

ESCOLA INCLUSIVA EM PORTUGAL: REFLEXÃO SOBRE DILEMAS ÉTICOS E PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES

INCLUSIVE SCHOOL IN PORTUGAL: REFLECTION ON TEACHERS' ETHICAL AND PEDAGOGICAL DILEMMA

ESCUELA INCLUSIVA EN PORTUGAL: REFLEXIÓN SOBRE LOS DILEMAS ÉTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LOS PROFESORES

António Valpaços
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
ajvalpacos@gmail.com

Resumo

A construção de uma Escola para Todos é um dos maiores desafios da educação para o século XXI. No caso português, o caminho para uma educação inclusiva tem sido sinuoso, com avanços e recuos e, apesar de progressos significativos na última década, a realidade concreta nas escolas está ainda muito distante do previsto nos diplomas legais. Neste artigo percorremos o percurso legislativo português para a inclusão e expomos a percepção dos professores face a aplicação do Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI), em vigor desde 2018, nas escolas portuguesas. E foi tendo todo este conhecimento como linha de pensamento que refletimos sobre alguns dilemas éticos e pedagógicos com que os docentes se deparam. Por fim, debruçamo-nos sobre o papel que os professores podem assumir para que a Escola, verdadeiramente inclusiva, saia definitivamente do papel para a realidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Escola para Todos.

Abstract

Building a School for All is one of the greatest challenges of education for the 21st century. In the Portuguese case, the path to inclusive education has been winding, with advances and setbacks and, despite progressing in the last decade, the concrete reality in schools is still far from what is foreseen in the legal diplomas. In this article, we cover the Portuguese legislative path towards inclusion and expose the perception of teachers regarding an application of the New Legal Regime for Inclusive Education (NRJEI), in force since 2018, in portuguese schools. And it was with all this knowledge as a line of thought that we reflected on some ethical and pedagogical dilemmas that teachers face. Finally, we focus on the role that teachers can assume so that the School, which is truly inclusive, definitively leaves paper and becomes reality.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; School for All.

Resumen

Construir una Escuela para Todos es uno de los mayores desafíos de la educación para el siglo XXI. En el caso portugués, el camino hacia la educación inclusiva ha sido tortuoso, con avances y retrocesos y, a pesar de los avances en la última década, la realidad concreta en las escuelas aún está lejos de lo previsto en los diplomas legales. En este artículo, cubrimos el camino legislativo portugués hacia la inclusión y exponemos la percepción de los docentes sobre una aplicación del Nuevo Régimen Legal para la Educación Inclusiva (NRJEI), vigente desde 2018, en las escuelas portuguesas. Y fue con todo este conocimiento como línea de pensamiento que reflexionamos sobre algunos dilemas éticos y pedagógicos a los que se enfrentan los docentes. Por último, nos centramos en el papel que pueden asumir los profesores para que la Escuela, que es verdaderamente inclusiva, deje definitivamente el papel y se convierta en realidad.

Palabras-clave: Educación Inclusiva; Educación Especial; Escuela para Todos.

1. INTRODUÇÃO

A escola de hoje em dia é multicultural e heterogénea. Novos desafios se colocam aos professores que são obrigados a se reinventarem para acompanharem a evolução dos tempos. Os alunos exigem cada vez mais criatividade e estímulos para que consigam estar concentrados nas aulas, face à evolução tecnológica dos novos tempos. Estas novas exigências, contrastam com a realidade das escolas, muitas delas limitadas em termos de recursos materiais e humanos. A este cenário acresce ainda a complexidade dos alunos com necessidades educativas várias e distintas, a que a escola pretende dar resposta de uma forma verdadeiramente inclusiva. O contexto do aluno, as suas vivências e o seu meio são alguns dos fatores a ter em conta para além de aspetos do foro clínico, na definição da melhor estratégia educativa. As necessidades educativas deixam de estar circunscritas a um determinado conjunto de alunos para serem alargadas a todos. Todos os alunos têm as suas necessidades educativas específicas e cada um deve ser encarado como único. A escola deve assim ser capaz de educar cada um deles com sucesso. Contudo, tudo isto é bastante exigente para os professores, ainda que teoricamente tenham diretrizes para aplicar, no dia a dia, que servem de referência para o trabalho, nem sempre se sentem preparados ou têm ferramentas para o fazer. Estas dificuldades foram o ponto de partida para refletirmos sobre os dilemas éticos e pedagógicos que os docentes enfrentam no que toca a esta problemática. A construção de uma escola inclusiva é um desafio que não fica circunscrito ao universo escolar, mas que tem repercussão na sociedade e no futuro mais igualitário e justo que se pretende construir, razão pela qual escolhemos este tema como objeto deste trabalho.

Como fio condutor começamos por expor sucintamente o conceito genérico de educação inclusiva. De seguida, apresentamos uma breve síntese desde a primeira iniciativa legislativa que em Portugal integrou alunos portadores de deficiência até ao atual diploma legal que regulamenta a educação inclusiva. Procuramos depois apurar qual a percepção que os docentes têm acerca da sua implementação, a partir dos seus testemunhos sobre a realidade concreta que cada um vivencia diariamente. E foi tendo toda esta informação como linha de pensamento que conseguimos refletir verdadeiramente sobre os dilemas éticos e pedagógicos com que os docentes se deparam. Inevitavelmente pensamos também sobre a problemática do que é ser professor hoje em dia, as suas particularidades, exigências e desafios, o que culminou numa reflexão que acreditamos ser útil e pertinente para o futuro de uma escola inclusiva que se pretende construir.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ESCOLA PARA TODOS

A visão sobre a forma de integrar alunos com necessidades educativas mudou, ao mesmo tempo que se lapidou o conceito de escola inclusiva. A expressão “inclusão” foi usada pela primeira vez na *Declaração de Salamanca*, em 1994, propondo uma nova abordagem na qual todos os alunos devem aprender em conjunto “[...] e as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras [...]” (UNESCO, 1994, p. 6). A diversidade passou a ser vista como algo positivo e rico, no processo de aprendizagem de todos. A perspectiva alterou-se. Defende-se uma escola para todos, com uma resposta individualizada eficaz, à medida das necessidades de cada aluno. Cremos que Rodrigues (2013) resume bem o conceito:

Educação inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração, é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos (p. 13).

3. O PERCURSO LEGISLATIVO PORTUGUÊS PARA A INCLUSÃO

Em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países, a educação escolar prestada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sofreu uma evolução que foi acontecendo paulatinamente. Segundo Rodrigues (2010), práticas mais humanistas e inclusivas começaram a ser implementadas sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, fruto de mudanças significativas no conhecimento e na sociedade. Só a partir desta altura é que, em termos legais, se definiu o regime de integração de alunos cegos, surdos e com deficiência motora. Contudo, só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo é que a educação especial foi considerada, pela primeira vez, como uma modalidade de educação, tendo sido um passo essencial para a integração escolar (Rodrigues, 2010). A Lei de Bases definiu a orientação inclusiva para a educação e adotou uma terminologia mais adequada, abandonando o termo “deficiência”. Na década de 90, houve um conjunto de diplomas legais que foram aprovados e publicados, mas que não garantiram o sucesso da inclusão escolar das crianças com NEE. Como refere Correia (2008), entre legislar e aplicar, há um fosso relativamente denso, face às dificuldades existentes. Entre 2000 e 2008, foram feitas alterações ao enquadramento legal das NEE que se revelaram um retrocesso no caminho da promoção da inclusão escolar. Em 2008, surge um novo decreto-Lei (Decreto-Lei n.º 3/2008) que aponta no sentido de uma escola democrática e inclusiva, focada para o sucesso educativo de todos,

retomando valores decorrentes da *Declaração de Salamanca*¹. Contudo, em 2018 este Decreto-Lei – que regulamentou a Educação Especial durante um período de dez anos – é revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 que se apresenta como o Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI), dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário. O termo NEE deixa de existir, não há propriamente uma legislação específica para alunos especiais, mas dirigida a todos os alunos. Na opinião de Rodrigues (2019), neste diploma:

[...] entende-se inclusão como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem (p. 2).

Assim, a determinação de necessidades específicas de educação baseia-se avaliando as competências e potencialidades do aluno, mais do que olhar cegamente apenas para os aspetos clínicos. O meio em que a criança se desenvolve passou a ser valorizado, contribuindo para estas novas práticas. A ideia é que o currículo seja adaptado a cada aluno, de forma a potenciar o seu sucesso educativo. Esta ideia está implícita desde logo no prefácio do *Manual de Apoio à Prática*, redigido pelo Ministério da Educação e a Direção-Geral da Educação (2018):

[...] falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito [...] (p. 4).

Nos casos em que existam dificuldades, compete à escola, diversificar estratégias de forma a potenciar aprendizagens. É usado um esquema multinível, cujos níveis variam em tipo e intensidade das aprendizagens e são determinados em função das respostas dos alunos. O NRJEI definiu ainda a criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) nos Agrupamentos de Escola/Escolas, com o objetivo de ter um recurso específico de apoio à educação inclusiva².

¹ Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha, 10 de junho de 1994. UNESCO.

² Para um melhor conhecimento sobre as EMAEI, através da opinião dos seus coordenadores expressa num inquérito realizado pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pró-Inclusão), veja-se Almeida, Babo & Lopes (2020).

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: PERCEÇÃO DOS DOCENTES

A realidade com que os docentes são confrontados hoje em dia, nas suas salas de aula, repletos de alunos com características distintas e necessidades díspares, exige uma nova abordagem no processo de ensino/aprendizagem. O funcionamento tradicional das escolas e as modalidades de ensino *standard*, que seguem padrões homogeneizados e uniformes são postos em causa por que não respondem a esta diversidade, onde as necessidades educativas se enquadram. Ao mesmo tempo, existem debilidades e fragilidades no que toca à formação inicial e contínua dos professores para que estes tenham ferramentas que lhes permitam lidar com toda esta problemática. Existe uma legislação que abre caminhos para uma verdadeira escola inclusiva, mas que por si só não é garantia da mesma. Em dezembro de 2019, pelo menos 30% das escolas admitiam não estar a aplicar lei (Reis, 2019). É uma situação complexa, desafiante e nova, a qual encerra questões éticas e pedagógicas com as quais os professores são confrontados. E é sobre esses mesmos desafios, que nos propomos esmiuçar.

A este propósito, parece-nos relevante destacar dois estudos realizados. Primeiramente, um desenvolvido por Freitas (2019) com base num inquérito feito a 346 docentes do Ensino Básico e Secundário, entre maio e junho de 2019, sobre a sua percepção do contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas, do qual realçamos os resultados abaixo:

[...] 54% dos inquiridos considera que somente algumas vezes o Manual de Apoio à Prática – “Para uma Educação Inclusiva” contribui para esclarecer dúvidas relacionadas com o Decreto-Lei nº 54/2018. [...] No que concerne à implementação, a maioria 52,3% acha que somente às vezes está a ser devidamente implementado e de forma sustentada, sendo que 58,1% salienta que muitas vezes existem dificuldades na sua implementação. [...] Os inquiridos apontaram como maiores dificuldades de implementação: a falta de recursos humanos 69,1%; o excessivo nº de alunos por turma 66,8%; a falta de articulação entre os intervenientes 57,5%; e a falta de estratégias de intervenção adequada 50,9%. [...] No que concerne à implementação de uma cultura e política inclusiva por parte dos professores, 43,1% apreciam que isso apenas acontece algumas vezes. [...] A maioria dos professores inquiridos 53,4% considera que muitas vezes o Professor do Ensino Regular sente dificuldade na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com necessidades educativas [...] (Freitas, 2019, pp. 29-32).

Apresentamos agora alguns resultados de um outro estudo, realizado por Vieira (2019), sobre os pontos fortes e fragilidades do NRJEI, com entrevistas feitas a todos os cinco professores titulares de turma que, no ano letivo de 2018/2019, lecionaram do 1º ao 4º ano de escolaridade e a duas professoras de Educação Especial:

[...] Todos os docentes titulares de turma referem que globalmente escolas e docentes não estão preparados. [...] A falta de recursos humanos e materiais para operacionalizar as medidas introduzidas pelo NRJEI é salientada por todos: «Na realidade em algumas escolas é impossível pela falta de meios.» «As escolas não estão preparadas para o que está escrito na lei, de forma alguma. Quer [recursos] físicos quer humanos.» [...] Todos os professores descrevem as crianças com NEE como estando integradas na sala, mas com rotinas específicas. [...] Os professores de Educação Especial destacaram a necessidade de haver (mais) formação para os professores: «A questão da formação falhou muito.» «Não podemos exigir que as práticas mudem, que as escolas que temos sejam para todos, tem de haver formação.» [...] (pp. 53-57).

Admitindo todas as limitações destes estudos, acreditamos que refletem algumas ideias que estão intrinsecamente ligadas a desafios éticos e pedagógicos que os docentes enfrentam: há dificuldades na implementação do novo regime jurídico, o manual de apoio não é suficientemente esclarecedor e falta formação específica, os professores do ensino regular têm dificuldades na diversificação da forma de ensino para alunos com necessidades educativas bem como na sua integração na sala de aula regular e faltam condições materiais e humanas nos estabelecimentos escolares que permitam uma eficaz agilização do processo. Partindo da realidade, proponho-me a problematizar sobre alguns dilemas que esta pode gerar.

5. DILEMAS ÉTICOS E PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Para os autores Berlak & Berlak (1981 citado por Alves, 2005, p. 79) um dilema é “[...] uma escolha entre duas ou mais tomadas de decisão, em que, de todos os lados, há obstáculos que tornam difícil saber qual a melhor opção [...]”. Esta é uma definição genérica, mas bastante completa que nos parece que retrata bem a noção de dilema, ainda que outros autores tenham proposto definições igualmente válidas. Caetano (1992 citada por Alves, 2005) avança com uma formulação sobre o conceito de dilemas, mais dirigida à classe docente, que nos parece interessante, no contexto da abordagem que nos propusemos fazer:

[...] as vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou de valoração) divergentes entre si [...] (p. 80).

Partindo de alguns resultados dos estudos supracitados, vamos proceder a uma reflexão sobre possíveis dilemas que poderão surgir.

No que diz respeito à implementação prática do que está legislado e recorrendo aos resultados dos estudos, os professores entendem que apenas às vezes está a ser devidamente feito e de forma sustentada e que uma cultura e política inclusiva apenas acontece algumas vezes. Que dilemas se colocam aos professores, face a esta realidade? Como agir em consciência sabendo que algo que está previsto na Lei não está a ser feito? Como atuar perante a injustiça e as suas consequências para os alunos que em muito ganhariam com a sua execução? Deve o professor envolver-se nestas questões? Conseguirá fazê-lo face ao conjunto de outras tantas responsabilidades a que tem de dar resposta? De uma forma pragmática e em última instância, digamos que pode ser algo que não lhe compete. Contudo, se seguirmos essa linha de raciocínio, quem mais o poderá fazer? Quem é detentor do que efetivamente acontece nas escolas todos os dias? Diríamos que são os docentes. E se essa informação fica entre quatro paredes, como pode ser feito o caminho evolutivo? Estas questões cruzam também com o professor que queremos ter nas nossas escolas e diríamos até, com o professor que queremos ser. Um professor é muito mais do que um mero transmissor de conhecimento, é também ele ação na esfera escolar, motor da engrenagem sem o qual o sistema de ensino não acontece. Acreditamos que ser professor é ser também um agente ativo.

Num dos estudos atrás referidos, os professores demonstraram que o manual de apoio nem sempre era útil porque não esclarecia as dúvidas sobre o NRJEI. Perante a ausência de resposta, o que pode o professor fazer? A quem deve recorrer? Como deve atuar? Poderá cada professor agir consoante o seu entendimento, conhecimento e/ou interpretação da legislação e da realidade? O que é correto fazer-se? Novamente numa questão aparentemente simples, somam-se dilemas e problemáticas que o docente terá que enfrentar e tomar uma posição. Este é, aliás, o busílis da questão para Caetano (1992, citada por Alves, 2005, p. 80) “[...] o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os pólos em conflito [...]”.

A existência de dificuldades na implementação do NRJEI é algo assumido pela classe docente. Algumas razões para tal apontadas nos estudos supracitados já tinham sido referenciadas por parte de parceiros sociais como a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como por alguns partidos políticos com representação na Assembleia da República. De certa forma, podemos dizer que é consensual a falta de recursos humanos e materiais ou o número excessivo de alunos por turma, por exemplo. Não é novidade e é um dado adquirido. Perante isto, que dilemas se colocam aos professores? Começemos pela existência de turmas com muitos alunos. Que implicações tem? Desde logo a dificuldade de uma resposta individualizada perante a

especificidade de cada aluno, como pressupõe a legislação. Não é possível uma real adaptação do currículo a cada aluno, tendo em conta o seu perfil. Também não será viável atender às necessidades educativas dos alunos. Diversificar métodos de ensino, ser criativo, explorar outros recursos? Realisticamente só com muito empenho, esforço e, a acontecer, dificilmente será de forma contínua, em todas as aulas. E numa turma com tantos alunos, como responder a necessidades específicas e individuais? Penalizar o todo pelo indivíduo ou priorizar a turma em detrimento do aluno? O pedagogo e investigador Zabalza (1991 citado por Alves, 2005) classifica este dilema como um dilema organizativo, uma dicotomia entre a atenção individual e a atenção grupal, entre dar mais atenção a determinados alunos mais necessitados ou privilegiar o grupo turma. A questão principal é como consegue o professor focar-se nesses alunos sem penalizar nem desestabilizar o resto da turma, para que não reine a anarquia e o caos. Esta parece ser uma tarefa impossível porque o docente não tem ferramentas que lhe permita dar resposta aos alunos que dele mais necessitam, ao mesmo tempo que mantem os restantes alunos ocupados. O autor apresenta soluções para este dilema: ter a turma a trabalhar individualmente, enquanto o professor despende a sua atenção a quem mais dele precisa (Zabalza, 1991 citado por Alves, 2005). Só que para o conseguir, o docente teria que ter vários recursos didáticos para os grupos. Ora, de uma forma realista dificilmente tal acontecerá, por um conjunto de razões já abordadas como a carga de trabalho do próprio docente – que não lhe permite preparar uma multiplicidade de materiais de apoio, a falta de recursos materiais e de condições nas escolas, a existência de turmas com um número excessivo de alunos, entre outrem.

E o que dizer sobre a falta de recursos humanos e materiais? Como pode o professor contribuir para uma escola inclusiva se não há meios para o conseguir? “[...] as escolas e os docentes não estão preparados [...]” (Vieira, 2019, p. 53), é algo que os professores apontaram nos estudos citados e percebe-se bem o porquê. A dificuldade ao nível dos recursos em muito contribui para isso. Como pode um professor diversificar formas de ensino, se faltam ferramentas? Como pode tentar novas metodologias, se não tem condições materiais para o fazer? Como pode ser inclusivo se o que está disponível é parco e insuficiente? De forma autodidata vai procurar soluções, vai tentar suprimir as carências da escola em que leciona? E mesmo que o faça, estaria a contribuir para uma escola inclusiva ou diferenciada, já que apenas os seus alunos teriam condições de ensino privilegiadas? E se faltam professores e auxiliares para uma atenção mais individual, como quebrar com as normas e os padrões de ensino? Como adaptar currículos e níveis? E o que fazer perante os obstáculos reais? Cremos que esta problemática pode ser uma das razões para a dificuldade que o professor do ensino regular

sente “[...] na promoção de atividades que utilizem materiais, estratégias e recursos específicos para alunos com necessidades educativas [...]” (Freitas, 2019, p. 32), também apontada num dos estudos. E, por isso, também não será de espantar que seja dito que as crianças com necessidades estão integradas na sala, mas com rotinas específicas. Será esta a adaptação do currículo às necessidades do aluno? Será esta a escola inclusiva onde todos evoluem positivamente perante a diferença do outro?

Pese embora a formação específica e gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão para os professores esteja agora prevista – fruto da primeira alteração ao NRJEI, a 13 de setembro de 2019 (Decreto-Lei n.º 116/2019) – de uma forma realista é algo que ainda está bastante aquém. Este é também um problema apontado pelos professores num dos estudos. Esta dificuldade pode despoletar dilemas aos docentes: não tendo tido qualquer tipo de formação, deve lidar com a realidade da melhor forma que consiga ou procurar de forma autónoma e voluntária, ferramentas que cimentem o seu papel enquanto professor? Tendo tido algum tipo de formação, mesmo que incipiente, deve considerar os conhecimentos adquiridos ou agir intuitivamente perante a realidade? E no que toca à deficitária formação, prevista na Lei, o que pode o docente fazer? Erguer-se contra os seus pares, exigindo-a ou ser conivente com a situação e, de certa forma, não reivindicar algo que está previsto e que em muito seria útil no processo de construção de uma escola para todos, inclusiva? Neste caso, cremos que a questão é também com quem o professor se solidariza: com os seus colegas ou com os seus alunos? Especificamente sobre a insuficiente formação existente, que postura pode o professor adotar? Por exemplo, pode ser crítico e construtivo para que a formação seja de futuro mais rica e proveitosa ou pode simplesmente nada dizer ou fazer. Pode ser propositivo, dar sugestões, transmitir o que na sua opinião falta, dizer que temáticas gostaria de ver abordadas, contribuir com o que entende que deve ser mudado ao nível da formação ou pode simplesmente cumprir o seu papel que é frequentar a formação que o Estado assegura, capitalizando-a ao máximo para seu benefício. Nesta ótica de pensar os dilemas, ocorre-nos que, para os enfrentar, o professor tem que ter consciência e admitimos a possibilidade de isso nem sempre acontecer. Por exemplo, o futuro professor, a frequentar a formação inicial de professores, pode não ter nenhuma atitude – o que pode ser lido como resignação, apatia ou concordância – quando na verdade não o fez por falta de consciência sobre a necessidade de abordar a questão da educação inclusiva no programa do mestrado. Zabalza (1991 citado por Alves, 2005) fala-nos de um dilema da competência própria que nos parece relevante associado a esta matéria. Aborda a necessidade que um professor tem de desenvolvimento profissional permanente, no sentido de querer saber sempre mais, em termos teóricos e práticos, para aprimorar o trabalho com alunos.

Ao mesmo tempo que aponta esta tensão pessoal constante que o docente enfrenta, apresenta a solução referindo que este pode aliviar essa inquietação aproveitando todas as oportunidades de formação que surjam. Ora, um docente que tenha essa característica, essa sede de saber, essa vontade de aprendizagem e evolução permanente, terá um grande desafio pessoal perante o cenário de formação insuficiente no que à educação inclusiva diz respeito. Este é mais um dilema que acreditamos pode ser considerado nesta realidade.

Partimos da análise de uma situação concreta, a implementação do novo regime jurídico e a construção de uma escola inclusiva para refletir sobre alguns dilemas que se geram. Esse é um aspeto da realidade do ensino, entre muitos outros, com os quais o professor se depara e que origina dilemas. Diariamente o docente, confrontado com a realidade, é obrigado a escolher constantemente, mesmo que não tenha essa consciência. São dilemas múltiplos, que se multiplicam e perante os quais o professor tem de agir. Zabalza (1991 citado por Alves, 2005, p. 86) refere que “[...] os dilemas dos professores constituem um ponto de encontro entre o saber e o fazer docente, entre a experiência pessoal e a experiência profissional.”. E, na verdade, é isso mesmo que acontece. Todos os dias, perante novos ou similares acontecimentos, o professor tem novamente uma oportunidade de fazer diferente, aperfeiçoando a resposta ou testando novas abordagens, fruto de experiências anteriores. O dia a dia do professor é também enriquecedor nesse aspeto na perspectiva em que este se pode ir construindo e reconstruindo, com o que experiencia no dia a dia. Acreditamos que nesse processo de construção, o docente vai naturalmente gerindo e resolvendo os dilemas que surgem. Alves (2005) aponta esta mesma prática como uma solução usada pelos professores para a resolução dos mesmos:

[...] o crescimento em experiência e vivência profissionais, conseguido através de sucessivos e sentidos “choques”, representa uma estratégia a que frequentemente recorrem para gerir e procurar resolver os seus dilemas (p. 89).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exploramos alguns dilemas éticos e pedagógicos que os docentes podem enfrentar no processo de construção de uma escola inclusiva, tendo em conta a realidade portuguesa, sem preocupação de maior em apresentar soluções fechadas. Centramo-nos mais na problematização e na reflexão. Em alguns casos, nem sequer abordamos possíveis caminhos. Fizemo-lo porque entendemos que, perante semelhantes situações de ambiguidade, os professores podem atuar de forma distinta. Existe, na área das ciências da educação, alguma reflexão e estudo sobre isto, sobre as estratégias que os docentes utilizam para resolver os

dilemas com os quais se deparam. Há casos em que se aconselham com os seus pares, outros em que solicitam opinião às direções ou a outros profissionais da escola, como psicólogos, outros em que encontram soluções sozinhos. Não existindo propriamente um código deontológico profissional, uma orientação rígida sobre como agir em cada momento, o professor acaba por proceder de determinada forma, por entender que é a mais acertada e a possível, depois de fazer o seu caminho de reflexão, com os contributos de quem reconheceu como válido. Admitimos, contudo, que esta multiplicidade de soluções para resolver conflitos perante uma mesma realidade, propicia a situações de arbitrariedade.

Inevitavelmente ao refletirmos sobre alguns possíveis dilemas, acabamos por pensar sobre o que é ser professor hoje em dia, perante os desafios e exigências da escola do século XXI. Tendemos a partilhar da opinião da investigadora Cosme (2017) que a ação do professor não se resume a aplicar decisões técnicas e/ou orientações teóricas porque as diferentes situações educativas que enfrenta não são, na maior parte das vezes, passíveis de ser previamente controláveis, expectáveis nem apreendidas. Obrigam ao imprevisto, à ação-reação, à valorização da intuição e, não raras vezes, ao uso de práticas heterodoxas, não validadas, construídas pelo professor, fruto da sua experiência profissional. Na opinião desta investigadora os desafios e situações vividas pelos professores nem sempre podem ser avaliados e resolvidos com soluções previamente concebidas pela investigação (Cosme, 2017). A realidade da ação educativa não é passível de tanta previsibilidade e tem em linha de conta uma panóplia de fatores, que também carecem de controlo. O professor é assim obrigado a refletir no exercício das suas funções e esta capacidade de reflexão, deve ser valorizada, no quadro da profissão docente.

Esta linha de pensamento, aplica-se perfeitamente no quadro específico da problemática da inclusão e da escola que se pretende para todos, conforme temos vindo a explorar ao longo deste trabalho. E também por isso consideramos ser tão pertinente o papel e ação do professor como agente de mudança. Para termos uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos e cada um dos alunos tem direito a um processo educativo de sucesso, o professor terá que forçosamente intervir e fazer parte da mudança. Perante muitos dos dilemas éticos e pedagógicos que levantamos neste trabalho, o professor terá que ter uma atitude mais reflexiva e ativa, se queremos efetivamente uma escola diferente. O professor terá que assumir um papel mais decisivo na construção de soluções, junto dos seus pares e com eles, para que se atinja de facto esse objetivo. E só assim, unidos, conseguirão lutar pela sua concretização.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A., Babo, M. A. & Lopes, M. J. (2020). Olhares...Um Retrato das EMAEI. *Revista Educação Inclusiva*, 11, I-XXIX. Acedido em <https://bit.ly/3btDsDf>
- Alves, F. C. (2005). *Diário de MS9: Dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10198/964>
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17, 757-776. doi: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO03>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: 1.ª série n.º 129. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Decreto-Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). Diário da República: 1.ª série n.º 176. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/124680588>
- Freitas, S. (2019). *O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores*. (Dissertação de Mestrado). Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/30362>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Acedido em <https://bit.ly/3eUpY5X>
- Reis, C. (2019, Dezembro 5). Pelo menos 30% das escolas admitem não estar a aplicar lei sobre educação inclusiva. *Diário de Notícias*. Acedido em <https://bit.ly/2SSO6x7>
- Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 97-109. Acedido em <https://bit.ly/3wlBkWv>
- Rodrigues, D. (2013). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2019, Maio 22). Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. *Jornal de Letras*. Acedido em <https://bit.ly/2RPMTWN>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO. Acedido em <https://bit.ly/3tQHEmS>
- Vieira, A. R. (2019). O Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva. Que melhorias e desafios? As opiniões de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e de docentes de Educação Especial (Dissertação de Mestrado). Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/31286>