



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

O DECRETO-LEI N.º 3/2008: Natureza, Âmbito e Ambiguidades na sua
Aplicação

Prudência Maria Martins Valente

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientador: Prof. Doutor Luís Capucha, Professor Associado
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro 2019

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho, não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso e que, de algum modo, contribuíram para a sua concretização.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Manuel Capucha, o meu reconhecimento pelo apoio incondicional, disponibilidade, críticas e orientações enriquecedoras que permitiram a (re)organização das ideias, determinantes para a realização desta dissertação.

Agradeço a todos os professores deste curso de Mestrado em Administração Escolar e em particular à Professora Doutora Susana da Cruz Martins.

Ao meu marido e à minha mãe pelo apoio e sensatez com que sempre me ajudaram e porque foram os que mais sofreram com as minhas ausências durante estes dois anos.

Não me posso esquecer das minhas colegas de trabalho. Fica um agradecimento muito especial à Ana Costa Gomes e à Paula Josefa, que me apoiaram nos pormenores sempre imprescindíveis, não esquecendo a Ana Paula Monteiro, Fátima Silva e a Madalena Torres.

Aos meus colegas de Mestrado, Ivone Margarida Aparício, Mafalda Sàágua e Rui Santos, um obrigada muito especial pela compreensão, apoio e amizade.

RESUMO

Portugal tem feito mudanças no seu sistema educativo de forma a torná-lo mais inclusivo, isto é, fazer com que as escolas regulares se reestruturem para acolher e educar capazmente todos os alunos, incluindo os que têm condições de deficiência. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (o 3/2008, daqui em diante), constitui uma referência na definição de orientações e no processo de organização das medidas de política educativa para estes alunos.

A natureza e a aplicação do 3 /2008, num momento em que foi publicado um novo normativo legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, parece-nos ser um tema que se reveste da maior relevância. Não podemos esquecer a área particular de abrangência do 3/2008, já que este diploma legal definiu os apoios especializados prestados na educação, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Este enquadramento pretendeu restringir a referência de alunos com as chamadas “necessidades educativas especiais”, distinguindo-os de outros que também sofrem processos de exclusão devidos ao modo como funcionam as escolas quando confrontadas com crianças cujas dificuldades de aprendizagem resultam de fatores de origem sociocultural.

Neste contexto, pretendemos com este trabalho fazer um balanço da aplicação do 3/2008, pondo em evidência os seus objetivos, confrontando a sua filosofia educativa com perspectivas críticas e caracterizando o modo, ou os modos, como o sistema educativo o interpretou e pôs em prática.

Palavras-chaves: Dificuldades de Aprendizagem, Educação Especial, Educação Inclusiva

ABSTRACT

Portugal has made changes to its education system in order to make it more inclusive, that is, to make regular schools reform to accommodate and educate all pupils, including those with disabilities. The Decree-Law no.3/2008, of 7 January (the 3/2008 from now on) is a reference in the definition of guidelines and in the process of organization / measures of educational policy of these students.

The nature and application of the 3/2008, of 7 January, at a time when a new legal regulation was published, the Decree-Law no. 54/2018, of July 6th, seems to us to be a most relevant subject. We must not forget the particular area covered by the 3/2008, as this legal statute had defined the specialized support provided in pre-school education and in primary and secondary education of the public and private and cooperative sectors, aiming at the creation of conditions for the adequacy of the educational process to the special education needs of students with significant limitations in terms of activity and participation in one or more domains of life, resulting from permanent functional and structural specificities. This framework intended to restrict the referencing of students with so-called “special education needs”, distinguishing them from others who also suffer exclusionary processes due to the way schools function when faced with children whose learning difficulties result from cultural and socio-economic factors.

In this context and with this work, it’s our intention to review the application of the 3/2008, highlighting its objectives, confronting its educational philosophy with critical perspectives and illustrating the way the educational system understood it and put it into practice.

Keyword: Learning Disabilities, Special Education, Inclusive Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
INTRODUÇÃO: O PROBLEMA.....	1
CAPÍTULO I: OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
1.1. A Educação Especial: Alunos	5
1.2. A Educação Especial: Docentes.....	9
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL – UMA PERSPETIVA DOS ÚLTIMOS 40 ANOS	12
2.1. As Dificuldades de Aprendizagem e as Necessidades Educativas Especiais	12
2.1.1. As Dificuldades de Aprendizagem	12
2.1.2. As Necessidades Educativas Especiais	16
2.2. Os Últimos 40 Anos de Educação Especial em Portugal	18
2.2.1. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto	20
2.2.2. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	22
2.2.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	33
2.3. As Necessidades Educativas e a Inclusão.....	35
CAPÍTULO III: EM JEITO DE BALANÇO.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA.....	46
ANEXOS.....	I
ANEXO A – Caracterização: Estudo de Caso.....	I
ANEXO B – Guião das Entrevistas	IV
ANEXO C – Declaração de Consentimento	X

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. - Evolução do N.º de Alunos NEE e Variação entre 2008/09 e 2017/18.....	6
Figura 1.2. - Taxa de Variação Média Anual entre os Anos Letivos de 2008/09 e 2017/18.....	7
Figura 1.3. - N.º de Alunos Total e % Alunos NEE entre 2008/09 e 2017/18.....	7
Figura 1.4. - Variação (%) do Total de Alunos e Alunos NEE entre 2008/09 e 2017/18.....	8
Figura 1.5. - N.º de Docentes Educação Especial entre os anos letivos e 2010/11 e 2017/18...	9
Figura 1.6. - Rácio de Aluno NEE/Docente EE entre os anos letivos 2010/11 e 20117/18	10
Figura 2.1. - Intervalo de % de Alunos NEE nos AE no Ano Letivo 2017/18	33
Figura A.1. - Sexo	II
Figura A.2. - Residência.....	II
Figura A.3. - Idade	II
Figura A.4. - Especialização em Educação Especial	III

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1.-Taxa de variação (%) Simples e Média Anual entre os Anos Letivos de 2010/11 e 2017/18.....	10
Tabela 2.1.-Turmas Reduzidas com Alunos com NEE relativamente ao total de turmas com NEE.....	32
Tabela 2.2.-Turmas Reduzidas com Alunos com NEE relativamente ao total de turmas	32

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AE - Agrupamento de Escola

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEF - Cursos de Educação e Formação

CEI - Currículo Específico Individual

CERCI - Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade versão crianças e jovens

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRI - Centros de Recursos para a Inclusão

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL - Decreto-Lei

EE - Educação Especial

ENA - Escola Não Agrupada

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCA - Percursos Curriculares Alternativos

PEI - Programa Educativo Individual

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

QI - Quociente de Inteligência

TALIS - Teaching and Learning International Survey

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.” (UNESCO, 1994: 3).

O presente trabalho desenvolveu-se no âmbito da dissertação do mestrado em Administração Escolar do ISCTE-IUL.

A escolha do tema de investigação traçou o caminho a percorrer ao longo da nossa pesquisa, desde a identificação do tema a abordar e a afirmação da sua pertinência, até ao esboçar dos primeiros contornos teóricos e práticos das questões alvo de discussão. De mencionar, ainda, a motivação para a escolha deste tema: a experiência de docência, que permitiu, ao longo dos últimos anos, perceber que existe alguma comodidade em catalogar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A introdução do 3/2008 trouxe à discussão pública a Educação Especial, a inclusão, a deficiência e as Necessidades Educativas Especiais, baseando estas últimas em princípios orientadores como a justiça, a solidariedade social, a não exclusão e discriminação, a igualdade de oportunidades, a participação dos pais e a confidencialidade de informação. De acordo com este diploma, eram elegíveis para a Educação Especial os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, cujas capacidades eram avaliadas segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, visando sempre a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, a sua autonomia, a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com Necessidades Educativas de carácter permanente (Capucha, 2008). A definição mais restrita do grupo alvo, à luz do referido Decreto-Lei, pretendia romper com a prática da referenciação em número excessivo de crianças que necessitavam de uma maior qualidade nas respostas educativas.

Será que efetivamente se cumpre este objetivo ao longo dos 10 anos da vigência do Decreto-Lei n.º3/2008?

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que uma boa pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação e deve exibir qualidades de clareza (ser precisa), de exequibilidade (ser realista) e de pertinência (ser uma verdadeira pergunta).

A problematização da elevada taxa de prevalência de alunos ao abrigo do 3/2008 é o ponto de partida desta dissertação. Pretende-se efetuar um balanço dos dez anos em que este diploma legal esteve em vigor, dado que a seis de julho do ano transato foi publicado o novo regime jurídico da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Entendemos que a vida real das escolas é complexa e muito exigente, impondo-se uma liderança ativa, participada e eficaz. O líder, ou seja, o Diretor, deve possuir um verdadeiro conhecimento da escola. Neste sentido, colocamos como questão central: “Que papel foi assumido pelos Diretores de Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) na aplicação do 3/2008, isto é, no cumprimento (ou não) dos seus objetivos?”

Admitimos como inquestionável, em matéria de inclusão, o percurso positivo que nas últimas décadas Portugal tem vindo a traçar, e o contributo do 3/2008 como orientador das práticas educativas nos últimos dez anos. As escolas que caminham no sentido da inclusão reconhecem que a todas as crianças devem ser dadas oportunidades iguais, independentemente da origem socio-cultural ou de limitações físicas e intelectuais, respondendo às suas diversas necessidades e adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, no sentido de assegurar uma educação equitativa e de qualidade. No entanto, este caminho não se encontra isento de problemas, como afirma, por exemplo, Correia (2013) ao referir que, quando se fala de educação em Portugal, o conceito de inclusão surge como uma resposta para todos os problemas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, muitas vezes não se tendo em conta uma multiplicidade de fatores fundamentais para uma inclusão que garanta o sucesso educativo.

Neste ponto, reforçamos a importância dos professores como principais atores no processo de ensino e de aprendizagem, e, sem dúvida, na promoção de uma Escola Inclusiva. Mesquita (2002: 202) afirma que: “os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos alunos, independentemente da deficiência que apresentem”.

Atendendo a que os alunos com NEE se encontram hoje em dia maioritariamente integrados em turmas do ensino regular, os diretores de turma e os professores titulares de turma assumem um papel preponderante na inclusão destes alunos (a simples formulação desta frase deixa em aberto uma discussão que retomaremos à frente: a diferença entre integração e

inclusão). Este processo determina um acompanhamento e interação de vários intervenientes, destacando, pelo papel de coordenação, o Diretor de Turma, não negligenciando o professor da Educação Especial que, segundo Correia (2008a), deve apoiar os professores do Ensino Regular, ajudando-os no desenvolvimento de estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, antecedidos por uma introdução. No final são traçadas as conclusões.

No capítulo I procedemos à recolha e dissecamos os principais números (de alunos e professores) da Educação Especial nos dez anos da vigência do Decreto-Lei n.º 3/2008, em Portugal, explorando para o efeito os dados estatísticos existentes, nomeadamente os que foram publicados pela DGEEC, tratados estatisticamente no âmbito desta investigação. Estes números serão o cerne do problema equacionado na nossa investigação, isto é, sendo tão elevados, que interferência existe das direções de escola na sua produção.

No capítulo II efetuamos a revisão da literatura e dos diplomas legais que regulamentaram as Necessidades Educativas Especiais em Portugal nos últimos 40 anos e definiram os conceitos de dificuldades de aprendizagem, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão. Destacamos o diploma já referido, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

No II capítulo optamos por associar duas partes que normalmente se encontram separadas, a teoria e a análise empírica, pelo que onde se apresentam os principais conceitos e problemáticas teóricas, imediatamente as confrontamos com os dados recolhidos no terreno. Se não o fizéssemos, arriscar-nos-íamos a repetir na análise das entrevistas o que tinha sido dito na revisão da literatura.

No capítulo III, e em jeito de balanço, são aprofundadas as informações fornecidas pelos dados, através de dois estudos de caso. Atendendo a que os dados foram recolhidos por entrevista, os procedimentos estatísticos para a sua análise foram efetuados com recurso ao programa MAXQDA, um software de análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação, que faculta um conjunto de ferramentas que permitem organizar, avaliar e interpretar os dados recolhidos.

O confronto dos elementos quantitativos com os qualitativos permitiu questionar e chegar a diversas conclusões, enunciadas na última parte do trabalho.

No final, após o tratamento e análise dos dados, apresentam-se as conclusões, nomeadamente a justificação para o elevado número de alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais, assim como se apontam pistas de reflexão, as quais podem constituir-se como novas linhas de trabalho neste domínio.

O enunciado nos conteúdos dos capítulos forneceu já a indicação da metodologia seguida. Reis (2010:58) refere a metodologia como sendo “a organização crítica das práticas de uma investigação que se desenrola, desde a conceptualização, e que vai permitir chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os propósitos iniciais que se propôs encetar”. Neste contexto, ocupa um espaço determinante da escolha estratégica das questões de pesquisa, e dos passos críticos para a verificação empírica das hipóteses teóricas construídas com a revisão da literatura e consequente modelo analítico.

No caso presente trata-se de uma abordagem multimétodo, assente na exploração de bases de dados estatísticos, nomeadamente da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e da OCDE, complementada com a realização de entrevistas,¹ tratadas com o software MAXQDA e realizadas junto de responsáveis pela área no sistema educativo, e uma análise documental de relatórios internacionais. Outra componente principal da metodologia consistiu na observação da realidade de dois Agrupamentos de Escolas, escolhidos em função da grande proporção de alunos considerados como tendo Necessidades Educativas Especiais, ou seja, caracterizando-se pela forte presença do fenómeno que se pretendia estudar.

¹ A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A opção pela entrevista prendeu-se com a possibilidade que esta técnica “oferece de clarificar, aprofundar, desenvolver e orientar o diálogo, no sentido de se obter, tanto quanto possível, a informação pretendida.” (Serrano, 2005: 345). De salientar que entre as diferentes técnicas de pesquisa, Ribeiro (2008) sustenta que a entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter determinado tipo de informações aprofundadas a respeito do seu objeto, pois permite conhecer atitudes, sentimentos e valores implícitos ao comportamento, podendo ir além das descrições de ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. A entrevista, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, é uma situação que compreende um processo um tanto ou quanto artificial, através do qual o investigador cria uma situação concreta, em que entrevistador e entrevistado, consciente ou inconscientemente, podem influenciar-se mutuamente.

CAPÍTULO I: OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre a evolução do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de docentes de Educação Especial ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, bem como efetivar o balanço dos dez anos em que este diploma legal esteve em vigor no nosso sistema de ensino, dado que a 6 de julho do ano transato foi publicado o novo regime jurídico da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018.

O marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares por todos os alunos surgiu, em Portugal, na década de 90 com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que veio regulamentar este direito, com o objetivo de acolher gratuitamente todas as crianças portadoras de deficiência ao nível da escolaridade básica e adotar o novo conceito de NEE. Até à entrada em vigor do 3/2008, a Educação Especial foi regida por este diploma legal.

O 3/2008 introduziu várias alterações ao anterior Decreto-Lei n.º 319/91, tendo a mais controversa a ver com a elegibilidade dos alunos para a Educação Especial. A aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 seria, certamente, traduzida por uma diminuição considerável do número de alunos com apoio especializado, dado que este Decreto-Lei definia claramente quais os alunos elegíveis, tendo como principais premissas para a elegibilidade as limitações significativas e de carácter permanente, contrariamente ao anterior diploma legal cuja aplicação era generalizada a todos os alunos com NEE, permanentes ou não.

1.1. A Educação Especial: Alunos

O gráfico da Figura 1.1. evidencia a evolução dos alunos com NEE ao longo dos últimos dez anos, bem como a respetiva variação no período. É possível constatar que o número de alunos NEE aumentou continuamente, apresentando sempre uma variação positiva, que em 2010/11 atingiu um pico, com uma variação superior a 40% em relação ao ano anterior. Este valor pode dever-se ao facto de se ter deixado de fazer sentir o efeito do 3/2008, mais restritivo na referenciação de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Efetivamente, num primeiro momento de vigência dessa lei, o número foi reduzido e controlado. No entanto, rapidamente se retomou uma excessiva referenciação dos alunos com NEE, visível na percentagem do ano letivo 2010/11.

A variação positiva de 18,2% no ano de 2014/15 foi, muito provavelmente, o reflexo da obrigatoriedade de 12 anos de frequência do ensino. A introdução de Exames Nacionais no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em 2012 e 2013, no XIX Governo Constitucional

de Portugal, poderá ter “motivado” o encaminhamento de mais alunos para o 3/2008, pois assim teriam condições especiais de avaliação.

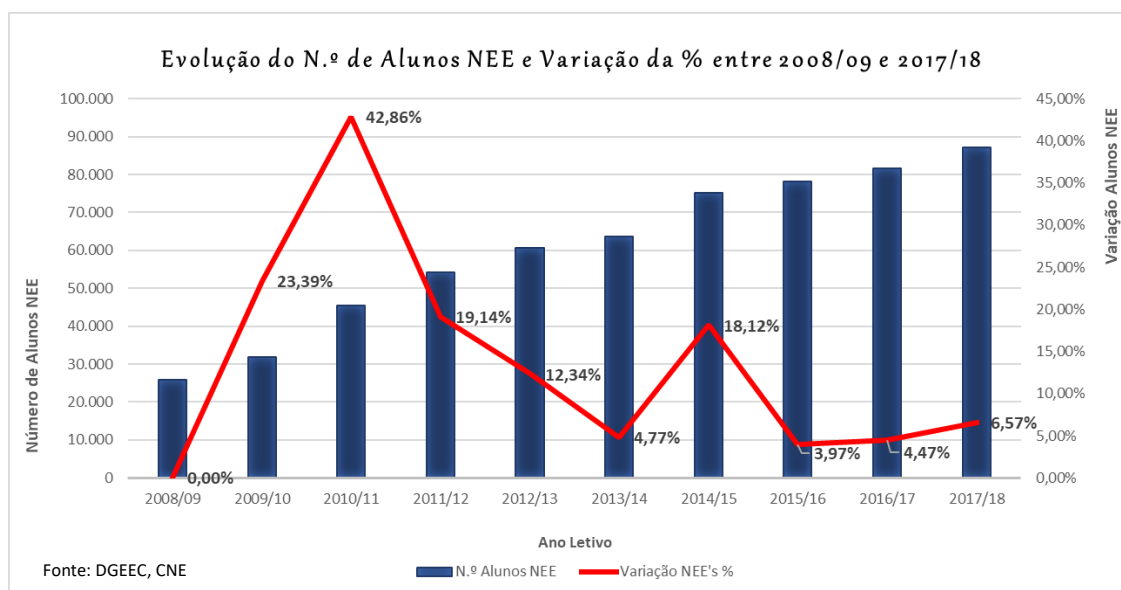


Figura 1.1. - Evolução do N.º de Alunos NEE e Variação entre 2008/09 e 2017/18

As variações referem-se, como é regra, à evolução do indicador em dois momentos no tempo. Podemos considerar que as taxas de variação são intrínsecas às estatísticas, pois qualquer contagem ou medição periódica tem efetivamente o objetivo de perceber se algo está a mudar e como. Transpondo a nossa análise para a apreciação da taxa de variação dos alunos com NEE, entre 2008/09 e 2017/18, constatamos que, contrariamente à evolução geral dos alunos no sistema educativo português, a sua variação apresentou uma taxa média anual com um crescimento considerável de 14,49% (Figura 1.2.). Assim, a taxa de variação média anual, entrando em linha de conta com os últimos dez anos letivos, exprime nitidamente o aumento dos alunos NEE no nosso sistema educativo e o decréscimo dos alunos, no geral, apresentando um valor de -3,08%. Equivale isto, em termos práticos, a uma diminuição de mais de quase vinte e quatro mil e quinhentas turmas ao longo da última década, ou seja, uma média de duas mil quatrocentos e cinquenta turmas que “desapareceram” por ano.

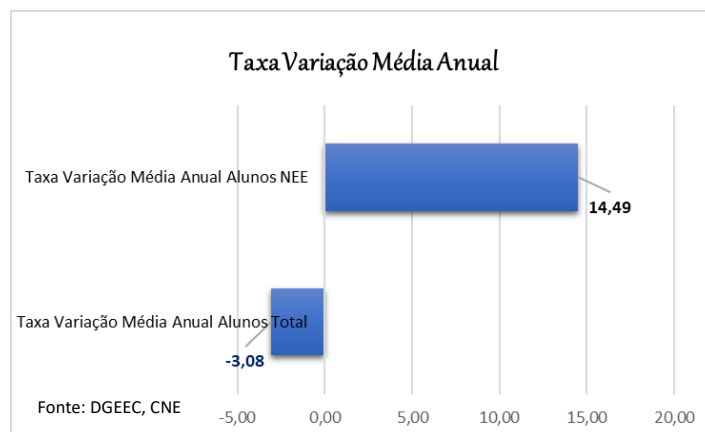


Figura 1.2. - Taxa de Variação Média Anual (%) entre os Anos Letivos de 2008/09 e 2017/18

No que concerne à percentagem de alunos com NEE, no universo do total de alunos no sistema educativo de escolas regulares, é bem patente, através da análise do gráfico da Figura 1.3., que estes foram constituindo sucessivamente uma maior percentagem dos alunos que se encontram na escola. Em 2008/09 os alunos NEE representavam 1,32% do total de alunos e, em 2017/18, esse valor já alcançava os 6,23%.

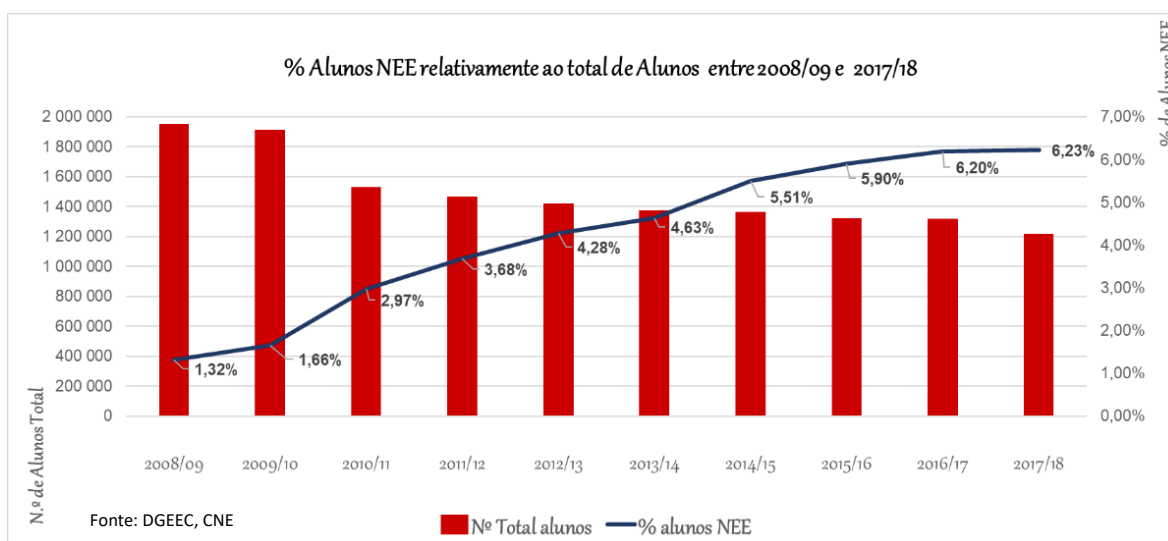


Figura 1.3. - N.º de Alunos Total e % Alunos NEE entre 2008/09 e 2017/18

No universo do total de alunos temos, portanto, cada vez uma maior percentagem de alunos com NEE. A evolução do número total de alunos no sistema educativo português entre 2008/09 e 2017/18 evidencia um decréscimo acentuado de setecentos e trinta e três mil, novecentos e vinte e sete alunos.

Com base nestes dados, concluímos que o número de alunos com NEE apresentou um aumento sustentado devido a uma elevada referenciação destes alunos ao abrigo do 3/2008, precisamente ao contrário do que era o seu objetivo. Examinando o gráfico da Figura 1.4., verificamos que a variação dos alunos no sistema educativo apresentou ao longo dos últimos dez anos letivos sempre valores negativos, ao passo que os alunos com NEE tiveram sempre variações positivas, com especial relevância entre os anos letivos de 2009/10 e 2010/11, com uma variação de mais de 42%. Contrariamente, nesse mesmo intervalo de tempo, a variação total de alunos é negativa, na ordem dos 20%. De recordar que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens até aos dezoito anos e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade, leva a que um número elevado de jovens, que tendencialmente aos quinze anos abandonava o sistema de ensino, tenha permanecido, talvez, na escola. Até àquele período, a generalidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais abandonava o sistema educativo no final do ensino básico ou transferia-se para outras modalidades educativas de carácter mais profissionalizante, fora dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública. Em consequência da publicação deste normativo legal, os alunos que se matricularam no sétimo ano de escolaridade e com maiores dificuldades de aprendizagem, deveriam ter passado obrigatoriamente a frequentar a escola até aos dezoito anos, e o sistema, para dar resposta a todos estes alunos, poderá tê-los mantido por mais tempo na Educação Especial.

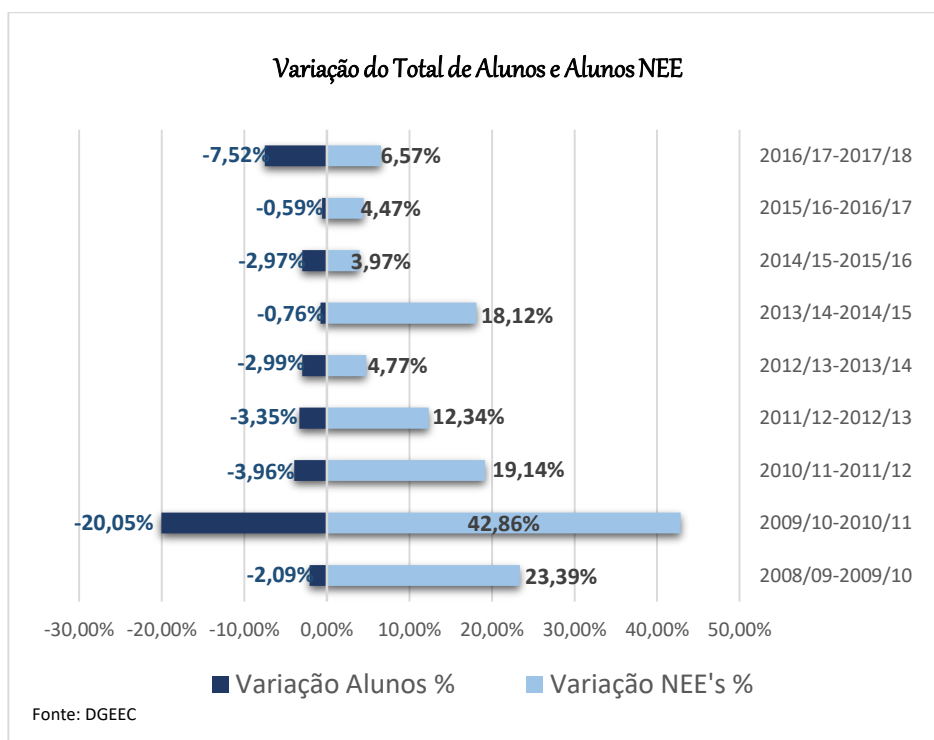


Figura 1.4. - Variação do Total de Alunos e Alunos NEE entre 2008/09 e 2017/18

1.2. A Educação Especial: Docentes

Ser professor de Educação Especial é uma opção possível para todos os docentes, independentemente da sua formação inicial. É com o 3/2008 que são clarificadas as competências e responsabilidades destes docentes, apesar dos grupos de recrutamento terem sido criados em 2006.

Ressalvo que o estudo associado aos docentes da Educação Especial não abrange o mesmo período temporal, isto é, restringe-se aos anos letivos entre 2010/11 e 2017/18, dado que não foi possível recolher dados fidedignos dos anos letivos 2008/09 e 2009/10.

Através da análise do gráfico da Figura 1.5., é possível atestar que o número de docentes de Educação Especial, com exceção no ano letivo 2013/14, tem vindo a aumentar progressivamente. O decréscimo do número de professores de Educação Especial no ano letivo 2013/14 pode ter-se devido à centralização da rede, na então criada DGEstE, num contexto de austeridade.

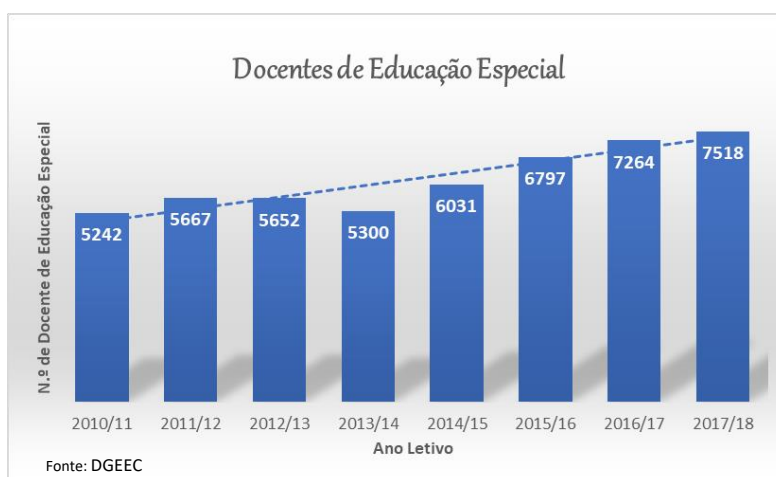


Figura 1.5. - N.º de Docentes de educação especial entre os anos letivos e 2010/11 e 2017/18

Os dados observáveis na Tabela 1.1. comprovam que a evolução do número de docentes de Educação Especial tem sido sempre crescente, apresentando uma taxa de variação média anual, nos últimos oito anos letivos, de 5,3%. Quando examinamos os dados da taxa de variação simples entre os anos de 2010/11 e 2017/18, verificamos que atinge um valor apreciável de mais de 43%. Os docentes dos Grupos de Recrutamento da Educação Especial, cujas condições de trabalho apresentam algumas vantagens, crescem à medida que também cresce o número de alunos sinalizados, o que pode sustentar a ideia de que possa haver um interesse no aumento do número de alunos sinalizados.

Tabela 1.1 - Taxa de Variação (%) Simples e Média Anual entre os Anos Letivos de 2010/11 e 2017/18 (Fonte: DGEEC, 20018)

Taxa Variação Simples Docentes EE	Taxa Variação Média Anual Docentes EE	Taxa Variação Simples Total de Docentes	Taxa Variação Média Anual Total de Docentes
43,4	5,3	-19,9	-3,6

Se examinarmos comparativamente a evolução dos docentes de Educação Especial com os docentes que se encontram a exercer funções nos estabelecimentos de ensino em Portugal, é óbvio o contraste patente nos valores. Enquanto o número de professores de Educação Especial apresenta um crescimento, o número de professores nas escolas portuguesas diminui. A tabela 1.1. evidencia esse contraste na evolução, logo na taxa de variação simples e na média anual. As taxas de variação dos docentes de Educação Especial apresentam sempre valores positivos ao passo que o total dos docentes tem valores negativos.

Como o rácio é uma relação entre valores de natureza distinta, isto é, uma divisão entre dois números que representam conjuntos distintos, no caso em estudo as duas variáveis a considerar são o número de alunos NEE e os docentes de Educação Especial. Assim, e de acordo com o gráfico da Figura 1.6., é possível afirmar que, apesar do aumento gradual, de um modo geral o número de alunos com NEE por professor de Educação Especial apresenta ligeiros aumentos, o que se justifica pelo crescimento maior de alunos NEE. No último ano em análise, o rácio fixou-se nos 11,6 alunos NEE/professor EE, um aumento de mais de dois alunos por professor face ao ano letivo de 2010/11, que apresentava aproximadamente nove alunos por docente.

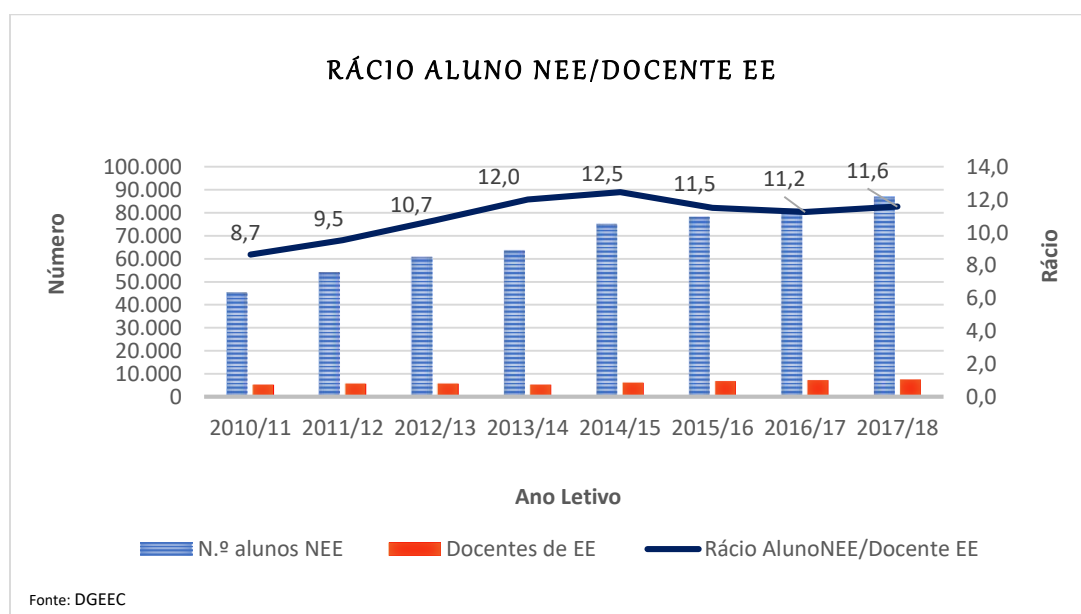


Figura 1.6. - Rácio de Aluno NEE/Docente EE entre os anos letivos 2010/11 e 2017/18

É óbvio que o número de alunos com NEE não se restringiu aos que seriam elegíveis segundo os critérios do 3/2008. É também evidente que o mesmo aconteceu com o número de docentes dos grupos de docência da Educação Especial. Porque se passaram as coisas dessa forma?

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL – UMA PERSPETIVA DOS ÚLTIMOS 40 ANOS

“(...) a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo.” (Correia e Tonini, 2012: 369)

2.1. As Dificuldades de Aprendizagem e as Necessidades Educativas Especiais

2.1.1. As Dificuldades de Aprendizagem

A escola, nomeadamente a escola pública, como qualquer outra instituição, reflete as dinâmicas sociais, económicas, culturais, entre outras, de uma sociedade em constante mudança e crescentemente complexa e diversificada. A deficiência é um elemento dessa mesma diversidade (Pinto, 2012). No entender de muitos especialistas, a diversidade é um dos principais desafios da instituição escolar. Com efeito, o alargamento a públicos diversificados, consequência da universalização do acesso à educação, dos movimentos migratórios internacionais, das mudanças demográficas, alguns é um fator determinante da diversificação, que leva para o seio da instituição escolar uma pluralidade de mundos diferentes (Derouet, 2000).

Sendo a escola um espaço central na vida de qualquer criança, tem como desafio conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, conquistem o sucesso no seu percurso escolar. Cabe à escola promover a igualdade de oportunidades (Dubet, 2004), isto é, garantir que todos e cada um dos alunos possa desenvolver e provar plenamente as suas capacidades. Pedreira (2008:22) sublinha que “a missão dos sistemas educativos e das escolas que os constituem e que executam as suas missões, não pode deixar de ser proporcionar a todos e a cada um dos cidadãos a possibilidade de desenvolverem todas as suas capacidades até ao limite, e de realizarem o seu potencial, no sentido da sua integração plena na sociedade como cidadãos de parte inteira.”

A diversidade existente numa escola convida a pensar na forma como podemos chegar a todos e a questionarmo-nos sobre o que fazer para tornar o contexto educativo num processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno, exigindo-se uma resposta mais específica e individual. De facto, “Problemas singulares exigem respostas específicas e adequadas a realidades concretas. De contrário, se respondemos de modo homogéneo à heterogeneidade, arriscamo-nos a gerar novos ciclos de insucesso e de abandono escolares, potenciadores da exclusão social que a própria escola também procura combater (...). À escola exige-se que saiba lidar quotidianamente com os problemas que lhe coloca a diversidade dos

seus alunos se efetivamente pretende garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens das crianças e dos jovens que a frequentam.” (CNE, 2008:10).

“O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tais como a leitura, a escrita ou o cálculo” (Correia, 2004:369). Mas serão todas as dificuldades de aprendizagem Necessidades Educativas Especiais?

O que podemos considerar uma dificuldade de aprendizagem? O que pode motivar as dificuldades de aprendizagem? Ausência de um ensino pré-escolar em contexto educativo formal? Ausência de continuidade do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Falta de empatia com o professor, criando dificuldades no domínio afetivo/emocional, por falta de ambiente seguro, que pode condicionar o desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente comprometer as aprendizagens? É o QI que determina as dificuldades de aprendizagem? É o ambiente familiar, sociocultural? Será a relação entre a escola e os seus alunos, as respetivas famílias e o meio em que se insere? Estes e outros temas tendem a ser avançados.

Autores como Scoz (2013) referem alguns fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, destacando na escola os fatores afetivos/emocionais, culturais e sociais. A escola, associada particularmente à extensão e inadequação dos currículos, programas e uniformidade de pedagogias, assente num método de ensino tradicional, tende a ser elitista e a excluir as crianças e jovens com maiores dificuldades. A escola tem de ter capacidade de se adaptar às reais necessidades do seu público-alvo, satisfazendo-o e proporcionando-lhe as respostas mais adequadas, obrigando a profundas e substanciais mudanças, nomeadamente à transformação das suas formas de organização, às mentalidades dos profissionais, e, sobretudo, à diversificação, ajuste ou adequações do currículo e à flexibilização do processo pedagógico, consoante as necessidades (Leite, 2000).

Os fatores afetivo/emocionais podem interferir no processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, numa situação em que o discente crie “antipatia” pelo docente ou pela matéria a ser lecionada. Muitas crianças acabam por apresentar falta de segurança e interesse pela escola. Situações em que os pais são excessivamente severos nas punições e nas exigências, ou, pelo contrário, despreocupados e até contrários à escola, podem provocar uma diminuição da autoestima, o medo de fracassar ou a desvalorização da escola.

Os fatores socioculturais influenciam e acentuam as dificuldades de aprendizagem, na medida em que muitas crianças antes de iniciarem as aprendizagens não tiveram qualquer contacto com a cultura dominante, a cultura escolar, não tendo sido estimuladas para qualquer

aprendizagem reconhecida escolarmente, nem tendo adquirido os modos de pensar e as lógicas do discurso escolar que permitissem decifrá-lo, deparando-se com mais dificuldades. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), os alunos trazem consigo uma história, o designado capital cultural, isto é, uma experiência cultural apreendida externamente à escola, assumindo-se este como um instrumento que consolida as desigualdades. Estes autores destacam dois conceitos que servem de base para entender os princípios da desigualdade no processo de ensino-aprendizagem: o capital cultural e ainda a violência simbólica. A violência simbólica associada à ação pedagógica realizada por um indivíduo com autoridade escolar, entendida como um ato opressor do sistema simbólico da cultura dominante. Deste modo a escola promove desigualdades sociais, ao transformar desigualdades culturais de partida em desigualdades escolares. Como mecanismo deste processo, Capucha (2010: 41) refere que “o desajustamento entre o capital cultural de origem das famílias e a linguagem tradicional da escola gera dificuldades especiais aos alunos de meios populares. Trata-se do problema clássico da reprodução das desigualdades sociais no quadro da dominação cultural.”

Nos anos 60 do século XX, o investigador Samuel Kirk efetuou uma abordagem a um tipo específico de dificuldades de aprendizagem, ao propor o conceito de *Learning Disabilities*, com o intuito de situar a problemática da deficiência (*disabilities*) no contexto educacional, tentando retirar-lhe o “estigma clínico” que o caracterizava. Desde então, o conceito generalizou-se, sendo cada vez mais utilizado na área da educação.

A definição de dificuldade de aprendizagem não gera, contudo, consenso entre os diferentes peritos e especialistas, nomeadamente no que se refere às características diferenciais. Podemos considerar que as dificuldades existem sempre que um aluno, na sequência da avaliação que considera os fatores físicos, mentais, sociais e ambientais, apresenta um perfil de funcionalidade discrepante em relação ao esperado para a sua faixa etária e nível de escolaridade, impedindo o seu sucesso escolar.

Num sentido lato, é considerado como um todo o conjunto de problemas de aprendizagem existentes nas escolas e, numa aceção restrita, como uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem (Correia e Martins, 1999). No diploma legal atualmente em vigor da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo o artigo 2.º, alínea e), são consideradas “barreiras à aprendizagem” as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação entre a criança (o aluno) e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem”. isto é, repete a lógica da CIF que já constava no 3/2008.

Correia (2008b) refere que o termo dificuldades de aprendizagem, em Portugal, pode adotar diferentes conotações, que variam entre os problemas de aprendizagem intrínsecos, isto é, as dificuldades intelectuais e de desenvolvimento, e os problemas de aprendizagem de génese extrínseca, como por exemplo os currículos e o ensino desajustado.

As dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas como o conjunto de problemas de aprendizagem que afetam a forma como a criança ou jovem processa a informação, resultando em dificuldades quanto à capacidade de falar, soletrar, ler, escrever, organizar informação ou realizar cálculos matemáticos, interferindo no desempenho escolar, podendo ter um impacto negativo a nível psicológico, provocando desmotivação, ansiedade, tristeza, frustração, entre outras reações, podendo também implicar Necessidades Educativas Especiais.

O conceito de dificuldades de aprendizagem reveste-se de alguma subjetividade, sendo confundido, inúmeras vezes, com Necessidades Educativas Especiais (Rodrigues, 2003, 2006; Correia, 1999, 2004, 2008b). De salientar que a área das dificuldades de aprendizagem é possivelmente uma das áreas mais controversas dentro da Educação Especial (EE). As crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem têm, na maior parte das vezes, uma avaliação imprecisa ou incorreta das suas necessidades reais, sendo vistos como um elemento perturbador na sala de aula, por se mostrarem distraídos ou excessivamente ativos e, mesmo quando detêm uma inteligência dita “normal”, acabam, na maior parte dos casos, por fracassar nos estudos e por ter insucesso.

Para o Conselho Nacional de Educação (2014 :40) o insucesso escolar pode ser “entendido como a repetência ou retenção durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos, (...)”, entendimento que aqui adotamos. Será questionável, mas será do interesse de muitos que se confundam dificuldades de aprendizagem com Necessidades Educativas Especiais, dado que se promove o acréscimo de alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, com todas as implicações “benéficas” para um sistema desvirtuado que assim responde, iludindo os problemas, ao insucesso escolar, sem, contudo, os resolver. Tal como ilustra o testemunho de dois dos entrevistados² que referiam que “A ideia de muitos Conselhos de Turma era essa, jogar com o que estava por detrás disso. O aluno tem determinado tipo de dificuldades, vamos facilitar-lhe a vida.” (DB₁: 2019). “Havia conhecimento de escolas que à mínima dificuldade, encaminhavam os alunos para o DL 3/2008” (DTA₁: 2019)

² Foram realizadas, em dois Agrupamentos de Escolas (A e B), dez entrevistas a dois Diretores (D), quatro Diretores de Turma (DT) e quatro professores de Educação Especial (EE), dada a sua relevância na aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

2.1.2. As Necessidades Educativas Especiais

Em 1978, como consequência de movimentos de integração que se faziam sentir um pouco por toda a Europa, surge, pela primeira vez, no Reino Unido, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, no *Warnock Report*. Este relatório contribuiu decisivamente para centrar a abordagem educativa nas necessidades educativas emergentes em cada criança ou jovem em rutura com uma abordagem centrada na deficiência. As conceções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram alterar indubitavelmente a organização da Educação Especial, designadamente nas respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança do paradigma médico-psicológico para o paradigma educativo. Segundo este documento, “o conceito de Necessidades Educativas Especiais engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978:36), valorizando a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização. O conceito de Necessidades Educativas Especiais surge com a responsabilização da escola regular pela adoção de medidas e recursos educativos especializados e adequados a cada situação e necessidade específica.

Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca veio redefinir o termo NEE que constava no *Warnock Report*, afirmando que diz respeito a “todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994:6).

Alguns autores como Correia (1999) subdividiram as Necessidades Educativas Especiais em permanentes e temporárias. As primeiras exigiam adaptações generalizadas do currículo às especificidades características do aluno. As NEE temporárias, abrangiam problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem, e obrigavam a uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento da sua escolaridade. De acordo com Bairrão (1998), seria este último grupo o mais preocupante, dado que a escola responde com medidas de Educação Especial, apesar destes casos exigirem sobretudo uma educação de qualidade.

O conceito de NEE de carácter permanente foi contemplado no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico e a regulamentação das medidas especiais de educação direcionadas a alunos com NEE de carácter permanente (artigo 10.º), assumindo que compreendiam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. Como consequência deste enquadramento, surgiu um novo paradigma de avaliação e intervenção na área das Necessidades Educativas Especiais. Passaram apenas a ser elegíveis para a Educação Especial os alunos com NEE de carácter permanente. O 3/2008 veio considerar

como Necessidades Educativas Especiais as limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Reconhece-se que os alunos são todos diferentes, que nem todos têm os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma maneira, e que cada um tem o seu ritmo para aprender, o que implica diferentes formas de ensinar. Compreensivelmente, o processo de aprendizagem deveria ser diferente para cada aluno, sendo necessário um conjunto de estratégias que mobilizem um processo que muitas vezes é singular, mas que permite desenvolver o potencial de aprendizagem de todos, isto é, de cada um. No entanto, a escola encontra-se historicamente enraizada num modelo de ensino massificado e abrangente, sem uma planificação e uma resposta adequada às necessidades de cada aluno, onde o professor adote uma atitude reflexiva no sentido de proporcionar respostas alternativas e facilitadoras da aprendizagem.

É, assim, necessária a introdução de alterações no *modus operandi* dos que interagem no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente órgãos de gestão e docentes, para que as respostas estejam de acordo com o público a que se dirigem. Como questiona Rodrigues (2003: 91) “poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?” Luís Capucha (2010) salienta a deficiência como fator de vulnerabilidade, associado à exclusão social, percecionando a dimensão da fragilidade social a que uma criança com deficiência pode estar sujeita, competindo à sociedade, e em particular à escola, a responsabilidade de criar os meios através dos quais esta se deve ajustar, em todos os domínios, às necessidades específicas de cada indivíduo. Para o autor, a Educação Inclusiva reflete esta preocupação.

Não havendo um verdadeiro consenso na definição de Educação Especial pode, no entanto, aceitar-se que ela é “uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com Necessidades Educativas Especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Silveira e Almeida, 2005: 30). No entanto, não podemos escamotear a ambiguidade que tem envolvido este conceito, que, frequentemente, serve para contornar questões relacionadas com o próprio processo de ensino e de aprendizagem, como sublinha o Relatório da OECD *Reviews of School Resources*: Portugal 2018, que aponta uma referenciação excessiva ao abrigo do 3/2008, tal como ilustra a já referida taxa de 6,23%, quando a projeção de variáveis, pela Agência Europeia

para as Necessidades Educativas Especiais, destinada a construir uma referência cientificamente sustentada da proporção esperada de alunos que requerem apoios especializados se situa em 1,8% de prevalência das Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, devendo o valor de referência permitir análises mais finas quando as prevalências se afastem desse valor.

A elegibilidade para medidas de Educação Especial pressupõe, sempre, um processo de índole pedagógica, assente numa avaliação rigorosa do perfil de funcionalidade do aluno, que permita identificar as respostas educativas que melhor se adequam às Necessidades Educativas Especiais evidenciadas.

2.2. Os Últimos 40 Anos de Educação Especial em Portugal

A Educação Especial em Portugal enquadra-se nos princípios de inclusão, dando corpo ao paradigma de política educacional que reconhece a diversidade e que pretende responder às necessidades de todos os alunos. Portugal, desde o final dos anos 60 do século XX, “aplica” o princípio de inclusão, integrando e encorajando a educação de alunos com deficiência em meios educativos regulares, ainda que no início de forma experimental e parcial.

Portugal subscreveu a Declaração de Salamanca, cujo princípio dominante é o de que todas as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994:17). No âmbito da Conferência da UNESCO em Salamanca em 1994, entendeu-se que o meio escolar deve adequar-se aos requisitos necessários para assegurar o direito à educação e à aprendizagem a todos os alunos, respeitando as suas diferenças, nascendo assim o conceito de Escola Inclusiva em que todos deverão desenvolver a sua escolarização, juntos.

Desde a Declaração de Salamanca que, nos sistemas educativos europeus, a educação especial tem sido reconhecida como uma importante modalidade educativa na afirmação do princípio de uma Educação Inclusiva. A escola deverá “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: 17).

A Educação Especial em Portugal compreende um caminho marcado por inúmeras alterações políticas, sociais e legislativas, assumindo os normativos legais uma grande importância como catalisadores do processo, enquadrando e regulamentando a Educação Inclusiva. A publicação de legislação tem sido uma medida importante para garantir os direitos

e contrariar, de forma mais incisiva, a discriminação e o preconceito face à condição de deficiência.

Assumindo que Portugal apresentava um atraso significativo em relação a outros países da Europa, a década de setenta do século XX constitui uma referência na Educação Especial.

A evolução operada na Educação Especial, a partir da Revolução de 1974, está intimamente relacionada com o processo de democratização do ensino, atendendo a que se cria um clima político e social propício ao aparecimento de associações e movimentos promotores de princípios de solidariedade e igualdade, os quais impelem o ensino público a dar respostas educativas a crianças com deficiência. De salientar que, até ao 25 de Abril de 1974, as respostas a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais não se enquadravam no contexto do ensino público, restringindo-se, quase exclusivamente, a Instituições existentes nas grandes cidades, excetuando-se experiências como a dos alunos cegos no Liceu Passos Manuel. Neste domínio, Capucha (2010:39) refere que “datam dos anos 60 as primeiras experiências portuguesas orientadas pelo modelo relacional no domínio da educação, nomeadamente a inclusão de cegos em escolas preparadas para os receber e educar como a qualquer outro aluno, isto é, de acordo com as suas necessidades específicas, mas tendo em vista as aquisições básicas comuns.”

Neste processo de democratização do ensino (Afonso, J., Moreno Afonso, J., 2005) em 1975 surgem as primeiras Escolas Especiais das CERCI (Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas) e um ano depois, em 1976, são promulgados, na Constituição da República Portuguesa, os artigos 73.º e 74.º, sobre “igualdade de oportunidades”, assim como o artigo 71.º, dirigido a crianças deficientes, comprometendo-se o Estado a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes. Nesse mesmo ano são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, com o objetivo de apoiar alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, promovendo a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, possibilitando o acompanhamento dos currículos comuns nas escolas regulares, dando origem ao Decreto-Lei nº 174/77, que é aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permitindo condições especiais de matrícula e de avaliação de alunos com deficiência. Em 1979 são lançadas as bases do ensino especial, com a publicação da Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, onde se estabelece, pela primeira vez, “o princípio da inclusão no ensino regular de crianças e jovens com necessidades especiais de educação, incluindo deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais” (Rodrigues *et al*, 2014: 55).

A revolução democrática de abril de 1974, além de abranger um processo de democratização, veio criar condições para uma nova postura face à Europa. A entrada do país para a Comunidade Económica Europeia, ocorre a 1 de janeiro de 1986. Esta adesão criou novas oportunidades ao nível das políticas, ideias e práticas, permitindo ao país usufruir de Fundos Comunitários que viabilizaram o seu desenvolvimento. Consagrou-se nesse mesmo ano de entrada na CEE uma das reformas educativas mais importantes e de maior alcance do Portugal democrático – a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que, associada à disponibilidade de financiamento por fundos estruturais da CEE, propiciou um quadro de estabilidade, até à data inexistente, no que concerne a objetivos e meios (Rodrigues *et al*, 2014).

Publicada em outubro de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) é reconhecida como uma legislação importantíssima na área da educação, com implicações diretas nas crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta Lei, que consagra uma reforma da educação determinando o ensino obrigatório, universal e gratuito com a duração de nove anos, adita que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (LBSE, artigo 17.º, n.º1) e “organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e os apoios de educadores especializados” (LBSE, artigo 18.º, n.º 1).

Apesar do âmbito genérico desta lei no que respeita à Educação Especial, ela permitiu viabilizar a criação de condições para um enquadramento das políticas inclusivas. De acordo com Bairrão (1998), esta lei veio contribuir de forma decisiva para prover a Educação Especial de um quadro de referência há muito desejado, e segundo Costa (1995: 10) “foi possível consagrar, em Portugal, aquilo que já estava consolidado em toda a Europa, acabando com uma situação escandalosa”, ou seja, o princípio de que haveria crianças não escolarizáveis, revogando desta forma preceitos legais anteriores, que permitiam medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com incapacidade.

2.2.1. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual resultou um acordo internacional sobre educação, concretizado no documento “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Entre outros pontos, este reforçava que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente do género e da idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990: 2), fornecendo definições e novas abordagens sobre as

necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Reforçou, ainda, que devem ser tomadas medidas, de modo a garantir igualdade de acesso à educação por parte de todas as categorias de pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em Portugal, como consequência da Declaração Mundial de Educação para Todos, e também por influência de experiências significativas e práticas pedagógicas bem sucedidas nesta área, na sequência de linhas orientadoras de inúmeras resoluções de organismos internacionais a que Portugal está associado (UNESCO e OCDE), a partir da década de 90 do século XX os responsáveis políticos assumiram compromissos no que diz respeito ao ensino especial e à Escola Inclusiva. Em agosto de 1991 foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, que efetivou a regulamentação da Educação Especial, preenchendo uma lacuna que até então se fazia sentir. Este normativo legal apresentou-se como uma viragem histórica, representando um grande avanço ao assumir uma rutura de paradigma com as experiências de integração anteriores, nomeadamente por considerar a escola comum como uma solução adequada para a educação de todos, isto é, promovendo a integração de “todos” os alunos nas escolas regulares.

Neste diploma preconizou-se o conceito de “uma escola para todos” e a noção de Necessidades Educativas Especiais alicerçada em critérios pedagógicos, em substituição da classificação em diferentes categorias do foro médico. Isso implicou uma crescente responsabilização da escola dita regular pelos problemas dos alunos com deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem, um reconhecimento mais explícito do papel dos pais, e o princípio de que a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais se deve processar num meio o menos restritivo possível. Na base da sua elaboração estava a tentativa de dar resposta a três direitos fundamentais das crianças: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade. Assim, o aluno com NEE passou a ter o direito de frequentar a escola regular e a escola teria a responsabilidade de dar respostas adequadas à problemática de cada aluno, de acordo com a sua especificidade, perspetivando a flexibilização curricular e a diversificação das estratégias pedagógicas. O artigo 23.º referia que o Ministério da Educação procederia ao reordenamento e reafetação de recursos humanos e materiais, de forma a conseguir uma maior eficácia na aplicação das diversas medidas do regime educativo especial. Esta alteração veiculava uma nova filosofia que, inevitavelmente, levou a uma adequação de práticas educativas e a uma nova atitude de todos os intervenientes no processo educativo.

Na perspectiva de Mesquita (2002), os principais objetivos do Decreto-Lei n.º 319/91 seriam a procura da igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transformando a escola regular numa escola mais inclusiva, bem como a procura de intervenções mais específicas e adequadas nas escolas regulares, respondendo de forma mais adequada às Necessidades Educativas Especiais.

2.2.2. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

A noção de integração começa a ser substituída por um conceito diferente, mais abrangente, o da Escola Inclusiva que visa, realmente, uma Escola para Todos. Esta nova filosofia advoga a urgência de transformação das mentalidades e atitudes dos vários intervenientes no processo educativo e de adaptação das práticas pedagógicas.

As sucessivas reformas educativas que ocorreram nos diversos países do mundo ocidental enfatizavam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com Necessidades Educativas Especiais deviam usufruir do ensino facultado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas turmas regulares dessas mesmas escolas, promovendo ações positivas e a estimulação dos alunos.

Em consequência de mudanças e transformações várias que, entretanto, ocorreram, bem como do compromisso assumido com a assinatura da Declaração de Salamanca, surge em Portugal o Decreto-Lei n.º 3/2008, entendido como um passo na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva (Simeonsson *et al.*, 2010). No anterior diploma, o Decreto-Lei n.º 319/91, os alunos de Educação Especial estavam, ainda em grande número, nas Instituições de Educação Especial financiadas pelo Estado. Em consequência da Declaração de Salamanca, e posteriormente da Declaração de Lisboa,³ que anunciavam a inclusão, as crianças e jovens que frequentavam as escolas de Educação Especial deveriam, embora de modo não compulsivo, ser encaminhadas para as escolas ditas regulares.

De salientar que o novo diploma legal vinha, de alguma forma, tentar pôr “ordem no sistema”, colocando um travão no número excessivo de alunos sinalizados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, ao determinar a elegibilidade apenas para alunos com NEE de carácter

³ No dia 17 de setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*, da qual resultou a “Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”.

permanente. De reforçar que, já em 2005, na sequência da necessidade de exigir um ensino de qualidade, isto é, de garantir a qualidade das aprendizagens, foi publicado o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico, conduzindo à aplicação dos exames nacionais de Português e Matemática no 9.º ano e de provas de aferição nos 4.º e 6.º anos de escolaridade. A “introdução de provas de aferição no 4.º e no 6.º ano de escolaridade em Português e Matemática, bem como alterações ao regime de exames do ensino secundário, constituíram passos essenciais no desenvolvimento de informação sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos.” (Rodrigues, 2010:23).

A transição do paradigma da integração (os alunos com NEE estão nas escolas regulares) para o paradigma da inclusão (os alunos com NEE não apenas estão nas escolas regulares, como participam nas atividades normais, em conjunto com os seus colegas de turma) introduziu uma rutura epistemológica, ao defender que todos os alunos têm potencialidades (Silva, 2011).

Perrenoud (2010:18) refere que não existe uma verdadeira inclusão se não houver diferenciação pedagógica, ressaltando que “se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com Necessidades Educativas Especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma, mas não está incluído”. A inclusão deve ser vista como a constante busca da forma mais adequada de responder à diversidade, de conviver com a diferença e com ela aprender.

Acresce que o Decreto-Lei n.º 319/91 já aludia a uma escola para todos, mas as condições existentes não permitiam que alunos com determinadas características e limitações tivessem resposta nas escolas regulares, aplicando-se nestas circunstâncias o artigo 12.º, isto é, o encaminhamento para instituições de Educação Especial privadas ou da rede solidária ou cooperativa. Estas instituições possuíam os recursos humanos e logísticos “especializados” para dar resposta a esses alunos. Mais tarde, com o 3/2008, essas estruturas estariam na génese dos Centros de Recursos para a Inclusão, em parceria com as escolas regulares.

Em Portugal, o princípio da Escola Inclusiva conduziu à reestruturação dos serviços de Educação Especial após a publicação 3/2008, de 7 de janeiro, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com vista àquilo ao que se designa por Educação Inclusiva das crianças e jovens com NEE de carácter permanente. Este diploma visava promover a inclusão de todos os jovens nas escolas regulares, garantir a igualdade e equidade, para responder às necessidades educativas dos alunos, permitir a aprovação de competências universais, a autonomia e o sucesso educativo para todos os alunos e preparar a

transição da escola para a vida ativa, social e profissional. Capucha (2010) afirma que esta preferência pela escola regular não podia implicar um apressado desaparecimento das escolas especiais, dado que a transição devia ser feita com base na confiança das famílias e na existência de condições educativas para estes alunos nas escolas regulares.

Com a implementação do 3/2008 criaram-se algumas dessas condições, nomeadamente, a criação de Centros de Recursos, das escolas de referência, dos procedimentos definidos para o processo de referenciação, da avaliação e da elegibilidade dos alunos, dado que circunscrevia a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, definidas de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde, versão crianças e jovens (CIF-CJ, 2007). A utilização da CIF-CJ, ao centrar-se nas características funcionais das crianças em termos das funções e estruturas do corpo, da atividade e participação e dos fatores ambientais que influenciam a funcionalidade, representou uma alternativa ao recurso do diagnóstico médico para identificar os alunos que necessitavam de Educação Especial.

O recurso à CIF e a sua aplicação provocou divergências de opinião dos diversos autores e especialistas neste domínio, levando à tomada de posições com argumentos a favor e contra. Para muitos autores, tratou-se de uma “*medicalização*” das Necessidades Educativas Especiais, com perda da vertente educativa e de desenvolvimento da criança/adolescente, exigindo diagnosticar casos, cuja competência pertencia ao foro da classe médica. Correia (2007: 1) admite que “a DGIDC comete mais um erro de palmatória ao pretender identificar e classificar estes alunos”, atendendo a que CIF provém de uma instituição especializada das Nações Unidas, eminentemente clínica, a Organização Mundial de Saúde. No entanto, autores como Hollenweger (2008) são defensores da aplicação da CIF em contexto educativo, expondo três razões principais: i) esta classificação pode ser usada como uma ferramenta concetual para compreender as necessidades especiais no contexto educativo; ii) permite organizar a planificação e a tomada de decisão dos profissionais, através da partilha de informação e criar uma moldura que define a experiência profissional e a escolha de instrumentos de apoio; iii) ajuda a organizar processos de elegibilidade para apoio da Educação Especial ou para a utilização de recursos adicionais nos sistemas educativos, permitindo cruzar informação e indicadores para desenvolver políticas que possam ser traduzidas numa intervenção adequada.

Pode reconhecer-se que a CIF-CJ, ao oferecer uma linguagem universal, contribuiu para uma uniformização dos critérios de elegibilidade e, conseqüentemente, maior transparência na afetação de recursos. As expectativas relativas à utilidade da CIF na caracterização de perfis que fundamentavam a tomada de decisão foram confirmadas no estudo de Ferreira *et al.* (2012).

Este estudo veio contrariar algum ceticismo particularmente no que respeita à compatibilidade da CIF-CJ com o sistema de educação, destacando-se neste aspeto o estudo publicado por Correia (2010), que colocava em causa a fiabilidade dos perfis de funcionalidade elaborados por referência à CIF-CJ e a adequabilidade do seu uso no contexto educativo. Talvez se possa considerar que tenham sido as escolas que desvirtuaram a aplicação da CIF-CJ para salvaguardarem e legitimarem as suas decisões. Esta distorção está expressa nos testemunhos de entrevistados que referem: “...passa um bocadinho, nem todos são NEE (DTB₂:2019); “Tudo o que havia com relatório psicológico associado tínhamos que o colocar no 3. Se o relatório era suficiente ou coincidia com a realidade (pausa), às vezes não.” (DTA₂:2019); “Uma das coisas que era fundamental as referências terem era o relatório clínico que comprovasse a necessidade de carácter permanente” (EEA₁:2019). “Eu já tinha dito que pelo andar da carruagem metade do país estava NEE” (DB₁:2019); “Neste momento até lhe sou sincera, acho que o ensino esteve sempre direccionado para alunos medianos. Tudo o que era acima da média era rejeitado, porque questiona o professor, porque questiona a escola. Tudo o que é abaixo da média tem problemas, tem necessidades educativas.” (EEA₂:2019); “Muitos que eram assinalados como carácter permanente, eram pequenas coisas que com a maturidade e o crescimento dos alunos se podia debelar, podia não debelar completamente, mas podia atenuar ou diluir-se” (DA₁: 2019).

O 3/2008 assumia uma perspetiva de inclusão, numa lógica de adequação de respostas educativas de modo a criar condições especializadas, prevendo a criação de parcerias entre os agrupamentos de escolas e as instituições de Educação Especial, que evoluem para Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), dando uso aos recursos humanos especializados, aos equipamentos para a administração terapêuticas específicas e a outros serviços que foram criados ao longo do tempo.

O 3/2008 determinou que esses recursos técnicos especializados e qualificados fossem colocados ao serviço das escolas, onde não existiam. Assim, os CRI surgiram no âmbito da reestruturação/reorientação das escolas de Educação Especial, dado que os alunos já se encontravam nas escolas de ensino regular, sendo reconhecidos como um pilar essencial para a implementação do modelo de Educação Inclusiva dos alunos com NEE. As escolas de ensino regular sentiram-se mais apoiadas na sua missão de responder aos alunos com problemas de grande complexidade que exigissem competências e recursos altamente especializados. Constituíram-se como objetivos dos CRI a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, através da simplificação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer,

à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo, em parceria com as estruturas da comunidade (DGIDC, 2007).

Em 2006, foram criados os quadros permanentes de Educação Especial, a nível nacional, através do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e a 10 de fevereiro desse mesmo ano foi publicado o Decreto-Lei n.º 27/2006, que criou e definiu os grupos de recrutamento, para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente, do qual faz parte integrante a Educação Especial. Mas foi o 3/2008 que definiu as competências destes professores, atribuindo-lhes a responsabilidade de prestar apoios especializados, lecionar áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio. Este diploma legal definia também a Educação Especial como sendo uma das “modalidades especiais de educação escolar”, devendo organizar-se “preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados” (DL n.º 3/2008, art.º 18º).

O modelo da formação de professores para a Educação Especial prevê a obtenção de habilitação profissional para a docência acrescida de uma formação especializada num domínio da Educação Especial. No entanto, apesar dessa formação ser regulada e acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), constata-se uma grande discrepância em termos funcionais e organizacionais, quer no total de horas, quer na estruturação do plano de estudos, quer, ainda, na duração do período formativo (Sanches, 2011). Atualmente, a formação de professores de Educação Especial é obtida essencialmente através de cursos de mestrado cuja conclusão do ano curricular preenche os requisitos para a obtenção de habilitação profissional para esta modalidade educativa. No entanto, algumas instituições permitem a obtenção dessa mesma habilitação em poucos meses em sessões distais com base numa plataforma de *e-learning*.

A Educação Especial seria, pretensamente, orientada pelo Professor de Educação Especial e pelo Professor Titular de Turma ou Diretor de Turma, num trabalho de partilha e colaborativo, tendo em vista o desenvolvimento da criança. Pela análise das entrevistas percebemos que o trabalho entre o professor de Educação Especial e o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma, quando existia, era colaborativo. Esta (in)coerência do trabalho entre professores de Educação Especial e do ensino Regular está expressa em comentários dos entrevistados como: “Colaborativa, completamente, mas depende de pessoa para pessoa. Acho que tem a ver com as características pessoais de cada pessoa” (EEB₁: 2019); “Colaborativo. Quando existe é colaborativo, ou então não existe, ou é oito ou oitenta” (DTA₂: 2019); “Colaborativa e a maior

parte das vezes não era a suficiente por falta de tempo. Muitas vezes não tinha a ver só com a vontade, mas com o tempo “(EEA₂: 2019).

Para autores como Serra (2009), o 3/2008 apresentava um conceito mais restritivo de Necessidades Educativas Especiais, pretendendo-se uma maior qualidade nas respostas educativas existentes no sistema regular de ensino e não de medidas de Educação Especial.

Este diploma legal enquadrava um conjunto de medidas educativas que visavam a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma dos alunos com NEE de carácter permanente. As medidas educativas que integravam a adequação do processo de ensino e de aprendizagem eram: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual e f) Tecnologias de apoio. Nas entrevistas efetuadas são diversas as situações em que os entrevistados evidenciam que estas medidas eram utilizadas como uma forma de simplificação do percurso escolar dos alunos. Destaco, por exemplo: “as medidas que estavam previstas no 3/2008 foram bem pensadas e com a melhor das intenções, só que depois as pessoas têm esta capacidade fantástica de perverter as coisas” (DA₁: 2019); “muitos pais, quando sentiam que o aluno tinha dificuldades, tentavam que fosse integrado no DL 3/2008, para assim passar de ano”. (EEA₂:2019); “(...) acho que com muita facilidade se encaminhava o aluno para o DL 3/2008 e se rotulava o aluno. Era mais fácil.” (DTB₁:2019); “(...) soube de situações em que os próprios pais arranjavam relatórios de dislexia para os filhos terem facilidades nos exames.” (DTB₂:2019).

O Decreto-Lei n.º 176/2012 estabelece as medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares, referindo que se deve promover a “diferenciação da oferta educativa” e a qualidade da educação, facultando ao Diretor um conjunto de instrumentos que permitem definir alternativas ao encaminhamento para o 3 /2008. A resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos, e consequentemente a promoção do seu sucesso escolar, pode advir do reforço dos apoios educativos, da alteração de práticas pedagógicas, da diferenciação da oferta educativa, na definição de percursos alternativos mais flexíveis e adaptáveis, como o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF), entre outros, cuja implementação é da responsabilidade da Direção da Escola, e que podem responder ajustando-se às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º. 23/2016, de 23 de março, com o escopo de promover

um ensino de qualidade para todos, preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, respondendo assim ao insucesso escolar e às desigualdades educativas. A Educação Especial era, pois, um entre vários instrumentos de combate ao insucesso escolar, cada um dirigido ao seu tipo de situações específicas.

No que se refere à Educação Especial, Capucha (2010) admite que mais importante do que o local onde estudam as crianças e jovens com deficiências é a qualidade dos serviços que os recebem, defendendo transformações ao nível da escola que vão desde a recetividade de todos os professores para trabalhar com os alunos com deficiências, tendo mais ou menos apoio dos docentes da Educação Especial, ao ajustamento da rede de escolas de referência, à adaptação dos espaços, ao reforço do trabalho colaborativo, à maior relevância da formação inicial associada às questões da inclusão, entre outras. Estas diretrizes melhoram os recursos e as competências da escola em si, com consequências que não só têm implicações para as crianças com deficiências e incapacidades, mas que acabam por beneficiar todos os que a frequentam. Alguns dos entrevistados admitem a necessidade da preparação e de mudanças reforçando, por exemplo, que “deveria haver mais recursos humanos e não só. Nós precisávamos de mais recursos didáticos. Muitas das vezes são os professores que trazem. (...) é uma escola com os espaços físicos muito deteriorados. Precisávamos que olhassem um bocadinho para estas escolas” (DTA₁: 2019); “Um professor do ensino regular não está especializado na Educação Especial e nós sabemos que existem técnicas específicas para determinados casos” (DTA₁: 2019); “Alguns acho que não estavam preparados para a realidade com que se confrontavam,(...) (DTA₁: 2019); “Daí a ser muito importante a colaboração entre os professores do mesmo grupo e a colaboração com os colegas da EE” (DTA₁: 2019); “Nós Diretores de Turma vamos andando ao sabor da disponibilidade da Educação Especial.” (DTA₂: 2019); “As formações ajudam a abrir os horizontes das coisas que se podem construir. A conversa colaborativa com os colegas, o haver tempo para nos sentarmos e discutirmos (DTA₂: 2019); “Acho que precisávamos de técnicos especialistas na EE, porque as pessoas vão-se especializando e há áreas que dominam mais do que outras” (DTB₂: 2019); “Uma coisa é o currículo ser elástico, flexível para fazer e outra coisa é ter condições, porque se exige muito dos professores e também dos alunos” (DTB₂: 2019); “Uns (agrupamentos) estão muito bem preparados, quer ao nível de recursos humanos, quer ao nível de recursos técnicos e físicos, e há outros que tentam sobreviver com o pouco que têm” (EEB₂: 2019).

O 3/2008, trouxe à discussão pública a Educação Especial, a deficiência, as Necessidades Educativas Especiais, a inclusão e todos os conceitos adjacentes. Todavia, uma Escola Inclusiva

passa pela responsabilização da escola por todos os alunos, na dita perspectiva de uma educação para todos. Isto implica a construção de novas estratégias e a alteração de práticas educativas para atender à diversidade de problemas e necessidades de aprendizagem.

Na prática, a aplicar-se o que estava estabelecido no 3/2008, ter-se-ia melhorado as condições para a qualidade da Educação Inclusiva e diminuído consideravelmente o número de alunos com apoio especializado, dado que este Decreto-Lei definia claramente quais os alunos elegíveis, tendo como principais premissas para a elegibilidade as limitações significativas e de carácter permanente, tentando assim romper com o elevado número de referenciações de crianças abrangidas pelo ensino especial, e corrigir uma situação que resultara de uma distorção, na prática, dos objetivos do 319/91. No ano de implementação do 3/2008, o número de alunos sinalizados era superior a 60.000, e havia mais de 6.000 professores da Educação Especial, a esmagadora maioria sem a devida formação (Parecer n.º7 CNE, 2018).

De referir que, no processo educativo em Educação Especial “o fator isolado que mais parece influenciar a qualidade é a presença de professor qualificado e motivado” (Morgado, 2003: 28). Os professores são os protagonistas privilegiados dos processos educativos. Apesar do crescente número de professores de Educação Especial, com a devida certificação no sistema educativo português, pode-se questionar a qualidade e motivação dos mesmos, dado que nas entrevistas realizadas todos os professores de Educação Especial, à exceção de uma, referiram que estavam no grupo de docência da Educação Especial atendendo à facilidade de conseguir um horário nestes grupos. Assim, diz-se: “optei por uma especialização no 910 na altura porque como não tinha emprego na área do 1.º ciclo, fiz uma especialização para conseguir melhorar a minha situação profissional. Foi isso que me levou a fazer a especialização, outra formação” (EEB₂: 2019). Destaco ainda a opinião expressa por um dos Diretores entrevistados “Uma coisa é terem o 910, 930, e outra coisa é ter o perfil para isso. Eu já me apercebi, ao longo dos anos, que muita desta gente tirava estas habilitações, esta complementaridade, para tentar arranjar uma via de escape, não tinha lugar no seu grupo e, não quer dizer que tivesse o perfil ideal (DB₁: 2019), reforçando a inadequação de muitos docentes para esta área: “Tive um professor que veio do 930 e não percebia patavina de Braille, nada. Era um zero à esquerda” (DB₁, 2019). Esta perspectiva é assumida pelo outro Diretor entrevistado, afirmando que “tive por aí pessoas com muitas falhas técnicas, pessoas que eu acho que encontraram na Educação Especial um caminho fácil para ter emprego” (DA₁, 2019). Assim, é evidente que “com o aumento dos alunos sinalizados, cresce também o número de profissionais de apoio àqueles enclaves, cujo trabalho tende a tornar-se, independentemente do esforço e das competências desses profissionais, pouco eficiente” (Capucha, 2010: 38).

De referir que, aquando da elaboração do 3/2008, à data defendido entusiasticamente pela *European Agency for Special Needs Education*, a escola seria uma espécie de “miscelânea”, na qual se encaminhavam para a Educação Especial alunos com Necessidades Educativas Especiais decorrentes de deficiências ou incapacidades permanentes e alunos cujas necessidades educativas decorriam do contexto socioeconómico de origem. De salientar que o trabalho que se fazia tendia a centrar-se nos casos de menor gravidade, deixando sem atendimento os alunos com maiores dificuldades. O 3/2008 tentou responder a este problema, não apenas por si próprio, mas também através de outras medidas já referidas. Mas o sistema revelou a sua enorme resiliência, pelo que, após uma queda acentuada dos alunos sinalizados e dos docentes de Educação Especial, logo a seguir à publicação do Decreto-Lei, em 2014/2015 já se tinha voltado à situação de partida, ou a outra pior. Segundo um dos entrevistados, “As pessoas vão-se adaptando, reconhecendo as falhas no sistema, porque no início houve realmente um decréscimo tremendo quando começou a arrancar o DL3/2008 e, depois, claro, as pessoas foram encontrando forma de contornar o decreto” (DA₁: 2019), ao passo que outro entrevistado admite que “as pessoas agarravam-se à legislação. Qual eu, ou Conselho de Turma, ou Diretor de Turma iria pôr entaves? (...)” (DB₁: 2019).

Efetivamente, em 2018 havia mais de 7.000 professores dos grupos de recrutamento da Educação Especial e eram mais de 70.000 os alunos sinalizados. Este panorama de manipulação que leva a um aumento injustificável de alunos com NEE, bem como de recursos associados, é manifestamente aceite pela maioria dos entrevistados que referem pressões para que os alunos integrassem o 3/2008, destacando “(...) por parte dos técnicos, não só os professores da Educação Especial, mas também dos técnicos que estavam no território a fazer o acompanhamento” (DA₁: 2019), “Houve muitas pressões, principalmente dos professores” (DB₁: 2019), “Sim (...). Mais dos colegas” (EEA₂: 2019)” “Sim tive enquanto fui representante do Departamento. Senti de colegas que tinham centros de apoio fora da escola e quiseram mesmo fazer protocolos com a escola.” (EEB₁: 2019); “Acho que foi uma estratégia⁴, não estou a julgar. Para mim foi uma estratégia que os professores encontraram para dar resposta” (DA₁: 2019).

Segundo o relatório OECD *Reviews of School Resources: Portugal 2018*, Portugal tem uma longa história de priorizar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

⁴ O entrevistado faz alusão ao excesso de referências dos alunos para o encaminhamento do 3/2008, conseguindo assim, obter um maior n.º de alunos redutores de turma.

Este Relatório reforça que a equidade e inclusão são princípios orientadores da política de educação em Portugal. Mas não corrobora, pelo contrário, o excesso de sinalizações.

O Relatório reforça que os Órgãos de Gestão, como parte interessada no aumento de recursos necessários, nomeadamente recursos humanos, propiciam o encaminhamento dos alunos para o 3/2008, aumentando assim o número de alunos NEE, aumento esse bem evidente através da análise dos gráficos inicialmente apresentados. Através da análise das entrevistas ficam salientados os excessos, assumindo-se a facilidade de encaminhamento dos alunos para a Educação Especial. Como dizia um entrevistado “acho que com muito facilidade se encaminhava o aluno para o DL 3/2008 e se rotulava o aluno” (DTB₁, 2019).

Sabendo que a quase totalidade dos alunos com NEE é integrada em turmas regulares, este mesmo Relatório refere ainda, baseando-se num conjunto de entrevistas efetuadas a Diretores de escolas, que estes contornam a legislação, sendo verdadeiros especialistas na aplicação das regras e aproveitando-se delas, como por exemplo, distribuindo/dispersando estrategicamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais pelo maior número de turmas possível, aproveitando o facto da presença destes alunos possibilitar reduzir o tamanho das mesmas, para um máximo de vinte alunos por turma. Salienta, no entanto, que existem duas entidades, a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) e a Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE), que diligenciam processos/mecanismos que permitiriam detetar possíveis irregularidades. Sucintamente este Relatório indica que poderá existir uma manipulação dos alunos com NEE, nomeadamente na distribuição estratégica dos alunos com NEE redutores de turma. Evidenciamos a declaração do entrevistado *DB₁* que refere que “a situação de redução de turma nota-se mais no 2.º ciclo, que é onde há mais pressão, onde temos mais insucesso”, e *DA₁* que diz que “muitas das vezes os professores recorriam às sinalizações para terem redução de turma, do n.º de alunos por turma, e como não tinham apoios educativos dentro da sala de aula, pediam os professores de apoio”.

De salientar que a redução do número de alunos por turma não é uma medida contemplada no 3/2008, mas sim uma medida organizacional plasmada nos Despachos de organização do ano letivo. Face às declarações e à análise dos dados, pode-se questionar se a redução de turmas será o único objetivo da sobre-identificação dos alunos NEE ou se existem outros interesses. Capucha (2010) defende que os alunos da Educação Especial, ditos alunos “difíceis”, tendem a ser colocados em turmas específicas, limpando as outras turmas, formando o que autor considera enclaves segregados. O aumento do número de alunos sinalizados implica, também, um aumento dos profissionais de apoio àqueles enclaves, cujo trabalho, independentemente do

seu esforço e competência, não se traduz num efetivo sucesso educativo, isto é, não se revela particularmente eficiente.

Atendendo a uma política de inclusão, a maioria dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está plenamente integrada nas turmas regulares, para as quais as reduções de tamanho das turmas são permitidas no caso de tal estar previsto e justificado no Plano Educativo Individual. Através da análise dos dados das tabelas 2.1 e 2.2., aferimos que no ano letivo 2017/18, do universo de turmas existentes no primeiro CEB, 69% têm alunos com NEE, e 37% do total das turmas existentes são turmas reduzidas, com vinte ou menos alunos. No que respeita aos 2.º e 3.º CEB, 73% das turmas existentes a nível nacional apresentam alunos com NEE, das quais 46% são reduzidas.

Tabela 2.1. - Turmas Reduzidas com Alunos com NEE, relativamente ao total de turmas com alunos com NEE (Fonte: DGEstE, 2018)

Turmas Reduzidas com Alunos NEE relativamente ao total de turmas com NEE		
	1.ºCEB	2 e 3.º CEB
2017/18	69%	73%

Tabela 2.2. - Turmas Reduzidas com Alunos com NEE relativamente ao total de turmas (Fonte: DGEstE, 2018)

Turmas Reduzidas com Alunos NEE relativamente ao total de turmas		
	1.ºCEB	2 e 3.º CEB
2017/18	37%	46%

Percebe-se, assim, o papel do Diretor nas decisões associadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e consequentemente na elevada taxa de prevalência de alunos ao abrigo do 3/2008. O líder escolar (Diretor) apesar de dispor de autonomia, legitimidade normativa e instrumentos, em termos operativos, tende a apresentar uma atitude facilitadora e conivente com o encaminhamento “generalizado” dos alunos com dificuldades para o 3/2008, elevando os valores muito para além dos 1,8% (Figura 2.1.) que constituem a referência internacional, como já vimos.

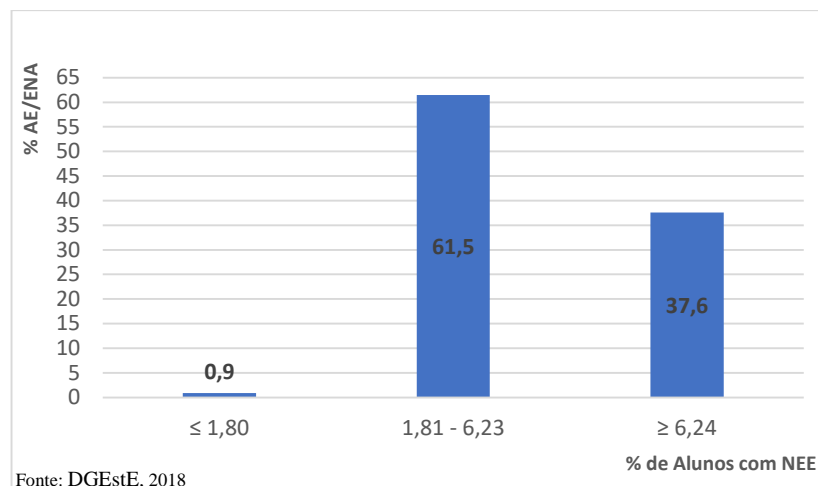


Figura 2.1. - Intervalo de % de Alunos NEE nos AE no Ano Letivo 2017/18

É de salientar que a “manipulação”, isto é, a sinalização e o encaminhamento excessivo de alunos para a Educação Especial, tem consequências, quer sociológicas (estigmatização e insucesso escolar) quer financeiras (dimensão das turmas, gastos com professores, etc.).

2.2.3. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

A 6 de julho de 2018 é publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece um novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva, os princípios e as normas que asseveram a inclusão, afirmando-se que se procura uma escola para todos e para cada um, garantindo que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos. Este diploma revoga o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, abandonando o conceito de Necessidades Educativas Especiais. No seu artigo 2.º, alínea h), surge o conceito de Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que serão “as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.

Contrariamente ao 3/2008, que é um diploma só de Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 54/2018 pretende abandonar os sistemas de categorização de alunos a intervir, incluindo a “categoria” Necessidades Educativas Especiais, e afastando o modelo de legislação para alunos especiais. Procura estabelecer um *continuum* de respostas educativas, isto é, uma abordagem integrada e contínua do percurso de cada aluno. No seu artigo 3.º, a título de exemplo, refere como princípios orientadores da Educação Inclusiva: a) “Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios

necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos (...).”

Segundo Capucha (2010:42) “é preciso porém inovação conceptual para distinguir “Escola Inclusiva” de “escola miscelânea”, de modo a qualificar a instituição escolar mas também a implementar políticas específicas de Educação Especial. (...) O sistema deve ser plural, não apenas porque acolhe alunos diferentes, mas também porque, em vez de os “misturar” indistintamente, possui ferramentas políticas especializadas”.

No Parecer n.º 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, de 26 de abril, sobre o regime jurídico da Educação Inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, Luís Capucha apresenta uma Declaração de Voto onde refere que as “necessidades educativas são, num certo sentido, todas especiais. Isso quer dizer que cada aluno precisa de uma educação adequada às suas características individuais. Colocam-se, porém, a este respeito duas questões: uma de ordem conceptual - a noção de “Necessidades Educativas Especiais” nasceu no âmbito das políticas de integração escolar de alunos com deficiências e incapacidades, e isso marca a sua conotação. A outra questão é de ordem operacional - se cada aluno tem necessidades específicas, e todas são especiais, as políticas para promover a sua educação não podem ser iguais para todos. Pelo contrário, implicam ferramentas diferenciadas e diversidade pedagógica. A retórica da Escola Inclusiva só tem sentido se às escolas, às famílias e aos outros agentes educativos forem disponibilizados recursos que permitam atuar de forma diferenciada em função das necessidades de cada aluno”. Neste ponto será importante mencionar o depoimento dos entrevistados que questionam efetivamente os recursos disponíveis: “Resta perguntar é se com os recursos que existem, dá para aplicar as medidas universais a todos os alunos com essas medidas. Isso é que é mais discutível”. (DB₁: 2009); “A escola não estava preparada para isto, para esta mudança. As pessoas que estão na equipa (equipa multidisciplinar) não têm formação” (DTA₂: 2019); “Para mim a ideia do 54 é o trabalho colaborativo. O problema é que as escolas não têm horas, nem tempo para isso” (DTA₂: 2019).

Para Capucha (2010) os recursos e as políticas devem ser dirigidos à adaptação das escolas regulares, nomeadamente através da preparação dos profissionais de educação e da integração de alunos com diferentes tipos de risco de insucesso e não tanto aos indivíduos com deficiências e incapacidades.

2.3. As Necessidades Educativas e a Inclusão

“A educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (Correia, 2008a:19).

O conceito de NEE reflete o postulado de uma filosofia da inclusão e Rodrigues (2006:20) afirma que "a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sobre um outro modo de perspetivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade", sendo quase impossível falar em Inclusão sem referir a Educação Especial, que porém o autor rejeita (ver o já mencionado parecer N.º 7 do CNE de 2018). A inclusão acarreta uma reorganização de culturas, políticas e práticas, procurando dar resposta à diversidade dos alunos em cada escola. Contudo, a Educação Inclusiva não se direciona apenas para os alunos com NEE, mas enfatiza a aprendizagem, a educação de qualidade e a participação de todos os alunos suscetíveis de exclusão, nos contextos regulares de ensino (Nunes e Madureira, 2015).

O princípio em que se baseia a Escola Inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, “sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994:11), o que implica que a escola lhes tem de proporcionar oportunidades para aprendizagens significativas.

Segundo Rodrigues (2000 :12), uma Escola Inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada”, sendo necessários profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e, sobretudo, trabalhar em equipa. Recorda-se que a maioria dos entrevistados reconhece a falta de preparação/qualificação, de trabalho colaborativo e de recursos, destacando as seguintes opiniões: “Não, embora tenhamos investido em formação. Mas há situações e situações, professores e professores. Há professores que se adaptam mais facilmente que outros. DB₁:2019); “muitas vezes confundem-se porque não havia um trabalho diferenciado e continua a não haver com o 54/2018” (EEB₁:2019).

Assumindo que a Educação se prende com a aprendizagem e a consequente alteração dos comportamentos de um indivíduo ou de um grupo, as mudanças podem ocorrer num aluno formalmente, através da escola (ensino), ou informalmente, através de outras experiências a que é exposto, nos ambientes onde interage. No entanto, compreende-se que o ensino será uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que, quanto maiores forem os seus problemas e as contrariedades dos ambientes onde ele interage, maiores serão as

exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem formal (Correia, 1990).

No entender de Capucha (2010), a Escola Inclusiva associa-se à qualidade de vida a que deve ter acesso qualquer cidadão, incluindo o portador de deficiência. Para o autor, uma Educação Inclusiva deve ter em conta as características do indivíduo, a partir das quais se deverá elaborar um plano educativo próprio, que deverá, além disso, prever alterações a introduzir na escola.

No mundo atual, onde o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo impressionante, são colocados novos desafios à escola, exigindo-se que esta se reconfigure para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, afirma-se, nestes pressupostos, como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. A abrangência do Perfil dos Alunos respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, apontando para uma educação escolar em que todos os alunos desta geração global mobilizem valores e competência e que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos adquiram ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania consciente, responsável, plena, ativa e criativa.

Educar no século XXI, numa escola que se destina a públicos cada vez mais cultural e socialmente heterogêneos e numa sociedade em que se exige uma educação para todos, a escola, num esforço conjunto e concertado envolvendo toda a comunidade educativa, deve criar e proporcionar as condições para o sucesso, as quais deverão privilegiar a aceitação e a valorização da diversidade. Para o efeito, é crucial a diferenciação do currículo e a diferenciação pedagógica, com recurso à diversidade de estratégias de ensino, e também, inevitavelmente, mudanças organizacionais. Segundo um dos entrevistados “há quem tenha dificuldade em trabalhar com as diferenças, não consegue (...). Estamos numa sociedade que ainda não está estruturada a aceitar e incluir, neste momento é o que eu acho” (DTB2: 2019).

De salientar que a Educação Inclusiva implica novas práticas docentes e, segundo Correia (2008a), um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores, sendo imprescindível introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar.

Não nos parece difícil concluir que a escola de hoje se debate com diversas contrariedades que, de algum modo, dificultam e impedem a verdadeira inclusão, nomeadamente, a falta de formação dos professores e de autonomia das escolas.

Rodrigues (2003:95) afirma que "estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele".

Segundo Mesquita (2003), a inclusão assenta no princípio da aceitação e valorização da diversidade e na cooperação entre indivíduos diferentes. A sociedade deve munir-se de meios e formas para poder incluir os indivíduos com necessidades especiais e estes devem preparar-se para assumir o seu papel na sociedade.

Enfatiza-se, assim, a vertente educacional da inclusão, de acordo com a definição da UNESCO (2005:10), que a descreve como "um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e de reduzir a exclusão da educação e dentro da educação", com a "convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino" (UNESCO, 2005:11).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 assume uma perspetiva claramente inclusiva, em conjunto com o Decreto-Lei n.º 55/2018, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo. Um dos entrevistados refere que "Tem margem para andar, poderá ser aperfeiçoado, sim, porque este DL 54 joga com o DL 55 e aí há outra panóplia enorme de medidas possíveis de aplicar. Eles complementam-se um ao outro. Se isto tudo dá ou não, o tempo o dirá." (DB₁, 2019).

Mas há um problema com estes decretos: será que com esta "inclusão" sem diversificação de procedimentos e ferramentas, a escola terá possibilidade de responder aos alunos que têm Necessidades Educativas Especiais resultantes de uma deficiência ou incapacidade permanente? Ou esta retórica apenas esconde a prática de remeter para "a margem" todos os alunos que apresentem dificuldades, sejam de que tipo forem? Não estará a palavra inclusão a ser utilizada precisamente no sentido de facilitar a reprodução de práticas discriminatórias e exclusivas, de que a sinalização excessiva dos alunos como NEE é apenas um exemplo?

Para Capucha (2010) a defesa da Escola Inclusiva não é apenas ideológica e política. O acesso à educação e ao sucesso educativo que prepare para uma vida com qualidade, é um direito de todos, e as escolas regulares serão a melhor opção para as crianças com deficiências e incapacidades, exigindo, no entanto, mudanças profundas nas condições físicas e essencialmente nos modelos pedagógicos e na organização das escolas.

CAPÍTULO III: EM JEITO DE BALANÇO

O presente estudo desenvolveu-se numa perspetiva de análise da aplicação da legislação sobre as Necessidades Educativas Especiais, especificamente o Decreto-lei n.º 3/2008. O ponto de partida foi a constatação da elevada taxa de prevalência de alunos ao abrigo desse normativo legal, tendo como um dos objetivos resolver o excesso de sinalização e a desfocalização da Educação Especial que lhe está implícita.

Este diploma entrou em vigor para focar a Educação Especial nos alunos que efetivamente possuíam condições de elegibilidade, em função de necessidades permanentes de aprendizagem decorrentes de uma deficiência ou limitação de uma estrutura ou função do corpo.

Ao contrário do que se pretendia, é evidente que ao longo dos 10 anos de vigência deste normativo legal, o número de alunos abrangidos pelo mesmo teve um crescimento muito considerável.

Tendo em conta as diferentes perspetivas dos vários atores em torno da problemática das Necessidades Educativas Especiais, pretendemos neste estudo trazer para a discussão os números da Educação Especial, alunos e professores, bem como o testemunho de representantes dos principais intervenientes, os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, os Diretores de Turma e os professores da Educação Especial, através do recurso a entrevistas semiestruturadas em dois Agrupamentos de Escolas. O critério que esteve na base da escolha dos intervenientes teve em consideração o facto de estes estarem relacionados com a problemática do nosso estudo.

Estes três tipos de atores educativos, Diretor da Escola, professor de Educação Especial e Diretor de turma, tinham um papel preponderante no encaminhamento e acompanhamento do aluno para a Educação Especial, ao abrigo do 3/2008. Por isso, foi estratégica a recolha dos dados junto de representantes destes atores, visando abordar a forma como foi cumprido e aplicado o 3/2008, pelos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O ano de 2006 constituiu-se um marco no processo de recrutamento de docentes de Educação Especial, inserido num movimento crescente de procura de formação de professores para esta modalidade educativa.

No que concerne à opção de efetuar a especialização da Educação Especial foi possível identificarmos dois fatores: empregabilidade e desempenho profissional. Primordialmente, a frequência da formação de professores em Educação Especial foi motivada pela questão da empregabilidade, com o escopo de possibilitar a obtenção de um horário completo e anual com mais facilidade do que o concurso no grupo de recrutamento inicial. Efetivamente, a obtenção de habilitação profissional para esta modalidade educativa constitui-se uma forma garantir e/ou assegurar emprego na área da docência. Tal situação ficou atestada pelo testemunho dos dois

Diretores dos AE entrevistados, ao referirem que se aperceberam, ao longo dos anos, que os docentes tiravam a especialização nos grupos da Educação Especial como via de escape à falta de horários no seu grupo de recrutamento inicial, o que levava ao desemprego ou a horários incompletos e/ou temporários. Os próprios professores de Educação Especial afirmam que a escolha seria uma forma de obter emprego, para melhorar a sua situação profissional. No entanto, um número menos significativo dos entrevistados refere o fator associado ao desempenho profissional, uma vez que, decorrente da política educativa marcada pelo paradigma da Educação Inclusiva, os professores deparam-se constantemente com alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas salas de aula. Assim, a formação veio contribuir para colmatar as carências no domínio da Educação Especial e desenvolver capacidades práticas e obter conhecimentos para sustentar a prática docente inclusiva.

A análise dos números da Educação Especial em Portugal, nos últimos dez anos, permitiu-nos constatar a evidência de um número sempre crescente de alunos ao abrigo do 3/2008. Quando escalpelizada a questão da evolução do número de alunos ao abrigo deste Decreto-Lei, todos os entrevistados foram unânimes ao assumirem que, sem dúvida, o número de alunos foi sempre crescente. Quando questionados sobre o porquê dessa evolução sempre crescente poucos foram os que não discerniram o porquê do aumento. As justificações, entre outras, associam-se à facilidade com que os alunos, mesmo não sendo realmente de Necessidades Educativas Especiais, eram integrados no 3/2008, admitindo mesmo falhas no diagnóstico, propositadas ou não, com o conseqüente acesso a condições mais vantajosas em matérias como a avaliação e a dimensão das turmas.

O processo de referenciação consistia na comunicação/formalização de situações que pudessem indicar a existência de Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente e o processo de integração no 3/2008 terminava com a homologação pela Direção.

No processo de avaliação de um aluno referenciado, o departamento de Educação Especial e o serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos analisavam a informação disponível e determinavam a necessidade, ou não, de uma avaliação especializada por referência à CIF-CJ. Se se verificasse que o aluno não necessitava de respostas educativas, no âmbito da Educação Especial, procedia-se ao encaminhamento para outros apoios disponibilizados pela escola, normalmente previstos no Projeto Educativo. São poucos os entrevistados que identificaram medidas alternativas à aplicação do 3/2008.

Os professores de Educação Especial são um elemento fulcral no encaminhamento e no acompanhamento dos alunos na Educação Especial. Quando se questionou o perfil e a competência destes profissionais especializados, os entrevistados, dos quais destacamos os

Diretores dos Agrupamentos, reconheceram a falta de competência de alguns deles, que apresentavam efetivamente muitas falhas técnicas e não possuíam um perfil ou competências para esta área, o que condicionou negativamente o seu trabalho com os alunos e com os docentes do ensino regular. Os Diretores e os próprios entrevistados dos grupos da Educação Especial reconheceram que muitos adquiriram esta especialização apenas por motivos de empregabilidade, sem terem adquirido em simultâneo as competências requeridas para a função.

Os entrevistados reconheceram que o trabalho, quando existia, era efetivamente colaborativo e contínuo. Ressalvaram, no entanto, que nem sempre existia disponibilidade do professor de Educação Especial para o trabalho com o professor do ensino regular. De salientar que os professores referiram não se sentirem preparados para lidar com alunos com necessidades especiais e nem sempre sentiam que os professores da Educação Especial estivessem preparados e com disponibilidade para os auxiliar. Este facto é expresso pelos próprios docentes nas respostas ao inquérito TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

A medida organizativa de redução de turma é reconhecida como um contributo para a melhoria dos ambientes escolares e de promoção do sucesso escolar.

Todos os entrevistados, sem exceção, reconheceram a redução de turma como uma medida importantíssima, fazendo referência à manipulação dos alunos NEE para obtenção de alunos redutores de turma.

O encaminhamento para o 3/2008, associado a subsídios de Educação Especial e à necessidade de maior número de recursos, nomeadamente humanos, terá levado a que existissem pressões individuais e coletivas para a integração dos alunos no referido diploma. Há entrevistados que admitem fortes pressões dos colegas, bem como dos técnicos que estavam no território a fazer o acompanhamento.

De uma forma geral, as escolas foram sendo dotadas dos apoios e recursos necessários para dar uma melhor resposta às dificuldades e necessidades de todas as crianças, incluindo os alunos com NEE. No entanto, a maioria dos entrevistados reconheceu como escassos e insuficientes os recursos afetos aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O aluno integrado na Educação Especial podia usufruir de um conjunto de medidas educativas, dispostas no artigo 16.º do 3/2008, destacando-se as adequações no processo de avaliação, que tornavam as provas de avaliação mais acessíveis. As medidas educativas podiam ser aplicadas cumulativamente, à exceção das que se referiam a alterações do currículo, isto é,

ao Currículo Específico Individual (CEI).

A opinião dos entrevistados dividiu-se entre os que admitiram que o aluno tinha o percurso facilitado e simplificado, quando estava ao abrigo das medidas educativas do 3/2008, e aqueles que consideraram que os alunos acabavam por ter que fazer um percurso semelhante a todos os outros alunos. No entanto, esta facilidade seria percebida, com razão ou sem ela, mas com resultados idênticos pelos pais e encarregados de educação, na medida que seriam os próprios a arranjar relatórios para que os filhos tivessem facilidades, por exemplo, ao nível dos exames.

O diploma legal em estudo advogava um processo de participação, colaboração e de compromisso com a melhoria das escolas, como espaço de aprendizagem, não se podendo ignorar questões relacionadas com as condições e os recursos necessários.

De uma forma geral, a escassez de recursos humanos, nomeadamente psicólogos e técnicos especializados (curiosamente, nunca são referidos os Centros de Recursos Especializados, como se as escolas e os seus profissionais apenas vislumbrassem oportunidades no interior da escola), e de recursos materiais; a insuficiente formação dos profissionais; e o desajustamento das condições organizacionais de suporte ao trabalho docente, foram as dificuldades referidas pela maioria dos entrevistados.

A falta de horas para efetuar um trabalho mais colaborativo, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, foi outro problema referido pelos entrevistados, o que faz antever que a mudança legislativa dificilmente se traduzirá em mudanças na realidade dos factos.

Algumas diferenças podem ser assinaladas entre este novo normativo legal e o 3/2008, das quais destacamos o facto deste novo diploma ser centrado no currículo e nas aprendizagens, bem como nas necessidades de todos os alunos indistintamente, em vez de se centrar na resposta educativa a um grupo de alunos identificado com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Outras alterações são meramente retóricas, como a criação dos “Centros de Apoio à Aprendizagem” (outro nome para “Centro de Recursos”, que aglutinam as “unidades especializadas” e que se definem como um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais), e ainda que a avaliação das necessidades educativas deixa de ser feita com base na CIF e passa a ter por base a identificação dos fatores da escola, do contexto e critérios individuais que facilitam e dificultam o desenvolvimento do aluno

Relativamente ao que pensam os entrevistados sobre a mudança legislativa é evidente que a maioria ainda não apresenta uma opinião formada e as respostas são vagas, o que se explica por este ser o primeiro ano de implementação. No entanto, apuramos que, no cômputo geral, as opiniões entre os entrevistados se dividem. Uns percebem este novo diploma como

semelhante ao 3/2008, e outros referem que este novo diploma será mais inclusivo e mais colaborativo. No entanto, também sublinham que é o primeiro ano de trabalho com este normativo e que ainda se está numa fase de adaptação. O problema da sobre-sinalização de alunos rotulados como tendo “dificuldades de aprendizagem”, esse, tenderá, dadas as dinâmicas verificadas, a manter-se, se não se agravar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na inclusão preconizada na Declaração de Salamanca de 1994 surgem os princípios da equidade e da democracia que visam o desenvolvimento de uma educação para todos, pressupondo uma colaboração integral dos envolvidos e exigindo esforços coletivos para a construção de uma Escola, na qual seja contemplada toda a heterogeneidade e diversidade de competências, como a cultural e a socioeconómica, na sala de aula.

Nesta perspetiva, as exigências da Escola Inclusiva, colocadas à comunidade educativa, destacando aqui os professores do ensino regular e da Educação Especial “que assumem uma enorme responsabilidade no sentido de responder adequadamente às necessidades de grupos de alunos extremamente diferentes” (Morgado, 2003: 267), são complexas e difíceis.

Se nos centrarmos nos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o desafio era dar-lhes a resposta mais adequada e, neste sentido, perceber, “Que papel foi assumido pelos Diretores (o líder escolar) de AE/ENA na aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, isto é, no cumprimento (ou não) dos seus objetivos?”, tendo em conta que se verificou uma efetiva e elevadíssima taxa de prevalência de alunos ao abrigo desse Decreto-Lei?

Tecemos algumas considerações finais que sintetizam o que foi apresentado ao longo desta dissertação, destacando pontos cruciais como a motivação para a formação e especialização dos docentes de Educação Especial, a facilidade e pressões para “rotular” como aluno com Necessidades Educativas Especiais todo aquele que registava baixos resultados escolares, sendo que estes procedimentos tiveram consequências no número de recursos, quer humanos, quer materiais, com implicações no erário público.

Podemos constatar que, por inúmeras vezes, se confundiam dificuldades de aprendizagem com Necessidades Educativas Especiais. Podia ser apenas porque nem sempre seria fácil essa distinção, mas o que apurámos é que essa confusão era em tudo conveniente, associada à facilidade com que se encaminhavam alunos para a Educação Especial, o que conduzia a um número crescente de alunos ao abrigo do 3/2008, mesmo que não apresentassem realmente Necessidades Educativas Especiais. Neste ponto foi evidente a inércia dos Diretores dos agrupamentos, que aceitavam a avaliação feita pela equipa da Educação Especial, sem questionar, especialmente se o processo viesse acompanhado de um relatório médico.

Este normativo legal contemplava a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, integrando medidas educativas, das quais destacamos o apoio pedagógico personalizado, que tinha como consequência a necessidade de mais horas de apoio, logo de professores, conduzindo a um aumento da necessidade de recursos humanos. Outra medida contemplada neste diploma eram as adequações no processo de avaliação que permitiam ao aluno usufruir

de condições especiais, nomeadamente, alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, e do tempo de duração das provas. Esta última medida educativa era particularmente interessante e motivo de pressão por parte dos pais e encarregados de educação, que viam nela uma hipótese de simplificar e facilitar o percurso do seu educando, evitando uma retenção, ou permitindo uma melhoria das classificações finais que tornariam mais acessível o ingresso do seu educando no ensino superior, ainda com a vantagem de usufruírem de um contingente especial de vagas fixadas para os candidatos com deficiência.

Associadas às pressões dos pais e encarregados de educação para o encaminhamento dos alunos para a Educação Especial devido, essencialmente, às adequações curriculares e condições especiais de avaliação, juntavam-se os professores e técnicos especializados que assim viam crescer o número de alunos para apoiar, com conseqüente necessidade crescente de professores dos grupos da Educação Especial. Este facto tornou-se também evidente na análise das nossas entrevistas quando estes docentes, que eram um elemento crucial na avaliação e acompanhamento do aluno ao abrigo do 3/2008, efetivavam a sua especialização nos grupos de docência da Educação Especial, na maioria dos casos, por questões de empregabilidade e não por vocação. Esta particularidade, isto é, que o professor de Educação Especial nem sempre teria o perfil, a motivação e as competências adequadas, talvez tenha justificado o facto de muitos professores do ensino regular, apesar de reconhecerem que o trabalho entre eles e a Educação Especial deveria ser colaborativo e contínuo, nem sempre o praticassem, desenvolvendo-se apenas um trabalho esporádico, muitas vezes por iniciativa ou solicitado pelo professor do ensino regular.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (2008) referia que era crucial que existissem nas escolas docentes mais motivados, mais informados e a desenvolverem um trabalho colaborativo, para compreenderem as necessidades do jovem com NEE, de forma a proporcionar-lhe o desenvolvimento de conhecimentos e competências com significado para a sua vida futura. No entanto, reconhecia-se a lacuna na formação inicial e contínua dos professores, implicando a necessidade de investimento numa formação que desse maior relevo às questões da inclusão e do respeito pela diferença.

Finalmente, faltará fazer uma referência à medida organizativa de redução de turma que, não sendo uma medida do 3/2008, foi entendida por todos os agentes já enunciados como determinante no sucesso do aluno. Será, assim, compreensível a efetiva manipulação e "rótulo" de aluno com NEE, com características (não definidas) de redutor de turma, como uma estratégia dissimulada para formação de turmas com apenas vinte alunos, podendo, assim, associar um menor número de alunos por turma à probabilidade de abertura de mais turmas,

com consequente aumento dos recursos humanos afetos à escola, situação denunciada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE: 2018), que apontou o rotular os alunos com Necessidades Educativas Especiais como potencialmente intencional, permitindo reduzir o tamanho das turmas e gerar apoios adicionais.

Olhando um pouco para a frente, e no que respeita ao novo Decreto-Lei n.º 54/2018, podemos até inferir que temos um 3/2008 inserido neste novo diploma, dado que todas as medidas do anterior se encontram nele presentes.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 assume que todos os alunos devem ser acompanhados e que o docente de Educação Especial deve seguir todos os casos, mas tal acompanhamento não implica necessariamente um apoio direto. Será mais no sentido de efetivar uma consultadoria colaborativa com os vários docentes do aluno, propondo estratégias, trabalhando com eles, assumindo que a maior parte das suas dificuldades poderão ser supridas com a alteração do modo, da organização e da diferenciação do trabalho dos docentes. No que concerne aos casos entendidos como mais complicados, que precisam de mais apoios dentro e fora da sala de aula, cabe à escola organizar a devida estrutura para os receber, criando no Centro de Apoio à Aprendizagem a resposta adequada. Serão necessários mais recursos? Não vislumbramos esse cenário, mas poder-se-á assumir que todos os alunos têm medidas universais e que, assim, devem ser também apoiados pelos docentes? Será que num futuro próximo teremos mais docentes do que alunos, mantendo-se a mudança ténue por exigir alteração de atitudes e de métodos de ensinar? O Decreto-Lei n.º 55/2018 abre um leque de possibilidades de trabalho, mas é preciso saber o que se deve e o que se pretende fazer.

Esta poderá constituir-se como uma linha de investigação, no sentido de aferir se os objetivos decorrentes da publicação e implementação dos novos diplomas legais irão dar lugar a uma verdadeira Escola Inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, José António e Afonso Moreno, José António (2005), “A Educação Especial em Portugal: Uma Memória do Movimento Associativo dos Pais de Cidadãos Deficientes: As Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS)”, *Educar*, Curitiba, n.º 25, pp. 257-274.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (2007), *Declaração de Lisboa*, Lisboa, Ministério da Educação, disponível em http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf, consultada em 17 de novembro de 2018.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014), *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PT.pdf, consultado em 4 de dezembro de 2018.

Amado, João (2014), *Manual de Investigação Qualitativa em educação*, 2.^a edição, Coimbra, Universidade de Coimbra.

Bairrão, Joaquim (1998), *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Bourdieu Pierre e Passeron, Jean-Claude (1992), *A reprodução*, Rio de Janeiro, Francisco Alves (3.^a edição).

Capucha, Luís e Nogueira, José (2014), “A educação especial em Portugal, os últimos 40 anos”, em Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal, a construção do sistema democrático de ensino*, Coimbra, Edições Almedina, (pp. 499-533).

Capucha, Luís (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*, Lisboa, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Capucha, Luís (2010), “Inovação e Justiça Social, Políticas Activas para a Inclusão Educativa”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25-50.

CNE (2008), “A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas”, Actas do Seminário realizado em 29 de Maio de 2008, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

CNE (2014), *Estado da Educação 2013*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Correia, Luís Miranda (1990), “Educação Especial em Portugal”, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Vol. I, n.º4, pp. 60-65.

Correia, Luís Miranda e Martins, Ana Paula (1999), *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (2004). “Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais”, *Análise psicológica*, 2 (XXII), pp. 369-376.

Correia, Luís Miranda (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da Educação, disponível em <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12658&langid=1>, consultado em 6 de fevereiro de 2019.

Correia, Luís Miranda (2008a), *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (2008b), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (2010), “Special education in Portugal: the new law and the ICF-CY”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9), pp. 1062–1068.

Correia, Luís Miranda (2013), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*, Porto, Porto Editora (2.ª edição).

Correia, Luís Miranda e Tonini, Andréa (2012), “Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais”, *Revista de Educação Especial*, v. 25, n.º 44, pp. 367-382.

Costa, Ana Maria (1995), “20 anos de Educação Especial”, *Revista Educação*, 10, pp. 5-10.

Coutinho, Clara Pereira (2011), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*, Coimbra, Edições Almedina.

Cruz, V. (1999), *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*, Porto, Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994), *Revista Inovação*, Vol. 7, Nº 1, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Derouet, Jean-Louis (Ed.) (2000), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

DGEEC (2018), *Necessidades Educativas Especiais 2017/18* em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>, consultado a 11 de dezembro de 2018.

DGEEC (2018), *Índice de indicadores relativos à educação pré-escolar e aos ensinos básico, secundário, pós-secundário não superior e superior, no século XXI*, disponível em http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_1_8.asp, consultado a 4 de novembro de 2018

DGIDC (2006), *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos - documento estratégico*, Lisboa, Ministério da Educação.

DGIDC (2007), *Centros de Recursos para a Inclusão - Reorientação das Escolas Especiais*. Lisboa, Ministério da Educação.

Dubet, Francois (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Éditions du Seuil /La Républiques des Idées.

Ferreira, Manuela, Simeonsson, Rune, Silveira-Maia, Mónica, Alves, Sílvia, Tavares, Ana e Pinheiro, Sara (2012), “Portugal’s special education law: implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in Policy and Practice”, *Disability & Rehabilitation*, 35 (10), pp. 868-873.

Haguette, Teresa (1997), *Metodologias qualitativas na Sociologia*, Petrópolis, Vozes (5.^a edição).

Hollenweger, Judith (2008), "Cross-national Comparisons of Special Education Classification Systems", *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, pp. 11-27.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.10th Revision (2007.) Geneva: World Health Organization, disponível em <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>, consultado a 02 de novembro de 2018

Leite, Carlinda (2000), “A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”, *Território Educativo*, 7, pp. 20-26.

Liebowitz, D., et al. (2018) *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>, consultado em 7 de dezembro 2018.

Mesquita, Helena (2002), “Uma nova política em necessidade educativas especiais: o decreto lei 319/91 - rumo a uma escola inclusiva”, *Educare/Educere*, n.º13, vol 8, pp.105-118.

Mesquita, Helena (2003), “Escola para todos, o percurso necessário: mito ou realidade?”, comunicação apresentada no *Colóquio A problemática da deficiência: um olhar a partir da Beira Interior*, realizado a 17 de outubro, Covilhã (pp. 45-54).

Morgado, José (2003), *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Nunes, Clarisse e Madureira, Isabel (2015), “Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), pp. 126-143.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, disponível em <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>, consultado em 20 de junho de 2019.

Pedreira, Jorge (2008), “A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas” comunicação apresentada no Seminário realizado em 29 de Maio de 2008, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Perrenoud, Philippe (2010), “Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares”, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, pp. 15-18.

Pinto, Joana (2012), *Inclusão: Utopia ou Realidade: Perspectivas de Professores e Pais sobre Práticas Inclusivas*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (Tese de Mestrado).

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

Reis, Felipa (2010), *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*, Lidel, Lisboa.

Ribeiro, Isabel (2008), *Educação inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*, Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Dissertação de Mestrado).

Rodrigues, David (2000), “O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível”, *Inclusão*, 1, pp. 7-13.

Rodrigues, David (2003), *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*, Porto, Porto Editora

Rodrigues, David (2006), *Educação Inclusiva - Estamos a Fazer Progressos?*, Cruz Quebrada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Coimbra, Edições Almedina.

Sanches, Isabel (2011), *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva - a "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Santos, Maria da Conceição (1999), *Trabalho Experimental na aprendizagem em Ciências. O Desenvolvimento de Competências Científicas na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Biologia*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Santos, Maria da Conceição (2002), *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*, Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Scoz, Beatriz (2013), *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*, Petrópolis, Editora Vozes (13.^a edição).

Sebastião, João; Mata, João; Capucha, Luís, Araújo, Luísa e Lemos, Válder (2014), “A construção do sistema democrático do ensino”, em Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, a construção do sistema democrático de ensino*, Vol I (pp. 35-88), Coimbra, Edições Almedina.

Serra, Helena (2009). “Educação Especial, Estigma ou Diferença?”, *Revista Saber & Educar*, 14, pp. 1-5.

Serrano, Jorge (2005), *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*, Braga, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Silva, Maria Odete (2011), “Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola”, *Revista Lusófona de Educação*, (19), pp. 179-194.

Silveira, Marina e Almeida, Rodrigues (2005), *Caminhos para a Inclusão Humana: Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo*, Porto, Edições Asa.

Sim-Sim, Inês (2006), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*, Lisboa, Texto Editores.

Simeonsson, Rune, Ferreira, Manuela, Maia, Mónica, Tavares, Ana e Alves, Sílvia (2010), *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final*, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Tomlinson, Caro Ann (2008), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto, Porto Editora.

UNESCO (1990), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Referência de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Nova Iorque, PNUD, UNICEF, Banco Mundial.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Paris, UNESCO.

UNESCO. (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação Um Desafio & Uma Visão - Documento conceptual*, França, Edições UNESCO.

UNESCO/OECD (2005), *Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators*, World Education Indicators Programme, Unesco Institute for Statistics, disponível em https://www.oecd-ilibrary.org/education/world-education-indicators_19991541, consultado em 11 de novembro de 2018.

Warnock, H. (1978), *Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: Her Majesty's Stationery Office.

FONTES

Decreto-Lei n.º 174/77

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 fevereiro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho Normativo n.º 1/2005, 5 de janeiro

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Parecer n.º 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, de 26 de abril

ANEXOS

Anexo A - Caracterização – Estudo de Caso

No que concerne ao campo de observação, foram selecionados os participantes em conformidade com o problema identificado, optando-se por eleger para o nosso estudo dois Agrupamentos de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo, designados como Agrupamento de Escolas A e Agrupamento de Escolas B. Os agrupamentos foram escolhidos em função da prevalência de um grande número de alunos sinalizados com NEE ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, o que permite obter um campo capaz de comportar uma grande diversidade de situações. Em cada um dos Agrupamentos de Escolas foi entrevistado o Diretor, dois Diretores de Turma e dois docentes da Educação Especial.

O Agrupamento A abrange uma população escolar urbana, pertencente a diversos núcleos populacionais e com múltiplas origens culturais, com uma importante presença de residentes de origem africana e alguns núcleos pertencentes à comunidade cigana. A população ativa tem, essencialmente, profissões não qualificadas. No ano letivo de 2017/18 tinha no total 1337 alunos, dos quais 74,3% beneficiam de auxílios económicos e 11,1% eram alunos com Necessidades Educativas Especiais, possuindo 3 Unidades de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM). O Agrupamento apresenta o Núcleo de Intervenção e Otimização Comportamental (NIOC)/Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), sendo uma unidade especializada de apoio educativo que desenvolve a sua ação nos domínios pedagógico, psicológico, psicossocial, sócio-familiar e de orientação profissional.

O Agrupamento B abrange uma população escolar urbana, caracteriza-se por uma grande diversidade cultural com conseqüente diversidade linguística, frequentada por 1259 alunos no ano letivo 2017/18, incluindo um elevado número de alunos integrados em instituições de acolhimento e de alunos referenciados na CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens - ou no Tribunal de Menores. A maioria dos alunos que frequenta este Agrupamento de Escolas faz parte de agregados familiares de estatuto socioeconómico baixo, 55,6 % dos alunos beneficiavam de auxílios económicos e 12% eram alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Dos dez indivíduos entrevistados, nove são do sexo feminino e um do sexo masculino (figura A.1).

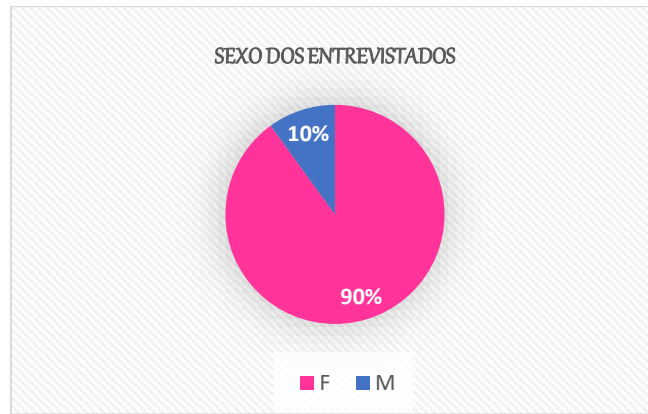


Figura A.1 – Sexo

No que concerne à residência, resume-se a quatro localizações: Lisboa, Seixal, Setúbal e Braga (Figura A.2.) mas, com predominância em Lisboa, dado que sete dos dez entrevistados refere residir na capital.

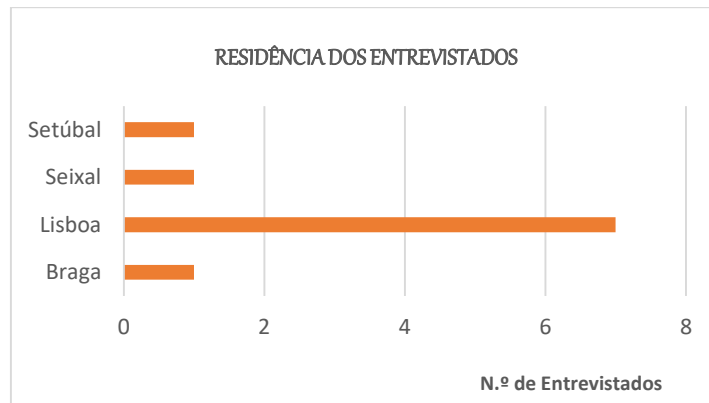


Figura A.2. – Residência

Os entrevistados têm idades compreendidas entre os 37 e os 63 anos de idade, de acordo com o gráfico da Figura A.3.

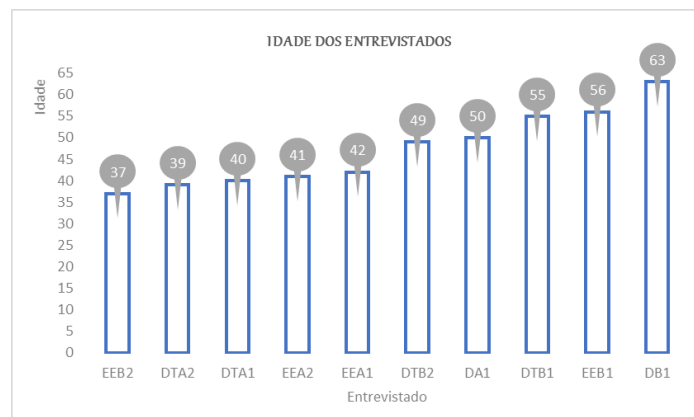


Figura A.3. – Idade

No que respeita à especialização em Educação Especial (Figura A.4.), constatamos que dos dez entrevistados, quatro possuem uma especialização na Educação Especial, dois no grupo 910 (Educação Especial 1), um no 930 (Educação Especial 3) e uma nos grupos 910 e 930.

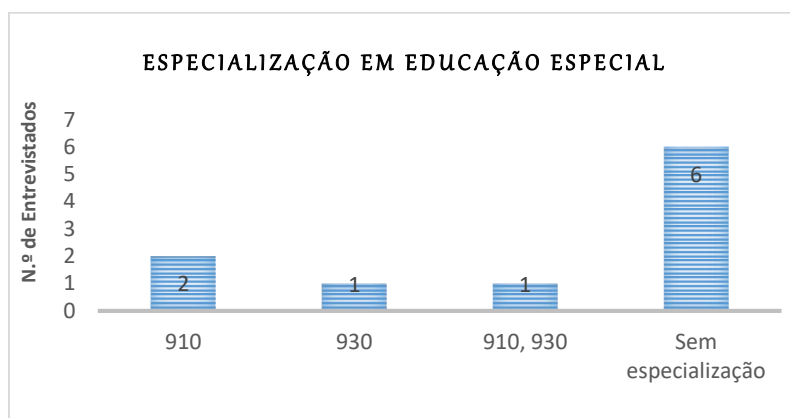


Figura A.4. – Especialização em Educação Especial

Foi estratégica a recolha dos dados junto de representantes destes atores, visando abordar a forma como foi cumprido e aplicado o Decreto-Lei nº 3/2008, pelos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Após a descrição dos procedimentos metodológicos desenvolvidos neste estudo procedemos à análise e interpretação do conteúdo das entrevistas realizadas. De acordo com Coutinho (2013 :106) “todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma produção de dados originais por parte do investigador”. Considerando o instrumento de produção de dados adotado, seguiu-se a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas aos Diretores dos AE, Diretores de Turma e professores da Educação Especial que participaram no estudo. Para o tratamento dos dados de natureza quantitativa, recolhidos através da entrevista, foi utilizado o programa MAXQDA. Recordamos que no capítulo II associámos as referências das entrevistas ao enquadramento teórico, assumindo que os dados obtidos no terreno validavam a teoria.

Anexo B – Guião das Entrevistas

Entrevista - Diretor do AE

Bloco	OBJETIVOS
Legitimação e Contextualização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista - Informar, de forma breve, os objetivos do trabalho de investigação - Garantir o anonimato do inquirido/confidencialidade - Solicitar ao entrevistado colaboração dado que o seu contributo é imprescindível na realização da investigação

OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Identificar as características pessoais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género - Residência
Identificar as características profissionais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Formação académica - Grupo de docência - Alguma especialização na área da Educação Especial? - Anos de serviço - Há quantos anos exerce o cargo de Diretor neste AE?
Indagar se o Diretor do AE tem noção do n.º de alunos ao abrigo do DL n.º3/2008	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a evolução do n.º de alunos ao abrigo de 3/2008 nos últimos anos? - E no seu mandato? - Considerando que se verificou um aumento/diminuição, porque ocorreu? - Quais os problemas de aprendizagem que, na sua perspetiva, levavam ao encaminhamento dos alunos para a EE? - Considera que se confundiam, por vezes, DA com NEE?
Qual foi, afinal, o papel assumido pelos Diretores de AE/ENA na aplicação do Decreto-Lei n.º3/2008?	<ul style="list-style-type: none"> - As referências traduziam-se sempre no encaminhamento para o DL n.º3/2008?
Averiguar se, no ato de tomada de decisão, o Diretor possui instrumentos para ter outra atitude perante a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha instrumentos para interferir no processo? - Na sua opinião, existiam alternativas/opções para os alunos com DA relativamente ao encaminhamento para a Educação Especial?
Problematizar em que quadro é feita, pelos Diretores, a homologação dos alunos referenciados com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecia o tipo de NEE que tinha no AE? - Quais as características que um aluno deveria apresentar para ter acesso à medida organizativa de redução de turma? - Como avalia os recursos disponíveis no agrupamento face aos problemas que tinha e tem?
Aferir sobre como terão contribuído para o aumento significativo do número de alunos do sistema educativo abrangidos por este diploma legal	<ul style="list-style-type: none"> - Sentia alguma pressão para que os alunos fossem encaminhados para a Educação Especial? - Considerava o quadro de professores do Grupo de Docência da EE suficiente? E qualificado/especializado para lidar com os problemas que as crianças apresentavam? - E os restantes professores e comunidade escolar, estavam preparados?
Averiguar se as práticas salvaguardam o superior interesse dos alunos numa perspetiva inclusiva,	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto tempo passavam os alunos sinalizados com as turmas e professores regulares? - Quais os progressos escolares que resultaram do trabalho feito com estes alunos? - Que encaminhamento costumava ser dado aos alunos com NEE?

assegurando as verdadeiras necessidades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Lia os PEI na íntegra ou concordava tacitamente dado que quem os elaborava sabia o que estava a fazer? - Considerava importante a avaliação das medidas educativas previstas no PEI? - Acha que o encaminhamento dos alunos para o DL n.º3/2008 podia ser entendido como um percurso simplificado para os alunos? - Reconhece a medida de redução de turma como uma medida eficaz para o sucesso de todos os alunos? Porquê?
Aplicação do Decreto-Lei n.º54/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo o DL n.º54/2018 um diploma que se aplica e prevê medidas para todos e qualquer aluno, como é que este normativo legal responde à diversidade de alunos que hoje frequenta a Escola?

Entrevista - Professor Diretor de Turma

Bloco	OBJETIVOS
Legitimação e Contextualização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista - Informar, de forma breve, os objetivos do trabalho de investigação - Garantir o anonimato do inquirido/confidencialidade - Solicitar ao entrevistado colaboração dado que o seu contributo é imprescindível na realização da investigação

OBJETIVOS	QUESTÕES
Identificar as características pessoais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género - Residência
Identificar as características profissionais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a formação inicial? - Qual o grupo de docência? - Quantos anos de serviço? - Tem alguma especialização na Educação Especial?
Indagar se os elementos do AE têm noção do n.º de alunos ao abrigo do DL n.3/2008	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a evolução do n.º de alunos ao abrigo de 3/2008 nos últimos anos? - Considerando que se verificou um aumento/diminuição, porque ocorreu? - Quais as razões pelas quais, geralmente, os alunos eram encaminhados para a EE?
Qual foi, afinal, o papel assumido pelos Diretores de AE/ENA na aplicação do Decreto-Lei n.º3/2008?	<ul style="list-style-type: none"> - As referenciações traduziram-se sempre no encaminhamento para o DL n.3/2008? - Quais os documentos solicitados para a referenciação e encaminhamento de um aluno para a EE? - Existiam ao dispor da turma outras opções para além do encaminhamento para as NEE? Quais?
Aferir sobre como terão contribuído para o aumento significativo do número de alunos abrangidos por este diploma legal	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que se confundiam, por vezes, DA com NEE? - Conhece o tipo de NEE que tem no AE? E na turma de que é diretor/a? - Das sinalizações efetivadas nos seus CT todas foram aceites e os alunos encaminhados por o DL 3/2008? - Considerava que neste AE todos os alunos abrangidos pelo DL 3/2008 deveriam estar abrangidos por este diploma legal?
Identificar as atitudes/práticas dos docentes e estruturas intermédias (Conselho de Turma, Professor de Educação Especial) relativamente à referenciação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Sentia alguma pressão para que os alunos fossem encaminhados para a Educação Especial? Em caso afirmativo, que motivos, na sua opinião, originavam essa pressão? - Quais os procedimentos para referenciar um aluno? - Quais as características que o aluno devia apresentar para ser encaminhado para a Educação Especial? - Na sua opinião quais as medidas do DL 3/2008 que mais influenciavam o sucesso? - Quais as medidas que aplicavam, na sua turma? Crê que são as necessárias e suficientes? - O que fazia o agrupamento e o seu diretor para colocar à disposição dos docentes os recursos necessários? - Considerava importante a avaliação das medidas do PEI? - Depois de definidas as medidas do PEI qual o seu papel como coordenador? - Das medidas educativas houve a indicação da medida organizativa de redução de turma?
Averiguar se as práticas salvaguardam o superior	<ul style="list-style-type: none"> - Considerava que tendo em conta o tipo de alunos com NEE o AE tinha os recursos adequados?

<p>interesse dos alunos numa perspectiva inclusiva, assegurando as verdadeiras necessidades dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerava suficiente o n.º de professores de EE? - Achava que o encaminhamento dos alunos para o DL3/2008 pode ser entendido como um percurso simplificado para os alunos? - Reconhece a medida de redução de turma como uma medida eficaz para o sucesso de todos os alunos? Porquê? - Como era efetivada a articulação entre os professores do ensino regular e da Educação Especial? (Diretivo ou colaborativo)? - Quanto tempo passavam os alunos com NEE nas salas de aula para aulas regulares? - Considerava que os professores estavam preparados para lidar com estes alunos? Acha que se poderiam preparar melhor? - E os docentes da EE, estavam devidamente preparados para as situações que surgiam? - O trabalho do professor de EE com o DT era um trabalho contínuo ou esporádico (só quando surge um problema)? - Considerava que um aluno abrangido pela EE tinha mais apoio e o trabalho do professor do ensino regular ficava facilitado?
--	---

Entrevista - Professor de Educação Especial

Bloco	OBJETIVOS
Legitimação e Contextualização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a entrevista - Informar, de forma breve, os objetivos do trabalho de investigação - Garantir o anonimato do inquirido/confidencialidade - Solicitar ao entrevistado colaboração dado que o seu contributo é imprescindível na realização da investigação

OBJETIVOS	QUESTÕES
Identificar as características pessoais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Género - Residência
Identificar as características pessoais e profissionais do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a formação inicial? - Qual o grupo de docência? - Qual a especialização? - Quantos anos de serviço?
Indagar se os elementos do AE têm noção do n.º de alunos ao abrigo do DL n.3/2008	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a evolução do n.º de alunos ao abrigo de 3/2008 nos últimos anos? - Considerando que se verificou um aumento/diminuição? Porque ocorreu?
Qual foi, afinal, o papel assumido pelos Diretores de AE/ENA na aplicação do Decreto-Lei n.º3/2008?	<ul style="list-style-type: none"> - As referências traduziram-se sempre no encaminhamento para o DL n.º3/2008? - Em que casos se recomendavam outras medidas? Eram frequentes? - E as respostas estavam disponíveis?
Aferir sobre como terão contribuído para o aumento significativo do número de alunos abrangidos por este diploma legal	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, DA e NEE são conceitos equivalentes? - As medidas adequadas aos alunos com NEE eram adequadas a todos os alunos com DA? Porquê? - Conhecia o tipo de NEE que tem no AE? - Das sinalizações efetivadas todas foram aceites e os alunos encaminhados para o DL n.º 3/2008? - Quais as características que um aluno devia apresentar para ter acesso à medida organizativa de redução de turma?
Identificar as atitudes/práticas dos docentes e estruturas intermédias (Conselho de Turma, Professor de Educação Especial) relativamente à referência dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Sentia alguma pressão para que os alunos sejam encaminhados para a Educação Especial? - Quais os procedimentos para referenciar um aluno? - Quais as características que o aluno devia apresentar para ser encaminhado para a Educação Especial? - Na elaboração do relatório (RTP) qual o peso da justificação do CT face a outros profissionais (ex. psicólogo...) - Que tipo de medidas tendiam a ser aplicado, segundo as dificuldades apresentadas pelos alunos? - Quanto tempo passavam os alunos junto com a turma e em trabalho fora da turma, segundo o tipo de dificuldade de aprendizagem? - Na sua opinião quais as medidas do DL 3/2008 que mais influenciavam o sucesso? - Considera importante a avaliação das medidas do PEI?
Averiguar se as práticas salvaguardam o superior interesse dos	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que tendo em conta o tipo de NEE o AE tinha os recursos adequados? - Considerava suficiente o n.º de professores de EE?

<p>alunos numa perspetiva inclusiva, assegurando as verdadeiras necessidades dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que o encaminhamento dos alunos para o DL3/2008 podia ser entendido como um percurso simplificado para os alunos? - Reconhece a medida de redução de turma como uma medida eficaz para o sucesso de todos os alunos? Porquê? - Como era efetivada a articulação entre os professores do ensino regular e da Educação Especial? (Diretivo ou colaborativo)? - O trabalho do professor de EE com o DT era um trabalho contínuo ou esporádico (só quando surge um problema)? - Considerava que um aluno abrangido pela EE tinha mais apoio e o trabalho do professor do ensino regular ficava facilitado? - O percurso do aluno seria facilitado?
---	--

Anexo C – Declaração de Consentimento

Fui esclarecido(a) acerca dos objetivos e procedimentos desta investigação e declaro que aceito participar de livre vontade no estudo de Prudência Maria Martins Valente, para elaboração da Dissertação de Mestrado de Administração Escolar, no ICSCTE.

Aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a Educação Especial nomeadamente o Decreto Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, autorizando o uso dos dados para os fins relacionados com a investigação.

Nome _____

Assinatura _____

Data ___/___/___