Apoio à Aprendizgem e à Inclusão

Apreciação do Decreto de Lei 54/2018 de 6 de junho.

Autor: Pedro Vaz Santos

1. Introdução

A evolução da alfabetização e da escolaridade em Portugal, em comparação com os países da Europa ocidental, é uma história de progressão lenta. Em meados do século XIX, Portugal apresentava um índice de alfabetização de 15 %, em contraste com 95% dos países nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça (Candeias, 2005). No início do século XX, Portugal apresentava um índice de 25% de alfabetização, tendo atingido 50% em 1950, em contraste com os países da Europa Ocidental, que já haviam ultrapassado a meta de 95% de alfabetização (Candeias, 1998). Portugal só veio alcançar a meta dos 95 % de alfabetização no decorrer deste século, mais precisamente em 2011.

O desenvolvimento do sistema educativo português fez-se através da integração lenta de cidadãos no ensino formal. Integração que ocorreu com uma progressiva evolução no que se refere ao número de anos de escolaridade obrigatória. Inicialmente, a escolaridade obrigatória, introduzida em 1844, oscilou entre três e quatro anos. Em meados da década de sessenta do século XX, mais concretamente em 1964, na vigência do Estado Novo, é alargada a escolaridade obrigatória para 6 anos. Foi já em pleno regime democrático: primeiro, em 1986, a escolaridade obrigatória foi alargada para nove anos e, posteriormente, em 2009, para 12 anos [(1)].

É de destacar a transformação ao nível da alfabetização e do alcance da escolaridade obrigatória, nas últimas décadas, acompanhada pela diminuição drástica da taxa de abandono escolar precoce [(2)]. Sinalizamos que, na década de 90 do Séc. XX, Portugal apresentava uma taxa de 50% de abandono escolar precoce, situação que, por referência

[1] Ver Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

[2] A taxa de abandono precoce de educação e formação é a percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos, que deixou de estudar sem ter completado o secundário

à taxa residual de 6% de 2022, descreve felizmente uma evolução positiva. Resulta num sistema educativo que deixou de ter uma distribuição piramidal de alunos por anos de escolaridade. Hoje, a base da pirâmide do Sistema Educativo, composta pelos alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, tem uma dimensão similar ao topo do sistema educativo, composto pelos alunos do 12.º Ano.

Ao mesmo tempo, o sistema educativo tornou-se mais heterogéneo, comportando perfis mais diversos de alunos e, por essa razão, comporta maiores exigências nos processos de inclusão da população escolar. Hoje mais do que ontem, os instrumentos legais que mobilizam recursos de apoio à aprendizagem e pretendem efetivar o direito de todos à educação concretizado em aprendizagens, são essenciais no prosseguimento da missão da escola.

Na nossa opinião, torna-se então pertinente analisar criticamente o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, enquanto instrumento que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e de apoio à aprendizagem e que pretende garantir o direito à educação de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam, em determinado momento do seu percurso escolar, dificuldades e insucessos nas aprendizagens.

2. Contextualização

2.1 Contexto Legal

O Direito à Educação em Portugal, previsto constitucionalmente enquanto direito universal conforme o *Art. 74.º n.º 1* da Constituição, prevê o princípio de igualdade de oportunidades no acesso e no êxito escolar. O texto constitucional, no *Art. 74º n.º 2 alínea g*, prevê ainda, mais especificamente, **a promoção e o apoio e o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino, bem como apoios de ensino especial**. Observa-se no texto

constitucional uma especial menção aos alunos com dificuldades de aprendizagem, por referência ao conceito médico funcional de **deficiência**.

Veio posteriormente o I Governo Constitucional, de uma forma diríamos nós ainda incipiente, operacionalizar o acesso destes cidadãos à educação, sendo publicados os primeiros regimes de enquadramento dos cidadãos com deficiência nos estabelecimentos escolares: o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, estabeleceu o regime escolar dos alunos a frequentar o regime público no nível preparatório e secundário; o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio aplicou o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio aos alunos a frequentar o ensino primário.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases da Educação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) - que teve como o intuito de organizar o sector da educação e sistematizar o sistema educativo -, vem o legislador prever, no *Art. 28º*, o acompanhamento e complemento pedagógico diferenciado dos alunos do ensino básico com **Necessidades Educativas Especiais** [3], outrora **alunos com deficiência**. Fica assim previsto um regime particular de atuação das escolas junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No desenvolvimento do regime jurídico previsto na Lei de Bases, o XI Governo Constitucional publicou o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, com o objetivo de rever o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Conforme o preâmbulo de exposição, passa-se a observar uma maior responsabilização da "*escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem*". Posteriormente, na vigência do XVII Governo Constitucional, foi publicado um novo regime de Educação Especial, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, centrado no conceito de **escola inclusiva,** o qual preconiza, em traços gerais, a não segregação entre alunos,

[3] A lei de bases faz referência aos alunos do ensino básico, não mencionando os alunos do ensino secundário.

conforme as suas características. Este Decreto-Lei vigorou até 2018, ano em que foi publicado Decreto-Lei 54/2018 de 6 julho que estabelece o atual regime em vigor

2.2 Contexto Sócio Educativo

Em 2018, o Sistema Educativo Português já era composto por 12 anos de escolaridade e por uma forte integração de todas as crianças e jovens em idade escolar. Contudo, verificava-se uma taxa de reprovação muito significativa [4]: 2,8% no 1.º ciclo, 5,3% no 2.º ciclo, 7,8% no 3.º ciclo e no global do secundário, 13,9%. Especial destaque para a taxa de retenção dos alunos da via de ensino, 16%, em contraste com a taxa de retenção dos alunos da via profissionalizante, 10,3%.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, permitiu o Sistema Educativo aproximar-se das necessidades educativas de muitos alunos com perfis atípicos de aprendizagem. Porém, o conceito de Educação Especial, tal como interpretado através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), restringia as medidas e os recursos de apoio a um conjunto "clínico" de alunos.

Da análise da execução e implementação do Decreto-Lei 3/2008, é pertinente observar os dados estatísticos referentes à sua aplicação. Entre os anos letivos 2010/2011 a 2017/2018 [5] revela-se uma evolução anual média de 9% do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, evolução mais expressiva no Ensino Secundário, com um crescimento anual médio de 26%.

[4] Taxa de Reprovação fonte DGEEC/ME-MCTES acedido através do Portal da Pordata , (https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+secundario+total++por+modalidade+de+ensino+e+ano+de+escolaridade-3511)

[5] Dados publicados no site da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/) .

No ano letivo 2017/2018, ano da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, estavam identificados 87 039 alunos com NEE, representando 4,5% do universo dos alunos matriculados. Com a entrada em vigor do novo Decreto-Lei, e consequente remoção do conceito de **Necessidades Educativas Especiais** da legislação, deixaram de ser publicadas estatísticas por referência ao conceito, agora ultrapassado. Se fizermos um exercício de estimação com base na taxa anual média de crescimento já referida de 9%, estimamos ter hoje cerca de 133 920 alunos no sistema educativo português com NEE.

É neste contexto que importa ler e refletir criticamente sobre o diploma legal que mobiliza as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, o que nos propomos a levar a cabo nas páginas seguintes.

3. Apreciação

Lendo o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de junho, enquanto texto legal que operacionaliza o Direito à Educação de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem ou de integração, parece-nos útil, num primeiro momento, apresentar de forma sintética o que nos parecem ser linhas de força do presente diploma e, num segundo momento, analisar, de forma autónoma, a concretização de cada uma dessas linhas.

A primeira linha de força é, na nossa opinião, o alargamento do apoio a todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de integração, tema que iremos abordar em detalhe quando refletirmos sobre o âmbito do Decreto-Lei. Uma segunda linha de força, refere-se à metodologia escolhida para a operacionalização. O apoio operacionaliza-se através de um desenho universal para a aprendizagem (DUA) e de uma abordagem multinível, isto é, de um sistema progressivo de mecanismos de diferenciação positiva: medidas universais, medidas seletivas, medidas adicionais. Uma terceira linha de força é o reforço da autonomia da escola na flexibilidade pedagógica e na mobilização de

recursos. Esta autonomia resulta do fim da dependência de uma avaliação categorial de natureza médico-funcional dos alunos, até então vigente. Chamamos ainda atenção para a mais duas linhas de força significativas: o papel mais participativo dos encarregados de educação e a evolução para uma perspetiva menos meritocrática da escola.

3.1 Objeto de âmbito

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, por referência ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, procede a uma evolução significativa relativamente ao objeto e âmbito, abandonando o conceito de ***Necessidades Educativas Especiais*** enquanto conjunto particular de necessidades, adotando como objeto todas as necessidades e potencialidades que constituem o perfil de aluno nos processos de aprendizagem.

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, vem, assim, regular a adequação das estratégias de ensino ao perfil de todos os alunos, universo vasto, dentro do qual encontramos o subgrupo outrora designado, em texto legal, por alunos com Necessidades Educativas Especiais ou, por referência à Constituição, os alunos portadores de deficiência.

A alteração do objeto de um ponto de vista pragmático, torna o acesso às medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão ao alcance de todos os alunos, não restringindo os processos de discriminação positiva a um grupo particular de alunos classificados pelo Sistema de Saúde enquanto portadores de deficiência ou como tendo Necessidades Educativas Especiais.

Parece assim possível, afirmar que há na génese do presente Decreto-Lei o objetivo de alargar o conceito de escola inclusiva. A escola é agora uma escola que inclui não só um subgrupo especial de alunos, mas também um objetivo de inclusão alargada a todos os seus alunos. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, apesar de ter, como

já referimos na análise do seu preâmbulo, preocupações acerca da população portadora de deficiência, afasta-se de todos os conceitos delimitadores de uma qualquer tentativa nosológica de classificação de tipos de alunos, designadamente abandonando a referência à Classificação Internacional de Funcionalidade.

Podemos mesmo entender, que o atual Decreto-Lei abrange todos os alunos que apresentam em qualquer momento do seu percurso escolar dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, não nos parece excessivo afirmar que a abrangência prática do mesmo engloba todos os alunos que apresentam níveis negativos nas avaliações curriculares, na medida em que são alunos afastados significativamente do perfil de competências definido como satisfatório ou mínimo. Há aqui um direito à educação que na nossa opinião, é mais do que um mero acesso à escola, mas sim um direito à aprendizagem concreta e, consequentemente, um "direito ao sucesso escolar".

3.2 Nova Pedagogia

Pode ler-se no preâmbulo do Decreto-lei que "*as opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo.*" Esta nova didática implica, como refere o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (Direção Geral de Educação, 2018) três princípios orientadores de base pedagógica: fornecer vários meios de envolvimento (o "porquê" da aprendizagem), fornecer vários meios de representação (o "que" aprender), fornecer vários meios de ação e de expressão (o "como" da aprendizagem).

A diferenciação positiva prevista no primeiro patamar ao nível das medidas universais, implica uma didática e uma pedagógica alicerçadas num Desenho Universal para as Aprendizagens (DUA). Na prática, o professor, mais do que alicerçar-se num método expositivo dos conteúdos curriculares, tem de se tornar um mediador entre o aluno e os

conteúdos curriculares. A mediação é obtida através do emprego de diferentes métodos didáticos e de acesso ao currículo disponível em sala de aula. Quer isto dizer que o professor tem de assumir um papel de gestor de contextos de aprendizagem mais do que um papel meramente expositivo de conteúdos programáticos.

No *Art. 3º* do diploma, é elencado um conjunto de princípios orientadores da educação inclusiva que nos colocam perante esta **nova pedagogia**. Primeiro, sublinhamos o princípio da educabilidade universal, constante do *Art. 3º alínea a)*. Trata-se da determinação de que todas as crianças têm a capacidade de aprender. Num segundo lugar, importa sublinhar o princípio da flexibilidade, previsto no *Art.º 3.º, n.º 1, alínea e),* que nos remete para a flexibilidade curricular, flexibilidade dos espaços e tempos escolares (contextos educativos) e flexibilidade dos métodos e instrumentos pedagógicos. Flexibilidade que deve responder à singularidade de cada aluno. Terceiro, importa ainda sublinhar o princípio da autodeterminação previsto no *Art.º 3 alínea f)* que remete para a autonomia pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Resulta da leitura destes princípios orientadores um modelo educativo menos diretivo, com um fio condutor flexível que contrasta com um modelo rígido alicerçado num vetor linear de aprendizagens progressivas dispostas num currículo.

É neste contexto que as medidas universais (primeiro patamar de medidas) de suporte à aprendizagem, definidas no *Art. 8.º* do diploma, preveem desde logo como ordenações de primeira linha, a serem aplicadas em contexto de sala de aula: a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Medidas só são possíveis de serem operacionalizadas numa "nova sala de aula" na qual o professor não é refém de um único método de ensino, o método expositivo. Contexto de aprendizagem que se organiza agora em diferentes recortes de

grupos e subgrupos, nos quais cada aluno ou conjunto de alunos se distingue paras suas atividades e processos de aprendizagem.

As medidas universais podem ainda ser complementadas por medidas seletivas (Art.º 9.º do diploma), que, conforme o enunciado legal, visam colmatar as necessidades de suporte não suprimidas pelas medidas universais. Estas são medidas que visam introduzir uma flexibilidade acrescida através de: percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, isto é, alterações na priorização e sequenciação dos conteúdos [6], apoio psicopedagógico, antecipação e reforço de aprendizagens e apoio tutorial.

Só em casos particulares, nos quais os alunos apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, são mobilizadas medidas de um terceiro patamar de apoio, designadas por medidas adicionais conforme o *Art. 10.º* do diploma. Este conjunto de medidas comporta: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas – o que implica alterações das metas curriculares [7] –, um plano individual de transição que visa facilitar a vida pós-escolar [8], o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

O legislador vem dotar os contextos de aprendizagem de um conjunto significativo de instrumentos de flexibilidade pedagógica, que visam garantir a adequabilidade do contexto de aprendizagem às características da criança, numa lógica progressiva e mais

[6] Ver: al) b do n.º 2 do Art. 2º do DL 54/2018 de 6 de Junho

[7] Ver: al) c do n.º 2 do Art. 2º do DL 54/2018 de 6 de Junho

[8] Ver: al) i do n.º 2 do Art. 2º do DL 54/2018 de 6 de Junho

intervencionista. O direito à educação substantiva-se, assim, através de um direito à aprendizagem. Direito à aprendizagem que encontra fundamento no princípio já mencionado da educabilidade, elencado no *Art. 3º* do diploma, e que remete à escola o esforço e a proatividade na escolha da melhor forma pedagógica de acordo com a singularidade de cada aluno.

3.3 Autonomia

A alteração já explorada ao nível do objeto e âmbito do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, por referência ao Decreto-Lei 3/2018 de 7 de janeiro, não fazendo depender a mobilização de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão por parte da escola da existência prévia de diagnóstico médico, [9] autonomiza a escola de outros sistemas públicos. Na prática, a comunidade educativa emancipa-se da narrativa médico-funcional e do sistema de saúde, no processo de validação da mobilização de medidas de discriminação positiva. O agora Relatório Técnico Pedagógico [10] concentra-se, conforme o *Art. 21º n.º 2 alínea a*, nos fatores que facilitam ou dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno. Isto é, dedica particular atenção aos obstáculos à aprendizagem presentes na interação entre as características do aluno e o contexto de aprendizagem no qual está incluído naturalmente: a didática, a pedagogia e o desenho curricular.

Através da autonomização do discurso pedagógico por referência ao discurso médico-funcional, o legislador tenta, na nossa opinião, promover uma maior celeridade de atuação por parte da escola. A atuação educativa fica liberta dos possíveis constrangimentos no acesso aos serviços de saúde, condição necessária, para qualquer avaliação diagnóstica clínica. Em contraponto, a concentração da avaliação no processo de ensino-

[9] Ver: al) a do n.º 1 do Art. 6º e n.º 3 do Art. 6º do DL 3/2008 de 7 Janeiro

[10] Art 21.º do DL 54/2008

aprendizagem implica maior mobilização de recursos por parte da escola. Por hipótese, a celeridade acima mencionada pode ficar condicionada à capacidade da escola, em tempo oportuno, concluir a avaliação técnica dos obstáculos que cada aluno apresenta ao processo de aprendizagem. Se tivermos presente o novo âmbito do Decreto-Lei, no qual existe uma hipotética necessidade de atuação por parte da escola junto de qualquer aluno que apresente dificuldades e insucessos, existe um potencial número de avaliações técnico-pedagógicas que poderá exceder a capacidade ao nível de recursos técnicos da escola.

3.4 Pais e Encarregados Educação

O texto do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, parece ainda operar uma alteração significativa na relação entre os pais e a escola. Tradicionalmente, os pais no Sistema Educativo português são considerados aliados da escola e do processo educativo, apoiando a autoridade dos professores, as aprendizagens dos filhos e agindo no espaço extraescolar enquanto promotores do sucesso ao longo do percurso curricular. Dito de outro modo, os pais assumem o papel de agentes mobilizadores de recursos extraescolares que garantem o acesso dos filhos às aquisições curriculares, por exemplo, garantindo explicações e reforços de aprendizagem em tempo extraescolar aos filhos.

Por força de intervenção parlamentar, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, através da Lei 116/2019 de 13 de setembro, sofreu alterações. O *Art. 4.º* do diploma, relativo à Participação dos Pais ou Encarregados de educação, passou a ter uma nova redação, que coloca os pais no centro do processo de mobilização e de avaliação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, em igualdade de circunstância com o diretor de turma o docente titular, isto é, na qualidade de elemento variável da Equipa Multidisciplinar de

Apoio à Aprendizagem [11]. O legislador vem por esta via clarificar e, diríamos nós, aumentar o âmbito da participação por parte dos pais. Conforme se pode ler na nova redação do *Art.º 4 n.º 2 alínea c),* os pais podem: "*Solicitar a revisão do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se apliquem.*" Através deste dispositivo legal, os pais parecem passar a poder, sempre que achem oportuno e de forma fundamentada, mobilizar a escola para reavaliação do processo de ensino-aprendizagem do seu educando e consequentemente para revisão das medidas de apoio. Os pais, quando preocupados pelas aquisições escolares dos seus filhos ao longo do percurso curricular, parcialmente traduzidas nos resultados dos processos de avaliação através de notas quantitativas, passam a deter uma iniciativa processual de defesa do direito à aprendizagem dos seus filhos. Há neste dispositivo um direito positivado dos pais questionarem a escola sobre o ajustamento do processo de ensino às características da criança, isto é, questionar o processo de ensino-aprendizagem. Parece, assim, que os pais passam a deter um mecanismo jurídico de verificação das práticas pedagógicas e dos obstáculos existentes à aquisição das aprendizagens por parte dos seus filhos. Nesta medida, os pais abandonam a posição definida por nós como tradicional, para poderem assumir uma nova posição desempenhando um papel central no processo escolar de ensino-aprendizagem.

Estamos a este propósito num daqueles casos em que a Lei parece cumprir um papel de mobilização e construção de uma nova realidade social, e não uma mera regulamentação de uma realidade social já existente nas comunidades escolares. Talvez por esta razão a aplicação do agora definido texto legal tarde a concretizar-se na sua plenitude. A cultura da Comunidade Escolar pode ainda permanecer enraizada a valores de maior reverência

[11] Ver: al) a do n.º 2 do Art. 4.º do Decreto de Lei 54/2008 de 6 de Julho, com a redação dada pela Lei 116/2019 de 13 de Setembro, bem como o n.º 5 do Art. 12º do mesmo diploma.

à instituição escola e ao papel dos professores e, consequentemente, a uma maior passividade dos pais na utilização dos instrumentos que lhes permitem maior participação.

3.5 Concretização e Recursos

A concretização do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua dimensão de promoção da equidade e garantia da igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, realiza-se através das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão [12] (MSAI), como já aludimos anteriormente. Estas medidas estão organizadas num sistema multinível, respeitando um princípio de subsidiariedade, das menos diferenciadoras para as mais diferenciadoras, designadas por: medidas universais, medidas seletivas, medidas adicionais. Sendo a definição de quais medidas a serem implementadas dependente da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das mesmas[13].

Nesta sede, parece-nos importante remeter para o disposto no *Art. 12. º, n.º 9, alínea c,* do diploma, que atribui à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva a responsabilidade de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão; sublinhamos o já mencionado papel ativo do Encarregado de Educação, enquanto elemento desta equipa.

No que se refere às medidas seletivas e adicionais, medidas mais diferenciadoras, a sua concretização está dependente, numa primeira linha, dos recursos da escola e, numa segunda linha, da capacidade da escola de mobilizar os recursos adicionais junto do Ministério da Educação [14]. O que torna a operacionalização das medidas dependente das

[12] Ver Art. 6.º do Decreto-Lei 54/2018

[13] Ver n.º 3 do Art. 7.º do Decreto-Lei 54/2018

[14] Ver n.º 5 e n.º 6 do Art. 9º e n.º 7 e n.º 8 do Art. 10º do Decreto-Lei 54/2018

políticas públicas que visam dotar a escola dos recursos necessários de acordo com a heterogeneidade do perfil dos alunos de cada comunidade escolar. Com facilidade, a ausência de uma caracterização do perfil dos alunos e a definição de recursos mínimos por número de alunos poderão resultar num desequilíbrio entre recursos necessários e recursos disponíveis, o que resultará numa ineficiência face aos objetivos de promoção da equidade e igualdade de oportunidades.

A este propósito, podemos estar perante um caso em que a Lei não se articula de forma plena com uma estrutura de políticas públicas que garanta a efetivação da mesma, não existindo um articulado lógico entre a disponibilização de política orçamental e de recursos técnicos e humanos e os objetivos plasmados no diploma regulamentar em apreço.

3.6 Meritocracia

Decidimos olhar o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, pelo prisma do conceito de meritocracia, não porque o tema seja abordado diretamente, mas sim porque da sua redação e leitura podem resultar desafios para uma visão da escola organizada em torno de um ideal meritocrático, onde a valoração do aluno é obtida através da fórmula QI + Esforço = Sucesso (Quociente de Inteligência mais esforço igual a sucesso escolar).

Quando lemos o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, já revogado, observamos a dependência da mobilização de medidas de apoio e, mais especificamente, de adequações ao processo de avaliação de aprendizagens, da verificação de uma incapacidade funcional permanente, por exemplo, um défice intelectual comprovado pelo médico. Só os alunos com incapacidades físicas ou os alunos com défice cognitivo (baixo QI), pareciam merecer adequações. Um aluno com uma Perturbação do Espectro do Autismo de nível 1 (sem défice cognitivo) ou um aluno com uma Perturbação de

Hiperatividade e Défice de Atenção, por serem intelectualmente capazes, frequentemente ficavam excluídos de qualquer apoio educativo ou adequação ao processo de avaliação

O Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, como já discutimos, alargou o âmbito de apoio a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração, independentemente da verificação de um qualquer diagnóstico médico. Neste sentido, o processo de discriminação positiva e mobilização de recursos que permitam uma equidade entre alunos deixou de estar dependente de um juízo de incapacidade, de um juízo médico que externamente atestava a não violação de um princípio de justiça associado à igualdade no processo de aprendizagem e de avaliação.

No diploma em apreço, como já mencionámos, a diferenciação no processo de aprendizagem e nos processos de adequação está somente dependente do perfil de aprendizagem do aluno e das dificuldades que apresenta na aquisição dos conteúdos do currículo e na dificuldade em demonstrar as aquisições. Neste sentido, o Decreto-Lei prevê o direito ao apoio a todas as crianças que apresentam dificuldades, sem que seja necessário um juízo sobre a intelectualidade ou sobre o esforço de desempenho do aluno. Quem tem mais dificuldade de aprender e de demonstrar nos processos de avaliação o saber adquirido, tem direito a ser apoiado de forma aprender mais e a uma metodologia de avaliação que capte realmente o saber adquirido.

Olhemos agora em detalhe para o *Art. 28º* do Decreto-Lei, que enquadra as adaptações ao processo de avaliação. No *Art. 28º, n. º2*, é elencado um conjunto vasto de possíveis adequações à avaliação, por exemplo: diversificação dos instrumentos de avaliação, adaptação dos enunciados dos instrumentos (testes adaptados), a possibilidade de leitura de prova, a possibilidade de ter tempo suplementar para a concretização das tarefas de avaliação. Fica, assim, aberta a possibilidade de cada aluno ser avaliado

consoante o seu perfil de aprendizagem e de demonstração de competências. Nos *Art.º n.º 5 e n.º 6*, o legislador prevê ainda que a escola notifique o júri nacional de exames da necessidade de adequações no processo de avaliação em sede de provas nacionais.

Lê-se no *Art. 29.º* do diploma em apreço que, à progressão dos alunos abrangidos por medidas de apoio à aprendizagem do tipo universal ou seletivo, aplica-se o regime geral de progressão. Só aos alunos com medidas do tipo adicionais se aplica um regime de progressão específico definido em sede de relatório técnico-pedagógico. O Decreto-Lei prevê que alunos abrangidos por medidas universais e seletivas possam ficar retidos e não transitar de ano.

Torna-se então pertinente questionar a responsabilidade associada à retenção de um aluno. Num modelo mais tradicional, associado a crenças e valores meritocráticos a responsabilidade da não progressão é facilmente atribuível ao aluno na medida que não se esforçou o suficiente e, secundariamente, à família do aluno que não mobilizou os recursos educativos que garantissem o empenho e as aprendizagens.

Numa lógica menos meritocrática alicerçada numa escola que tem a "nova" responsabilidade de se adaptar à heterogeneidade dos alunos, garantindo, por um lado, um desenho universal dos conteúdos de aprendizagem e, por outro lado, garantindo a mobilização de medidas apoio à aprendizagem, designadamente *alterações curriculares não significativas*, parece ocorrer uma renovada responsabilidade da escola face ao sucesso escolar dos seus alunos.

Numa lógica de avaliação contínua das medidas inseridas no Relatório Técnico Pedagógico, compete à equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, conforme o *Art. 21º n.º 2 alínea c) e n.º 5*, a responsabilidade de definir a monitorização do impacto das medidas aplicadas e a necessidade da sua revisão. Encontra-se assim no

diploma uma base legal que vincula a escola a um processo contínuo de ajustamento do processo ensino-aprendizagem com vista ao sucesso escolar

O alargamento das adequações aos métodos de avaliação é um desafio para um sistema educativo que tem integrado uma lógica concorrencial, designadamente através de um concurso geral de acesso ao Ensino Superior organizado em torno da ordenação geral de alunos por referência a resultados escolares: notas internas (notas de frequência das disciplinas) e notas externas (exames nacionais).

4. Conclusões

O Decreto-Lei n.º 54/2008, de 6 de julho, na sua redação atual, parece configurar um daqueles casos em que o direito parece procurar uma inovação cultural e sociológica, designadamente uma inovação no sistema escolar. Com efeito, parece-nos que o diploma não pretende meramente regular uma prática instituída na cultura e sistema escolar, mas sim ser gerador de mudança cultural e de práticas educativas.

O alargamento do âmbito do diploma em relação ao revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, de 9 de fevereiro, bem como a introdução de conceitos e de instrumentos de pedagogia diferenciada, tais como o Desenho Universal de Aprendizagem ou a Intervenção Multinível que prevê medidas universais, seletivas e adicionais, parecem pretender promover uma nova forma de olhar o sistema educativo talvez menos meritocrática e, globalmente, mais inclusiva.

Na nossa perspetiva e leitura, a concretização do diploma em apreço está, em primeiro lugar, dependente da implementação de uma pedagogia e de práticas didáticas que permitam em sala de aula metodologias diferenciadas e seletivas. Visto que só através de

uma "pedagogia nova" se consegue adequar o ensino a grupos e a alunos com perfis de aprendizagem diversos ou mesmo atípicos sem os remover da sala de aula.

Numa segunda linha de apreciação, é de salientar que uma boa implementação do diploma está dependente da existência objetiva de recursos que possam ser eficazmente mobilizados sempre que sejam necessários, designadamente no âmbito das medidas ditas adicionais. Sem recursos didáticos, pedagógicos e humanos, os planos previstos nos Relatórios Técnicos Pedagógicos podem não passar de um caderno de intenções.

Numa terceira linha, a verdadeira concretização da filosofia que nos parece estar subjacente ao presente diploma beneficiaria de uma ponderação, ou mesmo reconfiguração, mais global do sistema educativo, de modo a não conflituar com outras dimensões mais tradicionais das ciências da educação que ainda presidem a organização do Sistema Educativo.

Referências

Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*, *XI*(176), 477–498.

Justo, A. S. (2006). *Introdução ao Estudo do Direito* (3ª). Coimbra Editora.

Machado