

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO: DESAFIOS ÀS ESCOLAS, AOS PROFESSORES E À SUA FORMAÇÃO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.909112519032>

*Data de aceite: 19/03/2025*

### **Irenilson de Jesus Barbosa**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Pós-doutorando no Centro de Investigação e Intervenções Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)  
<https://orcid.org/0000-0001-6638-3620>

### **Preciosa Fernandes**

Professora Associada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
<https://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de um estudo exploratório com foco na educação inclusiva como um direito, e em desafios que se colocam às escolas e aos professores, após a implementação do Decreto-Lei 54/2018<sup>1</sup> que regulamenta a educação inclusiva, em Portugal, tendo, especificamente, como objetivos: i) compreender percepções de professores do ensino básico sobre educação inclusiva como um direito; ii) identificar desafios da educação inclusiva que se colocam

à escola, aos professores. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas a professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico de dois Agrupamentos de escolas (AE) da região do grande Porto, que atuam em turmas que têm incluídos alunos com neurodiversidade. Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo partindo-se de uma perspectiva epistemológica multirreferencial, buscando entender a complexidade dos fenômenos em apreço. Os resultados apontam para um entendimento diversificado de educação inclusiva, sublinhando ser este um propósito ainda não apropriado pelas escolas e por todos os professores. Destacam-se como principais desafios à concretização de uma educação inclusiva como direito, a falta de condições e de recursos, e acentua-se a necessidade de uma formação inicial e continuada que forme professores inclusivos, capazes de intervir em contextos multiculturais, adotando práticas de atenção, respeito e valorização da, e pela, diversidade dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva; Inclusão escolar; Direito à educação; Desafios à formação de professores; Política Educacional

1. Importa destacar que neste mesmo dia foi implementado o Decreto-Lei 55/2018 que determina a autonomia e a flexibilidade do currículo

## INCLUSIVE EDUCATION AS A RIGHT: CHALLENGES FOR SCHOOLS, TEACHERS AND THEIR TRAINING

**ABSTRACT:** This article presents the results of an exploratory study focusing on inclusive education as a right, and the challenges faced by schools and teachers following the implementation of Decree-Law 54/2018, which regulates inclusive education in Portugal. Specifically, the objectives are: i) to understand the perceptions of primary school teachers about inclusive education as a right; ii) to identify the challenges of inclusive education faced by schools and teachers. This is a qualitative study, using semi-structured interviews with teachers from the 2nd and 3rd cycles of primary education from two school clusters (AE) in the Greater Porto region, who work in classes that include students with neurodiversity. The data were subjected to content analysis techniques from a multi-referential epistemological perspective, seeking to understand the complexity of the phenomena in question. The results point to a diverse understanding of inclusive education, emphasizing that this is a purpose not yet fully embraced by schools and all teachers. The main challenges to achieving inclusive education as a right are highlighted as the lack of conditions and resources, and the need for initial and ongoing training to develop inclusive teachers capable of intervening in multicultural contexts, adopting practices of attention, respect, and valuing the diversity of students.

**KEYWORDS:** Inclusive Education; School Inclusion; Right to Education; Challenges to Teacher Training; Educational Policy

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem crescido o interesse de organismos internacionais e de governantes na determinação de diretrizes com foco nos direitos humanos, na inclusão, e na justiça social (UNESCO, 2015, 2019; European Commission, 2020). No campo educacional, essas diretrizes têm repercussões nas políticas educativas implementadas em cada país (Ball, 2001). Trata-se, como refere o mesmo autor, de “um processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (p. 102) que precisa de ser contextualizado às realidades de cada país, neste caso Portugal. Nesse processo de contextualização das políticas, cabe um papel central às escolas e aos seus líderes, bem como aos professores na preservação de culturas organizacionais e de trabalho docente que se afastem de lógicas de *performatividade* (Ball, 2000) assentes em processos de competição e de individualismo profissional, e se aproximem de processos de trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001). De acordo com Marinho & Fernandes (2021) “vivem-se tempos de conflitualidade entre o pensamento e a ação (dos professores), entre perspectivas educativo-curriculares e possibilidades da sua concretização” (p.2). São tempos em que, simultaneamente, se implementam “políticas promotoras de uma educação inclusiva e de flexibilidade curricular (Fernandes & Oliveira, 2019) e políticas de inspiração neoliberal associadas a lógicas de mercado e à adoção de procedimentos de regulação, central e local, do trabalho docente. (Fernandes & Marinho 2021). Neste cenário, as escolas e os professores são confrontados com novos desafios, agora relacionados não apenas com a qualidade das aprendizagens dos alunos, mas também com a garantia de condições que assegurem a educação como um direito de todos, uma educação inclusiva, promotora de maior justiça curricular e social (Santomé, 2013; Sampaio & Leite, 2020).

É no quadro destas ideias que se situa o estudo que neste artigo se dá conta. Tendo por base a política de educação inclusiva determinada pelo Decreto-Lei 54/2018, o estudo tem como objetivos identificar e compreender percepções de professores do ensino básico português sobre educação inclusiva como direito e sobre desafios que se colocam às escolas e aos professores e à sua formação. Espera-se, decorridos seis anos após a implementação daquela medida política, contribuir para uma leitura, ainda que circunstanciada, sobre como professores, num contexto de políticas de binómio curricular (Roldão & Almeida, 2018) se posicionam face à educação inclusiva como direito.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM DIREITO DE TODOS – PRESSUPOSTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos constitui um marco nuclear na afirmação, e no reconhecimento, entre outros, do direito de todos à educação como um direito fundamental (ONU, 1948, Art. 26), e abre caminho para mudanças significativas no campo das políticas educativas, dos sistemas educativos, das escolas e dos seus atores. Ainda assim, reconhece-se que o caminho tem sido lento, sobretudo no que tange ao reconhecimento de igualdade de direitos e, no caso da educação, da inclusão de grupos sociais em condição de vulnerabilidade, como é o caso de pessoas com deficiência. A terminologia “pessoa com deficiência”, pese embora resulte de uma evolução terminológica (ONU, 2006), está longe de estar consensualizada, (Piccolo & Mendes, 2013), carregando consigo a ideia de “deficit”, “inferioridade” ou de “incapacidade” (Maciel, 2020). Como sublinha este autor a “linguagem é capaz de produzir, modificar e direcionar o pensamento e as práticas sociais e, dialeticamente, também é modificada, produzida e orientada por mudanças de conceitos” (Maciel, 2020, p. 72).

Nesta trajetória, tem sido reconhecido um papel central às políticas, quer ao nível da produção discursiva quer das orientações para práticas educativas de atenção à diversidade e de uma educação inclusiva. Já na década de 1970, o Relatório Warnock (1978) que “deu à luz” o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), sinalizava para a inclusão escolar de educandos que apresentem alguma dificuldade específica de aprendizagem no decorrer da escolarização, e exigia atenção e mais recursos pedagógicos e materiais para além dos utilizados com crianças da mesma idade, ocasionando modificações no currículo, na avaliação e nas estruturas sociais e educacionais para atendê-las (Correia e Fernandes, 2019, p. 21). Assegurar a educação inclusiva, a educação como um direito de todos (Armstrong & Rodrigues, 2014), tem constituído um grande desafio para os sistemas políticos e educativos, para as escolas e para os professores.

Com efeito, desde a última década do século XX, a agenda global para a educação tem sido marcada principalmente pela disseminação do paradigma da inclusão social e educacional. Esse paradigma inclusivo, manifesto em importantes documentos como a Declaração de Jontien (1990), e a Declaração de Salamanca (1994), desencadeou um

vigoroso movimento mundial em favor da educação para todos transformando-o em uma exigência internacional. Esse movimento prosseguiu no século XXI desde a realização do Fórum Mundial de Educação em Dacar, em 2000, que buscou revisar os avanços alcançados na década anterior e propor novas metas para os anos seguintes. Dessa forma, tem se ampliado ainda mais a partir da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e da agenda 2030 (ONU, 2017) com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). De entre estes, o objetivo 4 preconiza uma oferta de educação de qualidade para todos, baseada nos princípios da equidade e da inclusão.

A assunção deste compromisso por todas as nações signatárias da ONU resulta de toda uma luta histórica de educadores, ativistas e legisladores que sustentam a educação como um direito humano e argumentam que o principal desafio da educação em todo o mundo é torná-la inclusiva (Ainscow, 2009, p. 11).

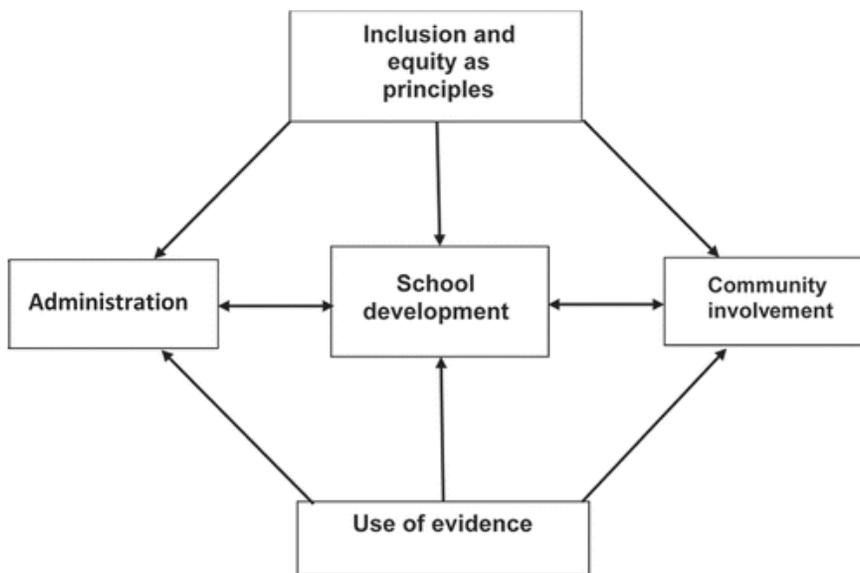
Na perspectiva deste autor o objetivo da educação inclusiva é “eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades.” (Ainscow, 2009, p. 9). Em sua perspectiva, a educação inclusiva não se concebe apenas como uma abordagem que focaliza pessoas com deficiências ou com a ambígua designação de pessoas com necessidades educativas especiais. Tendo em mira toda a diversidade humana, a ideia é que, ao tornar-se efetivamente um direito de todos, toda a educação se torna inclusiva. É também nesta mesma linha argumentativa que Stubbs, (2008) sustenta que a “inclusão pressupõe a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (p.48), visão que confere sentido à ideia de que “a educação inclusiva constitui um direito humano básico e o alicerce de uma sociedade mais justa e solidária” (Favero et al, 2009, p. 6).

Ratificando essa visão, mais recentemente Ainscow (2020) explicitou um conjunto de justificativas para que o movimento pró-inclusão escolar se solidifique:

(...) o movimento em direção a escolas inclusivas pode ser justificado por uma série de motivos. Há uma *justificação educativa*: a exigência de que as escolas inclusivas eduquem todas as crianças em conjunto significa que têm de desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem todas as crianças; uma *justificação social*: as escolas inclusivas são capazes de mudar as atitudes em relação à diferença, educando todas as crianças em conjunto, e formam a base para uma sociedade justa e não discriminatória; e *uma justificação econômica*: é provável que seja menos dispendioso criar e manter escolas que eduquem todas as crianças em conjunto do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas em grupos específicos de crianças. (Ainscow, 2020, p. 8)

Concordando com a perspectiva do autor, consideramos também de grande relevância a definição, pelos governos, de políticas públicas consistentes que permitam a concretização efetiva de práticas de educação inclusiva nos cotidianos escolares. Neste âmbito, sublinhamos a importância de uma formação inicial e contínua de professores que os capacite para intervirem com a diversidade dos alunos e conduza à sua compreensão de que a educação inclusiva é muito mais do que atender as crianças com deficiências. Como em outro lugar sustentamos, atender aos princípios de uma educação inclusiva como direito

de todos pressupõe “uma busca permanente por respostas pedagogicamente diferenciadas a todos os alunos (...) ; independentemente da sua situação de vulnerabilidade” (Prychodco; Fernandes; Bittencourt, 2019, p. 3). Formar para uma educação inclusiva como um direito de todos é um grande desafio que os sistemas políticos, as instituições formadoras e os professores precisam de enfrentar. Em linha com diretrizes internacionais (UNESCO, 2015; ONU, 2017), Ainscow (2020) lembra que compreender a educação inclusiva como um direito de todos “é uma vertente essencial de uma nova agenda política internacional” (p. 8). Ao discutir sobre os desafios que a educação inclusiva traz aos sistemas educativos, Ainscow (2020, p. 9) formulou uma proposta sobre fatores fundamentais para a promoção da inclusão e da equidade nos sistemas educativos, que o esquema 1 sistematiza.



Esquema 1. Fatores promotores da inclusão e a equidade  
(Ainscow, 2020, p. 9).

Segundo o referido autor, a promoção da inclusão e da equidade pressupõe atender a cinco fatores que se relacionam entre si: princípios de inclusão e equidade; envolvimento comunitário; uso de evidências ou provas e; administração e desenvolvimento escolar. Estes cinco fatores podem ser assim resumidos:

- a. *Princípios de inclusão e equidade:* Estes princípios devem ser a base de todas as práticas educacionais, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem.
- b. *Envolvimento comunitário:* A participação ativa da comunidade é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo. Isso inclui pais, professores, alunos e outros membros da comunidade trabalhando juntos para apoiar a educação de todos.

- c. *Uso de evidências ou provas:* A tomada de decisões deve ser baseada em dados e evidências concretas. Isso ajuda a identificar áreas que precisam de melhorias e a implementar estratégias eficazes para promover a inclusão e a equidade.
- d. *Administração escolar:* A gestão escolar deve estar comprometida com a inclusão e a equidade, implementando políticas e práticas que apoiem todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.
- e. *Desenvolvimento escolar:* Para Ainscow este é o elemento central de todo o processo. Esse autor acredita que o desenvolvimento contínuo das escolas, através de práticas inclusivas e equitativas, é fundamental para garantir que todos os alunos tenham sucesso acadêmico e social.

Os fatores supramencionados são interdependentes e devem ser abordados de forma integrada para promover uma educação inclusiva e equitativa e são referidos em diversos textos do autor (Ainscow, 1997; 1998; Ainscow & Ferreira, 2003).

Talvez, deva-se acrescentar que a escola e seus professores também precisam responder às interações com o meio socioeconômico assim como atentar em decisões políticas que afetam a valorização e a saúde dos profissionais nos planos nacionais, locais e individuais para que a educação seja inclusiva. Isso implica manter os olhos no ideal de inclusão sem perder de vista as realidades escolares de modo a prevenir situações de exclusão.

A perspectiva de Ainscow (2020) sobre a educação inclusiva como um direito de todos, enquadra-se nos fundamentos do modelo biopsicossocial e de uma visão da educação como responsabilidade social (Prychodco; Fernandes, & Bittencourt, 2019), envolvendo diferentes sistemas e setores da sociedade na criação de condições e na adoção de estratégias que promovam o sucesso educativo de todos os alunos.

Retomando o contexto português onde se realizou o estudo, à semelhança de outros sistemas educativos, Portugal foi construindo a sua trajetória em termos de políticas de inclusão caminhando, ainda que num movimento oscilatório (Fernandes, 2011), sobretudo a partir da publicação do Decreto-Lei 54/2018, para uma aproximação a um sentido de inclusão como um direito de todos. Preconizando uma visão de “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 54/2018), este diploma legal cria condições para que melhor se assegure “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (ibidem).

Este contexto político; trouxe às escolas e aos professores o desafio de atenderem à diversidade, nas suas múltiplas facetas, de todos alunos. Este não é um desafio fácil. Como lembra Rodrigues (2006) “ muitas escolas estão a procurar – responsabilmente – cumprir o melhor que podem e sabem esta legislação e isso torna este processo muito exigente dado que não se trata de uma mudança na “Educação Especial”, mas sim em toda a escola” (Rodrigues, 2006, p. 15). E, acrescenta: “é preciso tempo para consolidar e sedimentar esta legislação, mas é (também) essencial não deixar que o sentimento de “entregues a si próprias” cresça nas escolas”. (Rodrigues, *op. cit.*, p. 15).

Em linha com ideias já referidas, o autor enfatiza a importância da formação em serviço, reconhecendo ser um meio potenciador da reflexão com e entre professores que permite debater e partilhar experiências e, conseqüentemente, conduzir à melhoria das práticas educativas e de ambientes educativos inovadores e inclusivos (Rodrigues, 2018).

Com efeito, criar espaços de reflexão/formação com os profissionais que atuam na escola é, em nossa perspectiva, um desafio e uma possibilidade para se promover e alcançar uma *educação inclusiva como um direito de todos*. Romper com práticas e linguagens impressas de visões e concepções de educação estigmatizantes, estabelecidas social e politicamente, constitui o maior desafio para se alcançar uma educação inclusiva como um direito de todos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, de caráter exploratório (Marconi & Lakatos, 1996), segue uma abordagem qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas a professoras do ensino básico (Amado, 2017) que atuam em dois Agrupamentos de Escolas (AE) da região da grande Porto, Portugal. O critério básico para a seleção dos entrevistados foi a condição de serem professores ou professoras que atuam em classes inclusivas. Diante disso, foram entrevistadas oito professoras, quatro de cada AE, que se disponibilizaram a colaborar na investigação. Para tal foram seguidos todos os procedimentos éticos: consentimento informado, com garantia de confidencialidade e de anonimato das entrevistadas.

Enquadrando-se na epistemologia multirreferencial proposta por Ardoino (1986), o percurso metodológico adotado salienta: a) a *complexidade dos fenômenos* abordados, os quais podem ser compreendidos a partir de diferentes ângulos teorias e disciplinas; b) considera *o contexto social, histórico e cultural* em que os fenômenos estudados ocorrem; c) atenta para a sua Interdisciplinaridade, ao buscar integrar conhecimentos de diversas áreas para a compreensão de fenômenos aparentemente restritos à educação; d) oportuniza a *reflexividade*, ao questionar as nossas próprias perspectivas e preconceitos; e) valoriza a *dialogicidade* pela troca de ideias com os atores envolvidos no processo educacional em razão das políticas públicas e legislação que os afetam. Nesse sentido, procurou-se compreender contextos, significados e relações, explorando e mapeando o terreno das políticas públicas de educação inclusiva (Ludke e André, 1986) e o contexto da prática, através da visão de professores, procurando-se obter uma visão holística e plural da realidade (Amado, 2017; Martins, 2004).

Os dados foram analisados seguindo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009). recorrendo a um sistema categorial definido *a priori* com base nos objetivos do estudo, e em categorias que emergiram da própria análise dos dados:

## RESULTADOS

Inicia-se a apresentação dos resultados com a caracterização das professoras<sup>2</sup> que colaboraram na investigação preservando-se as suas identidades, o anonimato e a confidencialidade com o uso de pseudônimos de nomes de flores, livremente escolhidos por elas em uma lista de vinte flores disponibilizada pelo autor. O quadro 1, sistematiza essa caracterização.

Profes-sora	Idade	Qualificação Profissional	Formação para a Educação Inclusiva	Tempo de atuação profissional	Tempo de atuação com alunos com NEE
<i>Rosa</i>	52	Licenciatura em Educação Básica	Pós-graduada em Educação Especial - domínio cognitivo e motor	24 anos	19 anos
<i>Cravo</i>	54	Mestrado	Pós-graduação em Intervenção Precoce	15 anos	15 anos
<i>Camélia</i>	63	Licenciatura em educação de infância	Pós-graduação em Educação Especial.	43 anos	18 anos
<i>Lírio</i>	57	Licenciatura em Matemática e Ensino, Mestrado e pós-graduação em Matemática e Avaliação	Não tem formação especializada para Educação inclusiva	30 anos	Mais de 20 anos
<i>Tulipa</i>	48	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas de francês e alemão	Curso de Especialização em Educação especial	25 anos	12 anos
<i>Violeta</i>	51	Licenciatura em Educação de Infância e licenciatura em Organização e Desenvolvimento Curricular	Pós-graduação em Educação Especial no Domínio cognitivo motor	27 anos	16 anos
<i>Orquídea</i>	46	Licenciatura em 1º e 2º ciclos, três pós-graduações.	Pós-graduação em Educação Especial na vertente domínio cognitivo-motor.	23 anos	20 anos
<i>Margarida</i>	45	Licenciada em Biologia	Não tem formação especializada para a Educação Inclusiva	20 anos	3 anos

Quadro 1 – Caracterização das professoras

Todas as entrevistadas possuem o grau de Licenciatura e apenas duas não têm formação no campo da educação inclusiva. Sete delas têm tempo de atuação profissional igual ou superior a 20 anos de serviço, e têm experiência com educandos com necessidades educativas especiais igual ou superior a 12 anos.

Como já referido, a análise dos dados foi feita com base num sistema categorial, organizado em duas principais categorias e subcategorias emergentes, conforme indicado no Quadro 2.

2. Todos as entrevistadas se declaram do sexo feminino, por isso optou-se pela designação “professoras”, excluindo-se a variável” sexo” na tabela de caracterização.

categorias	Subcategorias
Educação inclusiva como direito	- Entendimento(s) de/sobre educação Inclusiva - Equidade e excelência na oferta educativa
Desafios para as escolas e para os professores	- Desafios da educação inclusiva - Formação de professores para uma educação inclusiva - Aplicação das medidas de suporte

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

## Educação Inclusiva como Direito

Para se compreender as percepções das professoras sobre *Educação inclusiva como um direito*, os dados foram analisados a partir de duas subcategorias: *Entendimento(s) de/sobre educação inclusiva e Equidade e excelência na oferta educativa*.

### *Entendimento(s) de/sobre Educação Inclusiva*

De um modo geral, as entrevistadas revelam ter uma compreensão da educação inclusiva *como direito de todos*, tal como ilustram os depoimentos seguintes:

Inclusão é estar disponível para todas as crianças que estejam na sala, qualquer que sejam as suas necessidades. (...) Educação inclusiva para mim é mesmo isso... é abrangente... Não só às crianças que têm realmente necessidades educativas especiais, mas a toda a turma no seu global... (Cravo, 2024).

Educação inclusiva é incluir... quer dizer pertencer, quer dizer não ser discriminado... Quer dizer participar das mesmas... ter a mesma igualdade de oportunidades que os outros (...). Isto é inclusão no verdadeiro sentido da palavra... no meu entendimento, não é? (Margarida, 2024).

A educação deve ser para todos... A aprendizagem é ao longo da vida, mas se não começarmos desde novos a colocar estes meninos a aprender com significados e orientá-los, muitas vezes acabam por se perder... A educação, a aprendizagem é um direito, para mim (...) como é que hei de dizer? É o primeiro direito, se assim eu o disser, para mim é um direito fundamental... (Lírio, 2024).

... Penso que o que pretendem com a alteração de termo é mostrar que, de facto, todos os alunos, independentemente da característica, do perfil, da dificuldade, todos os alunos... e têm direito às mesmas oportunidades..., ... todos conseguem se... conseguem se encaixar... Ou deve-se conseguir encaixar todos os alunos no sistema educativo e responder às características de todos os alunos... sejam elas características mais barreiras ou não... (Tulipa, 2024)

Os testemunhos denunciam uma compreensão da inclusão enquanto resposta educativa para todos os alunos, independentemente das suas características e perfil escolar. Ou seja, constata-se que a maior parte das professoras entrevistadas têm uma visão da educação inclusiva como não exclusivamente pensada para alunos que apresentam necessidades educativas específicas.

Ainda assim, algumas professoras revelam um entendimento de inclusão como uma realidade ainda não alcançável para todos, tal como exemplifica o seguinte depoimento:

Neste momento, a inclusão é querer fazer-se muito, mas na realidade não se faz... Eu penso que inclusão ainda está muito no papel, na legislação... É essa a sensação que eu tenho... Que, no papel, as intenções são magníficas, mas na prática isso não se concretiza (Margarida, 2024).

A mesma entrevistada explicita uma certa desconfiança quanto às práticas de concretização dos princípios de uma educação inclusiva deixando implícita uma visão estigmatizante que parece persistir, por parte de alguns agentes escolares, sobre a educação inclusiva associando-a a alunos com necessidades específicas:

Pensar na educação inclusiva é, por vezes, apenas pensar em relação a certos meninos (...) é tentar mostrar que o ensino a estes meninos... Muitas vezes, faz-se referência à escola inclusiva, mas, na realidade, só se está a pensar em alguns meninos (Margarida, 2024)

Também a entrevistada Camélia deixa subentender um posicionamento de que a educação inclusiva é um caminho mais amplo que requer uma compreensão de que não se trata de uma resposta educativa apenas para crianças com necessidades educativas especiais, mas, sim, de uma resposta atenta a todas as crianças, respeitando a sua diversidade:

A educação inclusiva acho que deveria ser isso... não quer dizer que seja ainda, mas que estamos a tentar que cada vez seja mais uma resposta para todas as crianças... (...)Estarmos mais atentos ao outro, às diferenças, porque eu acho que cada vez mais temos que respeitar as diferenças, não é?... Inclusão acho que é isso tudo... Não passa só por incluir crianças com necessidades educativas especiais... eu acho que que é o direito à diferença, pronto... (Camélia, 2024).

A síntese da percepção destas professoras sobre educação inclusiva está em linha com as perspectivas teóricas mobilizadas (Rodrigues, 2013, 2017; Armstrong & Rodrigues, 2014; Colaço et al, 2022) e com as políticas públicas implementadas a partir do Decreto-Lei 54/2018, referido por Tulipa. Neste decreto-lei, que regulamenta a Educação inclusiva em Portugal, enuncia-se uma visão da escola inclusiva como um lugar “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”. (Decreto lei 54/2018, Preâmbulo).

De um modo geral as professoras revelam conhecimento desta legislação, reconhecendo que ela se fez fundamental para tornar a escola mais inclusiva para todos, tal como ilustra o seguinte excerto de entrevista:

Eu vejo o decreto lei 54 como uma lei importante para ajudar as escolas e os professores a trabalharem com todos os alunos, como um todo; a incentivar os professores a compreenderem que, se hoje o aluno ainda não é capaz e não conseguiu atingir este objetivo, amanhã, com certeza, com a ajuda até de um colega e de outro tipo de material, o aluno vai avançar... (Lírio, 2024).

Esta declaração da professora Lírio deixa em aberto a ideia de que a legislação sobre a educação inclusiva constitui uma via para a melhoria dos processos educativos através do recurso a estratégias pedagógicas diferenciadoras, contribuindo, assim, para respostas educativas que abranjam as necessidades de todos os alunos.

Os entendimentos das professoras entrevistadas sobre educação inclusiva convergem igualmente com a ideia enunciada no Decreto 55/2018, no qual é expressa a importância de

Garantia de uma escola inclusiva, que promova, a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Art. 4º do Decreto 55/2018).

Por outro lado, também há declarações que questionam de forma enfática os possíveis avanços nas políticas aqui referidas. Quando indagada sobre possíveis alterações da implementação dos decretos lei 54/2018 e 55/2018, Tulipa declara:

Não, não vejo assim alterações significativas... A única coisa que eu acho que se consegue mais facilmente e mais rapidamente atuar é quando um aluno necessita de medidas educativas... Porque aí já não dependemos nem de relatórios médicos nem de coisíssima nenhuma... nem de avaliações... portanto é o Conselho de Turma que avalia... É o percurso do aluno que é tido em conta... e conseguimos atuar mais rapidamente, quando o aluno necessita... Isso é uma vantagem. Agora, de resto, não... não estou a ver assim nenhuma alteração ou nenhuma mudança muito significativa... (Tulipa, 2024).

Apesar de se vislumbrar um certo posicionamento de descrença por parte desta professora, pode, no entanto, inferir-se a ideia de que a partir da implementação do Decreto-Lei 54/2018, as respostas passaram a ser mais céleres, estando apenas dependentes da avaliação do Conselho de Turma, podendo, aqui também, deduzir-se uma certa diminuição da dimensão burocrática.

Ainda assim, esta mesma professora revela um posicionamento de desconfiança, quer quanto às políticas de inclusão, quer quanto às possibilidades de concretização dos princípios de uma educação inclusiva. Como refere,

Não sei..., eu acho que, se calhar, à força de querer ser muito politicamente correto e muito inclusivo... se cometem alguns erros... Porque eu acho que isto da educação para todos e destas políticas educativas para todos... é tudo muito bonito, mas há... há meninos... há alunos, que se calhar estariam melhor noutra tipo de instituição que não escola, não é?... Porque a escola acolhe, abarca alunos com necessidades de saúde muito específicas... e que nós como professores também temos que dar resposta a esses alunos... A questão não é só dar resposta é... mais uma vez, os recursos,... Porque se eu tenho um grupo, por exemplo, um grupo de 7 alunos; 3 desses alunos têm necessidades muito específicas, eu não consigo dar resposta aos 7 da mesma forma, não é?... (Tulipa, 2024).

Percebe-se dos depoimentos das professoras entrevistadas que o paradigma da inclusão não está ainda consensualizado por parte destes profissionais, tenham eles formação específica ou não. Há, inclusive, quem faça a defesa de *ambientes especiais* para *alunos especiais*, contrariando o que está previsto na legislação.

Quando indagadas sobre o princípio *educação inclusiva como um direito humano* as professoras evidenciaram um posicionamento bastante claro e consensual:

Todos têm direito à educação, certo? Logo, considero que a educação inclusiva tem como princípio fundamental ser de todos e para todos... significa que é um direito de todos!" (Rosa, 2024);

A educação (...) faz parte da Carta dos direitos... A educação é um bem e é um direito (...) de cada criança e de cada jovem... Sem educação, a sociedade que nós conhecemos não existiria. Isto era uma anarquia, não é?... A educação é que faz as pessoas terem espírito crítico, participarem ativamente de uma sociedade justa, equilibrada... numa sociedade democrática. (Margarida, 2024).

Estes testemunhos parecem evidenciar uma certa compreensão sobre o princípio da educação inclusiva como um direito de todos, para todos e com todos (Armstrong & Rodrigues, 2014). Contudo, a análise permitiu aflorar outros sentidos que relacionam a educação com *equidade e excelência na oferta educativa* que contribuíram para ampliar a reflexão sobre o sentido da educação inclusiva como direito de todos

### *Equidade e Excelência na Oferta Educativa*

Ao pronunciarem-se sobre a relação ***equidade e excelência na oferta educativa***, isto é, ao refletirem sobre se será possível oferecer educação para todos, (atendendo ao princípio da equidade) garantindo-se também que esta seja uma educação de elevada qualidade (atendendo ao princípio da excelência), ou se entendem que a universalização das oportunidades educativas e o cultivo da excelência representam *encruzilhadas* na busca pela inclusão, três das entrevistadas expressam uma percepção de que, na prática, equidade e excelência constituem abordagens que, pese embora "se acompanhem", são entre si contraditórias:

"Uma grande encruzilhada... até porque eu acho que a inclusão neste momento é muito utopia... (...) É muito difícil no sistema atual por que faltam recursos... Falta-nos quase tudo!" (Rosa, 2024)

"Deveria ser uma convergência..., mas na prática não é, são abordagens contraditórias entre si que criam ambiguidades nas práticas pedagógicas dos professores" (Margarida, 2024).

"Pois... Se calhar, é um bocadinho encruzilhada, não é?... Porque conseguirmos excelência e ao mesmo tempo a equidade... equidade no sentido de equilíbrio ou de (...) de todos e para todos terem a excelência e a cada um é uma utopia... e... não sei se é possível..." (Camélia, 2024).

A visão destas professoras está alinhada com o estudo de Souza e Torres (2022) sobre o fato de a democratização do acesso à escola, na segunda metade do século XX, ter-se feito acompanhar da exigência na melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares, conforme recomendado no objetivo 4 dos ODS da Agenda 2030, salientando-se que:

É possível assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de seus antecedentes e, ao mesmo tempo, oferecer chances máximas de desenvolver uma ampla gama de competências verdadeiramente compatíveis com a ambição de permitir que certos alunos (ou grupos de estudantes) adquiram a excelência em uma gama limitada de competências? (Avermaet, Houtte e Branden, 2011 *apud* Souza & Torres, 2022, p. 1028).

Nesta mesma linha situam-se outros estudos que, embora considerem ter havido avanços ao nível das reformas educativas chamam a atenção para o fato de haver uma tensão entre uma oferta de educação de qualidade e a concretização de princípios de equidade para todos, lembrando ainda que prescrições educacionais como a do ODS 4 integram uma agenda internacional para resolução de problemas de ordem econômica (Armstrong & Rodrigues, 2014; Ainscow, 2009; 2020). Parece, pois, depreender-se da visão destes autores, e da percepção das professoras entrevistadas que a combinação entre a preocupação com a equidade educativa e a busca da excelência, pese embora se tenha tornado uma prioridade política em diferentes partes do mundo, é um ideal ainda não concretizado.

Outras entrevistadas expressam uma compreensão mais otimista sobre a compatibilidade entre educação de qualidade e a equidade na sua oferta, mas enfatizam a necessidade de mais recursos:

Acredito que é possível..., mas depende dos recursos (...) .. uma educação de excelência, no meu entender, pressupõe também mais formação... por parte dos professores" (Violeta, 2024)

Depende dos recursos e do número de alunos por sala de aula, para cada professor: Porque é possível... É possível e não se perde qualidade de forma alguma, mas é tudo uma questão de números... e de recursos..." (Tulipa, 2024)

Eu acho que é possível oferecer educação com excelência para todos. Isso... eu acho que não há aqui nenhum entrave... Pode haver outro tipo de entraves, mas... são mais técnicos... no meu entender... Agora, eu acho que a educação não tem encruzilhadas. Ela pode ser e deve ser oferecida por excelência para todos..." (Lírio, 2024)

Nas afirmações das referidas entrevistadas percebe-se que estas tendem a concordar com a ideia de que é possível fazer convergir uma educação para todos, firmada em padrões de excelência, desde que sejam disponibilizados os recursos necessários às escolas e aos professores. O foco nas condições de trabalho e no maior envolvimento entre professores parece apontar para fatores legitimadores do alcance da excelência mais do que propriamente de equidade educativa. Legitima esta nossa inferência os testemunhos seguintes:

Eu penso que a excelência é prioridade... Agora se a conseguirmos alcançar ou não... Aí já não é... já é outra questão..., mas que devemos trabalhar sempre para ela, devemos..." (Cravo, 2024).

Eu não digo que seria uma impossibilidade (...), mas teria que haver muito mais envolvimento de todos os profissionais... Não é fácil, mas, para caminharmos realmente para uma excelência... Ou seja, a equidade com a excelência... que eu acho difícil! Se calhar, é difícil... Ainda estamos longe disso acontecer, na minha visão, mas acho que se poderá chegar lá. Mas, é muito difícil, tendo em conta as... fazendo assim entre aspas [gesticulando com os dedos], as "mentalidades", não é?" (Orquídea, 2024).

Da análise a esta subcategoria, destacam-se três ideias sínteses sobre equidade e excelência na oferta educativa: i) a ideia de que a busca da excelência deve ser adotada como prioridade na educação inclusiva; ii) a importância de se mobilizarem esforços e recursos para a harmonização desses princípios na prática educativa; iii) a necessidade de se enfrentarem as reformas educacionais, nomeadamente através de formação, que conduzam a mudanças atitudinais e de *mentalidades* entre professores e na comunidade escolar.

## Desafios para as Escolas e para os Professores

Para se compreender as percepções das professoras sobre desafios que se colocam às escolas e aos professores na concretização de uma *Educação inclusiva como um direito*, os dados foram analisados tendo em conta duas categorias: *a) desafios da educação inclusiva e b) formação de professores para uma educação inclusiva*

### *Desafios da Educação Inclusiva*

Uma das ideias centrais que advém da análise é a de que os desafios da educação inclusiva começa nas condições em que as escolas, os educandos e os profissionais da educação se encontram.

É muito difícil! Muito difícil!... Principalmente no sistema em que estamos neste momento... Porque nós não podemos oferecer uma educação para todos, com qualidade, quando nos falta quase tudo... Ou seja: faltam-nos recursos humanos; faltam-nos recursos materiais, ... No fundo, nós fazemos, muitas vezes, omeletes sem ovos, não é?!! (Rosa, 2024).

Uma outra ideia nuclear remete para a compreensão de que os desafios e possibilidades aportados às escolas estão entrelaçados com os desafios e as possibilidades que se colocam aos professores. Ou seja, alguns desafios, como é o caso, por exemplo, da escassez de tempo que as professoras têm para desenvolver múltiplas tarefas, impacta na eficácia da educação escolar, demandando providências tanto pedagógicas quanto de gestão escolar.

Ter mais tempo... para se conseguir incluir, ... Porque no papel é uma coisa, na realidade é outra... Ter mais tempo com os alunos, envolver-mo-nos mais com os alunos... Nós temos uma carga burocrática muito grande..... Isso tira-nos muito tempo... tempo esse que poderia ser utilizado para estar com o aluno, conhecê-lo... conhecê-lo de verdade para conseguirmos ir ao encontro das suas necessidades... Portanto, muitas vezes, não é falta de vontade, mas sim estamos atolados, afogados em papéis e em trabalhos... Portanto, sim (...), eu acho que é essa a maior dificuldade. (Tulipa, 2024).

Relacionado com este aspeto emerge uma outra ideia relacionada com a superação do desafio de sobrecarga de atribuições e de demandas aos professores e o tempo que lhes retira para uma prática de educação inclusiva, tal como mencionado por Orquídea:

Toda a parte burocrática rouba-me tempo e não me permite que faça maior investimento com os alunos... Ou seja, a parte burocrática rouba-me tempo que é extremamente importante para o trabalho com os alunos para os ajudar a progredir mais (Orquídea, 2024).

A falta de tempo traz a si associados outros desafios relacionados com a importância de um acompanhamento precoce dos alunos, com a diversificação de estratégias e o trabalho com turmas com elevado número de alunos a necessitarem de adaptações curriculares, tal como evidenciam os seguintes discursos:

Muitas vezes, os alunos, por exemplo, que com medidas seletivas... se calhar, se houvesse uma maior resposta, aquela aluna de medidas seletivas não teria necessidade de passar para as adicionais... Ou seja, não teria sido necessário aplicarmos medidas adicionais se a intervenção tivesse sido feita mais precocemente... (Orquídea, 2024);

Para os professores conseguirem ajudar os alunos a sentirem-se verdadeiramente incluídos e desenvolverem tarefas específicas para esses alunos, as turmas tinham que ser muito mais pequenas (...) Só para dar um exemplo, a minha turma tem 23 alunos... em que eu tenho 2 meninos com medidas adicionais, 4 com medidas seletivas e os restantes com medidas universais... Ora, com uma turma deste tamanho, como é que eu consigo agilizar, de forma a fazer um trabalho de inclusão devidamente? É completamente impossível. (Margarida, 2024).

Em síntese, os dados relativos a esta categoria evidenciam aspetos relacionados com: condições de trabalho dos professores e dos alunos; sobrecarga de atribuições aos professores; falta de tempo e o aumento da burocracia; necessidade de um acompanhamento precoce dos alunos; a diversificação de estratégias; dificuldade de se trabalhar com turmas com um elevado número de alunos com necessidade de adaptações curriculares. Estes aspetos são entendidos como desafios a ultrapassar para a concretização de uma prática educativa inclusiva. Para além destes aspetos, a análise permitiu identificar como desafio maior o de se formarem professores para atuarem em contextos educativos inclusivos, tópico que destacamos no ponto seguinte deste artigo.

Um dos maiores desafios que se colocam à escola é o de responder à diversidade social dos alunos que nela “habitam”. Como sublinham Colaço et al (2022)

Responder à diversidade constitui tanto um desafio como uma oportunidade, mas a diversidade é, muitas vezes, percecionada como “dificuldade” acrescida ao trabalho que é desenvolvido, e é suposto ser desenvolvido, na escola. Ainda mais quando a noção de diversidade compreendida nas políticas e orientações normativas tem sido, de forma inequívoca, ampliada, considerando-se que, quando se fala de inclusão, se abrange todas as categorias de diferença que, potencialmente, se traduzem em desigualdades no acesso e no sucesso escolar. (Colaço et al, 2022, p. 25).

Associado a este desafio, está à necessidade de uma formação adequada dos professores. As professoras entrevistadas (d)enunciam tanto a realidade atual relativa à necessidade formação dos docentes para darem respostas às especificidades dos educandos. Como referem:

Para o professor que atua em classe, mesmo que tenha alunos com diversidade funcional, a formação básica exigida é de licenciatura ou pode ser, por exemplo, bacharelado; mas essa formação não basta. Mas a nossa realidade hoje é esta: basta ter o diploma e tem lá alunos na sala, certo?... O professor tem de se desenrascar... se for um professor, por exemplo, de Matemática, Português, não é exigido nada de educação inclusiva; nem sequer uma formação de 30 ou 40 horas, não é exigido isso... apenas a formação para a disciplina que lecciona... (Rosa, 2024)

Nos precisamos de nos atualizar, de saber fazer adaptações curriculares, ... As diferentes possibilidades que podemos ter para que os alunos possam estar mais envolvidos e possam, por exemplo, ser avaliados de outras formas sem ser, por exemplo, os testes... Acho que a base de tudo é os professores terem formação para saberem como atuar. Se calhar, muitas medidas universais, se fossem aplicadas, não seria necessário aplicar medidas seletivas (Orquidea, 2024);

O problema é que no meio de uma turma em que a maior parte é de medidas universais, o menino que se destaca, não pelas medidas especiais, por ter educação social, mas que se destaca por ter capacidades (...)mais desenvolvidas, acima da média..... não podemos fazer nada por ele... Porque nós não conseguimos estar a dar atenção todos os meninos. É muito complicado! (Margarida, 2024)

Estes depoimentos, ao mesmo tempo que realçam a importância de as escolas e os professores se assumirem como inclusivos/os, colocam o ônus em questões de natureza política, relacionadas quer com a formação dos professores para atuarem em contextos marcados pela heterogeneidade e diversidade dos alunos, nas suas múltiplas faces, quer com o currículo e os processos da sua adaptação, designadamente a aplicação de medidas seletivas e/ou universais. A este propósito, Ainscow (2020) e Haug (2020) sublinham a inevitabilidade da política nacional na concretização da educação inclusiva. Essa inevitabilidade está presente nos vários domínios referidos, dos quais se destaca

a formação de professores. Com efeito, a formação de professores para intervirem com a diversidade, assegurando os princípios de uma escola realmente inclusiva, tem sido considerado um grande desafio deste século XXI (UNESCO, 2015; ONU, 2017) a que os sistemas educativos, as instituições formadoras, as escolas e os professores precisam de enfrentar (Prychodco; Fernandes; Bittencourt, 2019; Rodrigues, 2018). Um desafio que passa por recuperar a ideia de uma formação em contexto (Nóvoa, 2007; 2017) e por convocar os professores para o centro da reflexão sobre as suas práticas, criando condições para partilharem experiências e coletivamente definirem estratégias pedagógicas que potenciem a realização de aprendizagens significativas a todos os alunos, permitindo-lhes progredir, com sucesso, nas suas trajetórias formativas. Todavia, num tempo marcado por políticas de *binómio curricular* (Roldão, 2010) as escolas e os professores têm vindo a vivenciar pressões, quer no sentido da contextualização e diferenciação curriculares, quer no sentido do reforço de um núcleo curricular comum (currículo nacional), conduzindo a tensões nos cotidianos escolares, e ao confronto com desafios educativos complexos, testemunhados pelas professoras entrevistadas, tal como se evidenciou na categoria anterior. É, talvez, por esta razão que tem sido sustentado que “a política nacional deve legitimar e apoiar as lutas das escolas por ações inclusivas (Haug, 2022, p. 18).

Ao serem indagadas se consideravam a formação de professores compatível com as exigências das políticas públicas e com o cotidiano das escolas, há quem acredite que as medidas para colmatar a insuficiência formativa podem ser simples e continuadas, como referiu uma das entrevistadas:

Devia haver mais formação para os professores ..os professores têm muitas dúvidas em certas aspetos relacionados com a educação inclusiva estou a referir-me a “pequenas formações”, digamos, de esclarecimentos de... (...) coisas que eles possam ter dúvidas... este tipo de reflexões devia ter um carácter mais continuo nas escolas,..(Cravo, 2024)

Outras professoras, entendendo que o problema da formação dos professores para a educação inclusiva vai além de formações curtas, sugerem medidas transformadoras da formação inicial, lembrando que não receberam a tal formação básica, da qual hoje sentem falta:

Eu não tenho ideia em termos de formação de professores, se efetivamente, essa é uma disciplina que aparece no currículo de formação, mesmo como sendo optativa... Eu penso que não, e eles estão acabar agora o curso de professores... e se tudo correr bem, vão ser professores credenciados, ,,mas eu julgo que eles não têm sequer uma disciplina da área da inclusão..mas era muito importante que tivessem formação nessa área ..., se houvesse essa oferta na faculdade já havia uma interiorização no próprio futuro professor... sobre essas situações... Eu nunca tive e realmente sinto falta (Lírio, 2024);

Se está preparado ou não, não sei!... Eu, no meu tempo, quando eu tirei a licenciatura, não havia nenhuma disciplina, nenhuma cadeira na faculdade que me preparasse para isso... Não havia. Estava num curso com ramo educacional, portanto, eu sabia que a saída era essa a... por isso também...

também foi um bocadinho por isso que tive curiosidade em fazer a especialização em Educação Especial, mas creio que não mudou muito...o que me leva sempre a pensar se os atuais professores estarão capacitados para uma escola multicultural, para uma educação que se deseja inclusiva e que, por lei, é inclusiva(Tulipa, 2024).

Estes depoimentos ilustram a importância que as professoras entrevistadas concedem à formação, deixando no ar a ideia de que a formação inicial de professores é ainda muito deficitária, reconhecendo, nomeadamente, a ausência de “espaços/disciplinas” que remetam para a reflexão e para o desenvolvimento de competências dos futuros professores para intervirem em contextos educativos inclusivos. Os dados evidenciam que as entrevistadas vivem cotidianamente tensões oriundas de descompassos existentes entre o que “recebem” da sua formação inicial e continuada e o que precisam “de dar” em busca de uma educação inclusiva como direito de todos. A propósito do que “precisam de dar” para assegurarem processos educativos inclusivos as entrevistadas, reportando-se especificamente a alunos com necessidades educativas específicas, fazem referência às formas de *aplicação das medidas de suporte à aprendizagem*, aspecto que destacamos no ponto seguinte da análise.

#### *Aplicação das Medidas de Suporte*

Focando-se em dificuldades de materialização de uma prática educativa inclusiva, as entrevistadas deram muita atenção ao modo como são aplicadas as medidas de suporte à aprendizagem dos alunos, previstas no Decreto-Lei 54/2018 que regulamenta a educação inclusiva em Portugal. Referem especificamente ser este também um grande desafio para as escolas e para os professores:

Creio que é fundamental as escolas começarem a pensar (...) Às vezes há muita confusão... considerando-se que o decreto-lei 54 está muito colado ao anterior 3/2008, não é?... e as pessoas esquecem-se que o 3/2008 era para os alunos com necessidades educativas especiais e o decreto-lei 54, não. Este é para todos os alunos... Então, eu acho que há muito essa confusão de associar o 54 aos alunos com medidas educativas... então as pessoas esquecem-se que, na planificação de tudo o que acontece na escola, tem que se pensar sempre em todos... e às vezes falha porque não nos lembramos que é preciso adaptar uma ficha de trabalho... para aquele que não lê... É preciso adaptar o espaço para aquele que não se consegue deslocar (...) E isso, às vezes, ainda está um bocadinho compartimentado, não é? (Tulipa, 2024)

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a que esta professora se refere, estão organizadas numa abordagem multinível, compreendendo *medidas universais, seletivas e adicionais*. A aplicação destas medidas, tal como evidenciam alguns testemunhos, nem sempre parece ser feita com o rigor exigido podendo, desse modo, gerar situações de exclusão, ou provocar impactos nas trajetórias de aprendizagem dos alunos. Como salientam duas professoras:

Nós temos valências especializadas aqui na escola, com alunos com características muito específicas (...) e eles fazem parte de uma turma. Só que, muitas vezes, na planificação das atividades, ... as pessoas esquecem-se... E porque é que se esquecem? Porque, se calhar, na sua base não... não foram... (...) não estão habituados a planificar também para alunos com outro tipo de necessidades... E se calhar, se houvesse mais rigor na análise das situações e, por outro lado, se na formação de base dos professores fossem incluídas disciplinas relacionadas com a educação inclusiva e (...) aprendessem a planificar, trabalhar, adaptar materiais, planificar a especificamente para todos os alunos... talvez se pudessem evitar algumas situações de insucesso (Lirio, 2024);

Eu observo a realidade e percebo que ainda há muitos professores que têm dificuldade em aplicar as medidas (...) Pronto... tem dificuldade não só por falta de formação, mas por falta de compreensão das situações... e realmente devia ter havido um investimento muito maior, quando o Decreto-Lei saiu. Porque muita gente achou que ele se destinava à educação especial e não é... O Decreto-Lei54... é para todos! E, ao ser para todos, todos teriam de se apropriar e ter ali uma perspetiva diferente, não é?... Uma visão diferente sobre a educação e a responsabilidade de cada um na aplicação das medidas previstas ... (Violeta, 2024).

Depreende-se destes depoimentos a existência de uma certa ambiguidade quanto ao sentido de inclusão preconizado pelo Decreto-Lei 54/2018, e à assunção de responsabilidades ao nível da aplicação das medidas de apoio à aprendizagem dos alunos, nele previstas, deixando antever-se também a permanência de um entendimento de que a inclusão se direciona apenas para os alunos com necessidades educativas específicas. Para as entrevistadas, a correta aplicação das referidas medidas constituirá uma condição para que se assegure o respeito pela diversidade dos alunos e pelos seus ritmos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo objetivos deste estudo: i) compreender percepções de professores do ensino básico sobre educação inclusiva como um direito e ii) identificar desafios da educação inclusiva que se colocam à escola, aos professores, a análise permitiu evidenciar um entendimento de educação inclusiva como um direito de todos os alunos, e não como uma resposta educativa exclusivamente orientada para alunos que apresentam necessidades educativas específicas. Ainda assim, algumas professoras revelam uma compreensão de inclusão como uma realidade ainda não alcançável para todos.

Ao refletirem sobre possibilidades de se oferecer uma educação para todos, que atenda ao princípio da equidade e, simultaneamente, garanta uma educação de qualidade, alguns testemunhos dão conta de que embora estes princípios “se acompanhem” nos discursos políticos eles são, do ponto de vista da sua concretização, contraditórios e inconciliáveis. No quadro dos pressupostos de uma educação inclusiva, prevista pelo Decreto Lei 54/2018, esta situação, que está em linha com a perspectiva de Roldão (2010) quando sustenta que se vivem tempos de políticas de *binomio curricular*, coloca às escolas e aos professores múltiplos desafios.

Com efeito, embora a educação inclusiva seja reconhecida como uma resposta educativa para todas as crianças, (Rodrigues, 2014), os resultados evidenciam que a sua concretização continua a ser um grande desafio para as escolas e para os professores. Por um lado, são apontados constrangimentos relacionados, nomeadamente, com condições de trabalho dos professores; sobrecarga de tarefas; falta de tempo e aumento da burocracia. Por outro, apontam-se aspetos de natureza pedagógica, designadamente: dificuldade de se trabalhar com turmas com um elevado número de alunos com necessidade de adaptações curriculares; necessidade de um acompanhamento precoce dos alunos e a diversificação de estratégias. Nesta linha, a formação de professores foi apontada como um desafio a que o sistema político e as intuições formadoras precisam de atender. A este respeito, o posicionamento das professoras evidencia a persistência de um descompasso entre a formação que recebem e o que precisam “de dar” em busca de uma educação inclusiva como direito de todos. Neste âmbito, salientam dificuldades em “saber como atuar” face à diversidade dos alunos, destacando, como exemplo, dificuldades na aplicação das medidas de apoio às aprendizagens dos alunos (*universais, seletivas e adicionais*), previstas no Decreto-Lei 54/2018 que regulamenta a educação inclusiva em Portugal.

Em síntese, a análise permitiu construir a percepção da existência de uma certa tensão nos discursos das professoras, reveladora, por um lado, de sentimentos de adesão aos princípios de uma educação inclusiva como um direito de todos e, por outro, de dúvidas quanto à sua concretização nos cotidianos escolares. Dito de outro modo, os discursos das professoras entrevistadas – no seu falar, pensar e agir – evidenciam sentidos de crença e, simultaneamente, reticências quanto a possibilidades de se tornar a educação escolar em uma realidade cada vez mais inclusiva .

## REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, M. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para Escolas Inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Ainscow, M. (2008). Speech. *International Conference on Education, 48th Session*, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. Inclusive education: the way of the future: final report. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf> >.EdInc\_Rev2.indd 59/22/09

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Fávero, O., Ferreira, W.; Ireland, T. e Barreiros, D. (orgs.). (2009). Tornar a educação inclusiva, pp. 11-23. Biblioteca Digital UNESCO/ANPED. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>

Ainscow, M. (2020). Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>

Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. J. G. Barbosa (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação (pp. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar.

Ardoino, J., Barbier, R., Giust-Desprairies, F., (1998) Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G., (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. Editora da UFSCar, pp. 50-72.

Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ball, S. J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the Performative Society. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-24.

Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Edições 70 (Obra original publicada em 1977).

Bronfenbrenner, U. (1979). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos por Natureza e Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Colaço, S. et all (2022). Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2 – Diversidade, equidade e inclusão. Ministério da Educação (ME)/Direção Geral da Educação (DGE). [https://issuu.com/susana.colaco/docs/ebook\\_2modulo\\_diversidade-equidade-inclusao](https://issuu.com/susana.colaco/docs/ebook_2modulo_diversidade-equidade-inclusao)

Conselho Nacional de Educação. (2019). Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 201923. Diário Oficial da União. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192)

Correia, A.M. e Fernandes, P. (2019). A Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Silva, L. C. da; Reis, C. F. dos; Silva, W. F. da. (Orgs.). *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*. Navegando Publicações. <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-especial-e-inclusao>

Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2002). Manual de sobrevivência para professores. Porto: Edições ASA, 2002.

European Commission/EACEA/Eurydice (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fávero, O., Ferreira, W.; Ireland, T. e Barreiros, D. (orgs.). (2009). Tornar a educação inclusiva. Biblioteca Digital UNESCO/ANPED. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>

Fernandes, P.; Leite, C.(2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35066/2/86310.pdf>

- Fernandes, P. (2011). O currículo do ensino Básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios. Porto: Porto Editora
- Fernandes, P.; Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 10, n. 2, p. 52-73
- Fernandes, P.; Marinho, P. (2021). Políticas curriculares em Portugal na segunda década do século XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1539-1556, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.29>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. Editora UNESP.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. Expressão Popular.
- Fraser, N. (2020). *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*. Boitempo.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, p. 9-49.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. ARTMED. [https://books.google.pt/books/about/A\\_escola\\_como\\_organiza%C3%A7%C3%A3o\\_aprendente.html?id=arVxuAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/A_escola_como_organiza%C3%A7%C3%A3o_aprendente.html?id=arVxuAAACAAJ&redir_esc=y)
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Consciência da ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Nóvoa, António (Org.). *Profissão de professor*. Porto Editora, 1991. p. 63-92.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey, 1988.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Haug, P. (2020). ‘É impossível evitar a política’ comenta Mel Ainscow: promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. :Atlas.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Maciel, A. S (2020). *Rev. de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica* | e-ISSN: 2526-0251 | Evento Virtual | v. 6 | n. 1 | p. 56-78 | Jan/Jun.
- Marconi, M. A; Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. Atlas.
- ME/DGE (2018a). Decreto-Lei54 de 2018. *Diário da República*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- ME/DGE (2018b). Decreto-Lei55 de 2018. Diário da Republica. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- ME/DGE (2018c). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nações Unidas (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Direito da Saúde. Novembro de 2007; 14(3):281-98. DOI: 10.1515/9783110208856.203. PMID: 18348362. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18348362/>
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/687>, pp. 21-28.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 16-30. [https://doi.org/10.1590/198053144843\[1\]](https://doi.org/10.1590/198053144843[1])
- OLIVEIRA, K. S. RODRIGUES, David (2006). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 291–299, 2007. DOI: 10.5216/ia.v31i2.1261. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261>.
- OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (2022). Revisão da Educação Inclusiva em Portugal. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a9c95902-en/index.html?itemId=/content/publication/a9c95902-en>
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>
- ONU (2006). Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD). <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.
- ONU (2017). Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>
- Prychodco, R., C. ; Fernandes, P. ; Bittencourt, Z. L. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, v. 32, pp.1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X37467>
- Piccolo, M. G., & Mendes, E G. (2013). Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. *Perspectiva*, 31(1), 283–315. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p283>
- Rodrigues, D. (2001). *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR. <https://www.scielo.br/jer/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva. Profedições*.
- Rodrigues, D. (2017). Entrevista à Educação e Pesquisa, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, n. 43, Jan-Mar,2017. USP. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>

2. Rodrigues, D. (2018). Entrevista a David Rodrigues: Implementação polémica do novo regime jurídico da educação inclusiva. Fórum Municipal das Pessoas com Deficiência, Guimarães, Portugal. <https://forumdeficiencia.guimaraes.pt/?p=265>
3. Roldão, M. (2010) A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discursos e práticas de contextualização e diferenciação curricular. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez.
4. Roldão, M. C. & Almeida A, S. (2018). Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e dos professores. Direção Geral de Educação do Ministério da Educação de Portugal. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Sampaio, M.; Leite, C. Relationships between the assessment of school quality and social justice. Educational Research, v. 63, n. 1, 133-146, 2020.
- Santomé, J. (2013). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.
- Santomé, J. T. (2013). Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso.
- Souza, A. R. A. & Torres, L. L. (2022). Equidade e excelência em educação: Dilemas e tensões na sociedade contemporânea. M. H. Araújo & L. Morgado (Orgs.). Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores (pp. 1027-1039). Universidade de Aveiro Editora. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/76017>
- Stubbs, S. (2008). Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos. The Atlas Alliance, Setembro. [http://www.redeinclusao.pt/storage/fl\\_68.pdf](http://www.redeinclusao.pt/storage/fl_68.pdf).
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. Thurler, Mónica; Perrenoud, Philippe. A escola e a mudança. Escolar Editora, 1994. p. 33-59.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2015). Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-f0ba3e79-ae0b-4a51-a](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-f0ba3e79-ae0b-4a51-a)
- UNESCO-IBE (2016). Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCO - International Bureau of Education IBE.
- UNESCO (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. UNESCO - . Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi>.
- United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- WARNOCK et al. (1978). Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.