

Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar

Susana Monteiro¹

Manuela Sanches-Ferreira

Sílvia Alves

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

RESUMO

Em 2018, uma nova política educativa foi introduzida em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, propondo mudanças que geraram desafios e oportunidades para os profissionais das escolas. Este estudo decorreu no primeiro ano de vigência do Decreto-Lei n.º 54/2018 e teve como objetivo analisar as experiências e as perceções dos profissionais – membros permanentes – pertencentes à equipa multidisciplinar de um Agrupamento de Escolas do norte do país, relativamente à implementação do novo decreto-lei. Os dados foram obtidos em dois momentos distintos: no início e no final do ano letivo 2018-2019, através de entrevistas individuais a cada um dos seis elementos permanentes da equipa multidisciplinar. Os temas analisados dizem respeito à perceção geral do decreto-lei; à equipa multidisciplinar; à reconfiguração do Centro de Apoio à Aprendizagem; à identificação de medidas de suporte e às condições para a implementação do decreto-lei. Os participantes enaltecem, nos dois momentos do estudo, a abrangência do diploma e o facto de não responder apenas a uma população específica. O pouco conhecimento inicial e orientação da equipa para dar continuidade às respostas anteriores deu lugar, no final do ano, a um maior à vontade com o decreto e a uma evolução da estratégia para facilitar a sua implementação com o desenvolvimento de orientações específicas – resultantes dos desafios confrontados – para todos os profissionais. Os profissionais identificam como condições importantes para a implementação do novo decreto-lei a formação, o tempo para reuniões e articulação entre profissionais, os recursos humanos e o apoio do Ministério de Educação.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Decreto-Lei n.º 54/2018; Perceções dos profissionais; Mudanças nas políticas educativas.

ABSTRACT

In 2018, a new educational policy was introduced in Portugal, Decree-Law n.º 54/2018, proposing changes that generated challenges and opportunities for school professionals. This study took place in the first year of Decree-Law n.º54/2018 and aimed to analyse the experiences and perceptions of professionals – permanent elements – belonging to the multidisciplinary team of a Cluster of Schools in the north region, regarding the implementation of the new Decree-Law. The data were obtained at two different moments: at the beginning and at the end of the academic year 2018-2019, through individual interviews with each of the six permanent members of the multidisciplinary team. The analysed themes concerned the general opinion of the decree-law; the multidisciplinary team; the reconfiguration of the Learning Support Center; the identification of support measures and the conditions for the implementation of the decree-law. The participants stressed, in both moments of the study, the scope of the diploma and the fact that it does not respond only to a specific population. The lack of knowledge and the strategy to continue the previous educational responses gave rise, at the end of the year, to an evolution of the strategy to facilitate its implementation with the development of specific guidelines - resultant from the challenges faced - for all professionals. Professionals identified training, time for meetings and coordination between professionals, human resources and support from the Ministry of Education as important conditions for the implementation of the new decree-law.

¹ Endereço de contacto: tfsusana@gmail.com

Keywords: Inclusive education; Decree-Law n.º 54/2018; Professionals' perceptions; Changes in educational policies.

1. Introdução

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como meta a alcançar pelos sistemas educativos de um número cada vez maior de países que, para isso, vão produzindo legislações (UNESCO, 2017). Portugal assumiu também como prioridade política a aposta numa escola inclusiva, designadamente com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Em 2008, Portugal deu um passo substancial na concretização de uma política que garantisse a igualdade de oportunidades para todos os alunos, quer no acesso, quer nos resultados com a promulgação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o qual preconizava uma nova abordagem para definir o grupo-alvo dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial, como aqueles com limitações significativas ao nível da atividade e da participação. De acordo com esta abordagem, o DL n.º 3/2008 introduziu o princípio de determinar a elegibilidade dos alunos com base no seu perfil de funcionalidade, substituindo a necessidade de um diagnóstico. Assim, sempre que sobre um aluno recaísse a suspeita de dificuldades, a equipa educativa decidia a partir de relatórios e da informação disponível, a necessidade de proceder a uma avaliação especializada do aluno, cujo produto final seria o perfil de funcionalidade descrito com referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, WHO, 2001) (Artigo 6.º). Enquanto documento de trabalho que visa operacionalizar o modelo biopsicossocial, a CIF contribuiu para que as equipas educativas focassem a sua atenção numa descrição holística e compreensiva dos alunos, considerando os seus fatores biológicos, as suas limitações ao nível da atividade e participação, mas também os fatores ambientais tidos como barreira e facilitadores à sua funcionalidade (Sanches-Ferreira et al., 2010).

Para além de introduzir nas rotinas dos professores procedimentos de avaliação congruentes com o estado da arte do conhecimento sobre os modelos de entendimento da incapacidade, este DL deu também um contributo importante para a educação inclusiva ao responsabilizar os professores titulares de turma/diretores de turma pela coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos (Artigo 11.º) e ao criar os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). O DL n.º 3/2008 deu orientações específicas para o estabelecimento de parcerias entre as escolas e os CRI – serviços especializados existentes na comunidade – no sentido de os seus conhecimentos e técnicos entrarem dentro das escolas e apoiarem e intensificarem a sua capacidade em responder às necessidades dos alunos (Artigo 30.º).

Em 2018, o compromisso com a escola inclusiva assume novos contornos, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018 que veio instituir como eixo central de ação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade de todos e cada um dos seus alunos, encontrando formas de lidar com a diversidade, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (DL n.º 54/2018). Ao substanciar-se pelo objetivo de responder às necessidades de todos e qualquer aluno, este decreto-lei veio dar um passo importante para reduzir a conotação de educação inclusiva à educação especial. Para tal, introduziu três mudanças fundamentais, cuja consequência mais visível é o apelo para o envolvimento da escola como um todo na resposta às necessidades de aprendizagem e participação de todos os alunos. Estas mudanças incluem a introdução do modelo de intervenção multinível; a criação da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e a criação do centro de apoio à aprendizagem.

O modelo de intervenção multinível dá continuidade à abordagem gradativa de pensar e definir as respostas a implementar em função das necessidades dos alunos que já vinha a ser implementado desde o DL n.º 3/2008 (especificamente as medidas educativas de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e currículo específico individual), mas alarga as respostas a todos os alunos. Neste sentido, distancia-se da conceptualização de aluno elegível para a “mobilização de serviços especializados” para prever medidas universais, seletivas e adicionais acionadas mobilizadas para todos os alunos (DL n.º 54/2018, Capítulo II). Este modelo de intervenção, independente de uma decisão de elegibilidade, vem responder à dificuldade dos profissionais de educação, verificada com a anterior legislação, em encontrar respostas educativas nas suas escolas capazes de responder às necessidades dos alunos considerados não elegíveis para

os serviços especializados, conforme revelaram os dados do relatório de avaliação nacional da implementação do DL n.º3/2008, especificamente na auscultação dos profissionais através de grupos focais (Sanchez-Ferreira et al., 2010, 2014). De facto, os profissionais reportaram como sendo insuficientes os apoios para alunos que não sendo considerados elegíveis, tinham também dificuldades na aprendizagem e participação, referindo existir uma discriminação positiva dos alunos elegíveis que garantiam uma maior atenção sobre si e maior número de apoios.

Definindo a criação de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) em cada escola, o DL n.º 54/2018 prevê na sua constituição elementos variáveis, profissionais que intervêm com o aluno, conforme DL n.º3/2008 preconizava, mas introduz como inovação a integração na equipa de elementos permanentes, conhecedores das dinâmicas e da organização da escola. Assim, para além do docente titular de grupo/turma ou diretor de turma do aluno; outros docentes do aluno; técnicos que intervêm com o aluno, fazem também parte da composição permanente da EMAEI um docente que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica nos diferentes níveis de ensino; um psicólogo (DL n.º 54/2018, Artigo 12º). Paralelamente aos dois níveis de constituição da EMAEI, também as suas funções são definidas ao nível do aluno e da escola. Assim, para além da ação direta com o aluno de propor as medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar e monitorizar a implementação das mesmas e elaborar os documentos formais a constar no processo do aluno, cabe também à EMAEI desenvolver e implementar ações ao nível de escola para garantir a prossecução de uma escola inclusiva. Tais ações incluem sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) (DL n.º 54/2018, Artigo 12.º, Ponto 8).

O CAA integra as unidades especializadas criadas pelo DL n.º3/2008 (especificamente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita), mas o seu âmbito é estendido a toda a escola, sendo definido como uma “estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes da escola” (DL n.º54/2018, Artigo 13.º).

As mudanças introduzidas, com a promulgação do novo decreto-lei, colocam um conjunto de desafios a todos os profissionais educativos e, mais concretamente aos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, nomeadamente à EMAEI. De facto, a implementação de uma nova legislação representa um momento crítico nos sistemas, despoletando muitas vezes controvérsias elevadas a debate nacional, e com os seus implementadores (neste caso, os profissionais de educação) a demonstrarem uma variedade de atitudes, desde a rejeição, resistência à adesão (Palikara, Castro, Gaona, & Eirinaki, 2019; Terhart, 2013).

A exploração dos pontos de vista dos diferentes profissionais relativamente à implementação de uma nova política revela uma série de implicações para a prática. O modo como os profissionais percecionam o seu conhecimento acerca da legislação, o seu papel na equipa e a existência de condições facilitadoras da implementação da legislação contribui para a forma como lidam com os aspetos práticos da nova legislação, designadamente a gestão de tarefas, responsabilidades e a colaboração com outros profissionais (Palikara et al., 2019).

Este estudo decorreu no primeiro ano de vigência do Decreto-Lei n. 54/2018 e teve como objetivo analisar as experiências e as perceções dos profissionais – elementos permanentes – pertencentes à equipa multidisciplinar de um Agrupamento de Escolas do Norte do país, relativamente à implementação do novo decreto-lei, em dois momentos distintos: no 1º período e no 3º período do ano letivo 2018/2019.

2. Método

2.1. Participantes

Para este estudo foi solicitada a participação dos elementos pertencentes à equipa multidisciplinar permanente de um Agrupamento de Escolas do Norte do país, o qual integra estabelecimentos de educação e ensino de cinco freguesias e articula pedagogicamente o ensino pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico

em sete escolas. Integraram a amostra os elementos permanentes da EMAEI do Agrupamento, incluindo: um elemento que coadjuva o diretor, um coordenador do 1º ciclo, um coordenador do 2º ciclo, um coordenador do 3º ciclo, um docente de educação especial e um psicólogo, o que fez um total de 6 participantes. A escolha destes elementos é fundamentada mediante o disposto no novo diploma que enaltece e redefine, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas. A Tabela 1 resume as principais características dos participantes relativamente à função, idade, número de anos de experiência profissional e formação no âmbito da nova legislação.

Tabela 1. Caracterização da amostra

Função	Idade	Anos de experiência profissional	Formação no âmbito da nova legislação: Discurso dos participantes
Representante Direção	54	31	"2 sessões de esclarecimento, 3h com a Dra. XX e 5h ministrado pela DGEST, à volta de 7h."
Coordenador 1º Ciclo	38	17	"Apenas ações de sensibilização."
Coordenador 2º Ciclo	46	23	"Formação específica não. Tenho ido a sessões informais, não acreditadas, de curta duração."
Coordenador 3º Ciclo	48	24	"Não fiz formação."
Coordenador Educação Especial	56	30	"Encontros onde se falou do decreto, mas pouco ajudou, com duração de 3 horas."
Psicólogo	42	17	"Não, quer dizer fui a sessões de esclarecimento: duração de 3h."

2.2. Instrumento

Para o estudo da implementação do DL n.º 54/2018 foi elaborado um guião de entrevista tendo por base a análise do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Sanches-Ferreira et al., 2010). Para a sua elaboração adotaram-se os princípios sugeridos por Yildirim e Simsek (2005) que propõem, como estratégia geral de obtenção de discurso por parte dos participantes, uma organização hierárquica das perguntas. Isto é, o tema deve ser introduzido por uma pergunta geral e aberta, a que se seguem questões mais específicas com a intenção de clarificar, de esclarecer ou de sintetizar as perceções aduzidas. Na Tabela 2 encontra-se a estrutura geral do guião de entrevista.

Tabela 2. Estrutura geral do guião de entrevista

Área/Tópico	Propósito
Objecto e âmbito do Decreto-Lei n.º. 54/2018	- Comentário geral acerca da implementação do decreto com enfoque nas possíveis mudanças, nas opções metodológicas e nos apoios aos alunos.
A equipa multidisciplinar na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	- Perceção acerca do trabalho colaborativo dentro da equipa multidisciplinar e da colaboração dos profissionais externos à escola no processo de avaliação.
Reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem – CAA	- Perceção acerca do CAA, dos recursos humanos e da implementação das parcerias com instituições externas.
Envolvimento dos elementos da equipa no processo de identificação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e na construção do RTP e do PEI, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)	- Perceção acerca das mudanças introduzidas na participação destes elementos no processo de definição do tipo, intensidade, frequência e duração das medidas de suporte, bem como na avaliação e implementação do RTP e do PEI.

2.3. *Procedimentos*

Após autorização para a realização do estudo por parte do diretor do Agrupamento de Escolas, as entrevistas realizaram-se individualmente com cada elemento permanente da EMAEI em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo 2018-2019. A entrevista semiestruturada foi realizada tendo por base o guião apresentado na Tabela 2 e foi gravada. As entrevistas incluem um texto introdutório com informações acerca da intenção da investigação, o compromisso com a confidencialidade dos participantes e dos dados e o pedido de autorização para a gravação áudio.

As entrevistas foram realizadas num espaço calmo dentro da escola sede do Agrupamento e o seu agendamento teve em consideração a melhor disponibilidade de cada um dos participantes.

2.4. *Análise de Dados*

Para analisar o discurso dos participantes, nos dois períodos em que foram efetivadas as entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo – técnica de tratamento de informação – procurando, tal como refere Bardin (1977), passar da descrição à interpretação, através da atribuição de sentido às características do material recolhido. Para a análise estabeleceu-se a frase como unidade de registo, isto é, o segmento de conteúdo a considerar como unidade base, para significar a parte do texto a que correspondeu determinada categoria ou subcategoria. Assim, sempre que numa intervenção do participante surgisse uma categoria, retirou-se a frase que melhor descrevesse a perceção do participante. O sistema de categorização resultou de um processo iterativo entre as áreas/tópicos abordados no guião de entrevista, decorrentes do conhecimento empírico do Decreto-Lei n.º 54/2018 e a análise dos discursos expostos ao longo das entrevistas. Deste modo, o sistema obedeceu a uma organização hierárquica contemplando: temas, na sua maioria, definidos dedutivamente a partir dos tópicos/áreas introduzidas pelo guião de entrevista; categorias definidas indutivamente a partir do discurso dos profissionais, procurando que a sua amplitude e precisão fosse ao encontro dos dados obtidos. As unidades de registo foram identificadas como pertença de uma só categoria, sendo que as mesmas são mutuamente exclusivas.

As entrevistas foram lidas por duas vezes pelo entrevistador, com o intuito de explorar os significados de cada leitura, aperfeiçoando o sentido e significado de cada interpretação e procurando, deste modo, sedimentar o processo de análise. A partir destas leituras foi elaborado o sistema de categorização. Com o intuito de testar o acordo de categorização do discurso dos participantes, outros dois investigadores participaram neste processo, procedendo à análise e categorização independente de duas entrevistas completas. A análise da primeira entrevista serviu para comparar, discutir e refinar o sistema de categorização entre os três investigadores. A análise da segunda entrevista revelou um acordo na categorização das unidades de registo acima dos 80% entre os investigadores. O sistema de categorização encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3. Sistema de categorização

Tema	Categorias	Ideias presentes nos discursos dos participantes
Perceção geral acerca do Decreto	Âmbito	Dirigido a todos os alunos Reduzir a dicotomia EE/Eregular
	Conhecimento	Desconhecimento inicial Dúvidas decorrentes da aplicação Dependente da procura individual Importância da partilha de informação
	Transição entre decretos	Dificultada pelo momento da promulgação do DL n.º 54/2018 Estratégias implementadas para facilitar a implementação DL n.º 54/2018
	Papel dos diferentes profissionais	Preponderância do psicólogo e docente de educação especial
Equipa multidisciplinar	Funcionamento da equipa	Coesão após um ano de implementação Desequilíbrio no compromisso dos profissionais com a equipa
	Mudança de nomenclatura	Práticas inalteradas
Reconfiguração do Centro de Apoio à Aprendizagem	Funcionamento de CAA	CAA é a escola
	Recursos do CAA	Técnicos especializados apoiam alunos com mais dificuldades
	Parcerias com a comunidade	Continuidade do DL n.º 3/2008
Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Medidas universais	Independentes do DL n.º 54/2018
	RTP e PEI	Pouco conhecimento sobre os documentos Procedimento burocrático
	Utilização da CIF	Importância da CIF enquanto referencial na avaliação dos alunos
Condições para a Implementação do Decreto	Necessidade de formação	Falta de formação
	Tempo para articulação entre profissionais	Inexistência de horário para reuniões
	Recursos humanos	Falta de recursos humanos
	Apoio do Ministério de Educação	Respostas pouco clarificadoras

3. Resultados e Discussão

3.1. Perceção geral acerca do DL n.º 54/2018

Âmbito do Decreto

Os respondentes enaltecem, nos dois momentos do estudo, a abrangência do diploma, reconhecendo a sua característica fundamental de visar responder às necessidades de todos os alunos.

“enquanto que 3 era dirigido a um grupo específico de alunos, por assim dizer tinham que ter em termos clínicos algo, este não pois é dirigido a todos” (Coordenador 2º, 1ªEntrevista).

“De uma forma muito ampla vem abranger todos os alunos da escola” (Representante Direção, RD, 1ª E).

De salientar que na segunda entrevista, os profissionais colocam o ênfase no facto de o DL n.º 54/2018 não ser específico da educação especial.

“O 54 é para todos, não é para a educação especial é para todos os alunos” (Coordenador 2º, 2ªE)

“alunos são de todos e não de um grupo específico de professores” (Coordenador de Educação Especial, 2ªE).

Este atributo do DL é também identificado por Pereira et al. (2018) que postula que o novo decreto-lei abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais, dando mais um passo importante na diminuição da dicotomia aluno de educação especial/aluno de ensino regular que pautou o sistema educativo durante décadas.

Conhecimento

Embora elementos da equipa multidisciplinar, alguns dos profissionais reconhecem na primeira entrevista desconhecimento do decreto, designadamente os coordenadores de ciclo.

“Eu estou completamente confusa, ainda não estou muito dentro da nova legislação pois as coisas caíram assim muito em cima da hora” (Coordenador 3º, 1ªE).

“O difícil é implementar pois as pessoas não estão preparadas desconhecem o decreto” (Coordenador 2º, 1ªE).

Por sua vez, o representante da Direção menciona que a implementação do decreto se trata de um processo que exige aprendizagem.

“Estamos em processo de aprendizagem, não me encontro segura” (RD, 1ªE).

Conforme seria expectável, os resultados obtidos no segundo momento do estudo sugerem um maior conhecimento e à vontade com a nova legislação no final do ano letivo.

“Agora já tenho outro conhecimento do 54 e das medidas” (Coordenador 1º, 2ªE).

“Provavelmente em termos de medidas a tomar agora tenho mais noção de que medidas seriam as melhores” (Psicólogo, 2ªE).

Ainda assim, os participantes expressam que subsiste o desconhecimento do decreto pela maioria dos profissionais da escola, atribuindo este facto à responsabilidade e autonomia de cada profissional, sugerindo que apenas os profissionais envolvidos nas tomadas de decisão diretamente relacionadas com a implementação do DL, terão um conhecimento aprofundado do mesmo.

“As pessoas não leem porque não leram, continuo a achar que 90% neste agrupamento não leu o 54, porque quem tem que se mexer é o diretor de turma” (Coordenador 3º, 2ªE).

“Mas vamos continuar a ter colegas que não ligam nenhuma às coisas” (Coordenador 1º, 2ªE).

Para além disso, os profissionais da equipa e, por isso, necessariamente com conhecimento sobre o DL continuam a manifestar dúvidas, as quais resultam de casos concretos da sua aplicação no terreno.

“quanto mais se mexe no decreto mais há pormenores que vamos absorvendo e mais dúvidas temos, é certo” (Coordenador 2º, 2ªE).

“Por experiência própria quanto mais trabalhamos e mais lemos vamos começando a dominar um bocadinho melhor, mas há sempre dúvidas” (Psicólogo, 2ªE).

Sobressai na segunda entrevista que o conhecimento para a implementação do DL é uma procura individual.

“Eu enquanto psicóloga procuro, vou à busca de partilha” (Psicóloga, 2ªE).

“Temos que estudar, dar ao trabalho de ler o decreto, faz parte do trabalho autónomo (...) quem não lê não tem dúvidas isso parte do trabalho autónomo de cada um e não da equipa multidisciplinar” (CEE, 2ªE).

“Mas não podemos estar a ensinar o a-e-i-o-u a toda a gente, nós também temos que procurar as informações” (Coordenador 1º, 2ªE).

A necessidade desta procura individual pelo conhecimento, manifestada pelos profissionais, sugere que a implementação de uma nova legislação – tal como acontece com qualquer inovação educativa – é

interdependente das iniciativas e do compromisso pessoal com a equipa (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004).

Para além da procura individual de conhecimento sobre o novo decreto e de práticas educativas congruentes com os seus pressupostos teóricos e facilitadoras da sua implementação, os profissionais referiram também, na segunda entrevista, outras ações de procura de conhecimento. Estas ações incluem, adicionalmente à exploração aprofundada do manual de apoio (Pereira et al., 2018), a troca/partilha de experiências com profissionais de outros Agrupamentos de Escolas.

“Basicamente guiamo-nos pelo manual de apoio à prática e por informações que nos fazem chegar” (Coordenador 2º, 2ªE).

“Temos conhecimento de que há agrupamentos que estão a fazer coisas diferentes e nós diferentes deles e isso ajuda, ter conhecimento das ações de outras escolas para modificarmos melhorar/modificar as nossas, isso ajuda mais que o manual de apoio à prática” (Coordenador 1º, 2ªE).

A reação à implementação de uma inovação é diferente de pessoa para pessoa, bem como de escola para escola, levando a que os Agrupamentos de escolas se encontrem em patamares diferentes de conhecimento e de implementação do DL (Sanchez-Ferreira et al., 2010). De facto, a partilha de informação entre profissionais, designadamente de Agrupamentos de escolas que iniciaram desde muito cedo a implementação do DL, contribui para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas emergentes no quotidiano da escola.

Transição entre Decretos

A promulgação do DL no mês de julho foi descrita por alguns profissionais como um aspeto negativo, pelo pouco tempo de adaptação e de preparação do ano letivo seguinte.

“A legislação saiu muito em cima para implementar deveria de haver uma preparação, as coisas têm que ser feitas por etapas, acho que isso foi uma barreira” (Coordenador 2º, 1ªE).

“O Decreto-Lei saiu muito tarde, logo não houve tempo para as escolas implementarem direitinho o 54 a partir de setembro, foi um final de ano muito atribulado e quando saiu o 54, a distribuição de serviço já tinha sido efetuada” (RD, 1ªE).

Desse modo, a estratégia usada foi dar continuidade às respostas educativas para os alunos anteriormente elegíveis para os serviços de educação especial, designadamente com a medida de Currículo Específico Individual (CEI).

“Estamos a dar prioridade aos casos que já existiam (...) nesta fase demos atenção aos alunos que tinham os CEI” (Coordenador 3º, 1ªE).

“Começamos pelos antigos alunos CEI porque a base já estava a ser implementada” (RD, 1ªE).

Para além disso, os profissionais da equipa mencionaram também que uma das primeiras estratégias na implementação do Decreto correspondeu à análise das medidas universais.

“Priorizamos as medidas universais, apostamos nas medidas em que todos os alunos podem usufruir delas” (RD, 1ªE).

“Demos atenção às medidas universais que são muito abrangentes, antes de trabalhar outro passo é preciso trabalhar bem estas medidas” (Coordenador 3º, 1ªE).

Na segunda entrevista, os profissionais voltaram a evocar o timing da promulgação do decreto, para justificar algumas dificuldades encontradas na sua implementação.

“Este ano é um ano de transição, quase que vale tudo, vale as experiências todas que se possam fazer” (Coordenador 2º, 2ªE).

“(…) é o ano zero, mas agora que estamos em fase do balanço se as coisas tivessem saído atempadamente, as coisas poderiam ter sido diferentes” (Coordenador 3º, 2ªE).

As estratégias descritas pelos profissionais neste segundo momento para facilitar a implementação do DL incluem o fornecimento de informação e de orientações específicas, visando a melhoria dos procedimentos e fluidez do trabalho da EMAEI. Neste sentido, os profissionais sublinharam a importância de criar documentos elucidativos inerentes à diferenciação pedagógica e à implementação preventiva de medidas universais, com vista a que não se desenvolva a necessidade de desencadear a identificação de outras medidas de suporte.

“A equipa achou melhor fazer uma espécie de documento para que os conselhos de turma percebam tudo o que têm que fazer por aquele aluno até recorrer à equipa, pois as pessoas têm de perceber que a equipa tem que ser o fim da linha e não o início” (Coordenador 3º, 2ª E).

“Vamos trabalhar no sentido de (...) fazer um documento para que os colegas possam ter a noção das medidas que existem, para que os colegas tenham a certeza absoluta que as medidas universais foram todas exploradas (...) sabendo exatamente se as medidas foram exploradas ao máximo, aí a equipa intervém com outro tipo de medidas” (RD, 2ªE).

Conforme acima mencionado, o discurso proferido pelos profissionais na primeira entrevista indica que a estratégia adotada no início da implementação do DL visou sobretudo assegurar as respostas educativas aos alunos: anteriormente com CEI e, por isso com maior severidade no seu perfil de funcionalidade e maior necessidade de suporte (Sanchez-Ferreira et al., 2010, 2015), e; com necessidades de suporte ao nível das medidas universais – e que, à partida, não estariam abrangidos pelos apoios especializados anteriormente. Já na segunda entrevista, a estratégia para a implementação do DL passou por dar orientações específicas para a operacionalização do DL, resultantes dos desafios confrontados durante um ano de implementação. As estratégias descritas sugerem um percurso de implementação do DL que iniciou com a transposição dos procedimentos anteriores e das respostas educativas que já estavam a ser implementadas – isto é, aquilo que já se fazia – às novas orientações; passando para a exploração e aprofundamento de respostas que não estavam anteriormente previstas (ou explícitas em decreto) – aquilo que o DL traz de novo; até, em consequência das dificuldades concretas sentidas na rotina da sua implementação, ao desenvolvimento de documentos e orientações específicas para serem partilhados por todos os profissionais da escola visando melhorar a sua implementação – aquilo que a implementação do DL informa.

3.2. *Equipa Multidisciplinar*

Os profissionais sublinham a importância da EMAEI, referindo uma maior abrangência de funções no sentido do envolvimento da escola como um todo a trabalhar para o bem comum de todos os alunos.

“A equipa multidisciplinar tem um conjunto de competências muito abrangente” (Coordenador 2º, 1ªE).

“(…) eu acho que está bem concebida pelos elementos, profissionais que abrange (...) de uma forma muito ampla abrangemos todos os alunos da escola” (RD, 1ªE).

“Nós complementamo-nos, mas temos que saber um bocadinho de tudo” (Coordenador 1º, 2ªE).

Papel dos diferentes profissionais

Na primeira entrevista, os profissionais reportaram a preponderância do psicólogo e do docente de educação especial para implementar o DL, designadamente para identificar as necessidades de apoio dos alunos.

“Uma psicóloga, uma colega especializada em educação especial tem melhores condições para sinalizar um aluno (...) para mim, continuam os colegas especializados a ser mais importantes” (Coordenador 3º, 1ªE).

“(…) tudo recai sobre a educação especial e psicóloga” (Psicólogo, 1ªE).

Esta noção manteve-se no final do ano letivo, tal como proferiram os profissionais na segunda entrevista.

“A antecipação e reforço de aprendizagens, adequações curriculares não significativas, na minha perspetiva, tem de ser um professor especializado a intervir” (Psicólogo, 2ªE).

“Continua a haver muito peso para o especial e psicólogo, mas também tem de haver esse peso, as pessoas não são especializadas à toa (...) têm os conhecimentos científicos em relação a alguns assuntos” (CEE, 2ªE).

“Para mim continua a ser psicóloga e a coordenadora da educação especial quando se trata de opinar acerca de alunos” (RD, 2ªE).

Por sua vez, os coordenadores de ciclo são tidos como menos envolvidos na implementação do DL. Esta perceção é partilhada por todos os elementos permanentes da EMAEI, sendo que os próprios coordenadores de ciclo demonstram insegurança em referir-se aos alunos, principalmente para participar na tomada de decisão sobre o seu processo educativo.

“Acho que os coordenadores não se sentem à vontade, sentimo-nos ali assim...” (Coordenador 3º, 1ªE).

“A coordenadora tem que fazer um esforço tremendo para preparar as coisas” (Coordenador 2º, 1ªE).
“O que noto no trabalho efetivo, mais concretamente os coordenadores de ciclo, a primeira reação é eu não sou ninguém para tomar essas decisões” (Psicólogo, 1ª E).

Tal relato contraria o postulado por Sanches-Ferreira (2007) que argumenta que a responsabilidade do ensino dos alunos pertence prioritariamente aos docentes do ensino regular apoiados por toda uma série de recursos, entre os quais o contributo de especialistas em educação especial assume saliência particular. Neste sentido, o DL nº 3/2008 havia já constituído um passo importante na responsabilização dos docentes do ensino regular, ao atribuir ao professor titular de turma/diretor de turma a coordenação do programa educativo individual (Sanches-Ferreira et al., 2010).

Funcionamento da equipa

Em particular, na segunda entrevista, os profissionais descreveram o funcionamento da equipa decorrente de quase um ano de implementação do DL, prevalecendo uma perceção positiva sobre a evolução da coesão entre os membros, essencial para a adoção da nova legislação em pleno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

“Houve de facto evolução na equipa, já temos outra bagagem” (Coordenador 2º, 2ªE).

“Houve evolução na equipa” (CEE, 2ªE).

“Estamos mais coesos” (Coordenador 3º, 2ªE).

Ainda assim, dois profissionais destacam aspetos negativos, designadamente, o facto de nem todos os profissionais procurarem mais informação/conhecimento acerca do decreto, bem como, existir alguma desigualdade na importância reconhecida aos diferentes profissionais que integram a EMAEI.

“Continua a haver elementos da equipa que estão no mesmo patamar de entrada, ao nível de conhecimento e intervenção estão ao mesmo nível” (Psicólogo, 2ªE).

“Acho que não somos vistos por alguns elementos como uma equipa” (Psicólogo, 2ªE).

“Acho que as pessoas ainda vêm os papéis de forma separada” (CEE, 2ªE).

3.3. Reconfiguração do Centro de Apoio à Aprendizagem

Mudança de terminologia

Durante a primeira entrevista, os profissionais referiram-se à reconfiguração do modelo Unidade Especializada num modelo de CAA restrita, exclusivamente, à mudança terminológica.

“Acho que aqui na escola muito sinceramente é só pela nomenclatura” (Coordenador 2º, 1ªE).

“Muda o nome e mantêm-se tudo” (CEE, 1ªE).

“Na prática não mudou nada, mudou o nome” (Psicólogo, 1ªE).

De salientar que o Coordenador de 3ºCiclo demonstra estar pouco familiarizado com as mudanças no CAA.

“Sei que mudou o nome (“agora tenho que lhe chamar outra coisa”) mas na prática não sei o que mudou” (Coordenador 3º, 1ªE).

Na segunda entrevista, dois profissionais voltam a descrever o CAA como uma mudança de terminologia usada para denominar as unidades especializadas criadas ao abrigo do DL n.º 3/2008, referindo que as práticas se mantêm inalteradas.

“CAA ou unidade, chamem-lhe o que quiserem porque para mim continua a ser uma unidade, só muda o nome” (Coordenador 2º, 2ªE).

“O CAA continua a funcionar de forma igual” (Coordenador 1º, 2ªE).

Funcionamento do CAA

Na primeira entrevista, os profissionais descreveram o CAA como sendo a escola no seu todo.

“A escola é um CAA depois pode haver um ponto mais específico para determinados alunos” (Coordenador 2º, 1ªE).

“Na escola não temos só um CAA. Na escola temos vários CAA” (RD, 1ªE).

“O diretor definiu quais os CAA com a seguinte nomenclatura: CAA 1 (sala onde os professores de educação especial trabalham com alunos abrangidos pelas medidas adicionais); CAA 2 (antiga unidade

de ensino estruturado); CAA 3 (biblioteca); CAA 4 (gabinete de apoio ao aluno). Há vários polos do CAA” (Psicólogo, 1ªE).

Subjacente a este entendimento de CAA expressado pelos profissionais, está a noção de que o CAA tem um conjunto de funções, conforme definido no artigo 13.º do DL, as quais visam responder às necessidades de aprendizagem e de participação de todos os alunos, incluindo o desenvolvimento do percurso educativo enquanto um projeto de vida que pode terminar com o ingresso no ensino superior, numa instituição de ensino vocacional ou numa instituição de apoio.

“Os CAA não estão direcionados só para alunos NEE, mas sim para todos” (Coordenador 2º, 1ªE).

Embora assente na premissa de que o CAA é a escola, os participantes acrescentaram, na segunda entrevista, a continuidade de um espaço físico estruturado.

“Agora para qualquer aluno e especificamente para os alunos com autismo, têm de ter um local seguro para eles, um local de referência onde saibam quem são as pessoas que vão encontrar” (CEE, 2ªE).

Recursos do CAA

Os respondentes salientaram, na primeira entrevista, que para a operacionalização do CAA contribuem um conjunto de fatores dependente de recursos humanos especializados e de apoios disponibilizados pela escola e para toda a escola. Neste sentido, os participantes consideram que os profissionais especializados deveriam estar afetos ao contexto escolar e não, especificamente, aos determinados alunos, designadamente com perturbação do espectro do autismo.

“Os técnicos são colocados só exclusivamente para a unidade” (RD, 1ªE).

“Devia-se tirar partido da mais valia que é ter vários terapeutas, desses recursos para toda a escola” (Coordenador 2º, 1ªE).

Parcerias com a comunidade

As parcerias com a comunidade preconizadas por este decreto são vistas como uma continuidade do que já existia com o DL n.º 3/2008.

“Existem protocolos com a comunidade pois já era algo que existia” (RD, 1ª E).

“Acho que os protocolos se mantiveram. O agrupamento tem muitas parcerias com a comunidade envolvente daí termos muito sucesso nos PIT” (CEE, 2ªE).

Dois profissionais – coordenadores de ciclo – com algum distanciamento que têm conhecimento dos protocolos de cooperação entre a escola e instituições da comunidade.

“Sei que existem protocolos com a comunidade” (Coordenador 2º, 1ªE).

“Sei que existem protocolos com a comunidade, foi dito nas reuniões” (Coordenador 1º, 1ªE).

De acordo com o discurso dos respondentes a articulação e os protocolos com as instituições/serviços da comunidade sempre existiram e continuam a permitir ampliar respostas para os alunos. A escola inclusiva requer a participação de toda equipa escolar, gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral (Ghergut, 2011; Hardy & Woodcock, 2014; Pereira et al., 2018; Zerbato & Mendes, 2018).

3.4. Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Medidas Universais

Os profissionais focaram sobretudo as medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão dos alunos, referindo que as mesmas, agora intencionalizadas no novo decreto, fazem parte do conhecimento do professor e, por isso, são independentes da legislação.

“As medidas universais, o professor já fazia isso na sala de aula com o 3 ou 54, os professores já estavam a trabalhar com elas, melhor ou pior estavam” (Coordenador 2º, 2ªE).

“são medidas que os professores estão capacitados a implementar ao nível da diferenciação pedagógica e das acomodações curriculares, eles têm competência para o fazer” (Psicólogo, 2ªE).

Os dados sugerem que os profissionais percecionam as medidas universais como uma das componentes que Lee Shulman (1987) designou de conhecimento base para o ensino que deverá incorporar o perfil profissional

dos professores e pautar a sua prática pedagógica. Neste sentido, as medidas universais podem ser lidas como o conhecimento pedagógico geral que guia os professores no como ensinar e que se constitui pelos princípios e estratégias gerais de organização de sala de aula, que vão para além do conhecimento do conteúdo (da disciplina) a ser ensinado, de forma a que a aplicação das metodologias de ensino-aprendizagem aconteça diferenciadamente em função das necessidades de todos os alunos.

Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e do Programa Educativo Individual (PEI)

Relativamente aos documentos RTP e PEI, os profissionais identificaram dificuldades, primeiramente devido ao pouco conhecimento sobre os mesmos e, no segundo momento, devido ao tempo e burocracia implicada na sua preparação.

“Não me sinto familiarizada” (Coordenador 3º, 1ªE).

“A nível processual continuamos a ser muito burocráticos, aqui no agrupamento somos muito exaustivos, descrevemos muito ao pormenor (...) há esta tendência, muitas páginas, mas se calhar menos é mais” (Coordenador 3º, 2ªE).

As dificuldades sentidas pela equipa são transversais nos dois momentos discursivos embora, atualmente, estejam a construir documentos formais para que todos os professores preencham no final de cada período e nas avaliações intercalares. A construção e operacionalização do PEI continua um desafio aliado ao facto de não utilizarem a CIF como referencial teórico e operacional.

Utilização da CIF

Embora o novo decreto tenha retirado o carácter obrigatório do uso da CIF, os profissionais reconhecem que a linguagem e a conceptualização subjacente a este referencial continuam presente na legislação.

“Deixamos de utilizar, mas os conceitos/linguagem estão presentes nos documentos pois continuam a ser mencionados facilitadores e barreiras” (CEE, Psicólogo, 1ªE).

“Sim, mas sem códigos” (Coordenador 2º, 1ªE).

Após um ano de implementação de DL n.º 54/2018, dois profissionais referiram-se à CIF como um referencial organizador que facilitava o processo de avaliação das necessidades de suporte dos alunos.

“Acho que era algo que nos ajudava e orientava na avaliação, acho que era excelente, mas como a escola deixou de usar...nunca ninguém falou nisso” (Psicólogo, 2ªE).

“Em relação à CIF (...) acho que até poderia não ser a CIF, mas deveria de haver um documento uniforme para toda a gente porque o 54 não obriga a avaliar ao pormenor (...) se não houver obrigatoriedade as pessoas não a fazem” (CEE, 2ªE).

“Tem que haver um documento, as pessoas poderão cair naquele erro em que avaliam como querem, os parâmetros que querem, da forma como querem e poderá não haver uma avaliação minuciosa” (CEE, 2ªE).

Os profissionais sublinham a importância deste documento como aspeto uniformizador de linguagem e com contribuição alargada e específica de todos os profissionais considerando a importância da equipa. Mesmo podendo não ser a CIF, os profissionais alertam a necessidade de um documento/referencial de apoio aos profissionais com orientações sobre o processo de avaliação dos alunos, permitindo um melhor conhecimento dos alunos e melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos. Estas foram, aliás, as principais mais-valias, reconhecidas pelos profissionais nos primeiros dois anos da implementação da CIF no sistema educativo português (Sanches-Ferreira et al., 2010).

3.5. Condições para a implementação do DL n.º 54/2018

Necessidade de Formação

Os resultados das entrevistas mostraram unanimidade relativamente à falta de formação/informação sobre a implementação do próprio decreto. Esta perceção é partilhada nos dois momentos das entrevistas.

“Falta de formação, formação para preparação para a mudança e a equipa para ser implementada também precisa de formação” (CEE, 1ªE).

“Querida mais, mais tempo mais formação, formação global para beber experiências e ideias” (Coordenador 3º, 2ª E).

Apenas um participante referiu não ter participado em qualquer formação no âmbito da nova legislação. Os restantes participantes referiram ter participado em ações de sensibilização/curta duração, com três deles a mencionarem que participaram em duas ações com duração de três horas. O elemento representante da direção foi quem assistiu a mais horas de formação, totalizando aproximadamente sete horas (Tabela 1). A falta de formação a acompanhar a implementação de uma nova legislação é tida como um dos fatores que contribuem para a lacuna entre a ideologia política e a prática (Palikara et al., 2019), conforme evidenciado pelos dados da avaliação da implementação do DL n.º 3/2008, constituindo uma barreira à uniformização na utilização de uma linguagem e procedimentos comuns (Sanches-Ferreira et al., 2010, 2014). Amplamente reconhecida a importância da formação de professores para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo, a formação contínua tem aqui um papel preponderante na implementação de uma nova legislação, contribuindo para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente, para a perspetiva crítico-reflexiva e para a criação de redes de suporte (Nóvoa, 2007; AEDEE, 2011). Neste sentido, Lee et al. (2014) sublinham que se as escolas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os profissionais das equipas educativas, favorecendo-os de competências necessárias para colocar em prática os princípios da inclusão.

Tempo para reuniões/articulação entre profissionais

Em ambas as entrevistas, os profissionais foram unânimes na identificação da falta de tempo para reunirem para trabalharem sobre o decreto.

“A equipa precisa de muitas mais horas porque há muito trabalho a fazer e o tempo não chega” (Coordenador 2º, 1ª E).

“O grande constrangimento é o tempo. É muito trabalho para o tempo que temos” (RD, 1ª E).

“A questão de falta de tempo e disponibilidade continuam” (Psicólogo, 2ªE).

O facto de não ter sido atempado na organização do ano letivo o tempo de reunião é descrito como um constrangimento.

“A equipa não tem crédito horário atribuído” (Coordenador 2º, 1ªE).

“Não foi pensado no início do ano letivo um horário definido para reuniões da equipa (...) se todos quisermos dar opinião não dá tempo” (Psicólogo, 1ªE).

A estas dificuldades, junta-se a perceção dos profissionais do aumento de volume de trabalho, resultante da acumulação de funções dos elementos da EMAEI.

“Quem está na equipa multidisciplinar tem outras funções associadas que acumula e não ajuda, não é bom para a equipa” (CEE, 2ªE).

“Eu estou habituada a que me recaiam muitas coisas nos ombros, mas nesta equipa recaí tudo e tudo, eu considero excessivo” (Coordenador 3º, 2ªE).

Vários estudos têm vindo a reportar a pressão sentida pelos profissionais face à quantidade de trabalho adicional necessário para implementar uma nova legislação como um constrangimento a que este processo seja bem-sucedido (Palikara et al., 2019). Vaughan (2002) refere que os professores normalmente progridem através de uma sequência previsível de fases de preocupação, sugerindo que no início da implementação de uma inovação em educação, os professores expressam auto-preocupações intensas e à medida que adquirem mais conhecimento, as preocupações envolvem a logística, o tempo para implementar a inovação e gerir o volume de trabalho, a coordenação e a cooperação entre os colegas.

Recursos humanos

Os recursos humanos foram também referidos como uma condição essencial à implementação do decreto.

“Primeiro está a faltar de recursos humanos para acompanhar estes alunos é impensável estar sem acompanhamento dentro de uma sala” (Coordenador 2º, 2ªE).

“Para a implementação continuo a achar que falta mais tempo e recursos humanos” (Psicólogo, 2ªE).

Um dos profissionais relaciona mesmo a necessidade de recursos humanos especializados com o facto de o DL n.º 54/2018 ter como âmbito responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos.

“Se esta legislação é para todos os alunos implicaria um aumento significativo de técnicos especializados, mas ainda é um número muito reduzido” (CEE, 2ªE).

Apoio do Ministério de Educação

O apoio direto e próximo do Ministério de Educação na implementação da nova legislação é salientado pelos elementos da EMAEI e emergiu da análise do discurso proferido na segunda entrevista. Segundo os participantes, o Ministério da Educação emite, muitas vezes, respostas dúbias o que leva a sentimentos de “confusão” entre os profissionais e de pouco apoio às escolas na implementação do DL.

“Eu estou completamente confusa” (Coordenador 3º, 2ºE).

“(…) dúvidas essas que ninguém tira, quase que se tem medo de perguntar à tutela porque nem eles são coerentes nas respostas, depende a quem se vai perguntar” (Coordenador 2º, 2ºE).

Estes dados corroboram dados da literatura que sugerem a importância do apoio da tutela em qualquer reforma educativa que requer mudança (Fuchs, 2010; O’Connor, Yasik, & Horner, 2016; Sanches-Ferreira et al., 2014; Vaughan, 2002), num processo melhor sucedido quando combina as abordagens top-down e bottom-up na implementação da mudança (Fullan, 1994). Na Alemanha, as mudanças recentes nas políticas relacionadas com as respostas às necessidades dos alunos com incapacidades refletem décadas de tentativas de mudar o sistema por meio de uma abordagem bottom-up, receberam críticas de profissionais de que o processo era demasiado tecnocrático para ser adotado a nível nacional (Pretis 2017).

Em Inglaterra, face às mudanças nas políticas para responder às necessidades dos alunos com incapacidades, as perceções dos profissionais demonstraram que embora concordando com a ideologia subjacente às alterações-chave introduzidas, a implementação das políticas é feita de forma fragmentada, devido a constrangimentos práticos como os prazos apertados, os cortes orçamentais e as dificuldades de comunicação entre os profissionais dos diferentes sistemas (Palikara et al., 2019). Greenhalgh et al. (2004) defenderam o sucesso da implementação e consequente consolidação de uma nova política organizacional depende de elementos que vão para além de variáveis individuais: uma estrutura organizacional adaptativa e flexível; um suporte de gestão com liderança; a motivação e envolvimento dos recursos humanos; o envolvimento precoce e generalizado do pessoal; o trabalho de equipa que pode ser mais eficaz do que a formação individual; a comunicação intraorganizacional.

3.6. A análise quantitativa do discurso proferido pelos participantes nas entrevistas

De seguida, foi analisado o número de palavras proferidas pelos participantes, com o objetivo de estudar em que medida esta análise quantitativa confluía com a participação/envolvimento de cada um na implementação do DL averiguada através da análise qualitativa do conteúdo das entrevistas.

As duas entrevistas, efetivadas no início e no final do ano letivo 2018-2019, corresponderam a 12919 palavras proferidas (6572 nas primeiras entrevistas e 6347 nas segundas) cujos discursos retirámos 261 referências (129 nas primeiras entrevistas e 132 nas segundas), distribuídas pelos cinco temas. A Tabela 4 ilustra a participação discursiva em função do grupo profissional.

Tabela 4. Caracterização quantitativa da participação discursiva em função do grupo profissional

Palavras proferidas por entrevistado	Adjunto direção	Psicólogo	Coord. Educação Especial	Coord. 2º ciclo	Coord. 3º ciclo	Coord. 1º ciclo
1º momento						
Total: 6572 palavras	1252	1497	607	953	1504	759
Total: 129 ref	25	25	23	22	19	15
2º momento						
Total: 6347 palavras	1444	1187	1216	1068	790	642
Total: 132 ref	29	25	23	19	19	17

A análise da produção discursiva dos profissionais mostrou-nos, desde logo, a preponderância do psicólogo, sendo um dos profissionais com mais discurso proferido e um número de referências similar nos dois momentos discursivos seguido do adjunto da direção. Os coordenadores de ciclo foram o grupo profissional com menor número de referências, sendo constatada, nos dois estudos, como um desafio. O menor número de palavras proferidas pelos coordenadores de ciclo é compatível com os resultados obtidos na análise qualitativa dos seus discursos. Para além dos diferentes profissionais terem mencionado a menor participação dos coordenadores de ciclo na implementação do DL, estes últimos evidenciaram-na referindo pouco conhecimento sobre alguns aspetos do DL.

4. Conclusão

Portugal, em 2018, promulgou o DL n.º 54/2018 que preconiza uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento de todos os alunos na sala de aula. A sua entrada em vigor ao coincidir com o final do ano letivo 2017/2018 implicou uma série de desafios e também de oportunidades para todos os profissionais. Os dados coligidos neste estudo permitiram concluir que à medida que os participantes adquiriram mais conhecimentos e experiência as preocupações envolviam a falta de informação/formação e o tempo para implementar o decreto-lei, a colaboração/comunicação entre os serviços da escola e o Ministério da Educação e a quantidade de trabalho adicional. A pesquisa revelou-nos que a otimização da implementação da legislação encontra-se, seriamente, dependente da responsabilização e envolvimento de todos, tendo sido reiterado por todos os participantes que a maioria dos colegas desconhece o decreto-lei.

O discurso dos participantes mostrou que o processo burocrático que envolve a elaboração do PEI e do RTP continua a ser um desafio, embora os documentos disponibilizados pela DGE, assim como a partilha de conhecimentos com outras escolas, sejam uma mais-valia. Para além disso, os participantes manifestaram com preocupação o pouco detalhe na avaliação e na descrição dos alunos, a qual deixou de ter a obrigatoriedade do uso do referencial da CIF.

Numa apreciação global podemos dizer que a modalidade específica de educação reconfigurada num CAA segue os mesmos moldes previamente estabelecidos à implementação do diploma tendo os participantes reiterado a continuidade de um espaço securizante para os alunos com necessidades adicionais de suporte, a disponibilização dos recursos humanos especializados para todos os alunos da escola, em articulação com todos os agentes educativos.

De facto, e como vimos, o DL n.º 54/2018 muda a forma como se encara os alunos e os profissionais, introduz novas nomenclaturas e reforça o trabalho das equipas multidisciplinares. Isto leva-nos a refletir que é aceitável que um decreto-lei promulgado há cerca de um ano, com mudanças tão profundas, não possa estar em pleno funcionamento nas escolas. Os resultados deste estudo indicam que a implementação de uma nova legislação é influenciada por um conjunto de fatores relacionados com aspetos individuais (e.g., conhecimento sobre a legislação), mas também com aspetos organizacionais associados à verificação das condições necessárias para implementar as mudanças inerentes a uma nova política.

Adicionalmente, os profissionais referiram que alguns aspetos-chave do DL n.º 54/2018 dão continuidade aos princípios e processos já iniciados com o anterior DL n.º 3/2008. Segundo Ghergut (2011), o processo educacional ainda caminha lentamente para a inclusão dos alunos havendo modificações e adaptações a serem feitas até que as políticas atuais possam ser postas em prática. O mesmo autor preconiza que as mudanças profundas ocorrerão gradualmente através do envolvimento consistente das leis revogadas com as atuais ou com uma combinação de saberes entre legislações.

Este estudo reúne um conjunto de limitações que deverão ser consideradas na leitura dos resultados. Uma limitação prende-se com a dimensão reduzida da amostra. Para além disso, o facto de pertencer a apenas um Agrupamento de Escolas limita a variabilidade de experiências dos profissionais na implementação do DL n.º 54/2018. A análise discursiva efetuada em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo, representou uma tentativa de compreender o processo de implementação da legislação. Ainda respeitante à amostra, este estudo contou apenas com a participação de elementos permanentes da EMAEI. Estudos futuros deverão considerar elementos da equipa multidisciplinar de diferentes Agrupamentos de Escolas, bem como incluir elementos variáveis da EMAEI, pois permitirão uma melhor compreensão da forma as necessidades dos alunos estão a ser respondidas com este novo DL. Para além disso, estes cuidados permitirão triangular informações obtidas em diferentes Agrupamentos e através de diferentes profissionais. Ainda que se trate de um estudo exploratório focado apenas nos profissionais de uma equipa multidisciplinar, pensamos que este estudo contribui para uma maior base de conhecimentos, quanto às perceções e experiências dos profissionais relativamente à implementação de políticas inclusivas.

Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República*, 1.ª série - N.º 4. Ministério da Educação. Lisboa.
- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southwest Regional Association of Teacher Educators Journal*, 19(1), 30-35.
- Fullan, M. (1994). Coordinating bottom-up and top-down strategies for education reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 186-202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ghergut, A. (2011). National policies on education and strategies for inclusion. Case study – Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1693 – 1700.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Lee, F., Tracey, D., Barkerb, K., Fana, C., & Yeung, A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-70.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. In Encontro do SINPRO SP (pp.5-219). São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- O'Connor, E., Yasik, A., & Horner, E. (2016). Teachers' knowledge of special education laws: What do they know? *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 7-18.
- Organização das Nações Unidas (2006). *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU.
- Palikara, O., Castro, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2019). Professionals' views on the new policy for special educational needs in England: ideology versus implementation. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 83-97. doi:10.1080/08856257.2018.1451310.

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação
- Pretis, M. (2017). 'Let us be prepared but wait and see' the use of ICF-CY in early childhood intervention and pediatric social care in Germany and neighboring countries. In S. Castro, & O. Palikara (Eds.), *An emerging approach for education and care: Implementing a worldwide Classification of Functioning and Disability* (pp. 165–177). London: Routledge.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2015). Evaluating implementation of the International Classification of Functioning, Disability and Health in Portugal's special education law. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 457-468. doi: 10.1080/13603116.2014.940067
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professional's perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: Ministério de Educação, DGIDC.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educ Review*, 57(1),1-21. Available at: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500. doi: 10.1080/13632434.2013.793494
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion an equity in education*. Paris: UNESCO.
- Vaughan, W. (2002). Professional development and the adoption and implementation of innovations: Do teacher concerns matter? *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6, 1-13.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2005). *Qualitative research methods in Social Sciences* (5th ed.). Ankara: Seçkin Publications.
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155.