

Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém,
Vol. 5, N.º 1, 2017, pp. 81-97
ISBN: 2182-9608
DOI:
<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>



IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO-LEI nº 3/2008: PERSPETIVAS DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Implementation of decree-law no. 3/2008: perspectives of teachers of special
education**

Raquel Duque

Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva – Rio Maior, Portugal

raquelduque73@gmail.com

Isabel Piscalho

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Sónia Galinha

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Francisco Silva

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

francisco.silva@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo abordar as perspetivas dos docentes de Educação Especial sobre a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008. Com esse intuito, realizou-se um estudo exploratório, de carácter descritivo, que foi dirigido a uma amostra de docentes de Educação Especial, de Agrupamentos de Escolas do distrito de Santarém. Aplicou-se um inquérito por questionário, com o intuito de conhecer as perspetivas dos docentes face à legislação que rege as suas práticas educativas. Os docentes inquiridos partilham da importância da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 como verdadeiro promotor da Escola Inclusiva, no entanto consideram que recursos materiais e humanos são insuficientes para a sua eficaz concretização e apontam a medida e) Currículo Específico Individual, prevista no Programa Educativo Individual, como pouco fácil de planear e implementar e sugerem que devia ser clarificada pela tutela.

Palavras-chave: Decreto-Lei nº 3/2008; Docentes de Educação Especial; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to address the perspectives of Special Education teachers on the implementation of Decree-Law no. 3/2008. For this purpose, an exploratory, descriptive study was conducted, which was directed to a sample of Special Education teachers, from School Groups in the district of Santarém. A questionnaire survey was conducted in order to know the perspectives of teachers in relation to the legislation that governs their educational practices. The teachers interviewed share the importance of the implementation of Decree-Law no. 3/2008 as true promoter of the Inclusive School, however they consider that material and human resources are insufficient for their effective implementation and point to the measure e) Specific Individual Curriculum, Individual Education Program as not easy to plan and implement and suggest that it should be clarified by the guardianship.

Keywords: Decree-Law no. 3/2008; Special Education Teachers; Special education; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O Decreto-Lei nº 3/2008 veio assegurar o princípio de escola inclusiva, em Portugal, visando “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados” (p.154).

A relevância teórica do tema está diretamente relacionada com as questões inerentes às necessidades educativas especiais e à Educação Especial. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com “limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 155).

Segundo a Direção-Geral de Educação (2014), num estudo estatístico efetuado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no ano letivo 2013/2014 havia 63.657 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas, comprovando-se a preocupação pela política de inclusão desses alunos.

Conhecer um pouco da história da Educação Especial possibilita um melhor entendimento sobre a sua atualidade. Jiménez (1997) faz uma abordagem histórica por épocas: uma primeira, considerada como a pré-história da Educação Especial, a da exclusão; uma segunda, aquela que surge entendida como o cuidado com a assistência, no entanto segregadora; uma terceira, que nos leva a uma abordagem integradora do conceito e da prática da Educação Especial. Por fim, uma quarta, a mais atual, centrada no paradigma da escola inclusiva, que se demarca pelo verdadeiro espírito de inclusão e da promoção da equidade.

A evolução da Educação Especial em Portugal seguiu passos semelhantes à evolução no contexto internacional. Simon (1991) refere que a Educação Especial passou a ser prestada por parte de instituições de caridade, como por exemplo as Misericórdias, em serviços de apoio ao deficiente.

Já no século XX, surgiu o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que, tal como Madureira e Leite (2003) referem, é o primeiro “centro de observação e diagnóstico médico-pedagógico” e tinha como finalidade orientar as classes especiais nas escolas primárias, destinadas no início a crianças portadoras de deficiência física ou mental e, posteriormente, a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras e, também, formar os seus professores.

Na década de 60, foram criados o Instituto de Assistência a Menores, centros de educação especial e centros de observação e avaliação, de cariz médico-pedagógico, com funções de despiste, observação e orientação de crianças para estabelecimentos de ensino especial ou similares. Bairrão (1998) afirma que a Educação Especial se desenvolvia a par do ensino regular, mas, no entanto, segregada desta. São exemplos disso, a liga de Deficientes Motores (1956), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) (1960), a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (1962), que mais tarde deu origem à Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM).

No contexto legislativo, os primeiros diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação surgiram entre 1973 e 1974, visando a integração e educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Em 1973, foi publicada a Lei nº 5/73, de 25 de julho, que estabeleceu vários objetivos, um dos quais, tal como refere Rodrigues (1995), proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo, no sentido de se defender a igualdade de oportunidades e o inalienável direito à educação, cumprindo-se práticas e experiências integradoras. No entanto, houve a necessidade de se avançar para a verdadeira inclusão.

A Constituição da República Portuguesa, datada de 1976, declara que “todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura” (artigo 73º, p. 747) e, assim, o Estado está no comando para “realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores” (artigo 71º, nº 2, p.747).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu pela primeira vez, tal como referem Sanches e Teodoro (2006), com a publicação do relatório Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People em 1978, designado The Warnock Report. Segundo este relatório um aluno possui necessidades educativas especiais quando, comparativamente com alunos do mesmo grupo etário, apresenta dificuldades significativamente maiores na aprendizagem ou tem algum problema de ordem física sensorial, intelectual, emocional ou social ou uma combinação destas problemáticas, para as quais os meios educativos usualmente presentes nas escolas regulares não conseguem responder, obrigando a uma atenção específica e a recorrer a condições de aprendizagem adaptadas. Ou seja, representou a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma biopsicossocial. Foi uma mudança que visou a inclusão dos alunos com NEE, com base na avaliação das suas características individuais e definiram a escola como o meio responsável para a ativação de medidas e recursos educativos especializados e ajustados a cada situação.

Através do Education Act, em 1981, e tal como referem Sanches e Teodoro (2006), uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.

Foi em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, colocou a Educação Especial na alçada do Ministério da Educação. Tal como prevê a Lei, no art.º 18, a “Educação Especial organiza-se com base em modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino, podendo processar-se em instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência do aluno o exigirem” (p. 3073).

A Declaração de Salamanca (1994), cujo tema de discussão foi Necessidades Educativas Especiais, defende, então, o modelo de escola inclusiva. Segundo a UNESCO (1994, p. 8) “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao

encontro destas necessidades.” O princípio da escola inclusiva consiste na possibilidade que é conferida a todos os alunos de “aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Depois de vigorar o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, deu-se, então, a verdadeira promoção da escola inclusiva em Portugal, com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, e primeira alteração ao mesmo com a Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

O Decreto-Lei nº 3/2008 veio reunir num único diploma uma série de legislação dispersa, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com o intuito de incluir na escola crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, tornando obrigatória a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), que garante o direito à equidade educativa. O Decreto-Lei nº 3/2008 estabelece as medidas educativas da Educação Especial: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2003) a população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida com referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), sendo a atribuição desta classificação uma das suas principais inovações.

No âmbito educativo, a Classificação Internacional de Funcionalidade para crianças e jovens (CIF-CJ) aparece na base do processo de avaliação e da elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais. A CIF-CJ “tem o potencial de ultrapassar alguns desafios que se colocam atualmente quanto à avaliação e intervenção na Educação Especial” (Pereira et al., 2008, p. 95).

Dá-se um novo paradigma na classificação e avaliação das NEE, promotor da equidade, que permite trabalhar da mesma forma em todos os Agrupamentos de Escola/Escolas não Agrupadas. De acordo com a Organização Mundial de Saúde é tida em conta a maximização dos fatores contextuais, atribuindo peso aos fatores do ambiente na qual o aluno está inserido, que podem colocar barreiras ao seu funcionamento ou aspetos facilitadores ao seu desempenho. Uma vez mais, reforça-se o modelo subjacente, o biopsicossocial, sendo a CIF uma classificação de carácter dinâmico, interativo e multidimensional.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, as escolas confrontam-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional, passando a ser responsáveis, também, pelo processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição (PIT). De acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Encontram-se incluídos procedimentos do foro institucional e organizacional que principiam por enquadrar os propósitos da Educação Especial “...a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Lei nº 21/2008 de 12 de maio, primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 1º, p. 2519).

No Guia para Diretores claramente se define que “ os agrupamentos ou escolas devem incluir nos seus documentos estruturantes as adequações necessárias, ao nível da organização e do funcionamento, relativas à Educação Especial” (Pereira et al., 2011, p. 11).

O contexto legislativo português tem revelado uma constante atenção face ao enquadramento legal da Educação Especial. Através da Deliberação nº 2-PL/2014, a Assembleia da República solicitou, ao Conselho Nacional de Educação, a elaboração da Recomendação nº1/2014 sobre “as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do Programa Educativo Individual” (p. 16303), na qual se reforça o princípio de equidade educativa.

O docente de Educação Especial apresenta, na sua maioria, formação especializada adicional, dispondo de preparação adequada para trabalhar com crianças com NEE ou em risco. A Portaria nº 212/2009, de 23 de fevereiro, veio definir as habilitações para a docência da Educação Especial, distinguindo três grupos de recrutamento: o grupo 910, que presta “apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância” (p.1261); o grupo 920, que presta “apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” (p. 1263); grupo 930, que presta “apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” (p. 1263).

Ao docente de Educação Especial compete lecionar os conteúdos referentes ao Currículo Específico Individual, tal como estabelecido no artigo 21º e das áreas curriculares específicas a que se referem os números 2 e 3 do artigo 18º do Decreto-Lei nº 3/2008. Estes docentes têm, também, a responsabilidade de prestar apoio na utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio.

Tal como preconiza Ainscow (1999), citado por Freire (2008), a ideia central de inclusão é a de que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que tem de se adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente.

A escola é, agora, sinónimo de equidade, funcionalidade e de heterogeneidade cultural e social e deve flexibilizar e diferenciar pedagogias, tendo em conta as necessidades da sua própria população.

2 METODOLOGIA

A questão da implementação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, é um tema relevante, atendendo à crescente inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e ao aumento de docentes de Educação Especial.

Efetou-se um estudo exploratório, de carácter descritivo, visto que se pretende descrever como este grupo de docentes perspetiva a implementação do Decreto-Lei que rege as suas práticas. Assim elencam-se os seguintes objetivos: conhecer as perspetivas dos docentes de Educação Especial sobre a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008; descrever as perspetivas dos docentes de Educação Especial ao nível: enquadramento legal da Educação Especial, procedimentos organizativos e de gestão da escola, recursos humanos e materiais, Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição; aferir as razões pela opção da docência na Educação Especial.

Definiu-se como questão de partida: Que perspetivas têm os docentes de Educação Especial sobre a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008?

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) o investigador tenta exprimir, o mais exatamente possível, aquilo que procura saber, elucidar, compreender. A pergunta de partida serve de primeiro fio

condutor da investigação, apresentando qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.

A investigação descritiva, tal como define Carmo e Ferreira (1998, p. 146), “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito”.

A opção pelo inquérito por questionário relaciona-se com o facto de ser um instrumento de investigação que tem como objetivo interrogar por escrito um conjunto de docentes, para conhecer as suas perspetivas face à questão a investigar. Elaborou-se com uma estrutura constituída por perguntas fechadas, que possibilitam uma análise quantitativa dos dados recolhidos, e de duas perguntas abertas, que através do seu conteúdo possibilita a análise qualitativa. Consideramos como população alvo docentes de Educação Especial, de Agrupamentos de Escolas do distrito de Santarém. Antes da aplicação do questionário, foi efetuado um pré-teste a docentes de Educação Especial. As declarações de consentimento, das quais se obteve deferimento por parte das Direções, foram atempadamente entregues nas escolas. O anonimato foi garantido, dentro do possível, pelo processo de recolha dos inquéritos em envelope fechado.

O inquérito dividiu-se em quatro partes, com um total de 48 questões. A primeira parte com um conjunto de questões para caracterização dos inquiridos. As partes seguintes colocavam questões, às quais os respondentes selecionavam, em escalas tipo Likert, o seu nível de concordância ou discordância concernente ao enquadramento legal da Educação Especial, procedimentos organizativos e de gestão da escola, recursos humanos e recursos materiais: 1 = concordo inteiramente, 2 = concordo, 3 = discordo, 4 = discordo inteiramente; e opinião sobre grau de facilidade do Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição: 1 = nada fácil, 2 = pouco fácil, 3 = fácil, 4 = bastante fácil, 5 = muito fácil.

A amostra de conveniência cujos resultados, segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 197), “obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas”.

O inquérito foi aplicado a um total de 30 docentes de Educação Especial, sendo a maioria dos inquiridos do sexo feminino, 26 elementos, o que corresponde a 86,7%, e o sexo masculino está representado com 4 elementos, correspondendo a 13,3%.

Relativamente à idade a média é de 48 anos, sendo a idade mínima de 34 e a máxima 59 anos.

Para a recolha de dados biográficos contemplaram-se, também, “variáveis da investigação consideradas relevantes” (Hill & Hill, 2005, p. 84), designadamente o total de anos na docência, total de anos na Educação Especial, situação profissional, grupo de recrutamento de origem, formação especializada na Educação Especial. Assim, refere-se que estes docentes apresentam uma média de 24 de anos na docência e de 10 anos na Educação Especial. A totalidade dos inquiridos tem formação especializada na Educação Especial.

Relativamente à situação profissional, 60% pertencem ao QE/QA, 6,7% a QZP e 33,3% são contratados.

Tabela 1

Situação profissional segundo o tipo de vínculo

	Frequência	Porcentagem
QE/QA	18	60,0
QZP	2	6,7
Contratado(a)	10	33,3
Total	30	100,0

O grupo de recrutamento de origem que sobressai é o 100 – Educação Pré-Escolar, representando

30% da amostra, mas os inquiridos pertencem a grupos de recrutamento diversos (tabela 2).

Tabela 2

Grupo de recrutamento de origem

Grupo de recrutamento de origem	Frequência	Percentagem
100	9	30,0
110	8	26,7
230	1	3,3
240	2	6,7
250	1	3,3
300	1	3,3
400	1	3,3
420	1	3,3
500	1	3,3
530	3	10,0
560	2	6,7
Total	30	100,0

Para o tratamento dos dados recolhidos e realização de cálculos estatísticos, através dos inquéritos, foi utilizado o programa SPSS, versão 22.

A primeira questão, da segunda parte do inquérito, revela a concordância dos docentes face à afirmação “a implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 promove o princípio de escola inclusiva”, sendo que 23,3 % concorda inteiramente e 63,3 % concorda apenas.

Cerca de 73,3% concorda e 6,7% concorda inteiramente que o Decreto-Lei apresenta clareza nas informações constantes no mesmo, assim como 60% concorda que o decreto é explícito quanto à definição de aluno elegível e dos critérios que lhe estão subjacentes.

Quanto à CIF-CJ, 80% dos inquiridos concorda e 6,7% concorda inteiramente que é um bom referencial para o processo de elegibilidade dos alunos.

A maioria, 60%, concorda que a lei favorece a escola na tomada de decisões relativas ao grupo de docência da Educação Especial. Assim como, 46,7% concorda e 6,7% concorda inteiramente que as orientações da política educativa são facilitadoras para o processo de acompanhamento dos alunos com NEE.

Cerca de 83,3% dos inquiridos concorda e concorda inteiramente com o facto de em momentos de

avaliação externa ser acautelada a situação dos alunos com NEE.

Este conjunto de afirmações, relativas ao item enquadramento legal da Educação Especial, confirmam, através dos dados obtidos, as hipóteses de investigação: H1 - o Decreto-Lei nº 3/2008 é elucidativo quanto à forma de responder eficazmente às necessidades educativas especiais dos alunos; H2 - as políticas educativas serão facilitadores da prática educativa dos docentes de Educação Especial.

De seguida, apresentam-se os dados relativos aos procedimentos organizativos e de gestão da escola.

Sobre a distribuição do número de alunos por docente ser adequada, constata-se que 60% discorda com esta situação.

Assim como, 66,7% dos inquiridos discorda e 20% discorda inteiramente com a afirmação “a atribuição de horas para o acompanhamento de cada aluno com NEE é suficiente”.

No que concerne à afirmação “o contingente reduzido na constituição de turmas, para os alunos com NEE que o justifiquem, é respeitado” a maioria dos inquiridos, 56,7%, revela concordância com a mesma.

Cerca de 80% dos inquiridos concorda e concorda inteiramente com a afirmação “a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, no contacto com a turma, é acautelada pela escola”.

A grande maioria, 96,7% concorda com o facto de a escola possibilitar a intervenção de modo articulado com as famílias, assim como 86,7% considera que o Projeto Educativo da Escola contempla claramente respostas, de carácter organizativo e funcional, necessárias às NEE dos seus alunos.

Sobre a “transição dos alunos com NEE entre os ciclos de escolaridade ser acutelada pela escola” e a “escola promover parcerias com outros serviços ou entidades que determinam respostas educativas necessárias”, um total de 93,3% concorda e concorda inteiramente com cada uma das afirmações anteriores.

Este conjunto de afirmações, relativas ao item procedimentos organizativos e de gestão da escola, confirmam, através dos dados obtidos, as hipóteses de investigação: H3 - os procedimentos organizativos e de gestão da escola serão uma vantagem sentida pelos docentes de Educação Especial; H4 - a escola faculta condições para que o ensino dos alunos com NEE se realize num ambiente o menos restritivo possível; H5 - a existência de contingente reduzido na constituição de turmas, para alunos com NEE que o justifiquem, é respeitada.

Passa-se agora para a apresentação dos resultados sobre os recursos humanos face à necessidade da escola.

Como se observa, a grande maioria dos inquiridos, cerca de 86,6% considera que o número de docentes de Educação Especial não é suficiente na escola, apresentando o “concordo” uma frequência de 4 respostas, o “discordo” uma frequência de 16 respostas e o “discordo inteiramente” uma frequência de 10 respostas (tabela 3).

Tabela 3

Atitudes face ao número de docentes de Educação Especial na Escola

“O número de docentes de Educação Especial não é suficiente na escola.”	Frequência	Percentagem
Concordo	4	13,3
Discordo	16	53,3

Discordo Inteiraente	10	33,3
Total	30	100,0

A afirmação “o número de psicólogos é suficiente” obteve maior incidência de respostas na discordância, com uma percentagem significativa de 93,3%.

Quanto à afirmação “os outros recursos humanos – terapeuta da fala, auxiliares educativos, entre outros – são suficientes”, um total de 90% dos inquiridos discorda e discorda inteiramente, considerando-os insuficientes.

Relativamente aos recursos materiais, 73,3% discorda que os “recursos informáticos ao dispor dos docentes de EE são suficientes” e 56,7% discorda, também, que “os recursos materiais na escola são suficientes – mobiliário adaptado, didáticos, entre outros”.

As afirmações anteriormente expostas confirmam, através dos dados obtidos, as hipóteses de investigação: H6 - os docentes de Educação Especial sentirão que os recursos humanos são insuficientes; H7 - a falta de recursos e apoios materiais poderá ser uma dificuldade sentida pelos docentes de Educação Especial.

Apresentam-se, agora, os dados obtidos sobre o grau de facilidade na definição de objetivos, elaboração, planeamento e implementação do Programa Educativo Individual.

A afirmação “definição de objetivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno” obteve no total 60% de respostas, com incidência no fácil e no bastante fácil.

Sobre a elaboração do PEI, em conjunto com o professor titular/diretor de turma e com o Encarregado de Educação, 60% dos inquiridos considera-a pouco fácil.

Apresentamos, de seguida, os dados relativos ao planeamento e implementação das medidas previstas no Programa Educativo Individual, através de cruzamento de dados.

Observamos que, na totalidade dos inquiridos, 12 (40%) consideram que tanto o planeamento como a implementação da medida a) Apoio pedagógico personalizado é fácil, enquanto 10 inquiridos (33,3%) consideram ambos pouco fáceis (tabela 4).

Tabela 4

Planeamento da medida a) Apoio pedagógico personalizado face à Implementação da medida a) Apoio pedagógico personalizado.

Planeamento da medida a) Apoio Pedagógico Personalizado	Implementação da medida a) Apoio pedagógico personalizado				Total
	Pouco Fácil	Fácil	Bastante Fácil	Muito Fácil	
	Nada Fácil	1	0	0	
Pouco Fácil	10	1	0	0	11
Fácil	2	12	0	0	14

Bastante Fácil	1	0	1	1	3
Muito Fácil	0	0	0	1	1
Total	14	13	1	2	30

Relativamente ao planeamento e implementação da medida b) Adequações curriculares individuais, 12 inquiridos consideram-nos pouco fáceis, correspondendo a 40% da amostra (tabela 5).

Tabela 5

Planeamento da medida b) Adequações curriculares individuais face à Implementação da medida b) Adequações curriculares individuais.

Planeamento da medida b) Adequações curriculares individuais.	Implementação da medida b) Adequações curriculares individuais.				Total
	Nada Fácil	Pouco Fácil	Fácil	Bastante Fácil	
Nada Fácil	3	1	0	0	4
Pouco Fácil	4	12	1	0	17
Fácil	0	2	5	0	7
Bastante Fácil	0	1	0	1	2
Total	7	16	6	1	30

O planeamento e implementação da medida c) Adequações no processo de matrícula são considerados fáceis por 11 (36,6%) dos inquiridos, mas 7 (23,3%) consideram pouco fácil a sua concretização.

O planeamento e implementação da medida d) Adequações no processo de avaliação são considerados pouco fáceis por 11 inquiridos, o que corresponde a 36,6% da amostra.

O planeamento e implementação da medida e) Currículo Específico Individual são considerados pouco fáceis por 13 (43,3%) dos inquiridos, mas 8 (26,6%) consideram fácil a sua concretização

(tabela 6).

Tabela 6

Planeamento da medida e) Currículo Específico Individual face à implementação da medida e) Currículo Específico Individual Tabulação cruzada

Planeamento da medida e) Currículo Específico Individual.	Implementação da medida e) Currículo Específico Individual.				
	Nada Fácil	Pouco Fácil	Fácil	Bastante Fácil	Total
Nada Fácil	1	2	0	0	3
Pouco Fácil	0	13	3	1	17
Fácil	0	2	8	0	10
Total	1	17	11	1	30

Sobre o planeamento e implementação da medida f) Tecnologias de Apoio, destaca-se uma

frequência de 15 respostas (50%) no pouco fácil (tabela 7).

Tabela 7

Planeamento da medida f) Tecnologias de apoio face à Implementação da medida f) Tecnologias de apoio
Tabulação cruzada

		Implementação da medida f) Tecnologias de apoio.				Total
		Nada Fácil	Pouco Fácil	Fácil	Bastante Fácil	
Planeamento da medida f) Tecnologias de apoio.	Nada Fácil	0	1	0	0	1
	Pouco Fácil	1	15	0	0	16
	Fácil	0	3	7	0	10
	Bastante Fácil	0	1	1	0	2
	Muito Fácil	0	0	0	1	1
	Total	1	20	8	1	30

Sobre a avaliação da implementação das medidas educativas constantes do PEI, 60% dos inquiridos considera-a pouco fácil, enquanto 26,7% tem expressão no fácil.

Apresentamos os dados obtidos sobre o grau de facilidade na definição de objetivos, planeamento, implementação e avaliação do Plano Individual de Transição.

A afirmação “definição, no PIT, dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias relativos às diferentes áreas a desenvolver” a maioria das respostas recai no pouco fácil, 50%, e no nada fácil, 13,3%, destacando-se assim com a totalidade de 63,3% das respostas.

No estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT a maioria dos inquiridos, 90%, não considera esta questão fácil, tendo expressão 40% das respostas no nada fácil e 50% no pouco fácil.

Sobre a implementação do PIT na promoção da transição para a vida pós-escolar as respostas recaem no pouco fácil com 56,7% e sobre a avaliação da sua implementação, uma vez mais, as respostas recaem no pouco fácil com 43,3% das respostas obtidas.

A partir das unidades de contextos contidas no nosso instrumento, concretamente nas questões 7 e 8, que questionam as razões que levaram os docentes a escolher a Educação Especial e sobre as sugestões de mudança que fariam relativamente ao Decreto-Lei nº 3/2008, elaborando-se as seguintes unidades de registo, onde se hierarquizaram as categorias por ordem de referência. Sobre as razões que levaram os docentes a escolher a Educação Especial para desempenho de

funções docentes, destacam-se as seguintes respostas:

A realização pessoal e profissional;

A promoção de uma escola inclusiva;

Poder concorrer a outro grupo de recrutamento.

Confirma-se parcialmente a questão de investigação - as razões que levaram os docentes a escolher a Educação Especial, para a prática das suas funções, relaciona-se com o conceito de escola inclusiva? – uma vez que a maior incidência de resposta se observa na realização pessoal e profissional e só de seguida na promoção de uma escola inclusiva.

No que concerne às sugestões de mudança que os inquiridos fariam no Decreto-Lei nº 3/2008:

Os inquiridos introduziriam documentos normalizados;

Clarificariam as medidas b) Adequações curriculares individuais e e) Currículo Específico Individual;

Distinguiriam melhor as necessidades educativas individuais das dificuldades de aprendizagem.

Bardin (2009) refere esta técnica como um conjunto de comunicações para análise, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitem a referência a conhecimentos relativos ao paradigma da investigação.

A recolha de dados de opinião permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dados dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo. (Estrela, 1990, p. 354).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos resultados socio-biográficos obtidos, conclui-se que a maioria dos docentes inquiridos são do sexo feminino, têm entre 34 e 59 anos, encontram-se no grupo de recrutamento de Educação Especial há cerca de 10 anos e pertencem ao Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento.

Relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial, a maioria dos inquiridos revela concordância com o facto de o Decreto-Lei nº 3/2008 ser promotor do princípio de escola inclusiva, apresentar clareza nas informações nele contidas e ser explícito quanto à definição de aluno elegível e dos critérios que lhe estão subjacentes. No entanto, consideram que, neste âmbito, a existência de documentos normalizados seria uma mais-valia para as suas práticas educativas.

Correia (2005) defende que a inclusão é a inserção total do aluno com necessidade educativa especial, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades.

A CIF-CJ é considerada como um bom referencial para o processo de elegibilidade dos alunos de acordo com os inquiridos. É na base deste perfil de funcionalidade que o Decreto-Lei n.º 3/2008 propõe que a decisão de elegibilidade de um aluno seja tomada e que origina a elaboração do Programa Educativo Individual, pela equipa multidisciplinar.

É considerada, genericamente, como um bom instrumento organizador e de classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre os/as diversos/as técnicos/as – saúde, educação e intervenção social – e uma abordagem ecológica da criança ou jovem, uma vez que nela se relacionam as funções e estruturas do corpo, as atividades e tarefas que desenvolvem, e as diferentes áreas da vida nas quais participam, bem como os fatores do meio ambiente que influenciam as suas experiências. (Recomendação nº1/2014, Políticas Públicas de Educação Especial, 2014, p. 16204).

Ainda neste contexto, sobre a avaliação externa dos alunos com necessidades educativas

individuais, os respondentes concordam que é acautelada. Em termos legislativos prevê-se:

A adoção de qualquer condição especial para alunos com necessidades educativas especiais é da responsabilidade do Diretor da escola para os alunos do ensino básico e do Presidente do JNE para os alunos do ensino secundário, com a anuência expressa do encarregado de educação, podendo ou não os alunos estar abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (Júri Nacional de Exames, Relatório 2014, p. 161)

Os procedimentos organizativos e de gestão da escola, de uma maneira geral, têm a concordância da maioria dos inquiridos quanto à sua concretização. O Projeto Educativo da Escola contempla claramente respostas de carácter organizativo e funcional, necessárias às necessidades educativas dos seus alunos.

O contingente reduzido na constituição de turmas, para alunos com necessidades educativas especiais que o justifiquem, é respeitado pela escola, tal como se prevê no Despacho nº 5048-B/2013 (2013), nomeadamente no capítulo V — Constituição de turmas, funcionamento e rede escolar, artigos 18º, 19º, 20º e 21º, possibilitando-se a inclusão desses alunos na sala de aula, no contacto com a turma (p. 12320).

Morgado (2003) aponta como fundamental que os docentes incrementem o seu trabalho de forma diferenciada com o intuito de desenvolver as competências dos alunos no contexto heterogéneo da sala de aula. “Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e onde se sentem respeitados” (Morgado, 2009, p.110).

No entanto, ainda no ponto concernente aos procedimentos organizativos e de gestão da escola, os docentes apontam discordância na atribuição de horas para o acompanhamento dos alunos com NEE, considerando que são insuficientes.

Sobre os recursos humanos disponíveis sobressai a discordância dos inquiridos. Pelas respostas dadas, conclui-se que o número de docentes de Educação Especial, psicólogos, auxiliares educativos, entre outros, são insuficientes face às necessidades da escola, apresentando-se como um constrangimento no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

O mesmo se verifica com os recursos materiais disponíveis. Os inquiridos sentem que tanto os recursos informáticos, como os materiais – mobiliário adaptado, didáticos, entre outros – são insuficientes para o processo ensino-aprendizagem. Cruzando-se estes itens com as questões relativas ao planeamento e implementação da medida f) Tecnologias de Apoio, reitera-se como um constrangimento sentido pelos docentes, percecionado na incidência do pouco fácil como resposta no inquérito.

Reporta-se, agora, para o Programa Educativo Individual, nomeadamente para as medidas educativas nele delineadas. Os inquiridos consideram que a definição de objetivos e métodos de intervenção com base no perfil de funcionalidade do aluno apresenta facilidade, corroborando o que foi apresentado anteriormente sobre a CIF-CJ e o processo de elegibilidade dos alunos.

No que respeita às medidas educativas, para os alunos elegíveis, existe dualidade de respostas por parte dos inquiridos. As medidas a) apoio pedagógico personalizado, c) adequações no processo de matrícula, d) adequações no processo de avaliação apresentam-se como fáceis de planejar, mas as medidas a) e d) são consideradas pelos inquiridos como pouco fáceis de implementar.

No entanto, sobre as medidas b) Adequações curriculares individuais e e) Currículo Específico Individual as respostas apontam para a pouca facilidade no seu planeamento e implementação, decorrente da pouca flexibilidade da primeira e das características restritivas da segunda.

Considera-se que há situações de alunos com NEE, cujo perfil de funcionalidade não se enquadra

na medida e) Currículo Específico Individual, mas também não permite ter sucesso com a aplicação das restantes medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008. (Recomendação nº1/2014, de 23 de junho, p. 16204).

No que respeita ao Plano Individual de Transição é perspetivada pelos inquiridos a pouca facilidade na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias relativos às áreas a desenvolver e no estabelecimento de protocolos com instituições e empresas, que condiciona, segundo os mesmos, a sua implementação, revelando-se um constrangimento no processo de acompanhamento dos alunos com NEE na transição para a vida pós-escolar. A portaria nº 275-A/2012 estabelece uma matriz curricular para uma ação coordenada entre as escolas secundárias e as instituições parceiras, com o intuito de se reunirem “sinergias” para o “desenvolvimento de competências sociais e laborais como um valioso recurso ao serviço das escolas” (p. 5196).

Correia e Cabral (1997), citados por Morgado (2009, p. 105) apontam a perspetiva sistémica, envolvendo diferentes entidades, “para o desenvolvimento de um modelo de educação inclusiva”.

A otimização da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 (...) envolve o contexto organizacional atual e prévio ao Decreto-Lei, a sua relação com o contexto externo (...) e, particularmente, os processos comunicacionais e de colaboração estabelecidos entre os serviços de educação especial e a escola em que se integram. (Simeonsson et al., 2010, p. 11).

4 CONCLUSÃO

Tendo como objeto de investigação o Decreto-Lei nº 3/2008, promotor da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, impõe-se concluir, através dos dados obtidos, que a finalidade educativa considera a diversidade do aluno e defende respostas específicas para cada um.

O estudo teve como propósito conhecer as perspetivas dos docentes de Educação Especial face à implementação do Decreto-Lei que rege as suas práticas. A concordância revelada por 86,7% dos inquiridos, sobre a sua implementação promotora da escola inclusiva, revela que o enquadramento legal da Educação Especial rege-se pela equidade de oportunidades educativas.

No entanto, os inquiridos consideram que os recursos humanos e materiais são insuficientes para a eficaz implementação das medidas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008. A afetação de recursos à escola, prevista na legislação, encontra-se aquém das necessidades efetivas, como ficou patente nas respostas obtidas através do inquérito.

O estudo aponta para a necessidade de a escola organizar e coordenar o trabalho colaborativo entre docentes, entre a comunidade educativa e outras entidades na concretização do Plano Individual de Transição.

O planeamento e implementação da medida e) Currículo Específico Individual, constante no Plano Educativo Individual, e a definição e concretização do Plano Individual de Transição merecem uma reflexão mais aprofundada, pelo que se sugere que sejam objeto de estudo de futuras investigações.

O trabalho de investigação permitiu perceber em que medida o Decreto-Lei nº 3/2008 veio assegurar o princípio de Escola Inclusiva e como tem sido implementado e perspetivado pelos docentes de Educação Especial inquiridos.

5 REFERÊNCIAS

- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Constituição da República, de 10 de abril. (1976). *Diário da República, I série – nº 237*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1ª série – nº4*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril. *Diário da República, 2ª série – nº 72*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral de Educação (2014). *Dados Estatísticos sobre Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em: www.dgjedc.min-edu.pt/educacaoespecial
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, vol. XVI, nº1, 5-20.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para todos: Integração Escolar. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Júri Nacional de Exames (2014). *Relatório 2014 – Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lei nº5/1973, de 25 de julho. *Diário do Governo, 1.ª Série- Nº 173*. Lisboa: Presidência da República.
- Lei nº 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República, 1ª série – nº91*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Diário de República, 1ª série – nº 237*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República, série I – nº 166*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Atuais: Contributo para a reflexão. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Universidade do Minho.
- OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. (Coord.). (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portaria nº 212/2009, de 23 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – nº 37*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro. *Diário da República, 1ª série – nº 176*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Recomendação nº1/2014, de 23 de junho. *Diário da República, 2ª série – nº 118*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, D. (1995). *Dimensões da Metodologia de Intervenção com Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. A Inovação em Educação Especial. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, S. P., Tavares, A. & Alves, S. (2010). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simon, J. (1991). *A Integração Escolar de Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO
- Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs: Report Of The Committee Of Enquiry Into The Education Of Handicapped Children And Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk> American Psychological Association (Producer). (2007). Responding therapeutically to patient expression of sexual attraction [DVD]. Available from <http://www.apa.org/pubs/videos/4310767.aspx>