

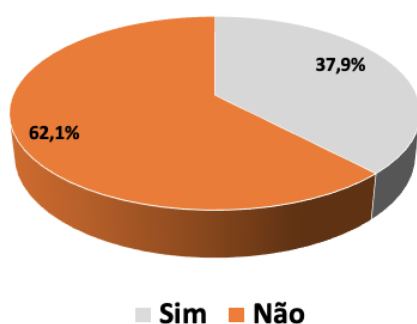


■ Sim ■ Não

Fonte: própria

Gráfico 3

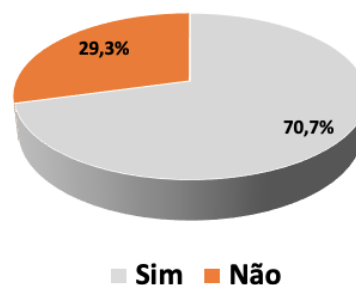
É professor/a de Educação Especial?



Fonte: própria

Gráfico 4

A Escola Profissional onde leciona tem professor/a de Educação Especial?



Fonte: própria

Pudemos verificar que apenas 10,5% dos/as inquiridos/as dizem não conhecer o DL, mas a maioria conhece bem ou muito bem o DL, 33,1% e 29,3% respetivamente. Apesar de a maior parte dos/as inquiridos/as conhecer o normativo para a Educação Inclusiva, somente 21,8% tem algum tipo de formação em Educação Especial, em concreto, desses 21,4% com formação, 6,9% possui mestrado e 41,4 % possui pós-graduação/especialização na área. Além disso, dos/das respondentes com formação académica em Educação Especial, 37,9% são professores/as de Educação Especial na escola profissional onde lecionam. É importante também referir que relativamente às escolas profissionais onde os/as respondentes colaboram, uma percentagem de 70,7% das escolas possui professor/a de Educação Especial, o que denota a preocupação das escolas profissionais em acompanhar as escolas regulares no que se refere à inclusão e ao cumprimento do estipulado no normativo vigente, visando o melhor apoio, acompanhamento e potencialização dos/das seus/suas alunos/as quer a nível das competências pessoais e sociais, quer profissionais.

Análise e Discussão dos Resultados

Através da realização deste estudo, pretendeu-se conhecer as percepções dos/as professores/as e formadores/as designadamente, no que diz respeito à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos/as alunos/as abrangidos/as pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e aos seus resultados. Estas percepções foram conhecidas através da análise estatística dos dados recolhidos com as perguntas fechadas dos questionários e análise de conteúdo das respostas às perguntas de carácter aberto, que nos permitiram compreender melhor as premissas em estudo.

De um modo geral, as dificuldades sentidas pelos/as docentes na aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho, centram-se na falta de condições das escolas para fazer face ao número de alunos/as com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; a escassez de recursos humanos, ainda mais especificamente de recursos humanos com formação em educação especial, comprometendo a sua capacidade de resposta às dificuldades sentidas pelos mesmos (Henriques, 2012); o excesso de burocracia associado a cada um dos casos dos/as alunos/as abrangidos/as pelo DL; as dificuldades na elaboração de adaptações curriculares significativas em áreas técnicas muito específicas que podem colocar em causa a própria certificação profissional, são outras questões avançadas por estes/as docentes.

Assim, no que se refere às questões que correspondem mais diretamente aos objetivos deste estudo, verificamos que, no que toca à promoção de aprendizagens e ao desenvolvimento de competências dos/das alunos/as abrangidos/as, tal como indicado na tabela abaixo, 57, 9% dos/das respondentes indicam que, de facto, as medidas implementadas no âmbito da Educação Inclusiva estão a promover razoavelmente as aprendizagens dos/das alunos/as, 18,8% muito e 21,1% pouco.

Tabela 1. Resultados

Considero que as medidas implementadas no âmbito da Educação Inclusiva estão, de facto,				
	Muito	Razoavelmente	Pouco	Nunca
A promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos/das alunos/as abrangidos/as?	18,8%	57,9%	21,1%	2,3%
A promover a aquisição de conhecimentos na área de formação dos/das alunos/as abrangidos/as?	15,8%	57,1%	24,1%	3%

Fonte: própria

Posto isto, podemos verificar que 76,7% dos/das inquiridos/as faz uma avaliação positiva dos contributos que as medidas implementadas no âmbito da educação inclusiva têm no desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens.

Apesar disso, os resultados obtidos destacam que a aquisição de conhecimentos se cifra nos 57,1%, como razoavelmente e 15,8 % no nível muito, perfazendo um valor total de 72,9% de satisfação quanto à promoção e aquisição de conhecimentos na área de formação do curso que frequentam.

Dada a diversidade de respostas dos/das inquiridos/as, optou-se por elaborar uma grelha de análise de conteúdo que seguidamente se apresenta, onde são elencados os aspetos mais relevantes que os/as inquiridos/as utilizaram para fundamentar o seu ponto de vista, tendo como eixo estruturante as temáticas que surgiram de forma transversal e por ordem de frequência nos discursos dos/das docentes e formadores/as.

Tabela 2. Análise de conteúdo

Considero que as medidas implementadas no âmbito da Educação Inclusiva estão a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e a promover a aquisição de conhecimentos na área de formação dos/das alunos/as abrangidos/as?	
Categoria	Subcategoria
Dificuldades sentidas pelos professores/as e formadores/as que podem influenciar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos/nas alunos/as.	Necessidade de apoio de técnicos com formação (professor/a de educação especial, formação e apoio na realização de recursos pedagógicos).
	Falta de tempo dos/das docentes para o acompanhamento necessário dos/das alunos/as com medidas.
	Dificuldades no acompanhamento dos/das alunos/as com medidas em sala e lecionação dos conteúdos à turma.
	Número de alunos/as por turma e heterogeneidade do grupo e das medidas a implementar.
Desadequação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ao contexto de ensino profissional.	Os conhecimentos promovidos nem sempre conseguem atingir o nível necessário de aprofundamento para o curso, tendo em conta a área de formação.
	Especificidades dos/das alunos/as exigem um apoio mais especializado, não só nas dificuldades de aprendizagem, mas também na área específica de formação.
Adequação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão implementadas.	Promoção da aprendizagem.
	Sucesso escolar dos/das alunos/as.
	Autonomia e integração dos/das alunos/as.
Mais-valias da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para os/as alunos/as.	Maior acompanhamento dos conteúdos por parte dos/das alunos/as.
	Sucesso escolar dos/das alunos/as nas disciplinas científicas e socioculturais e maior desenvolvimento de competências técnicas.
	Obvia o abandono escolar.

Fonte: própria

As dificuldades mencionadas acima, sentidas nos/nas docentes durante a sua prática profissional, nomeadamente no que toca à falta de adequação das medidas às especificidades do ensino profissional, relacionam-se sobretudo com o facto de não se encontrarem alinhadas com o perfil profissional que se pretende que o/a aluno/a adquira até ao final da sua formação nas diferentes áreas. Dito de outro modo, estes/estas alunos/as nem sempre adquirem as competências profissionais necessárias ao perfil de trabalho e desempenho profissional previstos.

No que toca à aquisição de conhecimentos na área de formação dos/das alunos/as abrangidos/as, os/as inquiridos/as referem que os/as alunos/as desenvolvem sobretudo competências sociais, pessoais e funcionais, ficando muitas vezes “os conhecimentos na área de formação em défice sobretudo nos alunos com medidas adicionais” (ID 133).

Outros/as respondentes afirmam que “existem casos em que os conhecimentos adquiridos são pouco cimentados” (ID 76) e que “as especificidades de muitos alunos exigiriam um apoio muito mais especializado, que conseguisse, porventura, combinar a Educação Especial com a área específica de formação (...); ao mesmo tempo, levantam-se dúvidas legítimas e pertinentes

sobre se as aprendizagens estão realmente a ser promovidas ou se a fasquia da dificuldade está simplesmente a ser baixada artificial e progressivamente com a profusão de medidas aplicadas. Isso torna-se mais agudo na medida em que a coadjuvação de um professor de educação especial que não conhece os conteúdos de uma determinada área em aula seria contraproducente e danosa” (ID 57).

Este/a respondente levanta uma questão interessante, equacionando se o que se está a fazer com a educação inclusiva é, de facto, promotor da inclusão e do desenvolvimento integral dos/das alunos/as, ou se, pelo contrário, se está a centrar na redução da exigência de modo a facilitar o sucesso destes/as alunos/as, e, de certa forma, se estão a promover as desigualdades na educação. Aliás, alguns/algumas respondentes referem que “há situações em que as medidas me parecem mais uma ilusão do que propriamente uma ferramenta que promova aprendizagens efetivas” (ID 116) e que “estão a promover a obtenção da escolaridade” (ID 58), ao invés de se centrarem nas aprendizagens e aquisição de competências, utilizando técnicas e estratégias diversificadas e adaptadas a cada caso, e/ou facilitadoras do sucesso escolar.

Ainda assim, outros/as acreditam que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão, de facto, a “ir ao encontro das dificuldades dos alunos e permitem que estes se sintam mais ativos na construção do seu conhecimento, [embora] nem sempre este conhecimento consiga o nível de aprofundamento necessário para aquele curso/ profissão” (ID 129) e que “os alunos ficam com competências que não tinham. Nem que seja a nível pessoal” (ID 121).

Além disso, os/as respondentes destacam que muitas das aprendizagens são promovidas, pois “nota-se uma evolução nas aprendizagens dos alunos referenciados” (ID 66) e “independentemente da aplicação plena ou não das medidas, o facto destas existirem vai potenciando as competências dos alunos” (ID 8); pois, nas palavras dos/as participantes, “as medidas ajudam a que os alunos identificados consigam aumentar o grau de autoconfiança e não se sintam excluídos da aprendizagem” (ID 103).

A questão do abandono escolar também é referida como uma vantagem decorrente da aplicação de medidas a estes alunos e alunas que, de outro modo, desistiriam da escola. Assim, “ao promover o sucesso dos alunos nas disciplinas científicas e socioculturais, os alunos não abandonam a escola e têm oportunidade de evoluir na componente técnica” (ID 45), estando mais motivados/as e confiantes no seu percurso escolar. Com efeito, no entender de um/a dos/das participantes, os/as alunos/as que beneficiam de medidas adicionais no âmbito do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, “caso não fosse aplicado o DL 54, nunca atingiriam os conhecimentos que desta forma lhe são facultados” (ID 90).

De um modo geral, pelos dados obtidos, podemos concluir que apesar da multiplicidade de constrangimentos que ainda há a ultrapassar, a implementação do normativo nas escolas profissionais está a contribuir para a aquisição de conhecimentos e de competências por parte dos/das alunos/as abrangidos/as.

Passando seguidamente à análise do bloco de questões sobre a real inclusão dos/das alunos/as a partir das medidas definidas, os/as docentes e formadores/as consideram que as medidas implementadas no âmbito da Educação Inclusiva estão a ser muito ou razoavelmente promotoras da inclusão dos/das alunos/as em 23, 3% e 53,4%, respetivamente, perfazendo 76,7%

de avaliações positivas. Pelo contrário, 19,5% e 3,8% consideram que as medidas não estão a ser promotoras da inclusão pelo que se pode inferir que existem ainda contextos escolares entendidos como pouco inclusivos e nada inclusivos, conforme podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 3. Resultados

Considero que as medidas implementadas no âmbito da Educação inclusiva estão, de facto				
	Muito	Razoavelmente	Pouco	Nunca
A ser promotoras da inclusão dos/das alunos/as abrangidos/as?	23,3%	53,4%	19,5%	3,8%

Fonte: própria

Seguidamente, apresenta-se a análise de conteúdo, onde elencamos novamente, os principais aspetos mencionados pelos/as inquiridos/as na fundamentação do seu ponto de vista, tendo em conta as temáticas que surgiram de forma transversal e por ordem de frequência nos discursos dos/das docentes e formadores/as.

Tabela 4. Análise de conteúdo

Considero que as medidas implementadas no âmbito da Educação Inclusiva estão a promover a inclusão dos/das alunos/as abrangidos/as?	
Categoria	Subcategoria
Promove a inclusão	Inclusão escolar dos/das alunos/as.
	Maior inclusão escolar promove uma maior inclusão social.
	Maior respeito pelas diferenças.
	Multiplicidade de aprendizagens (académicas, sociais, relacionais e empáticas).
Não promove a inclusão	Os/as alunos/as sentem-se constrangidos perante os pares com a exposição das suas dificuldades e/ou da sua diferença.
	Exclusão dos/das alunos/as com medidas por parte dos/as colegas.
	Não conseguem acompanhar a aula, logo a inclusão não está a funcionar na íntegra e, simultaneamente, atrasa o desenvolvimento dos/das alunos/as sem medidas.

Fonte: própria

Apesar de muitos/as inquiridos/as considerarem que os alunos e alunas que frequentam as escolas profissionais se encontram incluídos no grupo/turma, na realidade, existe ainda o estigma associado aos/às estudantes que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tanto pelos próprios, como pelos seus pares. “Existe muito ainda a ideia de diferenciação dos grupos” (ID 2), embora se note já “alguma evolução cultural no que respeita à capacidade de inclusão pelos pares (...) mantém-se o estigma” (ID 69) como referem os/as respondentes. Para que as medidas sejam úteis nessa inclusão, os/as docentes deveriam todos/as ter alguma formação na área da Educação Especial, uma vez que “a prática da coadjuvação não é exercida pois acentuaria a evidência das dificuldades em sala de aula e, dessa forma, [os alunos com

dificuldades] não são bem vistos pelos alunos nesta faixa etária” (ID 27). Pelo levantamento de resultados obtidos, podemos inferir, tal como indicado por um/a dos/das respondentes “que ainda temos muito caminho pela frente para incluir estes alunos” (ID 59). As dificuldades que se verificam na aplicação do normativo centram-se essencialmente na “escassez de recursos humanos com formação especializada na área, a falta de formação de docentes e formadores e o reduzido trabalho em equipa debruçado sobre os diferentes casos faz com que esta inclusão não seja efetiva e dependa muito da humanidade, sensibilidade e bom senso de professores e formadores” (ID 133).

Ainda nas palavras dos/das participantes, “para além do conhecimento adquirido, as medidas que aplicam ajudam os alunos no seu desenvolvimento social favorecendo a inclusão dos próprios e proporcionando que os mesmos sejam elementos de inclusão de outros na sociedade” (ID 119). Assim, “independentemente de as medidas surtirem efeito científico ou não, e de serem ou não uma forma de promoção ilusória do sucesso escolar, a existência das medidas em larga escala no pano de fundo educativo permite a convivência dos alunos entre si e uma maior integração social” (ID 57), e, em última análise, contribui para a continuação da caminhada rumo à inclusão escolar e social de todos os alunos e alunas, independentemente das necessidades específicas de cada um/a, de acordo com os valores e a missão preconizada no Perfil do Aluno para o Século XXI.

Conclusão

A Educação Inclusiva pressupõe que o/a aluno/a aprenda participando, fazendo parte, mais do que a presença física, sentindo-se parte da escola e do grupo onde está inserido/a, havendo acesso académico partilhado com os pares, procurando atingir-se o objetivo primordial que se prende com o desenvolvimento global dos/das alunos/as na sua diversidade (Sanches&Teodoro, 2007). A educação inclusiva é, portanto, um caminho único e individual a percorrer por cada escola, eliminando barreiras/obstáculos à participação de todos e de todas, para que os seus alunos e alunas se sintam cada vez mais integrados, aceites e bem-vindos na mesma e na sua dinâmica escolar (De la Puente, 2008). É também fundamental que haja uma modificação de cultura de pensar e falar na diversidade, adequando-se documentos reguladores da escola, rotinas e práticas quotidianas, combatendo-se o isolamento profissional e potenciando-se o trabalho colaborativo, a troca de ideias, conhecimentos, experiências e recursos, assim como a abertura à comunidade (De la Puente, 2008).

Educação inclusiva trata-se, portanto, de um conceito e um processo complexo que implica mudanças nas políticas, nos serviços sociais e na comunidade (Tessaro et. al., 2005), e nas quais os/as professores/as e formadores/as assumem um papel preponderante, pelo que se justifica a relevância do estudo realizado, uma vez que as suas perceções sobre o trabalho desenvolvido, as suas dificuldades e sugestões de melhoria, a partir da sua experiência e avaliação do que se tem feito nos últimos cinco anos devem ser tidas em atenção tendo em vista uma maior eficácia futura do objetivado pelo Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 julho.

Contribuições dos autores

Relativamente à conceptualização, isto é, a formulação das ideias, objetivos e definição de metas de investigação a atingir são da responsabilidade de ambas as autoras.

No que se refere à análise formal, a aplicação de técnicas de análise estatística ou outras técnicas formais de análise para sintetizar os dados em estudo foi da responsabilidade de Ana Fontes.

No que toca à investigação propriamente dita, esta foi da responsabilidade de ambas as investigadoras. Do mesmo modo, o desenho da metodologia foi elaborado por ambas as autoras. Já a escrita do esboço original, foi da responsabilidade de Manuela Silva.

Por fim, a escrita, revisão e edição do trabalho foi feita por ambas as autoras.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. (pp.11-24). UNESCO.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Coutinho, C. (2021). *Manual de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- De la Puente, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Henriques, J. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1o Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2598/1/JulietaHenriques.pdf>
- Hill, M.&Hill. A. (2000). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Martins, A. R. T. (2021). *Um caminho para uma escola profissional mais inclusiva*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39064/1/ANA_MARTINS.pdf
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (pp. 1-24)
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República. I Série. 129 (2018-07-06). 2918-2928.
- Quivy, R. Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Tessaro, N., Waricoda, A., Bolonheis, R. & Rosa, A. (2005). Inclusão Escolar: Visão De Alunos Sem Necessidades Educativas Especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 105-115.
- Vieira, A. R. (2019). *O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Que melhorias e desafios?* [Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31286/1/Ana%20Rita%20Vieira.pdf>