

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PORTUGAL

António Miguel Correia¹
Preciosa Fernandes²

Portugal, à semelhança de muitos países, segue em termos de políticas de educação especial, os princípios e diretrizes explanadas em múltiplos Tratados e Declarações universais.

Em 1978, no Reino Unido, através do *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* presidido por Hellen Mary Warnock surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este importante documento estabelece que as NEE signifiquem apresentar algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, exigindo uma atenção específica, mais recursos pedagógicos e materiais do que os utilizados com crianças da mesma idade, modificações no currículo e alterações nas estruturas sociais. O Relatório de Warnock teve efeitos imediatos em todo o mundo, incluindo Portugal.

Nesta linha, e num esforço político conjunto, em 10 junho de 1994, representantes de 92 países e de 25 organizações realizaram a *Conferência Mundial de Educação*, sob a égide da UNESCO e com o apoio do governo espanhol. Desta reunião surgiu a Declaração de Salamanca (1994), documento particularmente importante pela relevância que conferiu à educação dos alunos com NEE, traçando claramente o caminho para o conceito de Escola Inclusiva.

Na linha das ideias expressas no já referido Relatório Warnock (1978), a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o conceito de NEE e estabelece que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994: n.º 2).

Neste sentido, os signatários, onde se inclui Portugal, consideraram que a Educação Inclusiva deve ser concretizada nas escolas regulares, entendidas como espaço privilegiado para combater qualquer tipo de discriminação e onde é possível ir ao encontro das características, necessidades e capacidades de todas as crianças e jovens, incluindo as crianças e jovens com NEE. Ou seja, a concepção de Escola veiculada é a de um lugar onde é possível materializar uma educação para todos.

Tal pressuposto implica, por um lado, que a escola e os professores este-

¹Professor de Educação Especial (Portugal). Doutor em Ciências da Educação. Membro do GEPEPES da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). amiguelcorreia@gmail.com

²Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). preciosa@fpce.up.pt

jam atentos às necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças e jovens e, por outro, se criem condições, nomeadamente ao nível da disponibilização de apoios suplementares, e especializados, que permitam concretizar uma pedagogia inclusiva, capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo os que têm graves incapacidades.

Na linha do trabalho da comunidade internacional, realiza-se em Dakar, no Senegal, no ano 2000, o *Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos* (UNESCO, 2000) onde são reforçadas linhas de ação em ordem à promoção de uma Educação para Todos. A Educação é vista como uma forma de desenvolver os países e a promoção da paz e estabilidade mundiais, bem como um direito fundamental.

A Educação Inclusiva é, então, considerada uma questão básica de direitos humanos e representa uma mudança de paradigma educacional (Rodrigues, 2013). Esta ideia é atestada em documentos internacionais posteriores: “*Políticas orientadoras para a Inclusão*” (UNESCO, 2009), “Acordo de Mascate” (UNESCO, 2014), “Declaração de Incheon” (UNESCO, 2015), entre outros. Estas orientações tiveram e continuam a ter repercussões em todo o mundo.

Recentrando a atenção nas orientações para a Educação Especial oriundas da União Europeia, assume, nesse contexto, um papel de grande importância a *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva*³ (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*)⁴.

A Agência tem como principais princípios (EASNIE, 2014):

- Ampliar a participação para aumentar as oportunidades educacionais para todos os alunos;
- Educação e formação em Educação Inclusiva para todos os professores;
- Cultura organizacional e práticas éticas que promovam a inclusão;
- Estruturas de apoio organizadas de modo a promover a inclusão;
- Sistemas de recursos flexíveis que promovam a inclusão;
- Políticas que promovam a inclusão;
- Legislação que promove a inclusão.

Esta Agência tenta veicular cinco mensagens-chave:

- É necessário intervir o mais cedo possível no que diz respeito à Educação Inclusiva;
- A Educação Inclusiva beneficia toda a sociedade;
- É muito importante ter e formar profissionais altamente qualificados, principalmente os professores;
- É indispensável existência de sistemas de apoio e mecanismos de financia-

³Doravante designaremos esta instituição por “Agência”.

⁴Fundada em 1996, com o nome de Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (*European Agency for Development in Special Needs Education*), é composta atualmente por 29 países que suportam financeiramente a Agência: – Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Croácia, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Letónia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça (e, como observadores – Malta, Eslováquia e Eslovénia). Recentemente, a Agência é também financiada por fundos da EU Erasmus + e Education Program (2014-2010) via Iniciativa Jean Monnet (EASNIE, 2016).

mento;

- É importante ter dados fidedignos, para melhor conhecer a realidade de cada país na área da Educação Inclusiva.

Esta Agência conseguiu estabelecer um consenso sobre princípios chave para a prática de uma Educação Inclusiva, tendo produzido vários relatórios e orientações que evidenciam a defesa desses princípios (Fernandes, 2013). Todavia, nem todos os estados-membros têm a mesma política em relação à Educação Especial e Inclusiva. Estas diferenças dependem de múltiplos fatores, nomeadamente das particularidades dos diversos sistemas de ensino dos Estados-membros, bem com das suas características de índole económica, social e cultural.

Estas diferenças entre os países europeus, no que diz respeito à Educação Especial dependem de múltiplos fatores, tais como:

- A proporção de jovens, reconhecida oficialmente como tendo NEE, é diferente em cada país (de cerca de 1% na Grécia para mais de 10% na Estónia, Dinamarca, Finlândia, Islândia);
- Níveis nacionais de diagnóstico ou outras formas de reconhecimento, não correlacionados;
- Proporção de jovens que recebem educação segregada, que varia de menos de 1% para mais de 4%;
- Definições e categorias de necessidades especiais e deficiência variam de país para país. Alguns países definem apenas um ou dois tipos de necessidades especiais, mas a maioria dos países distingue entre 6 a 10 tipos de necessidades especiais;
- Os países estão envolvidos, em certa medida, com a tomada de decisões educativas em países como a Itália, Espanha e Reino Unido e menos nos países que aderiram em 2004, à exceção da Roménia;
- A tendência, em alguns países, de uma seleção precoce do tipo de orientações que pode ser prejudicial para os alunos mais fracos.
- A maioria dos países dependem de sistemas de monitorização educacional externos e transparentes que permite alguma forma de comparação de desempenho;
- O tempo mínimo para o ensino primário diferir consideravelmente em toda a Europa, assim como a proporção de tempo gasto em disciplinas obrigatórias.
- Os alunos reconhecidos como tendo NEE serem cada vez mais educados em ambientes de ensino regular, de acordo com três abordagens: “one-track”, “two-track”, “multi-track”.
- O interesse em adotar abordagens educacionais, e não apenas psicológicas ou médicas, leva a um interesse generalizado no desenvolvimento dos planos educativos para alunos com NEE.
- A tensão resultante do movimento para 'Educação inclusiva não segregada para estudantes com NEE que afetam tanto as escolas como os professores. Esta tensão é observada em relação ao deslocamento do foco 'especial' para as

escolas regulares, movendo mais responsabilidades educacionais para os professores do ensino regular.

- Dificuldade na identificação de indicadores quantitativos que mostrem o impacto da educação inclusiva na disponibilidade e qualidade da oferta do ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras. Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação que conduzem à transparência e à responsabilização variam muito em toda a Europa a este respeito.
- As tendências para uma "Educação Inclusiva" funcionar de forma bastante diferente nos primeiros ciclos de escolaridade em relação aos ciclos mais avançados, onde parece ser mais difícil o desenvolvimento de práticas de Educação Inclusiva.
- Se as escolas se tornam "orientadas para o mercado" e sob pressão para mostrar "resultados", isso pode ir contra os interesses dos alunos com NEE (EUROPEAN COMMISSION, 2005: 9-10).

Relativamente a Portugal, a Educação Especial é encarada como “subsistema dentro de um sistema”, o que parece que está mais próximo de concepção “multi-track approach”. Isto é, a Educação Especial, ao nível dos discursos políticos, parece ter vindo a situar-se numa orientação de Educação Inclusiva, e a desviar-se da concepção que seguia o modelo de Integração, e que pode ser associada à “one track approach” (SILVA, 2009).

As políticas para a Educação Especial em Portugal

A preocupação, ainda que reduzida, do Estado português pelas pessoas com deficiência remonta aos finais da monarquia, onde houve a instauração de algumas “escolas especiais”, nomeadamente para cegos. Com advento da República, em 1910, esta preocupação continuou a ser reduzida, contudo foi dado um impulso muito importante à educação de alunos com deficiência quando, nos anos 40, foi criado um Curso para Professores de Educação Especial, bem como a criação de “classes especiais”. Esta preocupação pelo atendimento escolar aos deficientes teve um maior impulso pelo fortalecimento do movimento associativo dos pais com filhos com deficiência, que criaram Associações para responder às dificuldades dos seus filhos, nas décadas de 50 e 60, ao mesmo tempo em que se implemetavam tênues experiências pedagógicas de integração (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

Com o fim da ditadura fascista pela Revolução de 25 de abril de 1974, permitindo a instauração e desenvolvimento da democracia, começou a existir um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência em escolas regulares.

A Educação Especial, enquanto serviço organizado em equipas educativas se iniciou em 1975/76. Houve diversa legislação importante nessa altura como o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, que definiu o regime escolar dos

alunos portadores de deficiência ao nível do ensino preparatório⁵ e secundário no sistema público de ensino, designadamente, o regime especial de matrícula, a possibilidade de dispensa de frequência de uma ou várias disciplinas, tipo de frequência e a avaliação.

A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, estabelece no seu artigo 1.º que a Educação Especial é “o conjunto de atividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico.” A Educação Especial passou a ter objetivos próprios, nomeadamente relacionados com a ajuda na aquisição de estabilidade emocional, no apoio de inserção familiar, escolar e social, no desenvolvimento das possibilidades de comunicação, no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência (art.º 3º). Esta Lei reforça a ideia de que o ensino regular deve incluir todos os alunos.

Esta mesma lei estabeleceu ainda a concentração da coordenação dos diferentes serviços relacionados com a Educação Especial num mesmo organismo, tutelado pelo Ministério de Educação.

A publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), representou também a este nível um marco essencial para a consolidação legal da integração nas escolas públicas de alunos com NEE. No seu artigo 7º, na alínea j, pode ler-se que a escola deve:

Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

O artigo 17º define o âmbito e os objetivos da Educação Especial, especificando que esta

visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” e que contempla “atividades dirigidas ao educando e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

Quanto à organização da Educação Especial, o artigo 18.º determina que esta deva seguir modelos diversificados, realizada em escolas regulares. Estas devem possuir estruturas de apoio e docentes especializados. Contudo, estabelece também que em casos mais severos, a educação pode ser fornecida em instituições específicas. É ainda estabelecido que a Educação Especial deva promover a integração profissional do aluno deficiente e os programas curriculares devem ser adaptados ao perfil de cada aluno, suas características e grau de deficiência (pontos 3 e 4 do art.º 18.º). Além, disso a LBSE consagra diversos apoios escolares aos alunos com deficiência, designadamente, atividades de acompanhamento pedagógico e atividades de complemento pedagógico,

⁵O ensino preparatório corresponde aos atuais 2.º e 3.º ciclos de escolaridade.

a serem realizadas com base na discriminação positiva (art.º 24.º e art.º 25.º).

As modalidades de atendimento (ponto 4) então preconizadas passavam pela sala de apoio permanente, sala de apoio temporário, apoio educativo ao domicílio, ou em contexto de turma do ensino regular.

Na esteira das mudanças legislativas do sistema educativo português, em especial as que resultam dos princípios expressos na LBSE, surgem diversos documentos normativos com o escopo de substanciar esses princípios. No seguimento destas alterações legislativas, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que introduz conceitos inovadores, como é exemplo o conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Trata-se de um normativo que, para além da inovação conceitual, rompe com um procedimento de realização de diagnóstico, até então assente essencialmente em critérios clínicos, que passa a valorizar os critérios pedagógicos, e a atribuir importância ao papel dos pais na tomada de decisão relativamente aos seus educandos. Além disso, aquele decreto-lei pretendeu fomentar a responsabilização da escola pelos alunos com NEE, reforçando a ideia, subjacente nos documentos legislativos anteriores, de integração destes alunos no ensino regular. Este normativo definiu um conjunto de procedimentos pedagógicos em favor de uma maior autonomia dos alunos. Esteve em vigor até 2007 nas escolas portuguesas, e contribuiu para reforçar apoios, promover medidas inovadoras e atualizar práticas educativas.

Posteriormente, assistiu-se um processo de reestruturação da Educação Especial, em particular com a reorientação gradual das Escolas de Educação Especial para Centros de Recursos seguindo as tendências europeias.

Só em 2005, com a publicação do Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio – republicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho –, emergem no discurso normativo os princípios da Educação Inclusiva. Nele é salientado que só “é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos” (preâmbulo).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro de 2006, cria um Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências. Uma das medidas é a criação dos Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial (CRTIC), prevendo a criação de 25 Centros de Recursos em Agrupamentos de Escolas (AE). Segundo as Normas Orientadoras do CRTIC, a finalidade destes Centros para a Educação Especial

consiste na avaliação dos alunos com NEE, de carácter prolongado, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 4).

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, normativo que orientou toda a organização e dinâmicas de trabalho da Educação Especial, até muito recentemente, até ao final do ano letivo de 2017/18, ou seja até

ao mês de agosto de 2018. Este documento, nos seus pressupostos, ancora-se na filosofia da Inclusão, ao proclamar que a Educação Especial deve se alicerçar nos princípios “da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (art.º 2º, ponto 1), na linha do já enunciado na Declaração de Salamanca (1994).

No quadro das anteriores orientações, o Decreto-Lei n.º 3/2008 trouxe algumas mudanças significativas que introduziram maior reflexão sobre os sentidos da Educação Inclusiva, ao definir como perfil dos alunos passíveis de virem a usufruir do Regime Educativo Especial os que apresentem:

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, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (ponto 1 do artigo 1.º).

Também introduziu novidades ao nível da referenciação de alunos passíveis de integrar o Regime Educativo Especial que passou a poder ser feita pelos

pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (ponto 2 do art.º 2.º).

São também estabelecidos que os procedimentos para esta referenciação e consequente avaliação devem seguir a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, enquanto referência para avaliação e elegibilidade dos alunos para o Regime Educativo Especial (REE). Com base nessa avaliação é elaborado o Relatório Técnico-Pedagógico que, caso o aluno passe a integrar o REE, servirá de ponto de partida para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) (art.º 6º). O PEI é concebido como um “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” (art.º 8º, ponto 1), estabelece o seu modelo (art.º 9º), o processo da sua elaboração (art.º 10º) e acompanhamento (art.º 13º). O coordenador do PEI é “o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra” (art.º 11º, ponto 1) e não o docente de Educação Especial como consagrado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz também a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) para os alunos com NEE, a ser implementado três anos antes da idade limite para o fim da escolaridade obrigatória, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, se possível, o exercício de uma atividade profissional (art. 14.º). Este instrumento corporiza aquilo que Correia (2008: 28) apelidou de “intervenção transicional”.

Determina-se ainda que as medidas para promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE podem ser: *a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.* (art. 16.º, ponto 2). Estas podem ser implementadas cumulativamente, exceptuando as alíneas b) e e), não cumuláveis entre si (ponto 3 do art. 16.º);

Apesar da (aparente) filosofia inclusiva subjacente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, este foi sempre muito contestado, desde a sua fase de discussão pública (LIMA; BENTO, 2009). Por exemplo, Bénard da Costa (2006) considerou este decreto um retrocesso em termos da Educação Inclusiva, pois não é benéfico a classificação de alunos com deficiência de carácter permanente e temporário, a distinção entre Educação Especial e apoios socioeducativos, a opção por Escolas de Referência para alunos com problemáticas específicas, afastando-os dos seus locais de residência, entre outros aspetos. Correia (2013), por seu lado, criticou a definição de “necessidade educativa especial” presente no decreto. Para este autor, esta definição exclui muitos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia), problemas mentais ou problemas de carácter emocional grave, entre outras (Correia, 2008). Na sua crítica o autor apresenta um conjunto de aspetos negativos que considera caracterizarem o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, tais como:

- a obrigatoriedade da CIF na avaliação dos alunos que, na perspetiva do autor, serve mais para comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE do que responder às mesmas. A este propósito o mesmo autor considera que o Decreto-Lei n.º 3/2008 “contém também um conjunto de imprecisões que é preciso esclarecer, tal como a aparente confusão entre “atividades” e “participação”, a subjetividade na graduação dos itens (tipo escala de Likert), o excesso de tempo que é necessário para preencher a *checklist* e, como já referido, a falta de investigação fidedigna.”

- não esclarece nem operacionaliza alguns conceitos importantes, tais como: “Inclusão”, “Necessidade Educativa Especial” ou “Educação Especial”;
- a responsabilidade da coordenação Plano Educativo Individual (PEI) passa a ser da responsabilidade do Diretor de Turma ou do titular de turma;
- utilização em demasia do termo “deficiência” evidenciado ainda uma certa conceção clínica.

O mesmo autor identifica, todavia, aspetos positivos, dos quais destacamos:

- a) A obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE *permanentes*, aliás já consignado no Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto;
- b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;

d) A criação de departamentos de Educação Especial nos Agrupamentos de Escolas (a inserção da área de Educação Especial nos Departamentos de Expressões era um absurdo).

Face ao fato do Decreto-Lei n.º 3/2008 apresentar ambiguidades, os agentes educativos incentivaram uma interpretação crítica do mesmo e começaram a exigir a sua reformulação. Foi com esse propósito que, em janeiro de 2014, através do Despacho n.º 706-C/2014 de 15 de janeiro, foi criada uma equipa de trabalho “com a missão de desenvolver um estudo com vista à revisão do quadro normativo regulador da educação especial”. Este Grupo de Trabalho procedeu à auscultação de especialistas, instituições educativas e de solidariedade social e a diversos atores que intervêm no campo da Educação Especial, designadamente docentes, órgãos de administração e gestão escolar e encarregados de educação.

Alguns dos principais problemas encontrados foram as disfunções relativamente ao critério de *elegibilidade* de alunos para beneficiarem de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, a que não é alheio a utilização da CIF, vista por alguns autores (Correia, 2013; Rodrigues, 2013) como um elemento redutor nas sinalizações — ou como uma “armadura concetual” — por ser única e obrigatória, originando a construção de Programas Educativos Individuais idênticos para problemáticas diversas. Ainda assim, considera-se que a CIF é, genericamente, um bom instrumento de organização e classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre diversos intervenientes com diferentes formações académicas e técnicas, apesar de haver técnicos, docentes e médicos que não dominam bem a sua linguagem e conceitos (CNE, 2014).

Apesar disso, muitos consideraram que o aquele quadro legal deixa desamparados muitos alunos com NEE e para os quais não se encontram respostas adequadas. A ausência de respostas levou a que dificuldades transitórias se transformem em dificuldades permanentes. A este propósito é importante o parecer do CNE (2014) ao chamar a atenção para o fato de que houve alunos a usufruir da medida educativa prevista no artigo 21º - Currículo Específico Individual (CEI) — que contraria o seu perfil de funcionalidade. Estas situações, bem como a inadequada adaptação às condições especiais dos alunos, comprometeram o seu sucesso educativo.

Outro aspecto prende-se com a vida pós-escolar. O PIT – Plano Individual de Transição – pareceu não ser o melhor instrumento para operacionalizar a transição para a vida ativa dos alunos com CEI, além de subsistirem barreiras sociais que urge derrubar (LOJA, 2014). A este propósito, o CNE (2014) lembrou que a Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, apresenta dificuldades de concretização. No mesmo parecer, o CNE (2014) aponta a falta de recursos físicos e humanos e as assimetrias geográficas, dando conta da existência de algumas zonas do país com carência de equipas de Intervenção Precoce, Unidades de Ensino Estruturadas ou de Multideficiência e de Centros

de Recursos para a Inclusão, algo que contraria o princípio de equidade no atendimento aos alunos com NEE.

Todas estas inquietações levaram a propostas de alterações que culminaram na criação de um novo normativo que começou a reger toda atividade de Educação Especial nas escolas portuguesas, no novo ano letivo de 2018/2019, que o tempo demasiado curto de concretização ainda não nos possibilita uma verdadeira avaliação da sua eficácia. Trata-se do Decreto-Lei n. 54/2018 de 6 de julho.

As opções metodológicas subjacentes a este normativo são o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo, havendo uma substituição do sistema de categorização dos alunos, incluindo a categoria de “alunos com NEE” para um conjunto de ações, estratégias e medidas organizado em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Além disso, o diploma reforça a importância da equipe multidisciplinar que deverá desenvolver medidas de suporte adequadas a cada aluno e a avaliação da eficácia da sua aplicação.

Ao nível das medidas de gestão curricular importa destacar:

- *Acomodações curriculares*: Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.
- *Adaptações curriculares não significativas*: As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- *Adaptações curriculares significativas*: As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (DGE, 2018).

Sabemos que todas estas medidas estão a ser alvo de discussão e aplicação, subistindo muitas dificuldades em interpretar e aplicar as mesmas nas práticas educativas, sem se saber ainda se a nova legislação será ou não um avanço em direção à educação inclusiva.

Organização geral do sistema e modelos de atendimento

Durante décadas, a maior parte dos alunos com deficiência era atendida em escolas especiais. A partir dos anos 90, muitos destes alunos começaram a ser integrados no ensino regular. Este fenómeno se deveu ao fato de muitas destas crianças deixaram de ser encaminhadas para instituições de ensino especial para serem atendidas no ensino regular, onde começaram a ter apoio especializado.

No último ano letivo (de setembro de 2017 a agosto de 2018) o total de alunos em Portugal totalizavam mais de 2 milhões, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil estão no ensino não superior. Destes, cerca de 90 mil são alunos com NEE, ou seja, 5,6 % do total de alunos. Destes 90 mil, cerca de 1% são atendidos em instituições de ensino especial.

A esmagadora maioria dos estudantes com NEE se encontram nas escolas de ensino regular, sendo que destas mais de 85% são escolas públicas. Estes dados mostram que Portugal é um dos países europeus com maior taxa de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Mostram também que os alunos atendidos em escolas especiais são a exceção e não a regra, evidenciando uma clara inversão no modelo de atendimento a estes estudantes nas últimas décadas (DGEEC, 2018).

Os ciclos de escolaridade do ensino não superior portugueses se organizam em: i) Educação pré-escolar (até aos 6 anos de idade); ii) 1.º ciclo (do 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade); iii) 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade); 3.º ciclo (dos 7.º ao 9.º ano de escolaridade); e Secundário (do 10.º ao 12.º ano de escolaridade). É o 3.º ciclo que apresenta o maior número de alunos com NEE e é neste ciclo de ensino bem como no Secundário onde tem crescido o número de alunos com NEE.

O atendimento aos alunos com NEE, na sua maioria, é realizado em escolas públicas que, fruto de políticas relativamente recentes, se organizam maioritariamente, em Agrupamentos. Estes são constituídos por escolas de diversos níveis de ensino, mas com uma gestão comum centrada numa escola sede.

Cerca de 2/3 dos professores que trabalham nos agrupamentos escolares são trabalhadores com vínculo permanente ao Ministério da Educação, havendo ainda uma percentagem significativa de docentes contratados, principalmente os docentes de Educação Especial, que são um grupo relativamente recente no sistema educativo português, pois só em 2006 foram criados quadros permanentes para estes docentes. Estes docentes são divididos em três grupos de recrutamento: Educação Especial 1 – Domínio Cognitivo e Motor (este é claramente o maior grupo dos três); Educação Especial 2 – Domínio da Audição e Surdez; e Educação Especial 3 – Domínio da Cegueira e Baixa Visão.

Os professores da Educação Especial, em termos de organização interna escolar, se constituem num grupo disciplinar autónomo ou integram o Departamento de Expressões (que reúne grupos disciplinares de Educação Física, Música, Educação Visual, entre outros).

As modalidades de atendimento dos alunos com NEE nas escolas portu-

guesas são diversas, sendo que cada vez se atribui maior importância ao ensino em sala de aula da turma, onde o aluno com NEE deve estar junto com os seus pares, ainda que com apoio especializado dentro de sala de aula. Contudo, há outras formas de atendimento que podem passar por uma intervenção em sala à parte, de forma individual ou em pequeno grupo.

Estas retiradas do aluno com NEE de sala de aula devem ser bem justificadas em termos pedagógicos e nos documentos específicos para esta área (como é o do Plano Educativo Individual), pois, não raras vezes, é alvo de discussão e de oposição por parte de vários agentes educativos, que consideram estas intervenções separadas do grupo de turma como o contrário da educação inclusiva (CORREIA, 2017).

Continuam a existir dentro do sistema de ensino público formas para atender deficiências sensoriais e mentais graves: as escolas ou agrupamentos de referência para a deficiência visual e auditiva, que fornecem um conjunto de recursos para atender os alunos surdos e cegos de um conjunto de escolas de determinada área geográfica e as unidades de apoio especializado para autismo e multideficiência, bem como uma rede de equipas da Intervenção Precoce, que intervêm em crianças até aos 6 anos (DGEEC, 2018).

Em relação ao autismo, o sistema providencia Unidades de Ensino Estruturado, salas adaptadas à luz do Modelo Teacch, que disponibilizam ambiente educativo e recursos para promover a autonomia dos alunos autistas que antes eram encaminhados para instituições.

Também, as Unidades de Multideficiência e Surdocegueira Congénita pretendem fornecer um conjunto de recursos para atender os estudantes com multidificiência, com condições físicas e tecnológicas para estes poderem usufruir de apoio especializado, nomeadamente por parte de outros profissionais que não sejam docentes, tais como: terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, entre outros. Também estas unidades recebem muitos alunos que antes estavam em instituições de ensino especializado.

Ainda que estas unidades tenham como objetivo central desenvolver um conjunto de atividades de promoção de inclusão, preconizando que os alunos que nelas se incluem devem participar de atividades curriculares com seus colegas da turma a que pertencem, e por isso, não devem ser unidades isoladas no seio da escola, a realidade demonstra que nem sempre isso acontece. Daí que estas unidades sejam alvo de muita contestação, especialmente por parte dos pais, que, por vezes, consideram que estas são formas de exclusão numa escola que se diz inclusiva (CORREIA, 2017).

Formação de Professores

Até alguns anos atrás, ainda havia muitos professores sem formação especializada a desempenharem funções no atendimento aos alunos com NEE. Hoje esse número é residual, sendo que a esmagadora maioria já possui formação especializada. Esta formação é acreditada por um grande número de universidades e escolas superiores de educação públicas e privadas e tem que ser

constituída por um mínimo de 250 horas. Os cursos de formação especializados têm um componente geral de Ciências da Educação, um componente específico na área da especialização e um componente de realização de um projeto na área de especialização. As áreas de especialização são: 1. Domínio cognitivo e motor, 2. Domínio emocional e da personalidade, 3. Domínio da audição e surdez, 4. Domínio da visão, 5. Domínio da comunicação e linguagem e 6. Domínio da intervenção precoce na infância (CORREIA; NOGUEIRA, 2011).

Todos os professores podem obter esta formação especializada, mas só podem exercer funções na área da Educação Especial se tiverem pelo menos cinco anos de serviço na docência em qualquer grupo de recrutamento. Assim, não é de admirar que a formação inicial dos professores de Educação Especial portugueses seja muito diversa, ainda que sejam predominantes os professores com formação ao nível da Educação Infantil e do 1.º ciclo de escolaridade.

A principal questão que se coloca é saber se a formação especializada obtida nesses cursos é suficiente e se realmente possuem uma dimensão profissionalizante e prática que possa preparar o professor para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Ora, vários estudos bem como a nossa experiência como docentes, prova que a formação especializada, sendo importante, é insuficiente e ainda demasiado teórica para fazer face aos múltiplos problemas na área da Educação Especial. Também constatamos que a formação na área de Educação Especial não deve ser apenas focada nos professores na Educação Especial, mas também em outros intervenientes escolares como sejam os auxiliares ou assistentes operacionais, principalmente os que trabalham diretamente com aluno com NEE (CORREIA; FERNANDES, 2016; CORREIA, 2017).

Limites e potencialidades da Educação Especial em Portugal

Portugal continua a debater-se com a falta de recursos, principalmente humanos, e com problema de colocação tardia de profissionais nas escolas, bem como alguns problemas de organização escolar que constituem barreiras à inclusão.

De uma forma geral, os agentes educativos e pais concordam com os princípios da Educação Inclusiva, reafirmando que o atendimento aos alunos com NEE deve ser na escola regular, todavia, subsistem relações tensas entre os diversos agentes que derivam, para uns, da dificuldade de interpretar e operacionalizar o conceito de escola inclusiva, para outros, da falta de uma cultura colaborativa entre os professores, mas também entre os professores e outros profissionais, e dos profissionais da educação com os pais (CORREIA; FERNANDES, 2016).

Por outro lado, os pais de alunos com NEE estão cada vez mais conscientes e organizados, sendo que os números de associações de pais de filhos com deficiência crescem em número e em força política.

Também é notório que as pessoas que intervêm no campo da Educação Especial reconhecem a necessidade de maior informação e formação especia-

lizada, baseada em boas práticas educativas e inclusivas que seja ministrada por pessoas que estão no terreno e com experiência sólida com alunos especiais (CORREIA, 2017).

Em suma, subsistem barreiras políticas, sociais, curriculares e atitudinais à inclusão, mas o sistema educativo português possui profissionais dedicados e pais cada vez mais reivindicativos que constituem potencialidades que fazem encarar o futuro com otimismo.

REFERÊNCIAS

BÉNARD DA COSTA, A. M. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In: Rodrigues, D. (Ed.), **Educação Inclusiva: Estamos a fazer Progressos?** Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006, p. 13-29.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Relatório Técnico. Políticas Públicas de Educação Especial**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

CORREIA, A. M. **Educação Especial: (Im)possibilidades de uma educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto: Porto, 2017.

CORREIA, A. M., & FERNANDES, P. Educação Especial: limites e potencialidades da Educação Inclusiva. **Interritórios**, v. 3, n. 2, p. 24-48, 2016.

CORREIA, L. M. **Educação Especial** – aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008, 2008. Disponível em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>. Acesso em: 30 setembro 2018.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Um guia para educadores e professores. 2.^a ed. revista e ampliada. Porto: Porto Editora, 2013.

DGE – DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2018.

DGEEC – DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Necessidades Educativas Especiais – Dados estatísticos. Ano letivo 2017/2018**. Ministério da Educação e Ciência, 2018.

EASNIE – EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Five Key Messages for Inclusive Education**. Brussels, Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014.

EASNIE – EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND IN-

CLUSIVE EDUCATION. **About us**, 2016 Disponível em <https://www.european-agency.org/about-us>. Acesso em: 22 setembro 2018.

EUROPEAN COMMISSION (2005). **Special Educational Needs in Europe**. The Teaching & Learning of Languages. Brussels: EC. Disponível em http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf. Acesso em: 23 setembro 2018.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: Uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Maringá**, v. 35, n. 2, p. 201-211, 2013.

LIMA, C.; BENTO, R. **(Des)inclusão**: Análise crítica do D.L. 3/2008, 2009. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5178/1/352Carla%20Lima,Raquel%20Bento.pdf>. Acesso em: 23 setembro 2018.

LOJA, E. Discriminação, indiferença e mobilização. In: MENESES I.; LOJA E.; TEIXEIRA, P. M. (Orgs.), **In/capacidade e in/diferença. Do indivíduo deficiente à sociedade incapacitante – justiça social, cidadania e autonomia das pessoas incapacitadas**. Porto: Livpsic, 2014, p. 41-63.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p. 3-20, Jan.-Abr. 2011.

SILVA M. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.

UNESCO. **Dakar framework for action**. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris, France: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, France: UNESCO, 2009.

UNESCO. **The Muscat Agreement**. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Incheon Declaration**. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.