

# O Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas profissionais em Portugal: que desafios?

Ana Fontes & Manuela Sofia Silva

---

## Resumo:

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, promotoras da igualdade de oportunidades e da equidade social, abre-se às escolas de ensino profissional. No entanto, e tendo em consideração as especificidades do ensino profissional, tanto no que diz respeito a alunos, como ao funcionamento das suas disciplinas, a aplicação do normativo tem constituído um desafio para professores/formadores destas escolas. Neste sentido, o presente estudo, de carácter quantitativo, procura compreender a perceção dos docentes/formadores no que se refere à aplicação do DL 54/2018 nas escolas profissionais, delineando-se os seguintes objetivos: conhecer as reais dificuldades sentidas pelos docentes na aplicação da lei; perceber se, na ótica dos professores/formadores de escolas profissionais, este normativo está adequado à realidade do ensino profissional, tendo em conta a certificação no final do curso; e saber quais são os desafios atuais para a educação inclusiva nas escolas profissionais. Os resultados apontam para a necessidade de dotar as escolas dos recursos humanos capazes de auxiliar os docentes na aplicação de medidas; os inquiridos reconhecem ser necessária mais formação na área e destacam que o normativo está desadequado a esta realidade de ensino que confere uma certificação profissional.

---

## Palavras-chave:

Inclusão; ensino profissional; certificação profissional; docentes e formadores

## Decree-Law No. 54/2018 in vocational schools in Portugal: what challenges?

**Abstract:** Decree-Law 54/2018 of 6 July opened the application of measures to support learning and inclusion, promoting equal opportunities and social equity, to vocational schools. However, and considering the specificities of vocational education, both in terms of students and the functioning of its subjects, the application of the regulations has been a challenge for teachers/trainers in these schools. In this sense, this quantitative study seeks to understand the perception of teachers/trainers regarding the application of DL 54/2018 in vocational schools, outlining the following objectives: to know the real difficulties experienced by teachers in applying the law; to understand whether, from the point of view of teachers/trainers in vocational schools, this regulation is appropriate to the reality of vocational education, taking into account certification at the end of the course; and to know what the current challenges are for inclusive education in vocational schools. The results point to the need to provide schools with human resources capable of helping teachers to apply the measures; the respondents recognise the need for more training in the area and point out that the regulations are unsuited to the reality of this type of education, which confers professional certification.

**Keywords:** Inclusion; vocational education; professional certification; teachers and trainers

## Le décret-loi n° 54/2018 dans les écoles professionnelles au Portugal : quels défis?

**Résumé :** Avec le décret-loi 54/2018, du 6 juillet, l'application des mesures de soutien à l'apprentissage et à l'inclusion, promouvant l'égalité des chances et l'équité sociale, a été ouverte aux écoles professionnelles. Cependant, et compte tenu des spécificités de l'enseignement professionnel, tant en termes d'étudiants que de fonctionnement de ses matières, l'application des règlements a été un défi pour les enseignants/formateurs de ces écoles. Dans ce sens, cette étude quantitative cherche à comprendre la perception des enseignants/formateurs concernant l'application du DL 54/2018 dans les écoles professionnelles, avec les objectifs suivants : connaître les difficultés réelles rencontrées par les enseignants dans l'application de la loi ; comprendre si, du point de vue des enseignants/formateurs dans les écoles professionnelles, ce règlement est adapté à la réalité de l'enseignement professionnel, en tenant compte de la certification à la fin du cours ; et savoir quels sont les défis actuels pour l'éducation inclusive dans les écoles professionnelles. Les résultats soulignent le besoin de doter les écoles de ressources humaines capables d'aider les enseignants à appliquer les mesures ; les répondants reconnaissent la nécessité de renforcer la formation dans ce domaine et soulignent que la réglementation est inadaptée à la réalité de ce type d'enseignement, qui confère une certification professionnelle.

**Mots clés :** Inclusion ; enseignement professionnel ; certification professionnelle ; enseignants et formateurs

## El Decreto-Ley n.º 54/2018 en las escuelas profesionales de Portugal: ¿qué desafíos?

**Resumen:** Con el Decreto-ley 54/2018, de 6 de julio, se ha abierto a los centros de formación profesional la aplicación de medidas de apoyo al aprendizaje y a la inclusión, promoviendo la igualdad de oportunidades y la equidad social. Sin embargo, y teniendo en cuenta las especificidades de la formación profesional, tanto por el alumnado como por el funcionamiento de sus materias, la aplicación de la normativa ha supuesto un reto para el profesorado/formadores de estos centros. En este sentido, este estudio cuantitativo busca conocer la percepción de los docentes/formadores sobre la aplicación del DL 54/2018 en los centros de formación profesional, con los siguientes objetivos: conocer las dificultades reales que experimentan los docentes en la aplicación de la ley; entender si, desde el punto de vista de los docentes/formadores de los centros de formación profesional, esta normativa se adecua a la realidad de la formación profesional, teniendo en cuenta la certificación a final de curso; y conocer cuáles son los retos actuales de la educación inclusiva en los centros de formación profesional. Los resultados apuntan a la necesidad de dotar a las escuelas de recursos humanos capaces de ayudar a los profesores a aplicar las medidas; los encuestados reconocen la necesidad de más formación en la materia y señalan que la normativa no se adecua a la realidad de este tipo de enseñanza, que confiere una certificación profesional.

**Palabras clave:** inclusión; formación profesional; certificación profesional; profesores y formadores

## Introdução

A escola inclusiva constitui, nos dias de hoje, o centro não só das aprendizagens, mas também da socialização de todas as crianças e jovens, independentemente das suas características, condições físicas, psíquicas, linguísticas, étnicas e religiosas, ou ainda crianças desfavorecidas e/ou vulneráveis, ao nível social. Dito de outro modo, todos os alunos e alunas têm o mesmo direito de aprender numa escola e ambiente inclusivos, respeitadores da heterogeneidade da comunidade educativa, até ao final da escolaridade obrigatória, abarcando o ensino profissional.

Neste sentido, este estudo exploratório foi desenvolvido no contexto português, através de um inquérito por questionário, aplicado, em concreto, aos docentes e formadores das escolas profissionais, numa plataforma digital, durante o primeiro trimestre de 2023. Pretendeu-se, sobretudo, compreender a perceção dos docentes e formadores no que se refere à implementação do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, nas escolas profissionais. Os principais objetivos delineados para este estudo foram conhecer as reais dificuldades sentidas pelos docentes do ensino profissional na aplicação do DL 54/2018; perceber se, na ótica dos professores e formadores de escolas profissionais, este normativo está adequado à realidade do ensino profissional, tendo em consideração a certificação no final do curso; finalmente, saber quais são os desafios atuais para a educação inclusiva nas escolas profissionais, de acordo com estes docentes e formadores.

Atualmente, o conceito de educação inclusiva está intimamente relacionado com a diversidade de alunos e alunas e deve ser entendido como uma mais-valia para a formação integral de toda a comunidade educativa, independentemente das suas capacidades, necessidades específicas, deficiência ou limitação física, psíquica ou social (Martins, 2021). Mais do que integrar, defende-se que a escola deve incluir todos os alunos e alunas na comunidade escolar.

Com efeito, a inclusão, através da adoção de práticas pedagógicas flexíveis, promotoras da igualdade de oportunidades para todos, assenta no desenho universal para a aprendizagem, potenciando o desenvolvimento de cada um, ao mesmo tempo que promove alternativas acessíveis no que se refere “a métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação sem alterar o nível do desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Martins, 2021, p. 14). Esta abordagem fundamenta-se na flexibilidade curricular, no acompanhamento e monitorização sistemáticos das medidas implementadas. O regime jurídico da educação inclusiva, DL 54/2018, apresenta uma novidade em relação ao normativo anterior (DL 3/2008, de 7 de janeiro): não é necessário “categorizar para intervir” (p. 2919), dito de outro modo, as medidas de apoio à aprendizagem – designadas por medidas universais – podem ser aplicadas sempre que necessário, independentemente de um diagnóstico formal,

de modo a ir ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), “ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p. 2019).

O documento legislativo destaca o papel da escola como potenciador da inclusão social de todos os alunos, focando-se não apenas nas limitações da atividade e na participação de carácter permanente, mas em toda e qualquer forma de exclusão: “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018).

O presente DL 54/2018 encontra-se organizado por níveis de intervenção para a inclusão, definindo um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem. O primeiro nível é designado por medidas universais, que dizem respeito à prática e serviços disponibilizados pelo professor da disciplina, de modo a promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. O reconhecimento destas necessidades e a aplicação de estratégias são da responsabilidade do docente e passam pela diferenciação pedagógica (nos recursos e apoios disponibilizados), nas acomodações curriculares (diversificação de metodologias e estratégias de ensino, instrumentos de avaliação ou adaptação de materiais e recursos educativos). Em segundo lugar, as medidas seletivas, que se materializam num Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) do aluno, onde se podem introduzir adaptações curriculares não significativas, que compreendem todas as adaptações que o professor faz, ao nível dos objetivos e dos conteúdos. Por fim, as medidas adicionais, que preveem a realização de um Programa Educativo Individual (PEI), onde constam as medidas específicas e adaptadas a cada aluno, nomeadamente as adaptações curriculares significativas, que se podem concretizar na introdução de outras aprendizagens que não as que constam do currículo regular, estabelecendo outros objetivos ao nível das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia e o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Neste contexto, e volvidos cinco anos sobre a implementação do DL 54/2018, torna-se pertinente compreender as dificuldades sentidas por este corpo docente na aplicação deste normativo à realidade do ensino profissional e os desafios que se colocam aos docentes e alunos inseridos nestas escolas.

## O Ensino Profissional em Portugal e a Inclusão

O debate sobre educação escolar na sociedade democrática portuguesa assumiu um papel relevante na esfera pública nos anos oitenta, período pós-revolucionário, e levou à aprovação, no Ministério da Educação liderado por Roberto Carneiro,

da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), através da qual se iniciou um processo de reforma educacional (Azevedo, 2010).

Neste contexto, o surgimento do Ensino Profissional em Portugal foi, na sua génese, influenciado pelo Estado, em concreto pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, mas nasceu sobretudo como uma resposta às necessidades sociais e económicas da época, no que se refere a mão de obra qualificada, assim como às inquietações de famílias, adolescentes e jovens da altura. Aliás, é em 1983 que se criam os cursos técnico-profissionais, com duração de três anos, após a conclusão do 9.º ano de escolaridade. Foram também muitos os atores sociais que apresentaram as suas preocupações, relacionadas, quer com a qualificação profissional inicial dos jovens, quer com a qualificação profissional dos alunos. Com efeito, até à Revolução de Abril de 1974, vivendo Portugal num regime ditatorial autoritário, a educação era rigorosamente controlada e destinava-se essencialmente a ensinar a ler, escrever e contar, pois, segundo o Estado, o conhecimento era perigoso e inimigo da nação. Além disso, a escola tinha por missão, segundo as palavras de Salazar, incutir nas “almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram” (Carvalho, 2001, p. 724).

É em 1989 que são criadas, em Portugal, as escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de janeiro), enquanto entidades de ensino particular/iniciativas da sociedade civil apoiadas pelo governo, e são institucionalizadas no conjunto do sistema educativo somente em 2005, período até ao qual foram encaradas como instituições de ensino marginalizadas face às tradicionais escolas secundárias. Estas escolas profissionais procuravam estabelecer uma área de novas oportunidades para os jovens, tanto em termos profissionais, como em termos de desenvolvimento humano, promovendo mais igualdade de oportunidades e maior sucesso escolar, contribuindo, desta forma, para um maior nível de qualificação dos jovens.

Conforme referido, a formação profissional devia adequar-se às necessidades nacionais e regionais do mercado de trabalho, organizada em módulos de duração variável. É o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, estabelecendo um novo modelo de nível de ensino secundário e de formação, repartido por três tipos de instituições: escolas secundárias (com cursos gerais e tecnológicos); as escolas profissionais (com cursos profissionais) e os centros de formação profissional (com formação em alternância). Os cursos têm a duração de três anos e comportam três componentes de formação: a formação geral ou sociocultural; a formação específica ou científica e a formação técnica ou tecnológica. Ao chegar ao final do percurso secundário, todos os alunos podem prosseguir estudos no ensino superior, embora tenham diplomas diferentes.

Com a entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, o país beneficiou de apoios financeiros para investir na educação, nomeadamente na modernização do sistema educativo, na formação profissional e ao nível das políticas de emprego e inclusão social, de modo a responder às exigências europeias no que concerne à qualificação profissional inicial dos jovens.

Para tal, foram, também, realizadas várias inquirições aos jovens, neste período, de modo a compreender quais as suas expectativas após o término do ensino básico, e os resultados foram deixando cada vez mais clara a necessidade das vias técnicas e profissionalizantes, o que reforçou a urgência de políticas de ensino profissional de qualidade, com uma oferta educativa diversificada, democrática e promotora da igualdade de oportunidades (Ribeiro, 2021).

Deste modo, concretiza-se uma oferta educativa, promovida por instituições da sociedade civil e privados com algumas exceções, como é o caso das escolas profissionais agrícolas que, na sua generalidade resultam da requalificação de escolas secundárias, dito de outro modo, sem controlo direto do Estado, envolvendo entidades locais no processo educativo das suas comunidades. Criam-se, assim, instituições educativas com gestão autónoma e privada, sob a alçada pública e financiamento estatal e/ou europeu.

É o Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, alterado pelo artigo 7.º da Lei n.º 69/2015, em vigor a partir de 17 de julho de 2015. Assim, considera-se que existem 4 tipos de escolas profissionais no âmbito do ensino não superior e de dupla certificação: escolas profissionais privadas, vocacionadas para a oferta de cursos de ensino e formação profissional, criados por pessoas singulares ou coletivas privadas, com ou sem finalidade lucrativa; escolas profissionais públicas, estabelecimentos de ensino com oferta de cursos de ensino e formação profissional, que funcionam na dependência do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e integram a rede pública; escolas profissionais de âmbito municipal ou intermunicipal, vocacionadas para a oferta de cursos de ensino e formação profissional, que funcionam na dependência, direta ou indireta, de um ou mais municípios ou de associação de municípios; finalmente, as escolas profissionais de referência empresarial, as escolas profissionais privadas criadas por empresas ou entidades empresariais, para ministrar cursos diretamente ligados à sua atividade económica e empresarial.

Assim, nasce uma oferta educativa que vai ao encontro das necessidades dos jovens que desejam uma formação inicial mais curta, prática e vocacionada para o mercado de trabalho, tal como para as necessidades identificadas pelo tecido empresarial da região onde as escolas estão inseridas (Azevedo, 2010).

Os cursos têm a duração de três anos e dividem-se em três grandes componentes formativas: a sociocultural, a científica e a técnica ou tecnológica. O currículo

encontra-se organizado numa estrutura modular, isto é, em unidades de aprendizagem e formação autónomas (módulos ou unidades de formação de curta duração).

No que concerne à avaliação dos alunos, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define que:

A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como nos conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

Em concordância com o anteriormente disposto e de acordo com o mesmo DL 55/2018, os parâmetros de avaliação devem alicerçar-se no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nas aprendizagens essenciais e nos perfis profissionais e referenciais de formação que constam do Catálogo Nacional das Qualificações.

Desde a criação do ensino e das escolas profissionais em Portugal que os formadores e professores tiveram de fazer face aos desafios relacionados com a diversidade de alunos e contextos de aprendizagem, que se refletiam tanto na prática letiva, como na avaliação dos alunos nas componentes socioculturais e científicas e na componente prática (técnica ou tecnológica). Todavia, é com a implementação do DL 54/2018 que as escolas profissionais surgem, formalmente, elegíveis para a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão aos seus alunos. Esta nova realidade, como veremos, mais adiante, pelos resultados obtidos neste estudo, levantou um conjunto de inquietações aos docentes/formadores deste tipo de ensino, apesar de grande parte das escolas profissionais já conhecer e aplicar medidas de apoio aos alunos, definidas em normativos anteriores. Dito de outro modo, este normativo veio adensar as preocupações e as dificuldades destes professores na aplicação de medidas, sobretudo em virtude da falta de apoio e de recursos que reconhecem existir nos seus contextos escolares.

### **Abordagem Metodológica**

O presente estudo assenta numa matriz de investigação quantitativa, embora também tenha questões sujeitas à análise qualitativa (Coutinho, 2021), uma vez que também se recorreu a instrumentos de recolha de dados, em concreto, um inquérito por questionário, composto por perguntas fechadas e por perguntas abertas cujo principal objetivo foi obter informações mais completas e detalhadas (Hill & Hill, 2000).

No que diz respeito ao tratamento de dados, utilizaram-se ferramentas da estatística, de modo a analisar os dados quantificáveis, recolhidos através das questões fechadas, assim como a análise de conteúdo (Bardin, 2002), para as informações recolhidas através das questões abertas.

Este estudo alicerçou-se na questão de investigação que se segue: qual a percepção dos docentes e formadores das escolas profissionais no que se refere à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho? Com base nesta premissa, foram delineados os objetivos anteriormente elencados.

Para a consecução desses objetivos, desenvolveu-se um inquérito por questionário, por se configurar como um instrumento de recolha de dados adequado para o estudo, tendo em conta os objetivos definidos e os participantes ao qual é direcionado (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este inquérito por questionário foi desenvolvido em suporte informático, na plataforma *Microsoft Forms*, e foi difundido nas redes sociais, redes de contactos das investigadoras e junto da Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), que divulgou o estudo junto dos seus associados. Selecionaram-se estas ferramentas digitais por permitirem alcançar um número mais elevado de respostas num curto período, e, simultaneamente, abarcar o maior número de docentes de escolas de ensino profissional. Este inquérito destinou-se a todos os professores e formadores do ensino profissional em funções no momento da sua realização (de 31 de janeiro a 15 de fevereiro de 2023), no contexto português, independentemente da sua área de formação ou da área em que lecionam. É de salientar que antes da disponibilização deste inquérito por questionário, foi realizado um teste piloto numa escola profissional da região centro que nos permitiu verificar a pertinência das questões colocadas para atingir os objetivos do estudo e antever as preocupações dos docentes e formadores quanto à educação inclusiva.

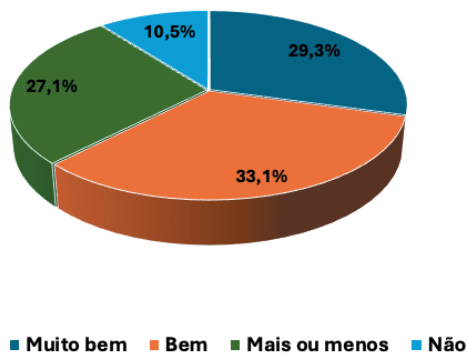
### Caracterização da Amostra

Neste estudo participaram 133 respondentes, dos quais 78,9% eram mulheres e 21,1% homens, tendo os grupos etários idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 45,9%; mais de 45 anos, 42,1%; entre os 26 e os 35 anos, uma percentagem de 9,8% e com menos de 25 anos, uma percentagem de 2,2%. Os docentes e formadores lecionam, na sua maioria (54,9%), há mais de dez anos no ensino profissional; 11,3% lecionam, nesta vertente de ensino, entre 7 e 10 anos; 17,3%, entre 4 e 6 anos; 16,5%, entre 1 e 3 anos. Observou-se igualmente que 66,2% dos inquiridos são docentes profissionalizados.

No que concerne ao conhecimento do DL 54/2018 e à formação dos inquiridos na área de Educação Especial, obtivemos os dados constantes nos seguintes gráficos:

Gráfico 1

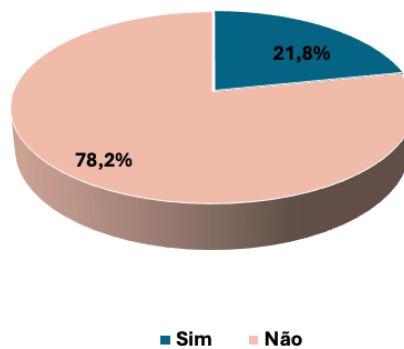
**Conhece o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho?**



Fonte: própria

Gráfico 2

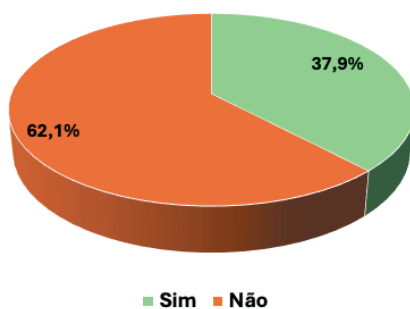
**Tem formação em Educação Especial?**



Fonte: própria

Gráfico 3

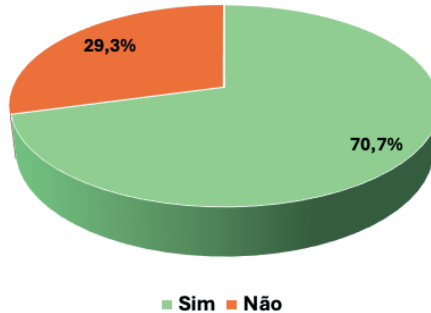
**É professor/a de Educação Especial?**



Fonte: própria

Gráfico 4

**A Escola Profissional onde leciona tem professor/a de Educação Especial?**



Fonte: própria

Pôde verificar-se que apenas 10,5% dos inquiridos referem não conhecer o DL, mas a maioria conhece-o bem ou muito bem, 33,1% e 29,3%, respetivamente. Embora a maior parte dos inquiridos conheça o normativo para a Educação Inclusiva, apenas 21,8% têm formação em Educação Especial, o que perfaz um total de 29 professores de entre os 136 inquiridos. Entre estes 29 professores com formação especializada, 6,9% possuem mestrado e 41,4% possuem pós-graduação/especialização na área. Além disso, dos respondentes com formação académica em Educação Especial (os já referidos 29 respondentes), 37,9% são docentes de Educação Especial na escola profissional onde lecionam. Importa também destacar que, no que concerne às escolas profissionais onde os respondentes exercem funções, uma percentagem de 70,7% possui professor de Educação Especial, o que demonstra a preocupação destas escolas em se adequarem aos normativos vigentes, nomeadamente no que diz respeito à inclusão, com o intuito de apoiar, acompanhar e potenciar o desenvolvimento dos seus alunos, tanto a nível das competências pessoais e sociais, como das profissionais.

### **Análise e discussão dos resultados**

Através da realização deste estudo, pretendeu-se conhecer as dificuldades sentidas pelos docentes na aplicação do DL 54/2018. Neste sentido, apresenta-se seguidamente uma tabela de análise de conteúdo às questões abertas do questionário, em que nos debruçamos, especificamente sobre as dificuldades que os docentes e formadores evidenciam na aplicação das diferentes tipologias de medidas existentes para o suporte à aprendizagem e inclusão.

Tabela 1

| Na aplicação de que medidas do DL 54/2018 sente mais dificuldade? |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Medidas Universais                                                | 6,8%  | - "As medidas universais, nesta escola, acabam por ser aplicadas para todos os alunos" (ID 89).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Medidas seletivas                                                 | 27,4% | - "As medidas seletivas são as que aplicamos com mais regularidade e é nas seletivas que sentimos mais dificuldade, nomeadamente no apoio tutorial, dada a disponibilidade do docente" (ID 89);<br>- "São medidas muito mais específicas que exigem maior preparação e acompanhamento por parte do professor" (ID 91);<br>- "Entender/estabelecer até que ponto as adaptações são não significativas" (ID 104).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Medidas adicionais                                                | 65,8% | - "Pouca experiência com os alunos que precisam das medidas adicionais" (ID 3);<br>- "Não tenho conhecimento suficiente para as aplicar" (ID 12);<br>- "É difícil fazer adaptações curriculares significativas em algumas disciplinas" (ID 31);<br>- "São mais complexas de concretizar" (ID 35);<br>- "Adaptação de conteúdos e avaliação de aprendizagens" (ID 37);<br>- "Implicam maior diferenciação" (ID 42);<br>- "São alunos com mais dificuldades em que necessitamos de colocar objetivos intermédios para que alcancem os objetivos mínimos. Por vezes é mais uma questão de bom senso por cada disciplina e não algo sistematizado e organizado como seria desejável" (ID 47);<br>- "Alunos com medidas adicionais deviam ter a possibilidade de ter, como nos outros ciclos e tipos de ensino, aprendizagens substitutivas, já que a maioria dos alunos que usufruem de medidas adicionais não tem capacidade cognitiva de acompanhar o currículo dito normal e frequentar todas as disciplinas existentes nos cursos profissionais" (ID 99). |

Fonte: própria

Tendo em conta as respostas obtidas, pode verificar-se que as maiores dificuldades sentidas pelos docentes e formadores se relacionam com a aplicação de medidas adicionais, com 65,8% das respostas. Muitos respondentes reconhecem que não têm conhecimentos suficientes para aplicar estas medidas, sobretudo em determinadas disciplinas e no que concerne à adaptação de conteúdos e avaliação das aprendizagens.

Para perceber de forma mais clara as dificuldades sentidas pelos docentes, solicitou-se aos mesmos que concretizassem as suas respostas, identificando as suas dificuldades de acordo com a escala que se segue, na Tabela 2:

Tabela 2

| No trabalho com os alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, considero que: |        |              |          |           |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------|----------|-----------|-------|
|                                                                                                          | Sempre | Muitas vezes | Às vezes | Raramente | Nunca |
| Tenho dificuldade na elaboração das planificações de aula adaptadas à especificidade do aluno.           | 2,6%   | 26,5%        | 53%      | 16,2%     | 1,7%  |
| Tenho dificuldade em fazer diferenciação pedagógica em sala de aula.                                     | 0,9%   | 26,5%        | 47%      | 19,6%     | 6%    |
| Tenho dificuldade em lidar com as problemáticas específicas e individuais dos alunos.                    | 1,7%   | 16,2%        | 47,9%    | 28,2%     | 6%    |
| Tenho dificuldade em avaliar os alunos com medidas.                                                      | 1,7%   | 12%          | 48,7%    | 33,3%     | 4,3%  |
| Deveria ter um professor de Educação Especial para coadjuvar o meu trabalho em aula.                     | 18,8%  | 22,2%        | 32,5%    | 20,5%     | 6%    |

Fonte: própria

2,6% dos inquiridos referem que sentem sempre dificuldade na elaboração de planificações adaptadas, tendo em consideração as especificidades dos alunos, e mais de metade (53%) indica que sentem muitas vezes dificuldades na realização desta tarefa. 18,8% consideram que deveriam ter um professor de Educação Especial para auxiliar neste trabalho.

Solicitou-se aos inquiridos, através de questões abertas, que justificassem a sua resposta e, face à diversidade de respostas, elaborou-se uma grelha de análise de conteúdo, que se apresenta em seguida, onde são apresentados os aspetos destacados pelos inquiridos para fundamentar o seu ponto de vista. Esta grelha estruturou-se tendo por base as temáticas abordadas pelos participantes, de forma transversal e por ordem de frequência.

**Tabela 3**

| Dificuldades na aplicação do DL 54/2018 aos alunos do ensino profissional |                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoria                                                                 | Subcategoria                                                                         |
| Aplicação em aula                                                         | Dificuldade em aplicar as medidas em turma;                                          |
|                                                                           | N.º elevado de alunos por turma;                                                     |
|                                                                           | N.º de alunos com dificuldades e medidas por turma;                                  |
|                                                                           | Desmotivação dos alunos.                                                             |
| Conhecimento/Formação                                                     | Insegurança e dúvida em relação ao que mais se adequa ao perfil do aluno;            |
|                                                                           | Quanto mais dificuldades têm os alunos, maior dificuldade em definir as estratégias. |
| Recursos humanos e materiais                                              | Aplicar e desenvolver recursos;                                                      |
|                                                                           | Falta de apoio para o desenvolvimento de recursos.                                   |
| Conteúdos/Plano de Formação/Perfil Profissional                           | Adequação aos conteúdos programáticos da disciplina;                                 |
|                                                                           | Adequação ao perfil profissional do curso que o aluno frequenta.                     |
| Tempo                                                                     | Falta de tempo em aula e para o desenvolvimento de apoio tutorial;                   |
|                                                                           | Sobrecarga do docente.                                                               |

Fonte: própria

No que se refere ao apoio das escolas profissionais na superação das dificuldades sentidas pelos docentes/formadores na aplicação do DL 54/2018, as respostas encontram-se plasmadas na Tabela 4:

**Tabela 4**

| Considero que na minha Escola Profissional:                                                                  |      |       |               |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|---------------|-------|
|                                                                                                              | Nada | Pouco | Razoavelmente | Muito |
| Tenho apoio especializado na aplicação de estratégias em função das medidas estabelecidas para estes alunos. | 9,4% | 26,5% | 43,6%         | 20,5% |
| Tenho apoio especializado na definição de estratégias em função das medidas estabelecidas para estes alunos. | 5,1% | 25,6% | 41,9%         | 27,4% |

Fonte: própria

Segundo os resultados numéricos, verificamos que a maioria dos inquiridos refere que o apoio das escolas na definição de medidas é razoável (41,9%) ou pouco (25,6%), havendo uma percentagem de 5,1% dos inquiridos que considera não ter apoio algum. Porém, 27,4% dos inquiridos afirmam ter muito apoio por parte da escola na definição de medidas adaptadas ao perfil e às necessidades específicas dos alunos.

No que respeita à implementação das medidas, os números cifram-se em valores semelhantes: 43, 6% afirmam que o apoio é razoável; 26,5 %, que é pouco; e 9,4% dos inquiridos respondem que é inexistente. Neste domínio, a categoria “muito” atinge 20,5%.

De um modo geral, podemos concluir que a grande maioria dos docentes e formadores entende que o apoio especializado na definição e aplicação de estratégias em função das medidas estabelecidas para estes alunos fica aquém do expectável.

Os docentes inquiridos apresentam, como principal razão para esta ausência de apoio, a falta de recursos humanos capazes de suprir estas falhas, nomeadamente através da coadjuvação do trabalho dos docentes. Um respondente refere: “A técnica especializada de ensino especial vem só algumas horas” (ID1) ou “Dificuldade devido à inexistência de docente de educação especial” (ID4). Todavia, os inquiridos reconhecem que uma única docente de Educação Especial é insuficiente para dar apoio a tantos casos: “É humanamente impossível uma professora de educação especial ter capacidade/disponibilidade para dar o apoio personalizado necessário aos professores todos e aos alunos todos que beneficiam de medidas” (ID5). Nas escolas em que os docentes reconhecem ter apoio, verifica-se que o mesmo é, amiúde, insuficiente: “A existência de um professor de Educação Especial, que acompanha os conselhos de turma, recebe informação da parte dos professores e tem sessões com os alunos com maiores dificuldades, é simultânea a um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais, à falta de tempo para garantir o acompanhamento completo e à incapacidade de articulação com os diferentes professores a todo o momento” (ID52).

Como indicadores de melhoria, alguns docentes consideram que o trabalho em equipa “tem vindo a ser a chave para amenizar todas estas dificuldades, o trabalho em equipa na minha escola é fundamental para atingir o escrito em cima” (ID57). Além disso, o facto de os docentes se entreejarem contribui para colmatar algumas dificuldades sentidas: “Tendo em conta a falta de recursos humanos na área da educação especial, acabamos por contar sobretudo com o apoio fruto das partilhas entre pares e não com o apoio de profissionais com formação especializada na área, como seria desejável” (ID 117). A presença de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) também é indicada como estratégia fundamental para a aplicação do DL, como refere este respondente: “existe na escola uma equipa

multidisciplinar que comunica frequentemente entre si de modo a garantir que os alunos com mais necessidades recebem o apoio que necessitam de modo a conseguir acompanhar os restantes” (ID89).

Finalmente, no tocante às limitações do DL 54/2018, os inquiridos responderam, igualmente, de variadas formas, às questões abertas e que categorizámos segundo o que consta da Tabela 5.

**Tabela 5**

| (Des)adequação do DL 54/2018 aos alunos do ensino profissional/limitações do DL face à realidade das escolas profissionais. |                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoria                                                                                                                   | Subcategoria                                                                                                                     |
| Especificidades do Ensino Profissional                                                                                      | Comprometimento da certificação do Ensino Profissional em virtude da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; |
|                                                                                                                             | (Des)adequação ao perfil de saída dos alunos do Ensino Profissional para o mercado de trabalho;                                  |
|                                                                                                                             | Generalista.                                                                                                                     |
| Limitações das escolas                                                                                                      | Oferta formativa específica na área profissional;                                                                                |
|                                                                                                                             | Falta de conhecimento das reais condições e necessidades das escolas;                                                            |
|                                                                                                                             | Formação docente na área;                                                                                                        |
|                                                                                                                             | Número de alunos por turma;                                                                                                      |
|                                                                                                                             | Recursos humanos e técnicos;                                                                                                     |
| Inclusão/resultados                                                                                                         | Maior foco nos resultados em detrimento da real inclusão dos alunos.                                                             |

Com efeito, de acordo com o plasmado na tabela 5, diversos respondentes apontaram críticas ao DL 54/2018, no que se refere à sua aplicação no ensino profissional, dado que consideram que o normativo não foi pensado para este tipo de ensino, apresentando, por isso, lacunas que comprometem o sucesso da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Um inquirido refere que “o decreto é muito generalista e desadequado às condições que temos em sala de aula, com alunos tão heterogéneos e também muito pouco motivados” (ID 20); outro destaca que “a legislação, como foi pensada, não se adequa verdadeiramente ao perfil de saída, expectável, dos alunos do ensino profissional, uma vez que a aplicação de algumas medidas seletivas e todas as adicionais não foram desenhadas para se adequar a este percurso formativo” (ID 27); outro respondente, ainda, menciona que “o decreto parece não tanto promover a aquisição de conhecimentos e a verdadeira superação das dificuldades dos alunos, quanto facilitar o contexto em que esses alunos aprendem” (ID 57).

Além disso, um inquirido menciona que “muitas vezes, a aplicação do decreto parte de pareceres externos e que não se refletem de facto nas necessidades dos alunos. A aplicação do decreto por vezes não visa a real inclusão, mas a garantia de melhores resultados, sendo que quem tem acesso a especialistas consegue declarações que validam medidas que não promovem a autonomia dos alunos” (ID109); e outro destaca que, “aquando da elaboração do DL 54/2018, o ensino profissional ficou um pouco esquecido. Inicialmente nem existia a possibilidade de os alunos completarem este tipo de ensino com adaptações curriculares significativas, o que originou muitas dúvidas. Neste momento já foram feitas algumas atualizações, mas continua a existir muita falta de formação em educação inclusiva aplicada exclusivamente ao ensino profissional” (ID 114).

No que toca à aquisição de conhecimentos na área de formação dos alunos abrangidos, os inquiridos referem que os alunos desenvolvem sobretudo competências sociais, pessoais e funcionais, ficando muitas vezes “os conhecimentos na área de formação em défice sobretudo nos alunos com medidas adicionais” (ID133). Um respondente, inclusive, referiu que “as diretrizes do Ensino Profissional não permitem adaptações significativas aos currículos sob pena de não garantir o grau de formação. Várias vezes os alunos chegam mal sinalizados ou sem qualquer perfil para o curso de formação que frequentam” (ID21), e outro confessa ter “dificuldade em perceber até que ponto as medidas adicionais aplicadas permitem a dupla certificação nos cursos de nível 4. Na maioria dos casos só é possível a certificação de 12.º ano, não sendo possível nenhuma certificação profissional” (ID 122). É ainda referido que se “nota ainda alguma resistência por parte dos formadores da área técnica pois adaptar algumas práticas nem sempre é fácil” (ID111).

Outros respondentes afirmam que “existem casos em que os conhecimentos adquiridos são pouco cimentados” (ID76) e que “as especificidades de muitos alunos exigiriam um apoio muito mais especializado, que conseguisse, porventura, combinar a Educação Especial com a área específica de formação (...); ao mesmo tempo, levantam-se dúvidas legítimas e pertinentes sobre se as aprendizagens estão realmente a ser promovidas ou se a fasquia da dificuldade está simplesmente a ser baixada artificial e progressivamente com a profusão de medidas aplicadas. Isso torna-se mais agudo na medida em que a coadjuvação de um professor de educação especial que não conhece os conteúdos de uma determinada área em aula seria contraproducente e danosa” (ID57).

De facto, segundo Ainscow (2009), para dar respostas aos desafios atuais da educação inclusiva nas escolas profissionais, é fundamental apostar na formação contínua de professores; disponibilizar tempo e recursos para que os docentes se entrem ajudem e reflitam em torno da sua prática pedagógica, num ambiente de partilha e aprendizagem contínuas. Ademais, no contexto das escolas profissionais,

torna-se ainda mais necessário pensar a educação inclusiva à luz das especificidades das diferentes áreas de formação e certificação profissional, de modo a não comprometer a certificação dos alunos.

## Conclusão

A Educação Inclusiva pressupõe que o aluno aprenda participando, de modo a sentir-se parte da escola e do grupo onde se insere, tendo a escola o dever de contribuir para o seu objetivo primordial que se prende com o desenvolvimento global dos alunos na sua diversidade (Sanches & Teodoro, 2007). A educação inclusiva torna-se, então, um percurso único e individual de cada escola, dissipando barreiras e obstáculos à participação de todos, para que os seus alunos se sintam cada vez mais integrados e aceites na sua dinâmica escolar (De la Puente, 2008). É também fundamental que haja uma modificação de cultura de pensar e falar na diversidade, combatendo-se o isolamento profissional e potenciando-se o trabalho colaborativo, a troca de ideias, de conhecimentos, experiências e recursos, assim como a abertura da escola à comunidade (De la Puente, 2008).

A educação inclusiva é entendida como um conceito e um processo complexo que pressupõe transformações nas políticas, nos serviços sociais e na comunidade (Tessaro *et al.*, 2005), e, neste contexto, os professores e formadores desempenham um papel preponderante, o que legitima a importância do estudo realizado.

Os desafios colocados aos professores/formadores numa sociedade em constante mudança centram-se na transformação dos tradicionais métodos de trabalho, nos materiais utilizados e, em grande medida, na relação com os alunos. Assim, e de acordo com Perrenoud (2000), o professor/formador assume, frequentemente, um papel de mediador intercultural e facilitador das aprendizagens de todos os alunos, sem exceção, numa sala de aula que deve ser inclusiva, e em que a sua função não se esgota na transmissão de saberes. Na verdade, o professor torna-se um agente de mudança em constante reflexão sobre as suas práticas, numa perspetiva de melhoria contínua da sua prática pedagógica. É, neste sentido que, futuramente, devem ser tidas em consideração, por parte dos legisladores, reflexões dos docentes deste tipo de ensino, como as que constam deste estudo. Um dos inquiridos menciona que “em geral, percebe-se que existe muita dificuldade em encontrar um ponto de equilíbrio justo entre a aplicação das medidas decorrentes do decreto (e de todo o contexto em que se insere) e o perigo de comprometer as efetivas aprendizagens científicas dos alunos. A variegada oferta de medidas a aplicar, conforme os casos concretos, tende a diminuir gradual e excessivamente a dificuldade da educação desejada, e a reduzir os objetivos a atingir. Quer dizer, o decreto parece não tanto promover a aquisição de conhecimentos e a verdadeira superação das dificuldades dos alunos,

quanto facilitar o contexto em que esses alunos aprendem" (ID 57). Com efeito, a inclusão deveria permitir criar percursos mais personalizados e individualizados para os alunos em função das suas especificidades e estilos de aprendizagem, também nas escolas de ensino profissional. Deste modo, afigura-se imperioso que a Educação inclusiva seja também pensada e adaptada à realidade do Ensino Profissional, com maior rigor, oferecendo alternativas aos alunos que procuram esta via de ensino e que sentem dificuldades de inclusão. Também importa facultar aos docentes das escolas profissionais o apoio e os recursos necessários à aplicabilidade do DL neste contexto formativo. Só assim a educação especial poderá ser concretizada na sua essência, proporcionando a aquisição das competências socioculturais, científicas e técnicas exigidas pelo respetivo referencial e pelo mercado de trabalho, sem dar a ilusão do facilitismo sentido pelos inquiridos.

Este estudo permitiu-nos perceber que as dificuldades de aplicação do DL 54/2018 com que se deparam os docentes de ensino profissional no seu quotidiano, se devem, sobretudo, à desadequação do normativo à realidade do ensino profissional, tendo em conta a essência deste tipo de ensino, da sua ligação ao meio profissional e ao mundo do trabalho. O DL da educação inclusiva não considera a certificação dual, oferecida pelas escolas profissionais, o que compromete, de acordo com a análise das respostas dos inquiridos, a formação destes alunos, deixando, frequentemente, transparecer uma ideia de facilitismo e de défice na aquisição de competências. Além disso, este desajuste entre o Decreto-lei e o ensino profissional acaba por perverter os objetivos deste tipo de ensino e para o qual foi criado. Não será despiciendo, ainda, relembrar que Conselho da Europa recomenda o investimento e o alargamento do ensino e formação profissional, enquanto modo de promoção da competitividade saudável, da justiça social e da resiliência. Daí que urge refletir em torno da educação inclusiva e da aplicação da lei nestes contextos escolares e de formação.

## Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). UNESCO.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Formar*, 72, 25-29.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carvalho, R. D. (2001). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste-Gulbenkian.

- Coutinho, C. (2021). *Manual de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- De la Puente, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- Hill, M., & Hill. A. (2000). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Martins, A. R. T. (2021). *Um caminho para uma escola profissional mais inclusiva*. [Dissertação de mestrado em Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39064/1/ANA\\_MARTINS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39064/1/ANA_MARTINS.pdf)
- Martins, G. d'O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação (1989, 29 de agosto). Decreto-Lei n.º 286/89. *Diário da República, I Série*, 198, 3638 - 3644, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>
- Ministério da Educação (2014, 20 de junho). Decreto-Lei n.º 92/2014. *Diário da República, I Série*, 117, 3311-3320, <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-165103837>
- Ministério da Educação (2015, 16 de julho). Decreto-Lei n.º 69/2015. *Diário da República, I Série*, 137, 4859-4863, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/69-2015-69820476>
- Ministério da Educação (2018, 6 de julho). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República, I Série*, 129, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ministério da Educação (2018, 6 de julho). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República, I Série*, 129, 2928 – 2943, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Comissão Europeia (2022). *O ensino e formação profissional: competências para hoje e para o futuro*. Serviço de publicações da União Europeia. <https://op.europa.eu/webpub/empl/VET-skills-for-today-and-future/pt/index.html>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, J. (2021). *A educação inclusiva no ensino profissional: definição de um plano de ações. Projeto de investigação de pós-graduação em educação especial: inclusão, desenvolvimento e aprendizagens*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3133/1/SEM\\_Joana%20Ribeiro.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3133/1/SEM_Joana%20Ribeiro.pdf)
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Tessaro, N., Waricoda, A., Bolonha, R., & Rosa, A. (2005). Inclusão Escolar: Visão de Alunos Sem Necessidades Educativas Especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.

**Ana Fontes**

Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

Email: [ana.fontes@ipleiria.pt](mailto:ana.fontes@ipleiria.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2016-2122>

**Manuela Sofia Silva**

Instituto Politécnico de Tomar, Tomar, Portugal

Email: [manuelasofia.silva@ipt.pt](mailto:manuelasofia.silva@ipt.pt)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1919-0292>

Data de Submissão: outubro de 2024

Data de Avaliação: dezembro de 2024

Data de Publicação: julho 2025