

Entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças da educação inclusiva na formação de professores em Portugal

Between the legal framework and practice: Opportunities and threats of inclusive education in teacher training in Portugal

Maria Lopes de Azevedo
Beatriz Lopes de Azevedo

Resumo

A educação inclusiva consolidou-se em Portugal como um eixo central das políticas educativas, mas a sua concretização continua a expor tensões entre o quadro legal, as orientações curriculares e as condições reais de implementação nas escolas. Este artigo analisa criticamente as oportunidades e ameaças do enquadramento legal da inclusão na formação de professores, a partir dos Decretos-Leis números 54/2018 e 55/2018, articulando-os com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. A reflexão integra contributos da literatura nacional e internacional sobre educação inclusiva, formação docente, Desenho Universal para a Aprendizagem, colaboração profissional e justiça curricular. Metodologicamente, trata-se de uma reflexão crítica sobre a literatura inspirada em princípios de transparência e rastreabilidade, com seleção de documentos legais, relatórios institucionais e estudos académicos sobre o tema. Conclui-se que o quadro legal português constitui uma base robusta para a construção de uma escola mais equitativa, mas a sua eficácia depende da formação inicial e contínua de professores, de liderança pedagógica e de condições organizacionais e culturais favoráveis à inclusão.

Página | 63

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; legislação educativa; Desenho Universal para a Aprendizagem; Portugal.

Abstract

Inclusive education has become a central axis of educational policies in Portugal, but its implementation continues to expose tensions between the legal framework, curricular guidelines, and the real conditions of implementation in schools. This article critically analyzes the opportunities and threats of the legal framework for inclusion in teacher training, based on Decrees-Laws 54/2018 and 55/2018, articulating them with the Profile of Students Leaving Compulsory Education, the National Strategy for Citizenship Education, the 2030 Agenda, and Sustainable Development Goal 4. The reflection integrates contributions from national and international literature on inclusive education, teacher training, Universal Design for Learning, professional collaboration, and curricular justice. Methodologically, this is a critical analysis of the literature based on principles of transparency and traceability, drawing on a selection of legal documents, institutional reports, and academic studies on the subject. It is concluded that the Portuguese legal framework constitutes a robust basis for building a more equitable school, but its effectiveness depends on initial and ongoing teacher training, pedagogical leadership, and organizational and cultural conditions favorable to inclusion.

Keywords: inclusive education; teacher training; educational legislation; Universal Design for Learning; Portugal.



Introdução

A educação inclusiva deixou de poder ser tratada como um tema periférico da política educativa para se afirmar como um princípio estruturante da escola contemporânea. Em Portugal este reposicionamento ganhou expressão com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui uma abordagem centrada na participação e na aprendizagem de todos os alunos, e com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que reforça a flexibilidade curricular e a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A estes marcos somam-se orientações internacionais e programáticas que ligam qualidade, equidade, cidadania e inclusão, nomeadamente a Agenda 2030 e, em particular o ODS 4.

Apesar deste avanço normativo, a literatura tem sido consistente ao mostrar que a implementação da inclusão continua a enfrentar obstáculos significativos. A UNESCO sublinha que a inclusão exige a remoção de barreiras à presença, participação e aprendizagem, enquanto a OCDE (2020^a) insiste na necessidade de sistemas educativos capazes de desenvolver a capacidade dos professores para ensinar em contextos diversos. Em Portugal, estudos recentes mostram que, embora os professores valorizem a inclusão, a formação inicial ainda não os prepara suficientemente para a diversidade, a equidade e a diferenciação pedagógica. É precisamente neste hiato entre intenção normativa e prática educativa que se situa o presente artigo.

A pertinência desta reflexão é reforçada pelo papel das instituições de ensino superior na formação de professores. Enquanto entidades com responsabilidade acrescida na construção da profissionalidade docente, estas instituições não podem alhear-se das problemáticas da inclusão, da diversidade cultural, da desigualdade social e da diferenciação curricular. O artigo parte, assim, de uma inquietação central que procura explorar um eventual hiato entre a norma e a realidade, ou seja, até que ponto o enquadramento legal português promove oportunidades efetivas para uma escola inclusiva e de que modo essa mesma estrutura revela fragilidades quando submetida às vicissitudes da prática quotidiana? A discussão reflexiva em torno desta questão amplia o debate, podendo concorrer para (en)formação das decisões no que à formação inicial diz respeito, de forma a potenciá-la de e para a qualidade democrática da escola.

1. Enquadramento teórico

A inclusão educativa é hoje compreendida como um processo que visa garantir a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, removendo barreiras de ordem pedagógica, organizacional, cultural e relacional. Esta perspetiva representa uma evolução face a modelos anteriores, centrados na integração de grupos específicos, porque desloca o foco do aluno para o sistema educativo e para as condições que este cria para a aprendizagem. A UNESCO (2020^a) tem salientado que a inclusão não é um programa adicional, mas uma abordagem transversal à organização escolar, ao currículo e às práticas docentes.

No contexto português, o Decreto-Lei n.º 54/2018 formaliza uma visão multinível da resposta educativa, orientada para a identificação de barreiras e para a mobilização de medidas universais, seletivas e adicionais. Este modelo tem uma implicação

epistemológica e ética importante, pois a diversidade deixa de ser lida como exceção e passa a ser entendida como condição normal da vida escolar. O Decreto-Lei n.º 55/2018 complementa esta orientação ao promover a gestão flexível do currículo, a valorização das aprendizagens essenciais e a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A escola é, assim, convocada a pensar o currículo como instrumento de justiça educativa e não apenas como lista de conteúdos.

A literatura internacional sobre educação inclusiva enfatiza ainda que a qualidade da resposta depende fortemente da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes. A OCDE (2021) assinala a necessidade de capacitar os professores para lidar com a diversidade, através de políticas de formação inicial e contínua sustentadas, colaboração profissional e apoio especializado. Em Portugal, o relatório da revisão internacional sobre educação inclusiva é particularmente claro ao referir que os professores valorizam a inclusão, mas sentem que a formação inicial não os prepara suficientemente para trabalhar em contextos de diversidade, equidade e inclusão. Este diagnóstico é corroborado por investigações nacionais que evidenciam a importância de práticas colaborativas, comunidades de aprendizagem e reflexão sobre a implementação da legislação.

Neste quadro, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018) assume um papel central, ao propor uma planificação pedagógica a partir da diversidade dos alunos, oferecendo múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de envolvimento. A lógica subjacente é proativa, isto é, em vez de adaptar depois, projeta-se desde o início para a heterogeneidade. Os referenciais da Direção-Geral da Educação sobre o DUA sublinham precisamente essa intencionalidade pedagógica e a necessidade de planear contextos de aprendizagem mais flexíveis e inclusivos. Assim, o DUA surge como uma ponte entre a norma e a prática, entre a política e a didática.

2. Metodologia

Para a elaboração deste artigo privilegiámos uma reflexão crítica sobre a literatura, inspirada em princípios de transparência e rastreabilidade. A opção metodológica justifica-se pela natureza do problema, que exige análise conceptual, leitura interpretativa de documentos legais e cruzamento entre evidência científica e enquadramento normativo. Foram considerados documentos legais portugueses, relatórios internacionais, estudos científicos sobre inclusão, formação docente e DUA (CAST, 2018), bem como orientações institucionais pertinentes.

Os critérios de inclusão privilegiaram: documentos oficiais diretamente relacionados com educação inclusiva, currículo e Perfil dos Alunos; publicações científicas sobre formação de professores, inclusão, diferenciação pedagógica e DUA; e relatórios internacionais que permitissem contextualizar o caso português. Foram excluídos materiais sem autoria clara, textos sem ligação direta ao tema e documentos meramente divulgativos sem valor analítico. A análise foi organizada em quatro categorias: *enquadramento legal*, *enquadramento contextual*, *enquadramento filosófico* e *enquadramento empírico*.

A seleção e análise dos materiais procura assegurar a coerência entre o problema de investigação, as fontes selecionadas e a discussão construída. Embora não se trate

de uma revisão sistemática de literatura, no sentido estrito, a metodologia garante robustez suficiente para sustentar uma reflexão crítica com base em literatura real e verificável.

3. Considerações entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças

A relação entre o quadro legal e a prática educativa evidencia um percurso marcado por avanços significativos, mas também por tensões persistentes entre o que é definido normativamente e aquilo que se concretiza no quotidiano das escolas. A legislação educativa, especialmente no domínio da educação inclusiva, tem vindo a afirmar princípios de equidade, participação e não discriminação, procurando garantir o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade. Contudo, a tradução destes princípios para a prática depende de múltiplos fatores, incluindo recursos disponíveis, formação docente e culturas organizacionais (Ainscow, 2020).

No plano internacional e nacional, a consolidação de uma escola inclusiva tem sido fortemente influenciada por marcos legais e orientações políticas que reforçam a necessidade de transformação dos sistemas educativos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations, 2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constituem referências fundamentais ao afirmarem o direito à educação inclusiva como princípio estruturante. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco relevante ao redefinir o paradigma da educação inclusiva, substituindo abordagens centradas na categorização dos alunos por uma lógica de apoio multinível e personalização das respostas educativas (Ministério da Educação, 2018).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco relevante ao redefinir o paradigma da educação inclusiva, substituindo abordagens centradas na categorização dos alunos por uma lógica de apoio multinível e personalização das respostas educativas (Ministério da Educação, 2018). Contudo, apesar deste enquadramento legal robusto, a literatura científica tem evidenciado um desfasamento persistente entre as intenções políticas e a realidade das escolas. Autores como Fernandes e Oliveira (2019) apontam para a existência de distanciamentos significativos entre os discursos "oficiais" da tutela e as perceções dos professores, que frequentemente se sentem desapoitados na operacionalização destas medidas. No mesmo sentido, Fonseca. (2020) sublinham que a implementação deste normativo constitui um desafio complexo, uma vez que a mudança legislativa não garante, por si só, a transformação das dinâmicas de sala de aula. Esta visão é corroborada por Rodrigues (2016, que defende que a inclusão exige uma transição cultural e ética que ultrapassa a mera conformidade legal, requerendo um investimento contínuo na formação e na alteração das crenças pedagógicas. Assim, como já referia Florian (2014), a eficácia da inclusão depende menos da reforma estrutural e mais da capacidade dos docentes em responderem à diversidade através de práticas profissionais renovadas.

Assim, corrobora-se Ainscow e Miles (2008) ao defenderem que a inclusão deve ser entendida como um processo situado, construído localmente através da colaboração entre profissionais, alunos e comunidade educativa. Deste modo, entre o quadro legal

e a prática educativa emerge um espaço de oportunidades, mas também de desafios, onde se revela a complexidade da concretização de uma escola para todos.

3.1. Enquadramento legal

A análise do enquadramento legal da educação inclusiva em Portugal exige, antes de mais, a compreensão da evolução conceptual e política que tem sustentado a construção de sistemas educativos orientados para a equidade e participação de todos os alunos. A educação inclusiva deixou de ser entendida apenas como uma resposta dirigida a alunos com necessidades especiais para passar a constituir um princípio organizador da escola contemporânea, centrado na remoção de barreiras à aprendizagem e na valorização da diversidade humana. Neste contexto, as políticas educativas nacionais têm sido influenciadas por orientações internacionais que defendem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em contextos comuns de aprendizagem. Segundo Ainscow (2020), a inclusão implica transformar culturas, políticas e práticas escolares, promovendo ambientes educativos capazes de responder à diversidade dos alunos. De igual modo, Booth e Ainscow (2011) defendem que a educação inclusiva depende da criação de escolas que reconheçam a participação e o sucesso de todos como responsabilidade coletiva, exigindo mudanças estruturais e pedagógicas sustentadas. É neste quadro conceptual e político que se insere a legislação portuguesa, particularmente o Decreto-Lei n.º 54/2018, enquanto instrumento orientador da concretização da educação inclusiva nas escolas e da redefinição do papel dos professores na promoção de práticas educativas inclusivas.

Página | 67

O Decreto-Lei em apreço constitui um marco decisivo na evolução das políticas de educação inclusiva em Portugal. Ao afirmar a educação inclusiva como compromisso da escola e ao organizar as respostas educativas segundo uma lógica multinível, o diploma reforça a necessidade de mobilizar recursos e medidas de apoio em função das barreiras concretas à aprendizagem. A sua importância reside em deslocar o eixo da intervenção da categorização do aluno para a transformação da escola.

Nesta linha, o Decreto-Lei n.º 55/2018 complementa esta mudança ao reformular o currículo dos ensinos básico e secundário e ao associá-lo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). O diploma promove a flexibilidade curricular, a autonomia pedagógica e a possibilidade de gestão contextualizada do ensino, o que é especialmente relevante num cenário de diversidade crescente. Em teoria, esta articulação cria condições para práticas mais diferenciadas, colaborativas e inclusivas.

Contudo, a experiência de implementação mostra que a legislação, por si só, não resolve as desigualdades estruturais nem as fragilidades da formação docente. O estudo de Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al (2022) sobre a implementação do enquadramento legal em Portugal identificou categorias centrais como representações teóricas, práticas, desafios e formação, destacando a necessidade de professores reflexivos e de comunidades de aprendizagem para sustentar a mudança. De modo semelhante, no que à implementação do DUA e das medidas universais, diz respeito, a investigação revela que os “professores reportaram valores de Desejabilidade estatisticamente superiores aos valores de Fazibilidade para as dimensões Desenho Universal para a Aprendizagem” (Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al., 2022, p. 26), ou seja, salientam o fosso entre intenção e ação, mostrando que a intenção pedagógica

nem sempre se traduz em operacionalização consistente e/ou efetiva. O quadro legal é, por isso, uma oportunidade relevante, mas também uma exigência acrescida de desenvolvimento profissional e reorganização institucional.

Em síntese, o enquadramento legal português representa um avanço significativo na consolidação de uma escola orientada pelos princípios da inclusão, da equidade e da participação de todos os alunos. Contudo, a concretização destes princípios depende da capacidade das escolas e dos professores para transformar orientações normativas em práticas pedagógicas efetivas. A literatura evidencia que persistem desafios associados à formação docente, ao trabalho colaborativo, à disponibilidade de recursos e à operacionalização das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. Assim, mais do que um instrumento regulador, o quadro legal deve ser entendido como um ponto de partida para processos contínuos de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e reorganização institucional, capazes de sustentar culturas escolares verdadeiramente inclusivas. Neste sentido, a formação inicial e contínua de professores assume um papel central na aproximação entre o discurso legal e a prática educativa quotidiana, tornando-se fundamental para responder às tensões e oportunidades da educação inclusiva em Portugal.

3.2. Enquadramento contextual

O debate sobre a educação inclusiva tem vindo a ganhar centralidade nas políticas educativas e nas práticas escolares contemporâneas, sobretudo a partir da afirmação do direito à educação para todos. Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca reforçam a necessidade de os sistemas educativos se adaptarem à diversidade dos alunos, defendendo que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994). Esta perspetiva marca uma rutura com modelos escolares mais homogêneos, colocando a diferença como elemento estruturante do processo educativo e não como exceção.

Neste enquadramento, a literatura tem sublinhado que a inclusão não se reduz à presença física dos alunos na escola, mas implica a transformação das culturas, políticas e práticas educativas. Booth e Ainscow (2011), no *Index for Inclusion*, defendem que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo uma reorganização profunda do ambiente escolar. De forma complementar, Tomlinson (2014) destaca a importância da diferenciação pedagógica como resposta à diversidade, defendendo práticas flexíveis que considerem os diferentes ritmos, interesses e necessidades dos alunos.

A escola atual é atravessada por uma diversidade que já não pode ser ignorada. A heterogeneidade dos percursos escolares, a complexidade das diferenças socioculturais, a mobilidade, a multiculturalidade e a persistência de desigualdades económicas tornam a tarefa docente mais exigente. A inclusão, neste contexto, não se limita a acolher alunos com necessidades especiais, implica reorganizar tempos, espaços, práticas e expectativas para responder a todos e a cada um na sua especificidade.

O relatório da OCDE (2023) sobre a inclusão em Portugal destaca que os professores portugueses são altamente qualificados e valorizam a inclusão, mas a formação inicial não os prepara suficientemente para responder à diversidade, à equidade e à inclusão. A mesma revisão recomenda o alargamento das oportunidades

de desenvolvimento profissional contínuo, a integração de conteúdos multiculturais e de diversidade na formação docente e a promoção de perfis profissionais mais diversificados. Estas recomendações revelam que o problema não está apenas nas normas, mas na capacidade do sistema para preparar, apoiar e reter professores aptos a trabalhar em contextos inclusivos. A literatura recente em Portugal reforça esta análise.

Nesta linha, o estudo de Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al. (2022), sobre a implementação do DUA e das medidas universais, mostra, como já referido anteriormente, que a desejabilidade destas práticas é superior ao que efetivamente se faz (ou pode fazer), sobretudo entre docentes com mais anos de serviço, o que sugere a presença de barreiras organizacionais e culturais à inovação inclusiva. Por outro lado, investigações sobre a implementação da legislação alertam para a importância de trabalho colaborativo, reflexão profissional e comunidades de aprendizagem. Em suma, o contexto escolar exige mais do que boa vontade normativa: requer condições concretas para planear, executar e avaliar pedagogias inclusivas.

3.3. Enquadramento filosófico

O enquadramento filosófico da educação inclusiva encontra-se profundamente associado a uma conceção de escola enquanto espaço ético de hospitalidade e reconhecimento do outro. Nesta perspetiva, a educação não se pode limitar à transmissão de conhecimentos, mas assumir-se como um ato relacional, sustentado no acolhimento da diferença e na construção de vínculos educativos significativos. Baptista (2012) destaca precisamente a dimensão ética da educação, sublinhando que o ato educativo implica responsabilidade pelo outro e abertura à sua alteridade, o que exige uma atitude de hospitalidade pedagógica que transcende a mera aplicação de normas ou procedimentos.

De forma complementar, Carvalho (2017) enfatiza que a escola inclusiva deve ser pensada como um espaço de cidadania ativa, onde a diversidade não é um problema a resolver, mas uma condição constitutiva da vida em sociedade. Esta visão aproxima-se de autores que defendem uma pedagogia do reconhecimento, como Biesta (2010), ao salientar que educar implica também integrar o sujeito no mundo comum, respeitando as suas singularidades culturais, sociais e pessoais. Neste sentido, a inclusão desafia modelos educativos normativos e homogeneizadores, convocando uma ética da justiça e do cuidado que reconhece cada aluno na sua complexidade e contexto.

Desta feita, a inclusão educativa assenta numa conceção de escola democrática, onde todos os alunos têm direito a participar, aprender e ser reconhecidos. Esta visão contrasta com modelos seletivos ou meritocráticos que tendem a naturalizar as desigualdades e a culpabilizar o sujeito pelas barreiras que o sistema produz. A inclusão, pelo contrário, exige que a escola se interrogue sobre as suas próprias práticas, sobre os seus currículos e sobre as suas culturas profissionais.

A filosofia da inclusão aproxima-se de uma ética da justiça educativa. Não basta tratar todos da mesma forma, é necessário garantir condições de aprendizagem ajustadas às necessidades e potencialidades de cada um. Esta exigência implica uma deslocação do paradigma transmissivo para um paradigma pedagógico mais reflexivo, colaborativo e responsivo à diversidade. Nestes pressupostos, a formação de professores deve incorporar a dimensão ética da profissão e ajudar os futuros docentes

a compreender que ensinar é, também, decidir sobre o acesso ao conhecimento, à participação e ao reconhecimento.

O DUA constitui, aqui, uma tradução prática dessa filosofia. Ao defender múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento, ao assumir que os alunos aprendem de modos diferentes e que a planificação pedagógica deve antecipar essa diversidade. Trata-se de uma abordagem particularmente consonante com a lógica do Decreto-Lei n.º 54/2018, na medida em que reforça a personalização sem abdicar de objetivos comuns. Filosoficamente, a inclusão não é uma concessão, é um imperativo, uma exigência de justiça e de qualidade educativa.

3.4. Enquadramento empírico

O enquadramento empírico da educação inclusiva evidencia que a distância entre o discurso e a prática continua a ser um dos principais desafios dos sistemas educativos contemporâneos. Em Portugal, diversos estudos têm demonstrado que, apesar do reconhecimento generalizado da importância da inclusão, persistem dificuldades na sua concretização efetiva em sala de aula. Sacristán (2000) sublinha que o currículo não é uma prescrição neutra, mas sim uma construção social que ganha forma na prática, sendo profundamente influenciado pelas condições reais de trabalho dos professores. Neste sentido, a inclusão depende não apenas de orientações legais, mas sobretudo da capacidade de se reconfigurar o currículo em função dos contextos concretos.

Autores como Cosme (2018) e Roldão (2017) reforçam que a flexibilização curricular constitui um dos pilares centrais para a concretização de práticas inclusivas, defendendo que ensinar implica ajustar intencionalmente conteúdos, estratégias e avaliações às características dos alunos e dos contextos. Cosme (2018) destaca a importância de uma pedagogia centrada na aprendizagem, onde o professor assume um papel de mediador que constrói respostas educativas diferenciadas. Roldão (2017) acrescenta que a diferenciação pedagógica não deve ser entendida como exceção, mas como princípio estruturante do trabalho docente. Esta perspetiva é reforçada por estudos recentes que apontam a necessidade de liderança escolar e de culturas colaborativas para sustentar práticas inclusivas consistentes (Ainscow, 2020), evidenciando que a mudança pedagógica é sempre situada, coletiva e dependente das condições organizacionais existentes.

A evidência empírica disponível sobre educação inclusiva em Portugal converge em três conclusões principais. Em primeiro lugar, há um forte compromisso declarativo dos professores e das escolas com a inclusão. Em segundo lugar, a formação inicial continua a ser considerada insuficiente para lidar com a diversidade e com as exigências práticas da escola inclusiva. Em terceiro lugar, a implementação das medidas previstas na legislação depende de condições organizacionais, tempo, recursos, liderança e cultura colaborativa.

Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al (2022) ao analisarem a implementação do enquadramento legal da educação inclusiva a partir das narrativas de professores e coordenadores, organizaram os resultados em quatro eixos: representações teóricas, práticas, desafios e formação. Os autores destacam a necessidade de professores reflexivos e comunidades de aprendizagem para sustentar a mudança. Esta conclusão é

consistente com o estudo publicado na *Sensos-e*¹, que mostra que a implementação do DUA e das medidas universais é percebida como desejável, mas nem sempre como exequível, especialmente em contextos mais experientes e menos apoiados.

A revisão da OCDE (2023) acrescenta uma dimensão sistémica importante, para que a inclusão se torne efetiva, é necessário expandir a formação contínua, incluir diversidade e inclusão na formação multicultural de professores, melhorar a atratividade da profissão e recrutar docentes de origens mais diversas. Esta perspetiva reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também de política de recursos humanos, de governação e de cultura institucional.

4. Conclusão

A análise desenvolvida permite concluir que o quadro legal português oferece oportunidades reais para a consolidação de uma escola inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 criam uma base normativa que valoriza a diversidade, a flexibilidade curricular e o Perfil dos Alunos como referência de formação integral. A articulação destes diplomas com a Agenda 2030, o ODS 4 e os referenciais internacionais de inclusão reforça a coerência do sistema, pelo menos ao nível do discurso político.

No entanto, a literatura revela ameaças significativas. A primeira é a burocratização da inclusão, isto é, a transformação de um princípio de justiça numa lógica de cumprimento formal. A segunda é a descontinuidade entre formação inicial, formação contínua e realidade escolar, que produz professores que valorizam a inclusão, mas que se sentem insuficientemente preparados para a operacionalizar. A terceira é a persistência de desigualdades socioeconómicas e culturais que não desaparecem por efeito da legislação e que exigem respostas intersectoriais.

A formação de professores emerge, assim, como o ponto mais sensível da cadeia. Se a escola inclusiva depende de profissionais capazes de interpretar a diversidade e de agir com intencionalidade pedagógica, então a formação inicial deve abandonar modelos demasiado teóricos e incorporar experiências de observação, análise de prática, co ensino, diferenciação curricular e reflexão sobre o DUA. A formação contínua, por conseguinte, deve deixar de ser episódica e assumir-se como processo integrado no desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Do ponto de vista institucional, as instituições de ensino superior têm um dever acrescido. Formar professores para a inclusão implica criar dispositivos curriculares que atravessem todas as componentes da formação e não apenas unidades isoladas. Implica também promover investigação aplicada, parcerias com escolas e contextos reais de intervenção, e uma cultura académica que olhe criticamente para as condições de produção da desigualdade e para os mecanismos de exclusão ainda presentes na escola.

Face ao que foi dito, a educação inclusiva em Portugal dispõe de um enquadramento legal e programático particularmente relevante, alinhado com princípios de equidade, cidadania e qualidade educativa. Este enquadramento constitui

¹ revista científica eletrónica e com revisão científica por pares, publicada pelo inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, dedicada à divulgação de investigação nas áreas da Educação e desenvolvimento profissional docente.

uma oportunidade sólida para reconfigurar a escola e a formação de professores em sentido mais democrático e inclusivo. A articulação entre legislação, currículo, Perfil dos Alunos e orientações internacionais torna possível imaginar uma escola mais responsiva à diversidade.

Contudo, a literatura mostra que a distância entre norma e prática permanece significativa, logo a inclusão corre o risco de se tornar uma promessa formal se não for acompanhada por formação docente consistente, recursos organizacionais, colaboração profissional e liderança pedagógica. O desafio não está apenas em reconhecer a diversidade, mas em construir respostas pedagógicas que a transformem em oportunidade de aprendizagem para todos.

Neste quadro, a academia não pode permanecer neutra. As instituições que formam professores devem assumir a inclusão como eixo estruturante da sua missão, produzindo conhecimento, pensamento crítico e experiências formativas que preparem profissionais aptos a agir em contextos heterogêneos. A escola inclusiva não se decreta apenas por lei, constrói-se na formação, na prática e na responsabilidade coletiva. Para além dessa responsabilidade coletiva de nível macro (Instituições de Ensino Superior) e meso (recomendações internacionais e políticas educacionais), existe uma dimensão micro de responsabilidade social individual. Indo ao encontro da perspetiva ecológica teorizada por Bronfenbrenner (1979/1996), onde cada sujeito está inserido em múltiplos sistemas, microsistema (família, escola), mesossistema (relações entre ambientes), exossistema (políticas e redes de suporte) e macrossistema (valores e legislações), que interagem para configurar a experiência educativa. Assim, cabe a cada professor, cada formador e cada cidadão refletir e assumir que *o outro também posso ser eu*. Não podendo, por isso e para isso, alhear-nos dessa responsabilidade pessoal. Todavia, e não raras vezes, o maior obstáculo somos nós próprios.

Nesta linha, antes da reconfiguração da escola enquanto instituição, impõe-se a reconfiguração do nosso próprio pensamento, das crenças e dos paradigmas sociais que continuam a condicionar a forma como compreendemos a diferença e a inclusão. Pois, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas mudanças estruturais e normativas, mas também uma transformação ética e humana, sustentada por atitudes de abertura, reconhecimento e valorização da diversidade e ruturas com pre e pré-conceitos. Porque, antes de transformar o outro, impera transformarmo-nos a nós próprios afinal, porque a mudança tem de vir de nós (de dentro para fora).

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Baptista, I. (2012). *Educação e ética: Pensar a educação como relação*. Universidade Católica Editora.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carvalho, A. (2017). *Educação inclusiva e cidadania: Desafios contemporâneos*. Edições Afrontamento.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Review of inclusive education in Portugal*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Review_of_Inclusive_Education_inPortugal.pdf

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>

Página | 73

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Contributos para uma escola centrada na aprendizagem*. Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Referenciais*. <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/referenciais>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Inclusive education: The way forward. Country report: Portugal*. https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Projects/1.5.5_IE__Country_Report_Portugal.pdf

Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52-73. <https://hdl.handle.net/1843/52360>

Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018): A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 268-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Fonseca, M. I. R. (2020). *A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas que integravam as unidades de apoio à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita: Da teoria à prática educativa* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/26127>

Ghedin, E., & Morais, M. F. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Frontiers in Psychology*, 11, Artigo 574012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574012>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação (DGE). www.mec.pt

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino básico*. Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

OECD. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare and support teachers*. https://www.oecd.org/en/publications/building-capacity-for-inclusive-teaching_57fe6a38-en.html

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf

Página | 74

Portela, M., Almeida, A. S., Silva, M. J., & Sanches, R. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal: Teachers' perspectives. *Sociology and Education Studies*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>

Reneu Pereira, M., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2), 19-36. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>

Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Profedições.

Roldão, M. C. (2017). *Currículo e diferenciação pedagógica*. Universidade Católica Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO Portugal. (2020, June 24). *2020 Global Education Monitoring Report – Inclusion and Education: All means all*. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/2020-global-education-monotoring-report-inclusion-and-education-all-means-all>

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

UNESCO. (2020a). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Agradecimentos, Financiamento:

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/06173 – CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Maria Lopes de Azevedo

maria.azevedo@ipportalegre.pt

CARE - Centro de Investigação em Ciências da Saúde e Sociais

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-9952-4979>

Maria Lopes de Azevedo concluiu o doutoramento em Equidade e Inovação na Educação em 2019 pela Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela, o mestrado e a licenciatura, em Ciências da Educação, em 2009 e 2005, respetivamente, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É docente no Ensino Superior desde 2005 e colabora com a UNIPIAGETT e a Universidade Católica de Moçambique, desde 2015. É Professora Adjunta do Instituto do Politécnico de Portalegre na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. É investigadora integrada do CARE - Centro de Investigação em Ciências da Saúde e Sociais, com interesse e atuação na(s) área(s) de Ciências Sociais, com ênfase em Ciências da Educação e com particular ênfase na formação de professores. É membro da CRITHINKNET (Rede Portuguesa de Pensamento Crítico). Integra a bolsa de avaliadores ERASMUS 2021/2027, a equipa editorial de algumas revistas internacionais, a bolsa de peritos externos, constituída e gerida pela ANQEP e a bolsa de peritos da IGEC.

Beatriz Lopes de Azevedo

3250232@ese.ipp.pt

Instituto Politécnico do Porto

<https://orcid.org/0009-0005-5070-4895>

Página | 76

Estudante de Licenciatura em Educação Básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.