

O DECRETO-LEI N.º 54/2018: UM DESAFIO PARA A INCLUSÃO

DECREE-LAW n.º 54/2018: A CHALLENGE FOR INCLUSION

Rita M. C. Simas Bonança 

Universidad Iberoamericana, Espanha
Espanha

rita.bonanca@gmail.com

Maria G. Borges Castanho 

Center for Applied Special Technology - CAST
Massachusetts, USA

Universidade dos Açores, UAc
Ponta Delgada, Portugal
maria.gb.castanho@uac.pt

Elsa M. G. Morgado 

Universidade Católica Portuguesa – CEFH
Braga, Portugal

emorgado@ucp.pt

Resumo. O presente trabalho visa refletir sobre o novo quadro normativo da Educação Inclusiva em Portugal, tendo em conta a perspetiva de diversos autores da especialidade e, ainda, estudos científicos realizados a nível nacional, no recente contexto da aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que revogou o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regulamentava a educação especial em Portugal, alterado pela Lei n.º 21, de 2008, de 12 de maio, o qual estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão. Assim, novos desafios surgem com o novo paradigma da Educação Inclusiva em Portugal, que se assume como o tema central neste artigo científico, de natureza qualitativa, tendo por base a revisão da literatura e pesquisa documental. Com este propósito, daremos enfoque a algumas questões que são alvo da preocupação dos demais intervenientes escolares. Destacaremos alguns pontos fracos e fortes da legislação em vigor, numa reflexão conjunta, procurando garantir um novo compromisso e elevando o princípio da equidade nas escolas portuguesas.

Palavras chave: educação inclusiva; quadro normativo; equidade; Portugal.

Abstract. This paper aims to reflect on the new regulatory framework of Inclusive Education in Portugal, taking into account the perspective of several authors and scientific studies conducted at national level, in the recent context of the approval of Decree-Law no. 54/2018, of July 6, which revoked Decree-Law no. 3/2008, of January 7, which regulated special education in Portugal, as amended by Law no. 21, 2008, of May 12, establishing the principles and rules that ensured inclusion. Thus, new challenges arise with the new paradigm of Inclusive Education in Portugal, assumed as the central issue in this scientific article, of a qualitative nature, based on literature review and document research. For this purpose, we will focus on some issues that are the concern of other school stakeholders. We will highlight strengths and weaknesses of the legislation in force, in a joint reflection, seeking to ensure a new commitment and raising the principle of equity in Portuguese schools.

Keywords: inclusive education; normative framework; equity; Portugal.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, quer internacionalmente quer a nível nacional, tem vindo a afirmar-se, progressivamente, considerando as diversas declarações e convenções que foram surgindo ao longo dos tempos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram marcos importantes na promoção dos direitos humanos.

Recordamos que “o Direito Universal à Educação concretiza-se assegurando a intencionalidade educativa e proporcionando condições para que todos os seres humanos se possam desenvolver em contato com o conhecimento, com a experiência, com os desafios e com a vivência quotidiana do sucesso e do esforço, quer em contextos formais quer em contextos não formais, desde a hora em que nascemos” (Bonança, Medeiros & Botelho, 2020, p. 7).

À semelhança de muitos outros países, Portugal não ficou à margem destes acontecimentos e preocupações, tendo procurado, num verdadeiro exercício de democratização do ensino, mais justiça e equidade social, através do direito ao conhecimento e ao sucesso educativo por parte de toda a população estudantil, independentemente das idiosincrasias e necessidades de cada aprendiz (Castanho, 2020).

É neste contexto que o conceito de NEE assume um lugar de proeminência educativa no nosso país, tanto ao nível legislativo como de práticas inclusivas. Correia (2017, p. 24) defende que “os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem

necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.

Presentemente, a legislação em vigor vê consubstanciados os princípios da Escola Inclusiva no Decreto-lei n.º 54, de 2018, documento que lança novos desafios, deixando em evidência que é necessário que:

a vontade política se manifeste também na criação de condições para a sua implementação, a exigência da mesma e a sua avaliação. Não chega apontar o caminho, é necessário criar condições e recursos para que as vontades expressas na legislação se convertam em práticas efetivas. Ao assumir em seu discurso o compromisso da inclusão, apelando a mudanças de dinâmicas em toda a escola, cabe-nos também a todos nós estar atentos para fazer da lei ação, exigindo, gerando e gerindo condições e recursos que sempre escasseiam na hora da implementação da legislação (Sanchez, 2021, p. 11).

Comunga da mesma opinião Castanho (2001, p. 515) ao defender que “nenhuma medida política emanada pelo Ministério da Educação terá sucesso no terreno, se não houver por parte dos conselhos executivos e pedagógicos das escolas, vontade expressa de criar condições para a sua implementação.”

Face a estas considerações, importa garantir que a lei, que emerge da vontade política, não se resume a uma mera intenção descrita no papel. Pelo contrário, deve traduzir-se em práticas diárias edificantes, junto de todos os alunos que necessitem de apoio, de acordo com as dificuldades que apresentam. Pois, como já alguns autores fizeram referência relativamente aos desígnios do quadro legal, estes “resumem-se grandemente à consagração de três direitos fundamentais: Direito à educação (acesso de todas as crianças com deficiência ao ensino e que, no que concerne a este nível, seja gratuito); Direito à igualdade de oportunidades (atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas); Direito de participar na sociedade (viver no ambiente familiar e na comunidade (...) usufruindo das respostas educativas de que necessita) (Morgado et al., 2018, p. 417).

DECRETO-LEI 54/2018: ANÁLISE

No seguimento da publicação do Decreto-Lei em apreço, e de acordo com o definido com o seu artigo 32.º, a DGE publicou o Manual de Apoio à Prática, com o propósito de apoiar os profissionais na implementação do definido pelo Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Assim, o Manual traduz-se numa ferramenta imprescindível, na prática e intervenção dos pressupostos definidos neste diploma, procurando elucidar e esclarecer todos os envolvidos neste processo, estando disponível *online*, com acesso gratuito.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, regista-se o desígnio, a nível macro, que a Educação Inclusiva é uma das prioridades da ação governativa, sendo revigorado o direito de oportunidade a cada aluno. Nele vê-se reforçado, ainda, o papel dos pais e encarregados de educação, aos quais são atribuídos deveres e direitos no processo educativo dos seus educandos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 privilegia, assim, a participação dos pais em todo o processo de ensino/aprendizagem, podendo ler-se no referido diploma que os pais têm o direito de participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual (PEI); solicitar a revisão do PEI; consultar o processo individual do seu filho ou educando; ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando (Decreto- Lei n.º 54/2018, artigo 4.º, ponto 2, p. 2920).

Recorde-se que, antes da aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, aos alunos nas escolas, eram apenas dirigidas aos aprendentes com necessidades educativas especiais. A FAQ do Decreto-Lei n.º 54/2018, que rompe com esta lógica, enuncia os seguintes aspetos:

- (i) Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais;
- (ii) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais;
- (iii) estabelece um *continuum* de respostas para todos os alunos;
- (iv) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos;
- (v) perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (FAQ- Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 1).

Sobre o abandono da “categoria necessidades educativas especiais (NEE)”, gerou-se grande discórdia em Portugal, junto dos estudiosos da área e profissionais de ensino em geral. Dando voz ao descontentamento, Cólóa (2021 p. 26) sublinha que:

A erradicação da expressão do normativo, percecionando-se que mais do que dos valores e práticas para que algumas vezes remete, fragilizará a alteração significativa de tomadas de decisão consideradas “menos inclusivas”, a diversos níveis. Mecanismo que se percebe em diversos discursos já como práxis substantivada.

Perante a intenção de uma total descategorização dos alunos, constitui um paradoxo, verificar que, no mesmo diploma, se faz referência à categoria “Necessidade de Saúde Especiais (NSE)”, denotando ser impossível afastarmo-nos de todas as categorizações. Esta ambiguidade remete-nos para uma reflexão aprofundada sobre o propósito da Educação Inclusiva e os seus principais destinatários. Na verdade, ao abandonarmos a categoria das NEE, estamos a “excluir” os alunos com necessidades educativas significativas, tal como aponta Correia (2018, s.p) que defende que o Decreto-lei n.º 54/2018 “afasta a conceção de que “é necessário categorizar para intervir”. Considera o investigador que as necessidades educativas são assim:

ignoradas (excluídas?) como que a parecer uma questão de preferência educativa ou pior ainda, uma questão em que as “diferenças significativas” são relegadas para segundo plano, equiparando-as a uma qualquer diferença banal...” (...) ignorando-se, assim, a “multiplicidade de características, distribuídas por categorias, que as NEE englobam, conferindo a cada uma delas uma identidade própria e diferentes graus de severidade.” Portanto, o autor sublinha que ao não termos estes aspetos em conta estaremos a tratar todos por igual, não garantindo os direitos dos alunos com NEE, chegando mesmo a referir que se “deita fora” a designação “necessidades educativas especiais”.

Em sede de incongruências, conseguimos, ainda, apurar que, no caso de alunos com dislexia, o Júri Nacional de Exames solicita que estes alunos sejam referenciados quanto ao grau de dislexia que apresentam (ligeira, moderada, grave), no Relatório Técnico Pedagógico, para a implementação de medidas nos exames nacionais. Logo, a ideia de nos afastarmos dos sistemas de categorização, é assumida pelo Diploma que regulamenta a Educação Inclusiva nas escolas portuguesas, mas, para a avaliação externa, a categorização assume já outros contornos. Vejamos o que defende o Júri Nacional de Exames, no Guia para a aplicação de adaptações na realização de provas e exames JNE /2021, sobre as medidas de que os alunos poderão beneficiar, de acordo com o grau de dislexia (Tabela 1).

ADAPTAÇÕES	DISLEXIA LIGEIRA	DISLEXIA MODERADA	DISLEXIA GRAVE
Aplicação da <i>Ficha A</i> nas provas de avaliação externa e nas provas de equivalência à frequência	✘	✘	✘
Aplicação de tempo suplementar (30 min), para além do tempo de prova, nas provas de equivalência à frequência	✘	✘	✘
Aplicação de tempo suplementar (30 min) para além do tempo de prova+ tolerância, nos exames finais nacionais.	-	-	✘
Provas adaptadas – enunciados em formato digital com figuras	-	✘	✘
Leitura orientada dos enunciados das provas e exames	✘	✘	✘
Realização de provas e exames em sala à parte	✘	✘	✘
Utilização de computador	-	✘	✘

Tabela 1 – Adaptações a autorizar para situações de dislexia
Fonte: Júri Nacional de Exames (2021, p. 21)

No presente momento histórico, o Decreto-Lei n.º 54/2018 procura garantir e estender a todos os alunos, quer as suas dificuldades sejam de natureza ligeira ou significativa (Correia, 2013), as mesmas oportunidades de sucesso, em qualquer momento do seu percurso académico, através de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A esse respeito Cólóa (2021, p. 25) defende: “... parece-me pobre isolar do desenvolvimento geral das escolas determinados discursos sobre Educação Inclusiva, dizer-se que o diploma é para a toda a escola não me parece argumento suficiente”.

Na sequência de uma consulta nacional, sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, junto de Educadores de Infância, Docentes, Professores Titulares de Turma e Docentes de Educação Especial, promovida pela FNE (2019), ficamos a conhecer que 55% dos inquiridos não concordam com a extensão de medidas a todos os alunos enquanto 80% são da opinião que o documento deveria conter a referência explícita a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Como proposta generalizada a toda a população estudantil, o referido diploma determina que cabe às escolas do país a disponibilização das seguintes medidas:

- a) **Medidas Universais:** As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens (ponto 1, artigo 8.º, p. 2921).
- b) **Medidas Seletivas:** As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais (ponto 1, artigo 9.º, p. 2921).
- c) **Medidas Adicionais:** As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (ponto 1, artigo 10.º, p. 2921).

Com o intuito de melhor esclarecer os sistemas escolares e a respetiva classe docente sobre o carácter multinível desta nova abordagem de acesso ao currículo, o Ministério da Educação organizou as novas medidas em pirâmide, numa escalada explícita que parte do coletivo para as situações particulares que exigem da comunidade educativa uma resposta especializada (Figura 1).



Figura 1 – Abordagem Multinível de Acesso ao Currículo

Fonte: Ministério da Educação DGE (2018)

Na sequência do enunciado no Decreto-Lei n.º 54/2018, a abordagem multinível é organizada em três níveis de intervenção, variando em termos do tipo, intensidade e frequência, através de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, onde se incluem as medidas universais, seletivas e adicionais (Cf. - Figura 2).

- Universais** (art. 8.º)
- Diferenciação pedagógica;
 - Acomodações curriculares;
 - Enriquecimento curricular;
 - Promoção do comportamento pró-social;
 - Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- Seletivas** (art. 9.º)
- Percursos curriculares diferenciados;
 - Adaptações curriculares não significativas;
 - Apoio psicopedagógico;
 - Antecipação e reforço das aprendizagens;
 - Apoio tutorial
- Adicionais** (art. 10.º)
- Frequência da escolaridade por disciplinas
 - Adaptações curriculares significativas
 - Plano individual de transição (PIT)
 - Desenvolvimento de metodologias e estratégias Ensino estruturado
 - Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social

Figura 2 – Tipo de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
Fonte: Ministério da Educação DGE (2018)

Decorrente do modelo multiníveis, a legislação afigura-se, na perspetiva de Cóloa (2021), como “híbrida”, uma vez que as medidas educativas se assemelham a respostas “circunscritas” e “prescritas”, dada a diversidade de alunos.

Ainda, por consequência das dúvidas de professores e educadores face às medidas previstas neste diploma, que têm gerado diversas leituras e diferentes formas de implementação, provocando heterogeneidade de processos e colocando em causa a aplicação do referido diploma, bem como os princípios de equidade e inclusão nele descritos, regista-se que 30% das escolas em Portugal não estão a implementar em pleno o Diploma (FNE, 2019). Aliás, até ao presente e passados três anos da sua aprovação, constata-se que não foram reunidos esforços pela tutela para assegurar a transição entre os dois diplomas, verificando-se desigualdades no tipo de respostas a alunos com necessidades educativas em diversas escolas e até mesmo dentro da mesma escola.

Ora, face a estas considerações descritas, é perceptível um desfasamento entre a oferta educativa e a intencionalidade de mudança positiva prevista no Diploma, deixando ao entendimento dos diferentes intervenientes o tipo de atendimento e medidas a aplicar junto dos alunos. Em consequência, assiste-se a uma “desvalorização” dos direitos das gerações mais jovens, verificando-se um nítido abandono a que estão condenados os aprendentes, sendo impossível, neste momento, avaliar os danos causados, especialmente junto dos primeiros níveis de escolarização, uma vez que a intervenção precoce, que deveria estar a acontecer, com benefícios comprovados, nos ciclos subsequentes, na superação das suas dificuldades, é omissa.

Serve a transcrição da ótica de Barbosa e Neves (2019, p. 120) para constatarmos quão distantes nos encontramos destes pressupostos teóricos:

hoje, exige-se que a escola seja para todos e para cada um, na prática e não apenas na lei, que seja para aprender mais e sem qualquer tipo de discriminação e sem negligenciar os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Espera-se ainda que seja um espaço educativo, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.

Resultante da análise do estudo referenciado (FNE, 2019), foi passível verificar que 75% dos respondentes afirmaram ter tido dificuldades/dúvidas na aplicação do diploma, circunstância que reitera a necessidade de acautelar um período de transição aquando das mudanças dos quadros legislativos, devendo ser assegurada formação especializada a toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, de forma

atempada, garantindo as ferramentas teórico-práticas necessárias à aplicação das novas medidas, maior sentido de responsabilidade da comunidade escolar e compromisso na obtenção de resultados positivos.

Neste diploma, as opções metodológicas implícitas no Decreto-Lei n.º 54/2018 assentam no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que visa garantir as oportunidades de desenvolvimento por meio de um planeamento pedagógico contínuo, para todos os alunos, tendo em conta diversos materiais e ferramentas, métodos e formas de avaliação, maximizando a aprendizagem com vista ao sucesso de todos os aprendentes (Castanho, 2020).

Para que tal seja exequível, Elias (2021) destaca que é preciso operar uma mudança na forma como a classe docente perspetiva o ensino, sendo crucial assumir uma postura “dialógica”, face aos alunos e conteúdos a ministrar. Para isso, exige-se que os professores possuam formação especializada, tendo em vista a implementação de metodologias e estratégias eficazes em contexto de sala de aula (Martins & Borges, 2021).

Segundo Elias (2021, p. 89) existe um conjunto de práticas que podem ser adotadas em sala de aula que passam por: (1) fornecer exemplos diferentes para a mesma situação; (2) ter flexibilidade na demonstração dos conteúdos; (3) fornecer *feedbacks* constantes e adequados ao entendimento do aluno; (4) propiciar diversas oportunidades para que cada aluno partilhe as suas potencialidades com a turma; (5) avaliar de forma contínua, utilizando diferentes instrumentos.

O mesmo autor dá enfoque ainda a outras estratégias que podem ser utilizadas em diferentes idades, num contexto “*flexível*”, “*dinâmico*” e “*diversificado*”, a saber:

usar como ponto de partida o que o aluno já sabe- perguntar, criar discussões, debates; fazer uma aula diversificada – música, tecnologia, materiais diversificados; utilizar diferentes espaços da escola - pátio, outras salas, jardins, quadra; lançar desafios aos alunos- colocá-los a pensar sobre algo; contextualizar os assuntos-dar sentido e significado; trabalhar por projetos; ouvir mais- aprendizagem é TROCA (Elias, 2021, p. 90).

Para além do que já foi descrito, o diploma alvo da nossa atenção neste artigo enfatiza o papel do docente de educação especial em duas vertentes distintas: no apoio direto prestado aos alunos e no trabalho colaborativo entre docentes, com vista à preparação cuidada do processo de ensino e aprendizagem. Determina o Diploma que:

o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (ponto 4, artigo 11.º).

No entanto, foi-nos possível aferir, no estudo desenvolvido pela FNE (2019), que 80% dos inquiridos consideram que não foram atribuídas horas para o trabalho colaborativo entre os professores, com vista ao sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Esta é mais uma incongruência deste decreto que nos faz questionar como é que os docentes podem efetivamente realizar e cumprir com esta tarefa se não está contemplada a respetiva carga letiva nos seus horários, com vista ao tão apregoado trabalho colaborativo.

Sobre este aspeto importa sublinhar que a prestação de serviços do professor de educação especial, na perspetiva de Basti et al. (2013, citado e adaptado por Bonança e Cólóla, 2020) desenvolve-se em três vertentes, nomeadamente no foco na planificação e aprendizagem profissional, na construção de práticas de ensino e no apoio ao aluno (Figura 3).

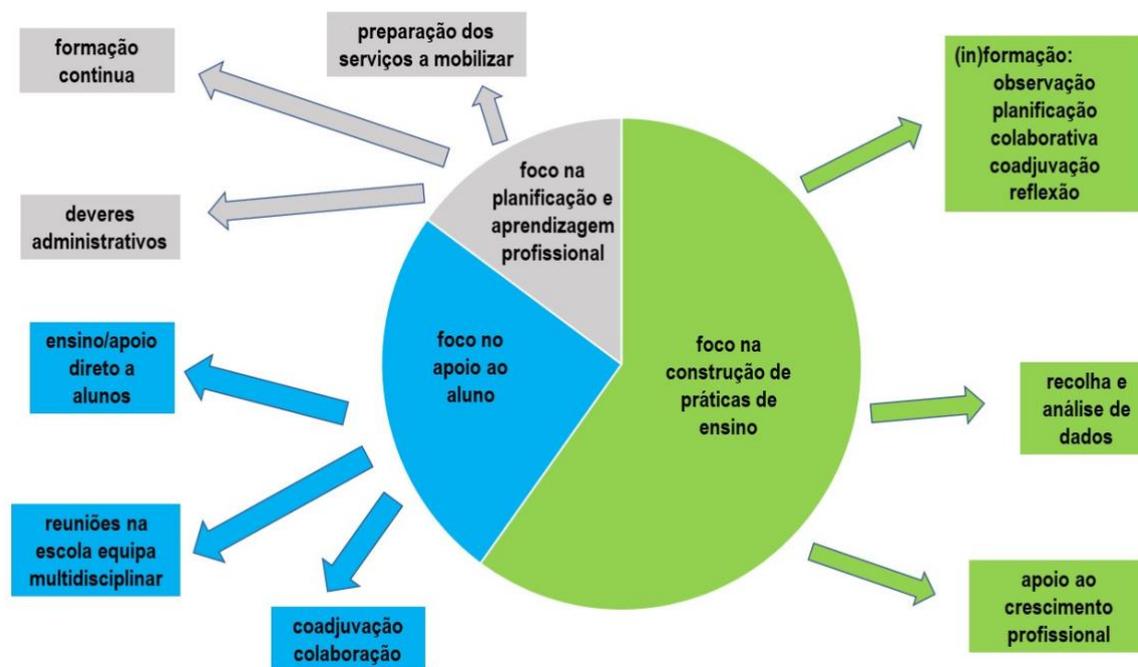


Figura 3 – Prestação de serviços pelo professor de educação especial
Fonte: Bonança e Cóloa, 2020, adaptado de Basti et al. (2013)

No que se refere às definições deste diploma, mostra-nos o estudo anteriormente mencionado que 52,04% dos inquiridos dizem não compreender as definições da nomenclatura do diploma, confirmando-se a necessidade de formação, bem como um período de transição entre os diplomas, essencial para os docentes e escolas se prepararem para as novas exigências e práticas.

A título de exemplo, recorde-se que as medidas universais, previstas no Decreto-Lei da Escola Inclusiva, a realizar pelo docente titular (art. 7º), exigem que este profissional domine a nova nomenclatura e, ainda, acione medidas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (art.8º). No entanto, é-nos possível perceber que o cumprimento das medidas universais vai depender da sensibilidade, da formação dos professores para detetar os sinais de alerta de forma precoce e, ainda, da natureza da implementação de estratégias diferenciadoras, junto dos alunos que carecem de mais apoio.

Verificou-se que 53,08% dos inquiridos, do estudo de que temos vindo a explorar (FNE, 2019), fizeram críticas ao D.L. n.º 54/2018 enquanto apenas 15,38% manifestaram o seu apoio. Em contrapartida, 28,46% não emitiram qualquer juízo de valor, pelo que se depreende que a maioria dos professores não se identifica com o prescrito neste diploma. Para 38,46% há necessidade de alterar a legislação, daí que não seja de estranhar a listagem de sugestões de alteração, apresentada pelos participantes do supramencionado estudo (FNE, 2019, p. 26), em consonância com os resultados obtidos:

- Muitos alunos da Educação Especial perderam o apoio e sentem-se perdidos sem apoio especializado.
- As crianças com deficiência graves, ao serem obrigadas a estar nas salas, não estão a ser incluídas, antes pelo contrário.
- A ideia estrutural do DL 54 é pertinente, mas acarreta muito mais horas de trabalho e muito mais burocracia.
- O novo DL veio criar mais burocracia e dificuldades na aplicação de medidas, as quais, na prática, pouco diferem das anteriores. Para além disso, retiram-se funções importantes ao Docente de Educação Especial.
- O DL 54 define paradigmas inclusivos que carecem de normativos específicos. A alusão a "todos os alunos" é demasiado abrangente e tal como o revogado 3/2008 este decreto-lei, apesar da abordagem multinível, carece de uma medida intermédia entre as adaptações não significativas (que não deveriam existir com a implementação das universais) e as significativas.

- Os recursos, humanos e materiais, continuam a ser claramente insuficientes para uma resposta adequada e atempada às necessidades. Falta a formação necessária de todos os intervenientes no processo (que deveria ter sido facultada ANTES da implementação do DL).
- Concordamos com os pressupostos da nova lei, ainda que muito subjetiva e pouco esclarecedora; o problema reside na operacionalização, no modus operandi. A formação que existe não tem dado respostas concretas ... são interpretações que vão surgindo ... não havendo, por vezes, consensos.
- Nem a tutela consegue dar respostas concretas quando são colocadas questões. Devem ser clarificadas as funções do Docente de Educação Especial, o que se pretende com as alíneas das diferentes medidas...entre outros aspetos.
- Mantém-se a confusão entre integração e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os factos e considerações aqui descritos, de acordo com os diversos autores da especialidade, assumem-se como um ponto de partida para a reflexão, no sentido de serem agilizados mecanismos de atendimento mais ajustados nas escolas, garantido a oportunidade e o direito ao sucesso educativo. Assim, neste desafio audaz, com que presentemente nos deparamos, num exercício verdadeiramente democrático, importa definir uma visão consciente, e por conseguinte, mais especializada sobre o que é a Educação Inclusiva, não ignorando aqueles que, por norma, necessitam de mais apoio nas escolas, neste caso em particular, os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para este efeito, há a necessidade de criar um diploma ou mesmo alterar o diploma atual, introduzindo no mesmo referências precisas sobre o acompanhamento a oferecer aos alunos com NEE diagnosticadas e com percursos escolares de insucesso, em consequência do abandono a que foram votados. Surge, também, a necessidade de clarificar, no horário dos docentes, os tempos que são destinados ao trabalho colaborativo. Para além disso, urge articular as medidas educativas, previstas no modelo multiníveis com, por exemplo, as exigências da avaliação externa em vigor. Ou seja, há que proceder às necessárias adaptações no referencial legislativo, de forma que o processo de avaliação do aluno, durante o seu percurso académico, incluindo os exames nacionais e provas, seja compatível com as exigências da avaliação externa, a qual não pode ser encarada como um ato isolado.

É da máxima relevância esclarecer toda a comunidade escolar (incluindo as famílias) sobre a nomenclatura usada no diploma e capacitar os professores para a implementação de estratégias, métodos e recursos, que garantam um atendimento mais eficaz junto dos alunos com NEE, tal como enuncia o DUA.

Importa igualmente reforçar a necessidade de formação especializada da classe docente quer ao nível da formação inicial quer da formação contínua, numa resposta ajustada à variabilidade que caracteriza todo o contexto educativo quanto ao perfil de cada aluno na sua singularidade e necessidades.

Em consequência da análise feita, reiteramos que muito do desnorte vivenciado pelas famílias e pelos profissionais de ensino se deveu à ausência total de um período de transição entre os diplomas e da falta de preparação dos agentes que mais intervêm na educação das gerações mais jovens.

Decorridos praticamente três anos da sua aprovação, resta-nos concluir que os pontos fracos e fortes deste Decreto-Lei apontam para um longo caminho que temos ainda de desbravar. As dúvidas e inconsistências nele descritas são prova de que, no terreno, a inclusão pode ser uma mera utopia, porquanto o trajeto é verdadeiramente de exclusão.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, C. & Neves, I. (2019). Preocupações e expectativas de pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Revista Liberato*, 20, 34, 113-220.
- Bonança, R. & Cúolo, J. (2020). O papel do docente especializado e os princípios da escola inclusiva. In R. Bonança; T. Medeiros & T. Botelho (Coord.s), *Referencial de Boas Práticas: As Perturbações da Aprendizagem Específicas e os Princípios da Educação Inclusiva* (pp. 33-39). Disbedo: Guarda.
- Bonança, R.; Medeiros T. & Botelho, T. (2020). *Referencial de Boas Práticas: As Perturbações da Aprendizagem Específicas e os Princípios da Educação Inclusiva*. Disbedo: Guarda.
- Castanho, M. (2001). *A leitura através do currículo nas escolas do 2.º Ciclo em Portugal*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Castanho, G. (2020). A educação inclusiva e o desenho universal da aprendizagem. In R. Bonança, T. Medeiros & T. Botelho. *Referencial de Boas Práticas: As Perturbações da Aprendizagem Específicas e os Princípios da Educação Inclusiva* (pp. 16-25). Guarda: Disbedo Editora

- Cóloa, J. (2021). As oportunidades da nova lei em Portugal- Dita que é a (nova) inclusão. In I. Sanches (Coord.), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* (pp. 17-43). Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2018). *Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se*. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumpre-se-1837375>. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.a Série, N.º 129- 6 de julho de 2018*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República, 1.a Série, N.º 4 – 7 de janeiro de 2008*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1405&tabela=leis. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elias, M. (2021). Desenho universal para a aprendizagem: ultrapassar barreiras e criar fronteiras na sala de aula. In I. Sanches (Coord.s), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* (pp. 69-94). Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.
- FAQ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_-_dl_54_-_versao_5a.pdf. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- Federação Nacional da Educação (FNE) (2019) Consulta Nacional Educação Inclusiva. Disponível em https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- Júri Nacional de Exames (2021). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/manual_de_instrucoes_piepe_2021_1abril.pdf. Acessado a 30 de outubro de 2021.
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008. *Diário da República, 1.a Série, N.º 91 – 12 de maio de 2008*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: http://www.ige.minedu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei_21_08.pdf. Acessado em: 17 de junho de 2021.
- Martins, M. & Borges, M. (2021). Inclusão na sala de aula- o desenho universal da aprendizagem como resposta à diversidade?. In. Sanches (Coord.s), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* (pp. 45-68). Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.
- Morgado, E., Licursi, B., Rodrigues, J., Cardoso, M. & Silva, L. (2018). Evolução Histórica e conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 11, 3, 416-426. doi: 10.14571/brajets. v11.n3.
- Sanches, I. (2021). Nota Introdutória. In I. Sanches (Coord.), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* (pp. 9-16). Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.