

[Escrever texto]



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESFERA PÚBLICA EM
PORTUGAL**

**Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de
Política Educativa**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

ISABEL MARIA MAIA DE OLIVEIRA BORGES

**Sob a orientação do: Professor Doutor FERNANDO HUMBERTO SANTOS
SERRA**

2011

[Escrever texto]

Dedicatória

Aos meus pais e ao seu sonho

Agradecimentos

Esta área é dedicada àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor Fernando Serra a forma como orientou o meu trabalho. As notas dominantes da sua orientação foram a utilidade das suas recomendações e a paciência com que sempre me recebeu. Estou grata por ambas e também pela liberdade de acção que me permitiu, que foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Agradeço à minha família, nomeadamente aos meus filhos, a forma como aceitaram as minhas ausências e todo o tempo de qualidade que não lhes proporcionei. Um reconhecimento especial vai para o Carlos, meu companheiro de todas as lutas, pois sem o seu contínuo incentivo e apoio incondicional não teria sido possível levar esta tarefa a bom porto.

Aos meus amigos e colegas pelo estímulo constante e por me fazerem acreditar nas minhas capacidades.

Resumo

O presente estudo foi realizado com o propósito de analisar a discussão que houve em Portugal acerca das recentes medidas de educação especial, com a apresentação do Anteprojecto de Decreto-lei da educação especial, em Janeiro de 2004. Durante este período e nos quatro anos que se lhe seguiram muitas opiniões foram veiculadas na esfera pública, até à publicação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Pretendemos caracterizar de que forma se processou o debate na esfera pública, quais os agentes que emitiram opiniões/pareceres, quais os temas abordados e quais foram as lógicas de argumentação utilizadas.

Através da recolha de informação na Internet, espaço público privilegiado neste estudo, tentaremos, na dimensão temporal definida, perceber qual foi a dinâmica de participação existente na esfera pública e de que forma foi assimilada na discussão política.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Legislação; Esfera pública; Políticas educativas.

Abstract

This study was conducted with the purpose of analyze the debate we had in Portugal on the recent measures on special education, made known in a Law project on special education, proposed in January 2004. During this period, a period of years that followed, many opinions have been aired in public, until the final publication of Decree-Law No. 3 / 2008, on 7th January.

We want to characterize how the debate took place in the public sphere, which agents expressed their opinions/advices, which were the themes and what were the logical reasoning used.

By collecting information on the Internet, public space privileged in this study, we will try, in the temporal dimension set, to understand what dynamics of participation existing in the public sphere and how they were assimilated and influenced the political discussion.

Keywords: Special education; Inclusion; Legislation, Public Sphere, Education Policies.

Índice

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
I – Enquadramento Teórico	5
1- Enquadramento / Percurso Histórico da Educação Especial	6
1.1 A Educação Especial em Portugal	9
1.2 - Do modelo médico ao modelo social	13
1.3 Da integração à inclusão – Declaração de Salamanca, um ponto de viragem	16
2 – Fundamentos Princípios orientadores da educação inclusiva	19
2.1- Pressupostos e objectivos da educação inclusiva	19
2.2 - Educação inclusiva versus educação especial	22
2.3. - A evolução dos modelos normativos em Portugal	24
3 - Debate na esfera pública e a evolução dos modelos propostos e legislados	36
3.1 Esfera pública e educação: um contexto de construção das políticas públicas de educação	36
3.2 Estrutura da Esfera Pública	39
4 - Síntese do enquadramento teórico	41
II – Procedimentos Metodológicos	43
5 - Orientações metodológicas	44
5.1 – Definição da pergunta de partida	44
5.2 – Definição e Caracterização do Modelo de Análise	45
5.3 - Caracterização dos agentes	50
6- Apresentação e Discussão da Informação	56
6.1 Apresentação da posição dos vários agentes, temas abordados e <i>media</i> utilizados	56
7.3 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitado	85
III – Conclusão	93
8- Considerações finais	94
Bibliografia	105
Sitografia	110
Legislação consultada	114

Índice de Tabelas

tabela 1 - Breve biografia de David Rodrigues.....	50
tabela 2 - Breve biografia de Luís de Miranda Correia.....	51
tabela 3 - Caracterização da Associação Portuguesa de deficientes (APD).....	52
tabela 4 - Caracterização do órgão consultivo: Conselho Nacional de Educação (CNE).....	53
tabela 5 - Caracterização da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP).....	54
tabela 6 - Caracterização do sindicato - Federação Nacional dos Professores (FENPROF).....	55
tabela 7 - Temas e subtemas.....	56
tabela 8 – Posição do especialista David Rodrigues (DR).....	57
tabela 9 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.).....	58
tabela 10 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.).....	59
tabela 11 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.).....	60
tabela 12 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC).....	61
tabela 13 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) (cont.).....	62
tabela 14 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) (cont.).....	63
tabela 15 – Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) – (cont.).....	64
tabela 16 – Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD).....	65
tabela 17 – Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (cont.).....	66
tabela 18 - Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (cont.).....	67
tabela 19 - Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (cont.).....	68
tabela 20 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE).....	69
tabela 21 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) (cont.).....	70
tabela 22 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) – (cont.).....	71
tabela 23 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) – (cont.).....	72
tabela 24 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP).....	73
tabela 25 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (cont.)...74	
tabela 26 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (cont.)...75	
tabela 27 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (cont.)...76	
tabela 28 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF).....	77
tabela 29 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.).....	78
tabela 30 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.).....	79
tabela 31 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.).....	80
tabela 32 - Posição do Ministério da Educação (ME).....	81
tabela 33 - Posição do Ministério da Educação (ME) (cont.).....	82
tabela 34 - Posição do Ministério da Educação (ME) (cont.).....	83
tabela 35 - Posição do Ministério da Educação (ME) (cont.).....	84
tabela 36 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitada.....	85
tabela 37 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitada (continuação).....	86
tabela 38 - Recentes alterações legais no âmbito da Educação Especial em Portugal.....	103

Índice de Figuras

Figura 1 - O “Modelo Médico” da deficiência e as ideias associadas (Harris e Enfield, 2003)	13
Figura 2 - O “Modelo Social” da deficiência e as ideias associadas (Harris e Enfield, 2003)	14
Figura 3 - Estrutura do espaço público (Serra, 2006)	39
Figura 4 - Estrutura do espaço público (Serra, 2006) – Adaptado	45
Gráfico 1 - Comparação das posições dos agentes em torno dos vários temas/subtemas	85

Introdução

A comunidade educativa, nomeadamente os docentes de educação especial, têm sido confrontados com uma grande diversidade de legislação, que tem provocado profundas alterações às suas práticas e contribuído para um clima de insegurança, o que, em muito, tem concorrido para que o debate da educação, na esfera pública, tenha grande relevância na sociedade portuguesa actual.

Nas últimas décadas tem-se assistido a grandes mudanças a nível político, económico e cultural, cujas consequências se têm tornado visíveis ao nível das políticas públicas, nomeadamente na área da educação. Nos anos 90 e primeiros anos do novo milénio, as funções do Estado na sociedade enfraqueceram e a centralidade tem sido, em grande medida, induzida pela emergência de uma nova agenda económica global, veiculada e tornada visível pelas tecnologias da informação e da comunicação.

A organização da sociedade com base em critérios de gestão eficazes e eficientes, que valorizam a produtividade e a racionalidade económica, tem levado o Estado a afastar de si o modelo de Estado – Providência. Também a recente recessão económico-financeira e o consequente aumento da procura pelos serviços sociais do Estado foi respondido com a restrição de recursos para os mesmos, o que se tem traduzido em deficits de atendimento, em congestionamentos dos equipamentos e finalmente em perda de qualidade dos serviços prestados. Estas são as opiniões que circulam pelo espaço público, daqueles que consideram que o neo-liberalismo do Estado está a afastá-lo da sua missão social e a restringir os meios em áreas absolutamente prioritárias, como a educação. Para outros, o Estado deve ser mais regulador e cabe também à sociedade civil, agir na mudança e no apoio às situações.

É neste panorama que se aprovam normativos legais que, para alguns são formas ideais de racionalizar os meios e atingir os mesmos fins, quando para outros são meramente artifícios economicistas do Estado.

Têm-se produzido reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares, na engenharia do currículo, nas organizações escolares e seu funcionamento, administração e gestão; um factor também a salientar é o novo desafio colocado pelas TIC e a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho que põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado.

Este é o cenário em que se insere a reforma da educação especial, que englobou vários normativos e pareceres e que levou à discussão pública instituições, sindicatos, profissionais da educação, especialistas e pais, numa tentativa de fazer prevalecer os princípios inclusivos no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais.

Partindo desta área temática, decidimos realizar um trabalho de investigação, que analisasse o debate que se processou no espaço público do anteprojecto do decreto-lei para a educação especial.

O intervalo de tempo escolhido para analisar o debate, decorre entre Janeiro de 2004 e Outubro de 2008, abarcando a apresentação da proposta, a sua consulta pública, via Internet, o longo período de 4 anos que se seguiu com muita discussão pública existente, a aprovação em Conselho de Ministros do decreto-lei e o “embate” nas escolas no início do ano lectivo seguinte.

O trabalho foi desenvolvido da forma que a seguir se descreve:

No Capítulo 1 – Percurso da Educação Especial - demos início à nossa fundamentação e enquadramento teórico fazendo uma trajectória pelo que tem sido o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, desde a Antiguidade até aos nossos dias; particularizámos quando nos aproximámos da nossa realidade nacional e observámos o percurso realizado nesta área, particularmente no último século. O nosso quadro conceptual está assim, necessariamente imerso na área do conhecimento da educação e muito concretamente, da educação especial.

No Capítulo 2 – Fundamentos/Princípios da Educação Inclusiva, fizemos análise do conceito de Inclusão, primeiro num contexto social mais amplo e depois no âmbito educacional; procurámos sublinhar como, ao nível dos direitos, parece ser consensual que este é um processo contínuo, que todos desejam ver realizado, mas que na prática tem atravessado muitas barreiras e constrangimentos e que não deixa de estar envolto em polémicas. É neste capítulo que se aborda um dos alicerces fundamentais desta investigação – os modelos normativos – qual a sua evolução ao longo dos tempos, particularmente de 2004 a 2008 e quais as controvérsias que criaram.

No Capítulo 3 é realizado um breve enquadramento relativo à construção das políticas públicas, do conceito de esfera pública e qual o tipo de estrutura de espaço público que vai ser utilizada para sustentar a análise do debate sobre as recentes medidas da educação especial.¹

No Capítulo 4 faz-se uma síntese do enquadramento teórico.

No Capítulo 5 – Orientações Metodológicas, define-se a pergunta de partida:

“De que modo os recentes normativos da educação especial foram debatidos na esfera pública da educação?”

Através do modelo de análise de estrutura do espaço público já enunciado, foram determinados quais os agentes que se exprimiram e que queríamos analisar, quais as suas vozes, como se caracterizavam, quais as estratégias discursivas argumentativas de denúncia/defesa/legitimação e qual o canal privilegiado nos *media* para recolha de informação – a internet.

No Capítulo 6 – Apresentação e Discussão da Informação - será apresentada a informação recolhida e serão comparadas as várias posições dos agentes sobre os temas abordados e quais as suas posições em relação aos temas (discordante, não explicitada e concordante).

No Capítulo 7 – Conclusão, serão realizadas as considerações finais sobre os temas abordados ao longo da investigação.

¹ Estrutura delineada pelo Prof. Dr. Fernando Humberto Serra (Serra, 2006)

Perceber a forma como se constroem políticas e de que modo os cidadãos as percebem, constitui um direito e um dever no âmbito de uma sociedade democrática.

Devido às limitações que envolveram a execução deste trabalho, nomeadamente de âmbito pessoal, existiram algumas barreiras difíceis de transpor. A quantidade de material que se encontra on-line e a sua recolha trouxe ainda alguns constrangimentos, designadamente na seriação, classificação e síntese de toda a informação encontrada.

I – Enquadramento Teórico

1- Percurso Histórico da Educação Especial

Desde a Antiguidade que a forma como as ordens sociais lidaram com a pessoa deficiente reproduz a sua estrutura económica, social e política. Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial.

Durante a maior parte da História da Humanidade, o deficiente foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na sua anormalidade (Fernandes, 2002).

Na fase denominada de exclusão, considerada a pré-história da educação especial (Jiménez, 1997), predominava um olhar sobrenatural sobre as pessoas com deficiência que eram comumente ignoradas e perseguidas, vítimas de atitudes sectaristas, como o abandono e o extermínio.

Até à Idade Média, numa época mais separatista, os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, como foi no caso do Egipto (onde surdos, eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó).

No século XVII houve uma atitude mais proteccionista com as organizações religiosas que começam a oferecer assistência.

Na Idade Moderna, embora as correntes Humanísticas exaltassem o valor do Homem, existia uma visão patológica da pessoa deficiente, o que trazia como consequência a sua separação.

Já em 1792, Condorcet (1942) alertava, que os direitos humanos permaneceriam formais se não se firmassem na base da igualdade efectiva dos indivíduos em relação à Educação e à Instrução.

Foi já no século XIX que o médico Jean Marc Itard (1774 - 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de “*pai da educação especial*” (Fonseca, 1989) deu um importante contributo, ao considerar que existiam inteligências educáveis. Foi o também médico Edward Seguin (1812-1880) que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treino, derivado das especulações pedagógicas de Jean Jacques Rousseau (1712-1798), que era aplicado através do estímulo do cérebro por meio de actividades físicas e sensoriais.

Maria Montessori (1870 - 1952) foi uma educadora e médica italiana que baseou as suas concepções pedagógicas na defesa do potencial criativo da criança e no direito de receber uma educação adequada às peculiaridades da personalidade, conjugando o desenvolvimento biológico e mental e dando ênfase ao treino prévio dos movimentos musculares. A sua técnica para o ensino de deficientes mentais foi experimentada em vários países da Europa e da Ásia.

A filosofia da Educação Especial começa no século XX a sofrer mudanças, principalmente após a Declaração de Genebra de 1924, da Assembléia da Liga das Nações. Tal declaração, contudo, não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, talvez até como decorrência do próprio panorama histórico que já se avizinhava e do previsível fracasso da Liga das Nações.

Clough, (2000) considera que até à década de 50 imperou o legado psico-médico em que se vê *o indivíduo como tendo de algum modo um deficit*. Ao mesmo tempo que se começava a questionar o enquadramento legal da deficiência, as escolas especiais continuaram a expandir-se, com o objectivo de proporcionar uma atenção educacional mais individualizada. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) defendia o direito à educação de todos os indivíduos.

Na década de 60, segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), o termo necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado como forma de identificar o aluno deficiente sem estigmatizá-lo. Foi iniciado em diferentes

países um importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola regular e sensibilizar os docentes, os pais e as autoridades públicas, com base em critérios como a justiça e a igualdade, *a resposta sociológica* (Clough, 2000).

Na década de 70 surgiu o movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes possível às oferecidas pela sociedade ao cidadão comum.

Mudam-se gradualmente as opiniões sobre reabilitação, afirmando-se agora que a segregação nos aspectos educativo e social era antinatural e indesejável. Nos Estados Unidos da América, em 1975, através da Lei Pública 94.142 deram-se os primeiros passos para a educação inclusiva. Desde a sua promulgação as escolas públicas dos Estados Unidos têm sido obrigadas a incluir estes alunos em classes regulares, onde possam estudar com pares não deficientes, ao invés de passarem a maior parte de seu dia em classes segregadas com outros alunos com deficiência.

A Educação Especial, como modalidade de atendimento a crianças e jovens considerados com necessidades educativas especiais, surgiu nos anos setenta, no seguimento do Relatório Warnock (1978). Constituiu um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular.

A década de 80, segundo Clough, (2000) *ênfatisa a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente*, surgindo novas estratégias de melhoria da escola.

O conceito de «inclusão» nasce, em 1986, nos Estados Unidos da América, com a Regular Education Initiative (REI), e culmina num movimento que tinha começado a despontar na Dinamarca já em 1959, no sentido de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais.

Em países como a Inglaterra uma série de iniciativas foram desenvolvidas desde então, sempre procurando um aperfeiçoamento do serviço prestado pelo

poder público, através da integração entre diversas áreas como as da assistência social, saúde e trabalho. A intervenção e a investigação foram incrementadas através de medidas governamentais e através de inúmeros estudos sobre educação inclusiva. O mais conhecido Centro de Estudos é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) - é dele que têm partido os principais documentos a respeito da área da Educação Especial: o UN Convention on the Rights of the Child (1989); o UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993). O Unesco Salamanca Statement (1994); International Perspectives on Inclusion (2002). Têm também partido deste centro documentos orientadores a serem implementados em vários países do continente asiático.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, reafirmou o direito à educação para todos, explicitando a ideia de que esta educação é um direito, independentemente das diferenças individuais.

Em 1993, as Nações Unidas proclamaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, onde exortavam os estados membros a assegurar que a educação das pessoas com deficiência fizesse parte integrante do sistema educativo. Definia normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Foi ao se reconhecer os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, que a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

1.1 A Educação Especial em Portugal

A educação de crianças deficientes em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos) e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro

estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa. Seguiram-se a criação de respostas a nível da surdez e da cegueira. O provedor da Casa Pia, Jaime da Costa Pinto, desenvolveu uma acção pedagógica admirável no estabelecimento casapiano, enviando inclusive dois professores para Paris para aprenderem como actuar junto destas crianças e jovens. Em 1913, um outro pedagogo e provedor, António Aurélio da Costa Ferreira, deu um novo impulso à educação de surdos, organizando o primeiro curso de especialização de professores. Em 1916, funda um instituto que passaria a ter o seu nome – Instituto Aurélio da Costa Ferreira – e que tinha como objectivo a observação de alunos da Casa Pia que apresentavam também deficiência mental e problemas de linguagem.

Depois de vários anos encerrado para obras, no ano de 1945 é reaberto e são-lhe atribuídas novas funções, através do Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de Dezembro, tais como sendo um dispensário de higiene mental infantil servindo todo o país, tendo por objectivos a observação e orientação pedagógica dos menores com deficiências mentais, a formação de docentes e técnicos e a investigação nas áreas médico-pedagógica e psicossocial.

No ano de 1929 foi criada a Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal com a finalidade de organizar classes especiais, sendo que as primeiras foram inauguradas em 1929, em Lisboa. Foi também no ano lectivo 1929/1930 que através de um despacho assinado pelo Ministro Eduardo Costa Ferreira, a *Repartição Pedagógica de Instrução Primária e Normal* teve autorização para formar novas classes, recrutando pessoal entre os professores especializados.

Em 1930 surgem novas classes especiais noutras escolas de Lisboa. O Instituto Navarro de Paiva assume a função de integrar e educar crianças ditas anormais e delinquentes apresentados aos Tribunais de Menores. Em Fevereiro de 1930, foram instaladas nas escolas primárias de Lisboa classes especiais para “retardados”, envolvendo cerca de 300 crianças.

A partir de 1942, e em colaboração com o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, deu-se um impulso na educação de deficientes mentais e deficientes motores,

com a reorganização de antigos estabelecimentos tais como o Instituto Adolfo Coelho, que ficou ligado à Casa Pia, e o Instituto Condessa de Rilvas. O Decreto-Lei n.º35/801, de 13 de Agosto de 1946, define a criação de classes especiais, junto das escolas primárias, cabendo ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira, já na alçada do Ministério da Educação, a responsabilização e orientação pelo seu funcionamento.

A partir da década de 50 surgem novos centros de intervenção e associações na área da deficiência, muitos dinamizados por grupos de pais: em 1955, é criado o Centro Infantil Hellen Keller, pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores; em 1960, é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; em 1962, é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM); em 1964, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes; em 1963, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira passa para a tutela da Direcção Geral do Ensino Superior. Destaca-se em 1964, a criação do curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas. Em 1970, é criado em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral; em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Protecção de Crianças Autistas.

Na década de 70, reflectindo os movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspectivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da *Educação Especial* no ensino regular. No ano de 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. A partir de 1973, com a criação da Divisão do Ensino Especial, de forma morosa, os governos vão dando importância e apoio à educação especial. Com a Reforma de Veiga Simão², em 1973, o Ministério de Educação responsabiliza-se pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com o objectivo de organizar as estruturas educativas.

² Lei n.º5/73 de 25 de Julho.

Segundo Afonso, J., & Moreno Afonso, J. (2005), foi entre os anos 70 e 80 do século XX, que três dispositivos jurídicos configuraram o conjunto de princípios que há bastantes anos consignavam nas convenções internacionais direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989).

Na escola regular começa-se então de maneira oficial a intervir, de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares. Neste processo de democratização do ensino (Afonso, J., & Moreno Afonso, J., 2005) são criadas as CERCI's e outras instituições de apoio à deficiência mental, tal como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, no Porto.

Em 1977, o Decreto-lei nº 174/77, de 2 de Maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permite condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência. Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. (DGIDC, 2006). Em 1981/82, inicia-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais. Em 1989 é publicada a Lei 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência e em 1990; numa resolução da Assembleia da República (nº 20) é ratificada a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 29 de Janeiro de 1990.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial de Acção relativo às pessoas com deficiência constituíram um marco fundamental de consciencialização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência, que viria a tornar-se mais efectivo em resultado da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).

Com a publicação do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, foi regulamentada a integração das crianças com deficiências no ensino regular.

Com esta lei é enfatizado o modelo pedagógico, o conceito de *necessidades educativas especiais* e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Correia (1997), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de educação especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, conseqüentemente, na prestação dos serviços mais adequados.

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva. Nos últimos anos tem-se assistido a um conjunto de mudanças conceptuais e sócio-legais, que introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social.

A introdução de um normativo legal, como o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, traz à discussão pública a educação especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos adjacentes. É a partir deste tema que esta investigação se irá debruçar.

1.2 - Do modelo médico ao modelo social

O paradigma médico com início no século XIX expandiu-se até meados do século XX. A sociedade adquiriu uma maior consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, embora este apoio tivesse um carácter mais assistencial do que educativo (Bautista, 1997).

A evolução do conceito de deficiência e incapacidade tem colaborado decisivamente para que profundas mudanças se tenham verificado nas últimas décadas, a nível da reabilitação e integração.

Para tal têm contribuído o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a investigação, a promoção dos direitos dos cidadãos, a consciência social, a responsabilidade política e o incremento da capacidade participativa das pessoas com deficiência.



Figura 2 - O “Modelo Médico” da deficiência e as ideias associadas (Harris e Enfield, 2003)

A visão, a nível de classificação e de intervenção na deficiência, tem sido orientada com base em dois modelos distintos: o modelo médico e o modelo social.

O modelo médico assenta numa perspectiva estritamente individual, colocando a ênfase na incapacidade de alguém para realizar algo, tendo de ser

“curado”. A pessoa protagoniza assim situações em que existe a tentativa de a normalizar, mudar ou adaptar à vida da sociedade – o seu papel é de paciente passivo, dado que é considerado “anormal” e os outros terão de agir e decidir sobre ele. A questão da deficiência fica limitada à problemática individual: é a pessoa com deficiência que precisa ser mudada, não o seu contexto. Desta forma, considera-se que estas pessoas necessitam de serviços especiais, tais como instituições adequadas e medidas adaptativas.

Já o modelo social apela a um outro tipo de representação social, em que existe o reconhecimento de que a incapacidade não é inerente à pessoa, alterando a perspectiva da anomalia ou deficiência para a diferença. Neste caso valoriza-se a inclusão social e à sociedade é conferido o papel promotor de modelos não estigmatizantes. É a sociedade que tem a responsabilidade de

eliminar barreiras e de se tornar facilitadora da inclusão plena de todos os cidadãos.



Figura 2- O "Modelo Social" da deficiência e as ideias associadas (Harris e Enfield, 2003)

Alguns dos problemas actuais prendem-se com o facto da nossa sociedade ainda não estar preparada para estas premissas, seja por dificuldade a nível da mudança de atitudes, seja a nível institucional e/ou por falta de normativos legais coerentes e verdadeiramente facilitadores da mudança exigida. Veja-se para tal o atraso com que o conceito de necessidades educativas especiais foi adoptado no nosso

país, com treze anos de atraso em relação à publicação do Warnock Report.

Em Portugal, a nível legislativo, o conceito necessidades educativas especiais e o regime educativo especial foram objecto de legislação em 1991, com o Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Com a introdução da nova terminologia pretendia-se suprimir os efeitos estigmatizantes da categorização dos alunos e dar uma dimensão social à problemática.

Muitos daqueles que criticam as alterações legais ocorridas nos últimos anos na sociedade portuguesa apontam a introdução da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) como um retrocesso ao modelo social, pois, segundo vários autores, coloca novamente o enfoque na deficiência e incapacidade.

Na Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de Setembro, relativa ao Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI), reconhece-se que a «deficiência» é ainda o termo de referência predominante entre nós” sendo que foi assim adoptada a utilização

*simultânea dos termos «incapacidade» e «deficiências» de forma a estabelecer uma transição e indiciar um caminho para a adopção da nova terminologia, evitando-se, assim, hiatos neste processo.*³

Sanches (2007) considera que

*Continuamos a apostar na categorização dos alunos (...), tendo por referência critérios da saúde expressos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (art.º4.º), no momento em que a nível mundial se tenta descategorizar e olhar para a pessoa no seu todo, rejeitando olhares parcelares que despersonalizam a pessoa.*⁴

Mais recentemente e no que concerne à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), adoptada como quadro orientador da concepção e operacionalização das políticas no domínio das deficiência e incapacidade, Correia (2008) considera que *usa frequentemente o termo "deficiência", deixando entender o seu cariz clínico, quando desde, pelo menos 1978, ele se tornou obsoleto em educação, passando a usar-se o termo "necessidades educativas especiais".*⁵

1.3 Da integração à inclusão – Declaração de Salamanca, um ponto de viragem

Declaração de Salamanca: *“No contexto actual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas; étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Sendo assim a expressão N.E.E. refere-se a*

³ http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=1091451, acedido em 24/11/10

⁴ Consultado Rev. Lusófona de Educação n.10 Lisboa 2007, <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.html>, acedido em 24/11/10

⁵ Correia, Luís de Miranda; educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008, 20/02/2008 <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo..>, acedido a 1/02/10

todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar” (UNESCO, 1994, p.3).

A educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca, proclamada pela Conferência da UNESCO, realizada em Junho de 1994, em Salamanca, Espanha, e subscrita por 92 países e organizações.

Esta Declaração define princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Defende como essencial a educação de todos os sujeitos em escolas regulares com base em práticas e orientações inclusivas. As escolas regulares são consideradas como *os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.* (UNESCO, 1994, p. 2)

Em Portugal, através do Despacho 105/97, publicado em 1 de Julho subscreve-se esta orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa. A nível da terminologia, com prontidão o termo inclusão substituiu o de integração. A nível da operacionalização, segundo Rodrigues (2003), *A educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” – defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola – e “pragmáticos” – conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem* (Rodrigues, 2003, p. 8).

No sentido de combater a exclusão tentou-se uma verdadeira revolução curricular, desenvolvendo respostas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tais como apoio pedagógicos, diferenciação curricular, critérios de avaliação específicos, currículos alternativos...

Durante a década de 90 o Estado desenvolveu esforços para a configuração de soluções de atendimento a crianças com deficiência e suas famílias, bem como para as crianças em geral. Assim, foi criada a rede nacional de educação pré-

escolar, bem como uma rede de apoio educativos para as crianças com necessidades especiais. Todavia, a nível educativo, as respostas têm-se desenvolvido de uma forma descoordenada. Muitos críticos apontam que esta dificuldade de elaborar políticas coerentes e lineares provém do envolvimento neste processo de dois Ministérios (Educação e Segurança Social) sem articulação entre si e movidos por diferentes objectivos, lógicas e filosofias. (Fontes, 2008)⁶

É através da mudança de paradigma que se segue à Declaração de Salamanca que grandes alterações se começam a realizar no panorama internacional e, apesar de muita resistência e acções avulsas e descoordenadas, no panorama nacional. Só esta tomada de consciência geral levou ao patamar em que se deu voz aos implicados. Foi no dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que o Ministério da Educação organizou, com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Nesta cimeira foi dado lugar a jovens de 29 países que expressassem os seus pontos de vista sobre educação inclusiva, acordassem sobre os seus direitos e fizessem as críticas necessárias para que quem seja portador de necessidades educativas especiais tenha lugar na sociedade. Estas são as suas vozes:

- *Temos o direito de ser respeitados e de não ser discriminados. Não queremos caridade; queremos ser respeitados como futuros adultos que têm de viver e trabalhar num ambiente normal.*

- *Temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às nossas necessidades. As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas. (...) A nossa voz deve ser ouvida.*

- *Toda a sociedade tem de ter consciência e compreender e respeitar os nossos direitos.*⁷

⁶ Fontes, Fernando; *Crianças com necessidades especiais Passos na construção de uma cidadania social infantil*; Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia; 2008; www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf; Acedido 10/03/10

⁷ http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf; Acedido a 17/01/09

2 – Fundamentos Princípios orientadores da educação inclusiva

2.1- Pressupostos e objectivos da educação inclusiva

Em meados dos anos 80 iniciou-se no contexto internacional um movimento que uniu profissionais, pais e pessoas com deficiência e que lutava contra ideias integracionistas que remetiam os alunos com necessidades educativas especiais para um mundo à parte. Foram realizadas várias conferências a nível mundial, sendo que Salamanca foi a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a educação inclusiva. Esta orientação inclusiva constituiu uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada pelos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em Junho de 1994. Especificamente, a Declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p.9).

De acordo com Ballard (1997), citado por Sánchez (2005), as características fundamentais da educação inclusiva são a não discriminação das deficiências, da cultura e do género; todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade. A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança. (...) *centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na escola...* (Sánchez, 2005, p.8).

A filosofia da inclusão defende uma educação que seja eficaz para *TODOS* (Ainscow & Ferreira, 2003, p. 114), baseada no princípio de que a escola, enquanto comunidade educativa, deve proporcionar oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais, tornando-se mais equitativa e sendo o pilar de uma sociedade mais justa.

Implícita a esta orientação está, conseqüentemente, uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas. Esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 1995). Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. No entanto, o avanço na implementação desta orientação está longe de ser fácil e, por conseguinte, as provas relativas a um progresso nesta área são limitadas, na maior parte dos países.

Numa nota mais positiva, refere-se que, recentemente, se tem assistido em muitos países a uma preocupação crescente com o conceito de educação para todos e, talvez, a uma maior consciencialização daquilo que ele implica. No mundo em desenvolvimento, a atenção continua a focalizar-se no alargamento das oportunidades de acesso ao ensino básico.

O surgimento e a apologia da educação inclusiva tem posto em causa o pensamento existente sobre as necessidades educacionais especiais além de estabelecer uma forte crítica às práticas da educação em geral. Para Condorcet (2001,p.81)⁸

A instrução pública é um dever da sociedade para com todos os cidadãos. Em vão seria declarado que todos os homens têm os mesmos direitos, em vão seriam respeitadas as leis se não respeitassem esse primeiro princípio

⁸ http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1176.pdf, Acedido a 24/11/09

da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse o maior número de pessoas de gozar esse direito em toda sua plenitude.

Ainscow (1995) considera as crianças especiais como tendo necessidade de educação especial e de abordagens pedagógicas como a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula.

A educação inclusiva não é missão exclusiva da escola. Sendo um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, requer que se corte com estereótipos e preconceitos e que a escola pública seja de todos e que proporcione oportunidades de ser e de aprender a todos, indiscriminadamente. A educação inclusiva é assim, mais que uma atitude, um sistema de valores e de crenças; não pode ser vista como uma acção ou conjunto de acções. *Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e, as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos* Arnaiz (1996) *apud* Sánchez (2005, p.12)

De acordo com Rodrigues (2000) a inclusão consubstanciou uma ruptura com os valores da educação tradicional, pois a

Educação Inclusiva não é um conjunto de documentos legais nem é um novo nome para a integração: é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. É um objectivo aliciante mas muito ambicioso” (Rodrigues, 2000, p.13).

Já Correia (2003) considera que esta mudança deveria ser abordada com cautela para que se não desvirtuem os apoios e o papel da Educação Especial e também para que se não caia em fundamentalismos excessivos quando se fala em inclusão de todos os alunos, com necessidades educativas especiais, nas classes regulares.

2.2 - Educação inclusiva versus educação especial

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. (Wikipédia)⁹

O paradigma imperante do atendimento especializado e segregativo é extremamente presente e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que actuam na educação especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional dos serviços. Acontece que os dois termos (integração e inclusão), embora aparentemente com significados semelhantes, definem situações de inserção diferentes e tem implícitos posicionamentos divergentes para a concretização dos seus objectivos. O termo integração tem sido utilizado para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, culturais, políticos ou outros.

A integração, desde os anos 60, sofreu a influência dos movimentos que caracterizavam e reconsideravam novas ideias, como a de escola, da sociedade e da educação. Como passo prévio à inclusão, surge nos EUA o movimento *Regular Education Initiative* cujo objectivo era a inclusão na escola comum de crianças com alguma deficiência de forma a unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial.

O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão. Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado do aluno, mas não se consegue introduzir uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior. Este desafio tem como factores condicionantes, não só o factor humano, mas também os recursos

⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva acedido a 24/11/10

físicos e os meios materiais para realização de um processo escolar de qualidade. A sua prioridade é o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interacção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e novas práticas pedagógicas.

A construção de uma Escola Inclusiva constitui hoje o grande desafio dos sistemas educativos. Estudos desenvolvidos no âmbito do projecto da UNESCO (Ainscow:1997; 1998) apontam como um factor chave desse processo, a formação e valorização profissional dos docentes.

Apostar numa educação diferenciada exige a criação de oportunidades de aprendizagem significativas e personalizadas num contexto rico de experiências e interacções vividas no colectivo.

Oferecer a todas as pessoas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e aumentar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade das necessidades dos alunos foram princípios enunciados pela Declaração de Lisboa (Lisboa, 2009), mas que porventura, estão ainda longe da realidade.

Rodrigues (2003) faz-nos interrogar sobre o facto de como a escola, uma estrutura que, durante mais de século e meio, funcionou, em termos de selecção, poder transformar-se, num curto período de tempo, numa estrutura inclusiva

O Mundo vive hoje um momento da sua história marcado por grandes transformações, decorrentes sobretudo do avanço tecnológico, nas diferentes áreas de sua existência: na dimensão da produção económica e dos bens naturais, na dimensão das relações sociais e da sua organização política e na dimensão do desenvolvimento cultural. Esta nova condição impõe um redimensionamento de todas as práticas mediadoras da sua realidade histórica, quer sejam o trabalho, a sociabilidade, a cultura ou a educação. Para Rodrigues (2003), *A inclusão chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados “a montante”, isto é, fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação social.* (Rodrigues, 2003, p. 8)

Para que esta nova forma de estar seja interiorizada é necessário que se considerem as diferenças individuais e a heterogeneidade como factor de

enriquecimento pessoal e profissional, que se invista na diferenciação pedagógica e, mais do que tudo, se entenda a importância da construção de uma Escola Inclusiva.

2.3. - A evolução dos modelos normativos em Portugal

Tal como foi referido no capítulo sobre o percurso histórico da educação especial, os primeiros movimentos de ensino de deficientes em Portugal surgem na 2ª metade do século XIX, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, sendo que a nível legislativo só quase um século depois o Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro, cria a Divisão do Ensino Especial, com o intuito de regular a integração de crianças deficientes e inadaptadas em classes normais.

Em 1971 tinha sido já publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes, que previa no nº2 da Base VI a criação de um “secretariado nacional de reabilitação” ou de um outro organismo equivalente, sendo que até à sua criação funcionaria uma comissão interministerial. Em 25 de Setembro de 1973, pelo Decreto-Lei nº 474/73, de 25 de Setembro, em cumprimento da Lei de Bases, foi criada, na Presidência do Conselho, a Comissão Permanente de Reabilitação (CPR), que teria por missão coordenar as actividades dos Ministérios e serviços interessados na aplicação dos princípios e métodos da reabilitação, bem como dirigir a nível nacional, o planeamento das medidas a executar neste domínio.

A partir de 1973-1974, foram publicados vários diplomas legais que assumiam a integração dos direitos dos cidadãos portadores de deficiência que viriam a ser assegurados pela Constituição da República Portuguesa (1976) (Capítulo II, artigos 71.º e 74.º) sendo que

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias (...) promover e apoiar o acesso dos

cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.

É de referir alguns dos principais normativos legais que têm regulado a educação especial: *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Âmbito e objectivos da Educação Especial e Organização da Educação Especial; *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência* (Lei 9/89, de 2 de Maio). Foca no art.º 9.º a educação especial; *Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro* - Define o regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória.

A grande mudança legislativa em Portugal, a nível da educação especial, dá-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, (referente ao regime educativo dos alunos com necessidades educativas especiais), onde se consagra o princípio de que a educação de alunos com necessidades educativas especiais se deve processar num meio o menos restritivo possível, encarando-os sob um ponto de vista educativo e propondo o abandono da classificação por categorias.

Surgiram no panorama legal um conjunto de normativos necessários à operacionalização deste decreto-lei, onde se destacam: *Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro* - regulamenta os procedimentos necessários à aplicação de medidas previstas no Decreto-lei n.º 319/91; *Portaria 611/93, de 29 de Junho* - aplica o disposto no Decreto-lei 319/91, às crianças com NEE que frequentam os jardins-de-infância; *Decreto-lei n.º 301/93 de 31 Agosto* - determina o cumprimento do dever de matrícula e frequência dos alunos com NEE; *Despacho 105/97, de 1 de Julho* - estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

É, principalmente, neste último Despacho que se subscreve a orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa, de acordo com a Declaração de Salamanca, sendo que tanto as ideias como a terminologia usada nesta

época, remetem para as necessidades educativas especiais, abandonando-se a referência ao termo “deficiência”.

Correia (1997) defende que se todas as leis criadas para garantir a inclusão fossem aplicadas possuiríamos uma inclusão bastante razoável para os nossos alunos com NEE. Também sublinha que existe um enorme fosso entre o que está escrito ou legislado e o que realmente acontece.

Segundo o Parecer nº 3/99, 17 de Fevereiro, do Conselho Nacional de Educação¹⁰ (CNE) se por um lado o Ministério da Educação,

publicou diplomas legais que anunciavam a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro lado, a maior parte dos investimentos financeiros do estado, na educação destes alunos, foi dirigida para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.

A aplicação das orientações que decorreram da mudança de perspectiva, introduzida pela filosofia e política da educação que sustentavam a escola inclusiva, encontraram na prática vários obstáculos e dificuldades.

Bairrão (1998) é um dos autores que assume um certo pessimismo em relação à implementação de uma escola inclusiva - *Podemos concluir que, de um modo geral os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular (...) colocam-se nos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos neles existentes* (Bairrão, 1998, pág. 296).

Em 2001 dá-se o primeiro retrocesso no processo da inclusão, “encoberto” pelos Decretos-lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, que estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico/secundário. No texto destes decretos surge, no Artigo 10º uma clarificação do conceito de NEE em que já se sublinha o carácter permanente e se dá o enfoque na deficiência:

¹⁰ http://educesp1.pbworks.com/f/parecer_3_99.pdf, acedido a 26/11/2009

Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

A Educação Especial volta a ser retratada como uma modalidade ao invés de um conjunto de recursos a disponibilizar à escola, aos professores do ensino regular e a todos os alunos com necessidades educativas especiais de uma forma abrangente, passando a destinar-se apenas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, desviando-se das orientações de Salamanca e consequentemente da filosofia da inclusão nela expressa.

O Ministério da Educação produziu em 2002, de acordo com informações da FENPROF, uma proposta para revogação do Decreto-lei nº 319/91¹¹; organismos como a Federação Nacional da Educação (FNE) pronunciaram-se em 2003 sobre um Diploma para a Educação Especial¹² que foi divulgado junto de alguns parceiros, tendo recebido várias críticas, nomeadamente no que concerne à definição de Necessidades Educativas Especiais:

Perante o generalizado repúdio do seu projecto, entendeu o ME aparentar um tempo de reflexão sobre as muitas críticas que sobre ele choveram e avançar, prioritariamente, com duas “peças” estruturantes no enquadramento jurídico da pretendida “reforma” da Educação Especial: as propostas de Lei de Bases da Educação e de Lei de Bases da Prevenção, Habilitação, Reabilitação, e Participação da Pessoa com Deficiência. (Rodrigues, 2004, p.14)

Foi formalmente apresentado na comunicação social, a 12 de Janeiro de 2004, pelo Ministro da Educação, Prof. David Justino, um anteprojecto de Decreto-Lei

11: www.fenprof.pt/Default.aspx?aba=27&cat=67&doc=299&mid Acedido a 26/10/09

12 <http://www.spzn.pt/pt/1107/ensino-especial.html>, Acedido a 29/10/09

para a Educação Especial (comummente apelidado de “novo 319” ou “320”) que foi objecto de debate público, de 12/01 a 14/02/2004.

O anteprojecto teve várias apresentações públicas em que membros da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) das Direcções Regionais de Educação (DRE) e até o Secretário de Estado da Educação Especial estiveram presentes. Através de um email criado para o propósito qualquer cidadão poderia manifestar a sua opinião acerca da proposta de lei. O período de debate foi definido entre 12 de Janeiro e 14 de Fevereiro de 2004.

Especialistas, tais como David Rodrigues, Luís de Miranda Correia e Sérgio Niza, cujas ideias pró-inclusão são amplamente reconhecidas no meio educativo português, levantaram as suas vozes e criticaram as reformas anunciadas. Niza, citado por (Rodrigues, 2004, pág. 30) declara que para alguém como ele *que tenha participado activamente como profissional e cidadão nos últimos quarenta anos da história do que ainda chamam de educação especial, o regime jurídico que agora nos apresentam é um motivo de luto.*

A Federação Nacional dos Professores (FENPROF) analisou a proposta e sublinhou que não era por falta de boa legislação que *o sistema de apoio à NEE não tem funcionado (...) mas por falta de vontade política na implementação destes apoios e porque o orçamento para a Educação deste Governo nesta área tem vindo a diminuir drasticamente.*¹³

Este anteprojecto propunha uma nova organização do sistema de resposta às necessidades educativas especiais, preconizando um modelo uniforme de aplicação em todo o território nacional, com duas vias: a educação especial e o apoio socioeducativo. Paradoxalmente neste documento as necessidades educativas especiais abrangidas seriam de carácter prolongado, mas em termos de identificar o perfil concreto de funcionalidade para elegibilidade na modalidade educação especial, já estava prevista a utilização da Classificação

¹³ Fonte: www.fenprof.pt/Default.aspx?aba=27&cat=67&doc=299&mid... Acedido a 26/10/09

Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), embora este organismo alertasse para que a CIF nunca devesse *ser utilizada para rotular as pessoas ou identificá-las apenas em termos de uma ou mais categorias de incapacidade*” (CIF – OMS, 2001).

Este anteprojecto não foi reconhecido pela comunidade educativa, mas a sua discussão acentuou uma lógica conflitual na área da educação especial e da inclusão no que diz respeito a conceitos, políticas e práticas, revelando ausência de acordo sobre os aspectos fundamentais das mesmas, como a seguir discutiremos.

A CIF veio a tornar-se, contudo, por inerência do novo quadro legislativo, o quadro de referência na fundamentação das Necessidades Educativas Especiais e, segundo o Ministério da Educação,

*Corresponde a um paradigma em que as questões de funcionalidade do indivíduo são vistas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões, resultando a funcionalidade de uma contínua interacção entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.*¹⁴

Em 2004 o Ministério da Educação realiza, a nível nacional, um levantamento de necessidades na educação especial em que, através de muitos formulários, se pretende que os docentes “elejam” os casos mais graves, que necessitavam de atendimento especializado.

Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional, começam a ser novamente discutidas as temáticas ligadas a uma reforma na educação, designadamente a nível da educação especial.

Em Março de 2005, o Gabinete da Ministra da Educação divulga o documento “Necessidades Educativas Especiais”¹⁵ onde se realiza uma análise aos

¹⁴ Avaliação e intervenção na área das NEE, Ministério da Educação

¹⁵ http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf, acedido a 19/04/2010

conceitos e práticas da educação especial e onde se retorna ao conceito de integração como tendo introduzido *alterações de perspectiva relativamente à educação especial*.

No âmbito da reforma da educação especial, no início de 2006, e de forma a promover o ordenamento dos recursos, foi criado o Quadro de Docentes de Educação Especial (Decreto-lei 20/2006, de 31 de Janeiro) *sendo definidos critérios de acesso que remetem aos anos sessenta (deficiência motora, deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva...)* (Sanchez, 2007, p. 158).

Paralelamente a estas polémicas o Governo aprova o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2006-2008), cujas premissas estão directamente relacionadas com a Inclusão Educacional – a primeira por colocar em especial relevo o grupo das crianças, como um dos públicos alvo; a segunda por referir especificamente a necessidade de corrigir as desvantagens da educação e a terceira por destacar a necessidade de ultrapassar discriminações, com especial relevo às pessoas com necessidades especiais.

Em Julho de 2006, a DGIDC, divulgou o Documento Estratégico *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos* em que considera que a educação especial é *uma resposta integrada da escola a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado*.

Surge, entretanto, o Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI) adoptado pela Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006 de 21 de Setembro que definiu um conjunto de medidas de actuação dos vários departamentos governamentais, bem como metas a alcançar no período compreendido entre 2006/2009, tendo por objectivo *criar uma sociedade que garanta a participação efectiva das pessoas com deficiência*. Com a apresentação deste Plano começam-se a pronunciar alterações significativas cujo objectivo não fica claro para o cidadão comum – várias vezes se começam a pronunciar na esfera pública, questionando se as medidas eram inclusivas ou economicistas. Nas apresentações públicas falava-

se de um 2º eixo do Plano, que culminaria em 2013, com a reorientação de todos os estabelecimentos de ensino especial em Centros de Recursos.

No período compreendido entre 2004 e 2008, no seguimento da apresentação pública do anteprojecto de Decreto-Lei sobre a *Educação Especial e o Apoio Socioeducativo*, a nível da esfera pública continuaram a fazer-se ouvir vozes de descontentamento; o Sindicato Nacional dos Psicólogos (SNP), vem em Outubro de 2006, lamentar o facto de não ter sido ouvido na elaboração da proposta deste e de nunca ter sido pedido qualquer parecer.

O Ministério da Educação, no âmbito do processo de reorganização da Educação Especial que empreendeu no ano lectivo de 2006/2007, adoptou como referencial teórico a CIF (edição de 2001) com o intuito de delimitar claramente quais os alunos com deficiência e que, portanto, podem usufruir dos serviços de “Educação Especial” entretanto criados. Começaram a divulgar-se formações para a aplicação deste documento e a exigir-se aos docentes e demais técnicos envolvidos na educação especial, a sua utilização.

No final de 2006, dirigindo-se aos professores através de uma entrevista dada ao periódico da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), Valter Lemos, Secretário de Estado da Educação, apela à participação de todos *nesta caminhada, que se sabe difícil e que, por isso mesmo, carece da colaboração e cooperação de todos*, (Lemos, 2006). Neste sentido, o Ministério da Educação procedeu à criação e manutenção do Boletim dos Professores on-line¹⁶.

De acordo com Afonso & Costa (2009), o Governo, numa tentativa de legitimar as suas decisões na área das políticas educativas, utilizou os resultados do relatório do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), constituindo este o *momento de viragem, na mobilização do Programa para a elaboração de políticas educativas* (Afonso & Costa, 2009, p. 55).

¹⁶ <http://www.professores.pt> Acedido a 3/08/2011

Em 2007 *Circulou em meios privados e ultimamente na Internet, de livre acesso, o projecto de Decreto-lei de Educação Especial* (Sanches, 2007, p. 157). Neste documento a autora refere que não há data nem outros elementos de referência que posteriormente fossem fidedignos para atribuir a alguma entidade a concepção e a forma de divulgação, parecendo, simplesmente, uma folha do Diário da República, com uma legislação expressa. Neste documento, a CIF é inequivocamente o instrumento que determina a elegibilidade para a educação especial, reservada às NEE de carácter permanente.

O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) realizou, a 7 de Julho de 2007, um debate sobre esta proposta de diploma para regulamentar a Educação Especial. Neste debate estiveram presentes mais de 200 pessoas, vindas de todo o país, docentes dos vários graus de ensino e representantes de diversas associações e instituições, o que originou uma reflexão viva e bastante participada. Tendo como ponto de partida o documento inicialmente apresentado pelo Ministério da Educação (ME), este debate realizou-se em termos genéricos prevendo que se tratava de um documento em fase de elaboração. O FEEI solicitou à DGIDC uma versão mais actualizada do documento, mas nunca obteve resposta. Os participantes neste debate levantaram muitas questões quanto à génese do documento, filosofia subjacente e medidas anunciadas.

É neste panorama de incertezas e críticas que nasce o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, como o novo paradigma de avaliação/intervenção nas Necessidades Educativas Especiais.

O Sindicato dos Professores do Norte, entre outros, considera que:

Na nova organização para a Educação Especial, a equipa ministerial rompe com o enquadramento normativo capaz de tornar a Escola mais inclusiva, mais para todos, porquanto, no seu conceito de NEE, limita o apoio especializado a um grupo muito restrito de alunos – é a insistência no absurdo conceito de NEE de carácter permanente, ou, pior ainda, o retorno ao conceito de categorização de deficiências. Um lamentável

retrocesso de mais de 30 anos na história da EE em Portugal. (Sousa, 2008, p. 13)

Na sociedade civil, especialistas, sindicatos, associações, pronunciaram-se veementemente contra esta legislação e pelos pressupostos em que assenta. As diferentes forças políticas manifestaram também a sua discordância em relação a esta legislação:

- O Partido Comunista Português (PCP) apresentou o seu protesto, através da Apreciação Parlamentar nº 64/X, a 31 de Janeiro de 2008, considerando que a publicação deste decreto *constituiu um gravíssimo retrocesso na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva em Portugal.* Na sua opinião o verdadeiro objectivo desta legislação era limitar de forma brutal o acesso aos apoios de alunos com NEE. Apresentaram também um Projecto de Resolução (nº 271/X) a 15 de Fevereiro de 2008 que solicitava a cessação de vigência do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.
- O Bloco de Esquerda considerando que o Decreto-lei nº3/2008 foi motivo de preocupação e alvo de críticas severas por parte dos mais variados sectores, desde pais a especialistas e professores, decidiu apresentar o Projecto de Resolução nº 403/X, recomendando ao Governo a constituição de uma Unidade de Missão para a Educação Especial e as Necessidades Educativas Especiais e a criação de um Conselho de Acompanhamento da implementação do referido decreto. Apesar da Ministra da Educação ter afirmado que não era sua intenção reduzir o apoio a crianças com NEE, o Bloco de Esquerda suspeitou que os números avançados pelo Ministério da Educação, relativos à estimativa de crianças e jovens que usufruirão de apoio ficassem muito aquém do que seria expectável.
- O Partido Social Democrata considerou que o Decreto-lei nº 3/008 *foi aprovado pelo Governo com escassa discussão pública, sem que entidades que desde há muitos anos estudam as matérias ligadas ao Ensino Especial tivessem sido auscultadas.* (PSD, 2008). Manifestou a sua preocupação pelo uso da CIF, nomeadamente por se tornar um instrumento de exclusão e pela criação das escolas de referência.

- O Partido Popular CDS/PP, embora manifeste de forma mais vincada a sua posição na área do encerramento das escolas de ensino especial (com o qual não concorda) considera *que o Governo optou pela pior das soluções: uma solução abrupta, não acompanhada de qualquer debate político e técnico prévio.* (CDS/PP, 2008, pág. 3)

Algumas alterações são entretanto efectuadas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, mas a educação especial continua a ser regulamentada pelo Decreto-lei nº 3/2998, de 7 de Janeiro.

Em Junho de 2008, no “rescaldo” da publicação da nova legislação, o Secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, quis aproveitar o Encontro sobre Educação Especial (Lisboa, 7/06/2008) para, perante os mil e setecentos participantes, anunciar, solenemente, que *em 2013 teremos em Portugal uma escola verdadeiramente inclusiva”, certamente, na (vã) tentativa de desmentir a denúncia que, na véspera, a FENPROF fizera, alertando para as perigosas medidas que o ME/Governo está a tomar, afastando dos apoios da Educação Especial cerca de 60% dos alunos com NEE.*¹⁷ A resposta dos participantes no referido Encontro foi uma *vibrante e prolongada gargalhada* sendo que os comentários que se seguiram foram de inequívoca condenação da política educativa do Ministério.

A 11 de Julho de 2008 a Assembleia da República analisou e debateu a Petição nº 444/X/3ª apresentada pela FENPROF, solicitando *a revogação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, e a sua substituição por legislação que garanta o direito à educação, em igualdade de oportunidades, a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE)* (FENPROF, 2008). A bancada do PS foi a única que assumiu a defesa daquele decreto. O CDS/PP, embora manifestasse discordância com o normativo, não considerou adequado a sua revogação, à altura. A FENPROF tinha entretanto denunciado ao Director-Geral da UNESCO, o facto de o Governo Português

¹⁷ http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=398 Acedido a 8/08/2011

colocar em causa princípios fundamentais da Escola Inclusiva ao utilizar a CIF - OMS, 2001.

No seguimento da política de avaliação externa das medidas aplicadas, o Ministério da Educação, através da DGIDC encomendou uma avaliação à aplicação do Decreto-lei nº 3/2008, cujas conclusões referem que:

A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula. A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela. (Simeonsson, et al, 2010, p. 8).

O Ministério da Educação continuou a defender a aplicação da CIF no sector da Educação baseado na recomendação de um conjunto de cientistas, entre os quais Rune Simeonsson, (que junto com Manuela Sanches Ferreira dirigiu a equipa de avaliação externa à aplicação das novas medidas de educação especial) feita no âmbito do projecto científico MHADIE (Measuring Health And Disability In Europe: suporting policy development),

Na resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007, lê-se, no artigo 24.º, que os Estados devem *assegurar um sistema educativo inclusivo a todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiências não são excluídas do sistema geral de educação, devido à sua deficiência.*

Nova legislação foi sendo produzida, tal como o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, através do qual foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

O Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro, veio regular o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando e prestando informação adicional relativa ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei nº3/2008.

3 - Debate na esfera pública e a evolução dos modelos propostos e legislados

3.1 Esfera pública e educação: um contexto de construção das políticas públicas de educação

A ideia de dotar os cidadãos de uma cultura de participação e envolvimento na sociedade remonta a Aristóteles. Rousseau (1999) parte do pressuposto de que todos os cidadãos estão aptos para a experiência política, porque são livres, e que o único espaço no qual a liberdade se exprime é o espaço público. Rousseau define a lei, ou seja, o produto da legislação ou da acção da vontade geral, como a condição da associação civil, e que, o povo, submetido a ela, deve ser o seu autor.

Habermas, *apud* Silva (2001), defende que o estado é influenciado, de modo indirecto (legitimação) pela esfera pública. Quanto ao termo “esfera pública”, muitas vezes ele aparece simplesmente como a esfera da opinião pública, em contraposição ao poder público. Habermas considera que se deveria incluir entre os órgãos de esfera pública os órgãos estatais ou os *media* que servem para que o público se comunique. Considera que a comunicação tem como papel a formação de identidades, comportamentos e sociabilidades, sendo que pode agir para a construção e transformação de espaços públicos e ampliar o conceito de sociedade, cidadania e subjectividade, portanto, o de esfera pública. É no espaço público, segundo Habermas, que se pode produzir um consenso racional, a partir de discussões livres que propiciam a formação da vontade política dos cidadãos.

Serra (2006) considera que espaço público é o contexto simbólico “localizado” entre a sociedade civil e o Estado onde os cidadãos se “encontram” e “reconhecem” para formular uma opinião pública. Segundo este autor, o Estado tem como função tradicional produzir regras e normas que, sob a designação genérica de políticas, visam orientar e controlar os comportamentos sociais. Actualmente, nos regimes democráticos, o Estado não tem o monopólio da construção e controlo das políticas públicas, dado que estas se constroem pela

intervenção de diversos actores ou agentes. Estes agentes expressam as suas opiniões na esfera pública (ou espaço público), que se entende como *um contexto simbólico “localizado” entre a sociedade civil e o Estado onde os cidadãos se “encontram” e “reconhecem” para formular uma opinião pública* (Serra, 2006).

Os próprios governos têm desenvolvido um novo conceito de governar conhecido por “governança”, em que reconhecem a necessidade da participação dos vários actores da sociedade civil para a construção democrática das políticas públicas, convocando a participação de actores não - estatais, constituindo redes de cooperação entre o estado e a sociedade civil e introduzindo entidades privadas ou do sector associativo, na formulação e implementação das políticas públicas (Faria, 2007). De forma a legitimar as decisões, *procuraram o apoio dos peritos e difundiram um universo de benefícios e riscos, promovendo, simultaneamente, a necessidade de confiar no funcionamento dos saberes e das pessoas, a que aliaram indicadores de competência e integridade.* (Fontoura, 2008, p.25)

A construção de políticas públicas tem sido incrementada pela revolução tecnológica, associada particularmente à explosão das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a Internet. Os avanços tecnológicos e a globalização da informação favoreceram a multiplicação e modificação das fontes de acesso ao conhecimento e a própria produção do mesmo, colocando no cerne discursos e práticas de legitimação das políticas e da acção pública.

Os *media*, convencionais tais como a televisão, a imprensa e a rádio e os mais actuais como a Internet *representam hoje um dos mecanismos mais significativos de construção da opinião pública* (Serra, 2006, pág.2).

De acordo com Gerstlé (2001), *apud* (Lascoumes & Galès, 2007, p. 69),

Um problema só se torna público quando os intervenientes o inscrevem no espaço público, ou seja, quando o tornam um assunto de atenção, e quando surgem posições controversas que caracterizam os seus componentes, a sua extensão e as suas causas. Os media têm aqui um

*papel importante, não só na visibilidade destes debates e na divulgação de imagens e testemunhos, mas também como um dos interessados na definição do problema e da apreciação da urgência das questões.*¹⁸

A internet possibilita a circulação de um maior volume de informações e de fontes diversas; descentraliza o processo de produção e veiculação de notícias, dando expressão a diferentes vozes (Marcondes, 2006).

No entanto, Shapiro, *apud* Marcondes (2006), alerta para o facto de que se as vozes periféricas não forem ouvidas, é como se não existissem, de forma que a técnica pode tornar-se irrelevante no contexto deliberativo.

Em Portugal, desde 1974, altura em que foi proclamado o regime democrático, sucessivos governos têm atribuído grande relevo à audição de vários actores para o estabelecimento das políticas educativas, nomeadamente especialistas em educação, representantes da sociedade civil, designadamente, o Conselho Nacional de Educação (órgão consultivo), os sindicatos, as associações e confederações de pais.

A procura de uma comunicação abrangente revelou-se numa tentativa de promoção de um espaço público, o que permitiu, que o fazer político não se restringisse exclusivamente aos representantes do povo, mas que indivíduos comuns pudessem manifestar a sua opinião num mesmo espaço de debate em que as autoridades políticas fossem confrontadas e criticadas através de argumentos racionais.

O debate não é um processo de votação e não procura gerar dados quantitativos ou plebiscitários, mas incentivar a colocação de argumentos que possam servir de contributos para a elaboração de um projecto de lei, tendo em conta o carácter democrático do processo.

¹⁸ Tradução livre

3.2 Estrutura da Esfera Pública

Segundo Hannah Arendt a *esfera pública é o espaço da palavra e da acção, onde ocorre o agir conjunto, a existência do “nós” e a manifestação da política.* (Valladares, 2009, p. 8)

Para Habermas, existem dois caminhos para definir o conceito de opinião pública. Um conduz de volta a posições do liberalismo onde um círculo de representantes, no âmbito público, é formulador de opinião, ou seja, um público pensante no meio de um público aclamativo. O outro caminho seria um conceito de uma opinião pública que se forma de acordo com a concepção dominante do governo. Assim, a opinião pública mostra ao governo as suas aspirações e o governo a retransmite na sua política. Habermas conclui assim que *a opinião pública reina, mas não governa* (Oliveira, 2010, p. 267).

A estrutura de espaço público, que será adoptada neste trabalho para analisar o debate na educação, nomeadamente dos normativos legais que a norteiam, na esfera pública em Portugal, é proposta por (Serra, 2006).

De acordo com este autor, no espaço público, virtualmente acessível e aberto a todos os cidadãos, verifica-se uma forte presença das vozes especializadas dos agentes políticos, intelectuais, económicos, cientistas e técnicos. Estes agentes trocam e desenvolvem argumentos provenientes de diferentes domínios e perspectivas do conhecimento e exprimem diferentes pontos de vista, interesses e posições ideológicas. Os temas organizam-se em torno de problemas de interesse mais ou menos geral, os quais traduzem situações consideradas pelos agentes como inquietantes, tensas ou, no mínimo, dignas de reflexão mais aprofundada. Os debates e as controvérsias organizam-se, sobretudo, em função de dois tipos de discurso (de natureza não mutuamente exclusiva):

- **Discurso de realidade ou objectivista** (*identificação das causas ou dos factores explicativos “daquilo que se passa”; clarificação analítica da dinâmica de certos fenómenos*); **Discurso de valor, ou crítico** (*apreciação normativa sobre a legitimidade ou a pertinência das decisões tomadas no quadro das*

políticas públicas, o valor das causas subjacentes aos movimentos sociais, das suas estratégias de afirmação e luta, etc. (Serra, 2006, p. 2)

Nas sociedades contemporâneas, os cidadãos recebem informações e formam a sua própria opinião política essencialmente por intermédio dos *media*. De um modo geral, os meios de comunicação constituem a principal fonte de informação política e de opinião para o grande público. É nestes contextos que se obtém a informação sobre as políticas públicas nas diversas fases: da criação à implementação e avaliação; é através do debate que estes espaços proporcionam que se pretende influenciar a esfera pública e produzir impacto sobre o processo de decisão política. O espaço público pode ser mais ou menos aberto, ou mais ou menos fechado, conforme a natureza dos regimes políticos e a sua dinâmica particular.

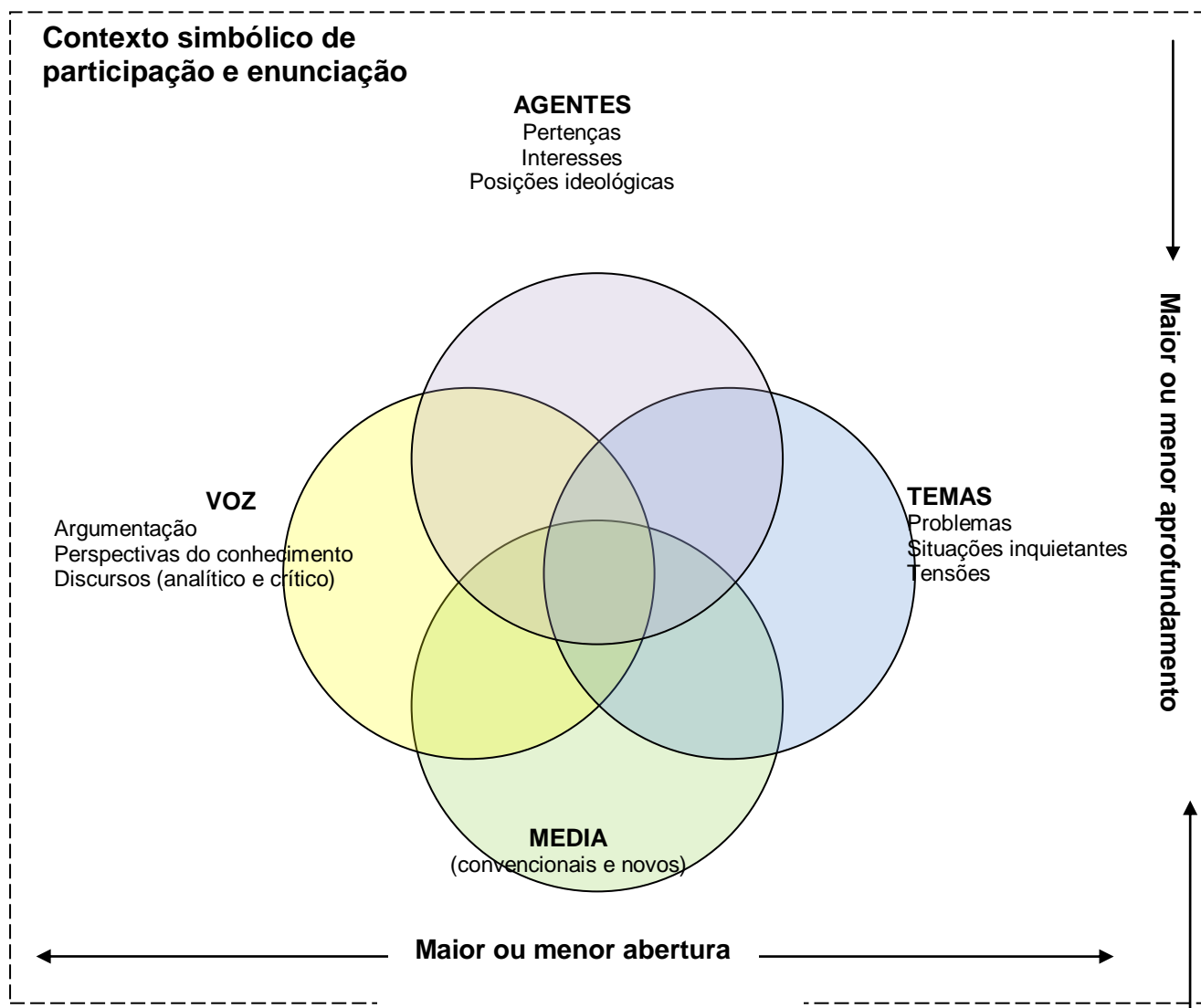


Figura 3 - Estrutura do espaço público (Serra, 2006)

4 - Síntese do enquadramento teórico

Nesta fase da investigação em que se concluiu a revisão da literatura que enquadra a problemática apresentada neste trabalho, vimos proceder a uma breve síntese dos últimos capítulos.

A recente história da educação especial reporta-nos para uma evolução notória no domínio socioeducativo, assim como no domínio normativo, de conceitos, formas de actuação e legislação reguladora. A Educação Inclusiva torna-se um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sabendo-se que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos.

Ao longo dos capítulos anteriores, tivemos a oportunidade de referir que a educação especial/inclusão constituem um tema polarizador das preocupações da maioria dos discursos elaborados pelos diferentes agentes políticos e sociais sobre os contextos educativos, sendo que um dos desafios que se coloca à escola é o de encontrar formas de responder eficazmente a uma população escolar cada vez mais heterogénea e proporcionar-lhe um tratamento diferenciado.

Recuando no tempo, perspectivámos histórica e conceptualmente o domínio da Educação Especial e fomos aproximando do tempo presente em que destacámos alguns aspectos controversos no caminho para a inclusão educacional em Portugal, nomeadamente no que respeita às prevalências, características e critérios de elegibilidade dos alunos com NEE, organização dos serviços e recursos para a educação inclusiva, decorrentes das recentes medidas legislativas nesta área.

Depois de um enquadramento legal (Decreto-lei nº319/91), validado pela Declaração de Salamanca, para muitos insustentável do ponto de vista económico, surge em Janeiro de 2004, o Anteprojecto de decreto-lei para a Educação Especial; este foi submetido a ampla discussão pública tendo sido apontados aspectos positivos mas também fragilidades, pois permite, com

relativa facilidade, o encaminhamento do aluno com NEE para instituições privadas não respeitando o seu direito em aprender conjuntamente com os seus pares que não apresentam NEE (Correia, 2003, p.13).

O Anteprojecto não foi aprovado pela comunidade educativa e a sua discussão salientou uma posição fracturante na área da educação especial e da inclusão, no que diz respeito a conceitos, políticas e práticas, revelando ausência de acordo sobre os aspectos fundamentais das mesmas, como a seguir discutiremos. Esta tendência veio a concretizar-se no Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que define as novas medidas e orientações para a Educação Especial.

II – Procedimentos Metodológicos

5 - Orientações metodológicas

5.1 – Definição da pergunta de partida

Este trabalho foi iniciado com as temáticas que inquietavam os docentes, nomeadamente os de educação especial - de que forma as leis que regulavam esta área eram ajustadas, pertinentes e como se formaram; qual a importância que as opiniões podiam ter num universo mais amplo, onde as políticas se constroem? Embora não sabendo muito bem quais os caminhos a percorrer foi-se realizando o trabalho exploratório, fazendo-se pesquisas bibliográficas e sitográficas. Foram efectuadas diversas leituras preparatórias com o objectivo de melhor poder abordar o assunto e obter mais informação sobre o tema em análise.

O trabalho de investigação que nos propusemos realizar, pretende estudar a forma como se processou o debate público do anteprojecto da lei que veio a regular a educação especial.

Deste modo, decidimos realizar um trabalho de pesquisa, que teve como fio condutor a seguinte pergunta de partida:

“De que modo as recentes medidas da educação especial foram debatidas na esfera pública da educação, em Portugal?”

- Que agentes se exprimiram?
- Que vozes veiculavam?
- Que temas foram tratados?
- Que meios de comunicação foram utilizados?”

O intervalo de tempo escolhido para analisar o debate decorre entre Janeiro de 2004 e Outubro de 2008, abarcando a apresentação da proposta, a sua

consulta pública, a aprovação em Conselho de Ministros e as reacções/críticas produzidas pelos vários sectores e agentes que discursam na esfera pública.

Esta trata-se de uma pesquisa de essência teórica, na qual se interligam dois vastos campos de estudo: educação e política. Nela pretendem-se sintetizar as ideias referentes à situação do chamado “espaço público virtual” no contexto dos normativos legais. O período de 2004 a 2008, que antecede e procede a aplicação do Decreto-lei nº3/2008, será pois, objecto de investigação, dando atenção às vozes concordantes e não-concordantes, no espaço público.

Com esta investigação pretendemos reflectir criticamente sobre várias questões que se colocam no âmbito deste tema:

- Desde o anteprojecto até à versão final do decreto-lei nº 3/2008 o que mudou?
- Como é que a dinâmica de participação na esfera pública foi assimilada na discussão política?
- Qual o impacto das novas orientações normativas nas práticas educativas?

Embora esta pesquisa não tenha a audácia de querer dar resposta a questões profundas e estruturantes da política educativa, gostaríamos de ter como pista de reflexão que tipo de *regulação* foi realizada, ou seja, de que *modo as autoridades públicas exercem coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto de acção dos diferentes actores sociais e seus resultados.* (Barroso, 2005, p. 69)

5.2 – Definição e Caracterização do Modelo de Análise

Segundo Quivy, após o desenvolvimento da problemática torna-se necessário traduzir estas ideias (...) *numa linguagem e em formas que as habilitem a*

conduzir o trabalho sistemático, de recolha e análise de dados de observação ou experimentação que deve seguir-se (Quivy, 1998, p.109).

A metodologia que serviu de base ao estudo foi de natureza exploratória e teve subjacente a recolha de dados através de métodos não interferentes, designadamente a Internet.

Embora não existam muitas pesquisas a nível da utilização da Internet no campo da investigação em Ciências Sociais, encontrámos alguns autores que abordavam o tema, sendo a perspectiva de Raymond Lee, a eleita nesta fundamentação.

Lee (2002) considera que as *novas tecnologias transformadoras da pesquisa* são muito importantes pois facilitam na recolha, arquivo e tratamento de dados, além de proporcionarem o acesso fácil e rápido a muita informação que se encontra dispersa.

Ainda segundo o mesmo autor, muitas vezes é difícil estudar directamente determinados factos, mas o *rasto* que deixam on-line vem facilitar este processo. Os métodos da Internet proporcionam a pesquisa transnacional e o acesso a bancos de dados.

Refere que a *Internet introduziu uma mudança radical na forma como as sociedades transmitem informação sobre elas próprias (...) livre de qualquer distorção reactiva* (Lee, 2002, p.168). Chama no entanto a atenção que para avaliar o conhecimento que alguém tem em relação a determinado tópico, o *investigador não tem maneira de conhecer fontes adicionais de informação* (Lee, 2002, p.170).

Os documentos consultados (artigos científicos, teses, livros, notícias de revistas, periódicos e jornais on-line) reflectiram a observação empírica produzida pelos agentes que discursam na esfera pública.

O modelo de estrutura do espaço público utilizado neste trabalho de investigação é uma adaptação do modelo de estrutura do espaço público ou esfera pública, proposto por Serra (2006) apresentado na Figura:

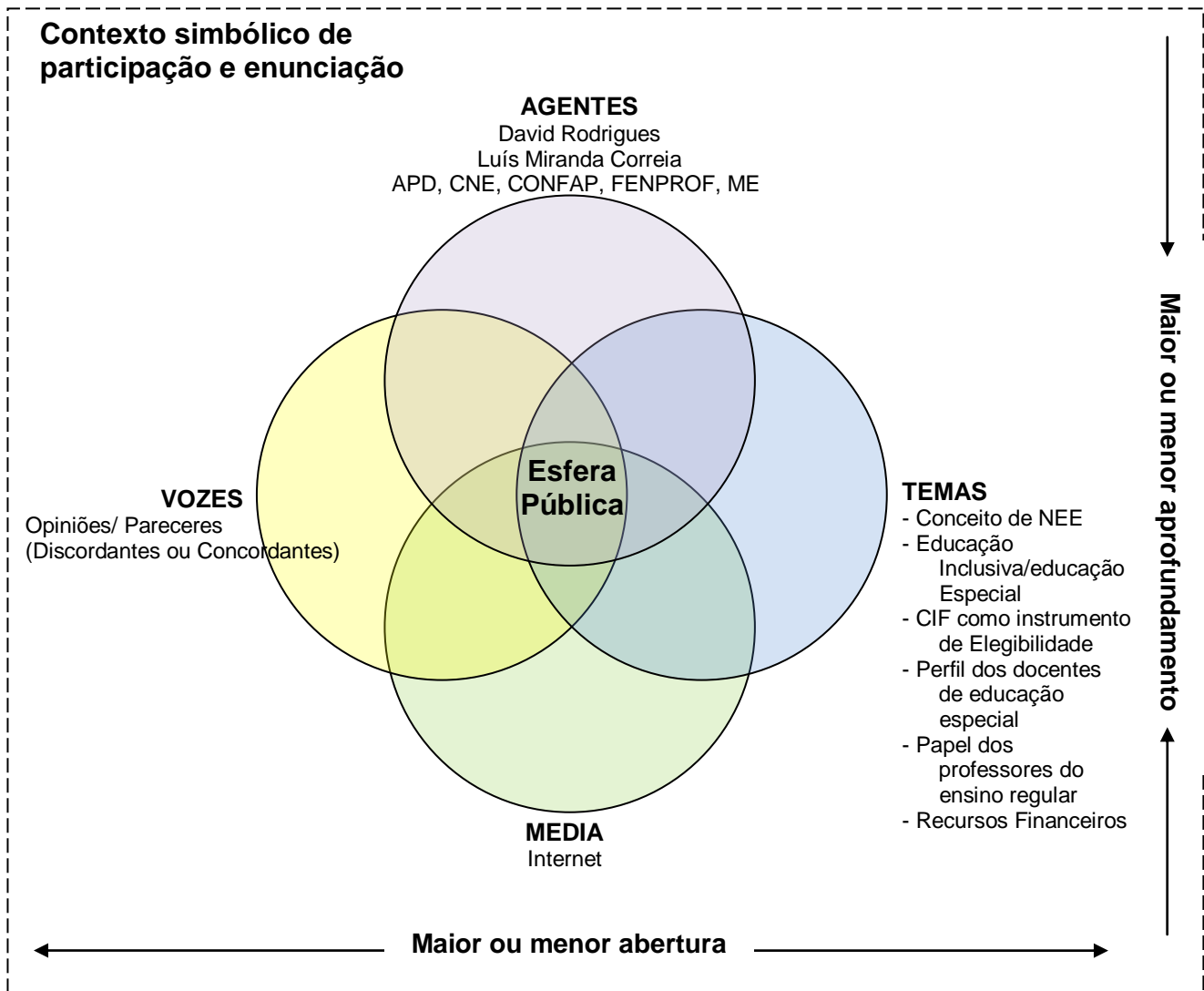


Figura 4 - Estrutura do espaço público (Serra, 2006) - Adaptado

Os **agentes** e interlocutores que seleccionámos foram os que se considerámos ter maior peso no debate na esfera pública e/ou que têm implicação directa no processo. Tentámos incluir representantes/parceiros de vários contextos que intervêm no campo da educação:

- David Rodrigues e Luís de Miranda Correia - especialistas reconhecidos pela sua vasta produção sistemática na área da educação especial e que elaboraram pareceres sobre o assunto;

- A Associação Portuguesa de Deficientes (APD) que é uma organização de pessoas com deficiência, constituída e dirigida por pessoas com deficiência que *não limita a sua acção à denúncia das situações de discriminação de que são objecto estes cidadãos. Analisa, dá pareceres, apresenta soluções, de forma a influenciar as medidas e políticas em matéria de deficiência.*¹⁹
- O Conselho Nacional de Educação (CNE) que como órgão consultivo e independente em matéria de política educativa e que pela sua composição, representa de forma abrangente, a sociedade civil directamente implicada nas questões educacionais, elaborou vários pareceres sobre o assunto.
- A Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), organização reconhecida como parceiro social e como entidade de utilidade pública que representa pais e encarregados de educação e que também emitiu um parecer. Considerámos importante este agente, dado que dá voz às inquietações das famílias, também elas parceiras no processo educativo.
- Federação Nacional dos Professores (FENPROF) que também emitiu parecer. Este agente defende os direitos da classe implicada (docentes) e visa criar *condições conducentes ao debate colectivo e à definição de posições próprias dos professores sobre as opções e problemas de fundo da política educativa, científica e cultural na perspectiva de um ensino democrático e de qualidade*²⁰.
- O Ministério da Educação – como departamento responsável pela política nacional de educação.

Deste modo, analisámos diversos **agentes** e suas **vozes** que exprimiram diferentes pontos de vista e posições ideológicas. As **vozes** destes agentes foram recolhidas na **Internet**, no período que vai de Janeiro de 2009 a Agosto

¹⁹ Tal como está publicado nos seus estatutos

²⁰ Idem

de 2011. Tentaram abarcar a apresentação da proposta, a sua “consulta” pública via Internet, a aprovação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, em Conselho de Ministros e o aceso debate que continuou a processar-se nos meses que se seguiram.

No tratamento e análise do conteúdo dos discursos usámos uma metodologia de análise documental, por temas, elaborada a partir de materiais que não tinham recebido tratamento analítico. Foram utilizados todos os documentos que conseguimos obter sobre o tema.

Para Godoy (1995) as vantagens da análise documental passam por constituir uma fonte estável e rica, ter baixo custo, facilitar quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar informações e/ou quando interessa investigar a expressão do agente. A partir da caracterização do tipo de documento que será usado ou seleccionado, criam-se categorias, modificando-se estas ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e prática, originando novas concepções e focos de análise.

Segundo Godoy (1995) *apud* (Ramos & Barbosa, 2007, p. 1), a análise documental *É uma das técnicas de maior confiabilidade.*

Os **temas** abordados centraram-se nos princípios orientadores do Anteprojecto de Decreto-Lei que esteve em debate, assim como no decreto-lei nº 3/2008: Conceito de NEE, Critérios de Elegibilidade, CIF como instrumento de Elegibilidade, Educação Inclusiva/Educação Especial, Papel dos Professores do Ensino Regular, Papel dos Docentes de Educação Especial e Recursos Financeiros.

Foram construídas grelhas para organizar a informação recolhida e permitir a análise de conteúdo, utilizando a metodologia de análise temática. Após a análise dos conteúdos será realizado um tratamento gráfico para melhor visualizar a concordância, discordância e não explicitação entre as vozes dos vários agentes, sobre os temas abordados.

5.3 - Caracterização dos agentes

Breve Biografia de David Rodrigues (DR)
<p>Professor da Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Coordena o Mestrado em Educação Especial e o Curso de Terapias Expressivas. É investigador nas áreas da Educação Inclusiva, Educação Especial e Psicomotricidade. Lecciona em várias Universidades portuguesas (Lisboa, Coimbra, Porto e Açores), é professor convidado na Universidade Católica de Lovaina e conferencista em Espanha, França e na Itália. Trabalha em projectos europeus na Ucrânia, na Lituânia e na Rússia. Visita regularmente Universidades brasileiras, especialmente a Unicamp e a Udesc. Trabalha para a UNESCO em projectos de educação inclusiva e é coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI). É membro do conselho editorial de várias revistas portuguesas e de seis internacionais. É autor e organizador de diversos livros, entre eles: <i>Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva</i> (2001), <i>Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade</i> (2003), <i>Os lugares da Exclusão Social</i> (2004), <i>O Corpo que (des) conhecemos</i> (2005), <i>Aprender Juntos Para Aprender Melhor</i> (2007) <i>Investigação em Educação Inclusiva – vol. 1 e 2</i> (2007). No Brasil, publicou: <i>Actividade Motora Adaptada: a Alegria do Corpo</i> (2006), <i>Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva</i> (2006), <i>Os valores e as Actividades Corporais</i> (2008), com Stephen Stoer e Antônio Magalhães, e <i>Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais</i> (2005), com Ruy Krebs e Soraia Freitas. Pertence à rede de peritos europeus em deficiência (ANED) da Comissão Europeia e foi embaixador paraolímpico da selecção portuguesa no projecto Pequim 2008. Recebeu em 2007 o prémio de pesquisa “União Latina”.</p>

Tabela 1 - Breve Biografia de David Rodrigues

Breve Biografia de Luís de Miranda Correia (LMC)

Licenciado em Psicologia, Mestre em Educação Especial e Doutor em Psicologia da Educação. É professor e coordenador da área de Educação Especial do Instituto de Estudos da Crianças de Universidade do Minho. Foi professor convidado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Prestou também colaboração na Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa e no Departamento de Educação da Universidade de Évora. Criou e coordena o Curso de Qualificação em Educação Especial, bem como dois Mestrados em Educação Especial, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Criou o Diploma Universitário de Especialização em Ciência da Educação, vertente de Educação Especial, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tem realizado vários projectos de investigação no âmbito da Educação Especial, bem como inúmeros seminários, conferências, simpósios e comunicações, quer em Portugal, quer no estrangeiro. Tem colaboração dispersa em vários jornais e revistas, no âmbito da sua especialidade. Publicou, entre outros *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce* (2002), *Educação Especial e Inclusão* (2004) *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE* (2008), *Dificuldades de aprendizagem específicas* (2008), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2008) e *Utilidade da CIF em Educação – Um Estudo Exploratório* (2010). É ainda autor de várias publicações científicas e coordenador científico da Divisão de Educação Especial da Porto Editora.

Tabela 2 - Breve Biografia de Luís de Miranda Correia

Caracterização da Associação Portuguesa de Deficientes (APD)		
Data de criação	Caracterização	Missão/Princípios orientadores
<p>A Associação Portuguesa de Deficientes (APD) foi constituída no ano de 1972.</p>	<p>A APD analisa, dá pareceres, apresenta soluções, de forma a influenciar as medidas e políticas em matéria de deficiência, além de que denuncia as situações de discriminação de que são objecto estes cidadãos.</p> <p>A APD pretende agregar todas as pessoas com deficiência, independentemente das deficiências, causas e origens. Tem implantação nacional, através das suas 20 estruturas regionais.</p> <p>É membro fundador da DPI - Disabled Peoples' International, da CNOD - Confederação Nacional dos Organismos de Deficientes e da FDLP - Federação das Associações de Deficientes de Língua Portuguesa. A APD está ainda filiada na Federação Portuguesa das Colectividades de Cultura e Recreio e na ANDDEMOT - Associação Nacional de Desporto para Deficientes Motores.</p>	<p>A Associação Portuguesa de Deficientes é uma organização de pessoas com deficiência, constituída e dirigida por pessoas com deficiência. Tem como missão a promoção e defesa dos interesses gerais, individuais e colectivos das pessoas com deficiência em Portugal.</p>

Tabela 3 - Caracterização da Associação Portuguesa de Deficientes (APD)

Caracterização do Órgão Consultivo: Conselho Nacional de Educação (CNE)		
Data de criação	Caracterização	Missão/Princípios orientadores
<p>Criado em 1982, pelo Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de Abril como um órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades.</p> <p>Em 1987 veio a ser instituído pela Assembleia da República (Lei nº 31/87, de 9 de Junho com a matriz que ainda hoje o caracteriza.</p>	<p>O CNE, na sua configuração actual, foi instituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. É um órgão independente, com funções de natureza consultiva, ao qual compete apreciar e acompanhar as medidas de política educativa propostas pelo Governo ou pela Assembleia da República.</p> <p>O CNE é composto por 68 membros, entre os quais 1 presidente eleito(a) pela Assembleia da República por maioria absoluta dos deputados em efectividade de funções; É composto por 60 presidentes de conselhos executivos das escolas eleitos por círculos eleitorais, coincidentes com as áreas dos distritos administrativos do continente através de sufrágio directo dos presidentes dos conselhos executivos das respectivas escolas.</p>	<p>Actividade de acompanhamento da política educativa, procurando antecipar mudanças e soluções para os problemas da educação, de modo a proporcionar ao Governo e à Assembleia da República, como órgão de consulta que é, a sua visão independente, na base de uma leal cooperação institucional, respeitadora da missão que lhe foi confiada.</p>

Tabela 4 - Caracterização do Órgão Consultivo: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Caracterização da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)		
Data de criação	Caracterização	Missão/Princípios orientadores
<p>Fundada em 1985.</p> <p>Reconhecida pelo Ministério da Educação como parceiro social em 1986 e em 1987 como entidade de utilidade pública</p>	<p>A Confederação Nacional das Associações de Pais é uma estrutura confederada das Associações de Pais e Encarregados de Educação e das suas estruturas federadas (Federações Regionais e Concelhias), sem fins lucrativos.</p> <p>Integra Associações de Pais e Encarregados de Educação de qualquer grau ou modalidade de ensino - oficial, particular ou cooperativo.</p> <p>É independente, laica, apolítica, pluralista, respeita a Declaração Universal dos Direitos do Homem, defende e apoia a família.</p>	<p>Tem como finalidade congregar, coordenar, dinamizar, defender e representar, a nível nacional, o movimento associativo de pais e intervir como parceiro social junto dos órgãos de soberania, autoridades e instituições de modo a possibilitar e facilitar o exercício do direito de cumprimento do dever que cabe aos pais e encarregados de educação, de orientarem e participarem activamente como primeiros responsáveis, na educação integral dos seus filhos e educandos.</p>

Tabela 5 - Caracterização da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)

Caracterização do Sindicato - Federação Nacional dos Professores (FENPROF)		
Data de criação	Caracterização	Missão/Princípios orientadores
<p>Fundada em Abril de 1983, tendo origem no movimento de professores que começou a 30 de Abril de 1974</p>	<p>É uma associação de educadores de infância e de professores de todos os graus de ensino, de técnicos de educação e de outros trabalhadores com funções pedagógicas.</p> <p>É a maior federação sindical docente de Portugal, segundo uma medição da representatividade sindical realizada pelo Ministério da Educação em Agosto de 2006.</p> <p>São membros da FENPROF o Sindicato dos Professores do Norte (SPN), o Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC), o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), o Sindicato dos Professores da Zona Sul, o Sindicato de Professores da Região Açores (SPRA), o Sindicato de Professores da Madeira (SPM) e o Sindicato dos Professores do Estrangeiro (SPE)</p>	<p>Pauta a sua intervenção pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional (CGTP-IN)</p> <p>Orienta a sua acção pelos princípios da liberdade, da democracia, da independência, da unidade e da participação activa dos professores e por uma concepção ampla do sindicalismo docente.</p>

Tabela 6 - Caracterização do Sindicato - Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

Não se apresenta quadro com a caracterização do Ministério da Educação, por ser um órgão estatal com funções definidas e amplamente reconhecidas.

6- Apresentação e Discussão da Informação

6.1 Apresentação da posição dos vários agentes, temas abordados e *media* utilizados

Após recolha dos vários contributos dos agentes escolhidos e de forma a analisar o que veiculavam as suas vozes e comparar as suas posições, era necessário dividir os temas, em subtemas, que correspondem às questões mais relevantes. Foram escolhidos cinco temas, que se dividiram em categorias, sendo seleccionados dezasseis subtemas em relação aos quais se vai analisar as posições dos vários agentes.

Temas	Subtemas
Conceito de NEE	Teor mais lato - Dificuldades aprendizagem específicas, Problemáticas de comportamento/ personalidade, Situações de risco
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)
Educação Inclusiva/Educação Especial	Educação centrada no currículo
	Unidades segregadas centradas no défice
CIF como instrumento de Elegibilidade	Instrumento de saúde
	Unificador de linguagem / avaliação
	Factor de exclusão/redução nº alunos
	Falta de sustentabilidade científica
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada
	Recurso da escola
Papel dos professores do ensino regular	Falta de Formação
	Nº excessivo de alunos/turma
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção
Recursos Financeiros	Formas de financiamento
	Equipas multidisciplinares suficientes
	Dotação de recursos

Tabela 7 - Temas e Subtemas

Posição do especialista David Rodrigues (DR)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	<i>As NEE manifestam-se, no âmbito educativo e sabe-se que quem tem uma condição de “Deficiência” pode não ter NEE e vice-versa, ou seja, as NEE não ocorrem só em pessoas com condições de deficiência.</i>	Tomada de Posição FEEI in www.fmh.utl.pt/feei/index_ex_ , em 12/02/07
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	D	<i>É um documento centrado no termo “Deficiência” e restrito ao carácter permanente das NEE, desconsiderando as necessidades de milhares de outros alunos (problemas intelectuais, dificuldades de aprendizagem específicas ou severas, problemas comportamentais e outros).</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>Educação Inclusiva (...) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.</i>	Artigo em www.redeinclusão.web.ua.pt
	Unidades segregadas centradas no défice	D	<i>As soluções mais segregadas, como as Unidades, ou a Escolas de Referência, poderão ser necessárias, mas deverão ser sempre último recurso e excepções para uma minoria de alunos. Opta por um sistema de unidades e escolas de referência que poderão desenraizar os alunos das suas comunidades e comprometer a formação da sua rede social de apoio.</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539

Tabela 8 – Posição do especialista David Rodrigues (DR)

Posição do especialista David Rodrigues (DR) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	C	<p><i>Não se trata de uma questão fácil de resolver, mas o que acreditamos é que ela tem que ser resolvida no âmbito educacional e não no âmbito clínico.</i></p> <p><i>Usar uma classificação de funcionalidade oriunda da Saúde.</i></p> <p><i>Utiliza uma classificação proveniente da saúde para categorizar deficiências permanentes, em detrimento de uma avaliação educacional que possa conduzir ao delineamento de programas de intervenção.</i></p>	<p>Portal da Educação, www.educare.pt em 18/04/07</p> <p>Tomada de Posição FEEI in www.fmh.utl.pt/feei/index, em 12/02/07</p>
	Unificador de linguagem /avaliação	D	<p><i>O ME começa por usar um instrumento que tinha sido criado para adultos (...) esta versão nem sequer está traduzida em português.</i></p> <p><i>A CIF nunca deve ser utilizada para rotular pessoas ou identificá-las apenas em termos de uma ou mais categorias de incapacidade.</i></p>	<p>A Página da Educação em www.apagina.pt, de Fevereiro de 2008</p> <p>Tomada de Posição FEEI in www.fmh.utl.pt/feei/index, em 12/02/07</p>
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	C	<p><i>Esta operação permitiu uma redução drástica de alunos sob a égide da Educação Especial e eventualmente uma economia de recursos.</i></p>	<p>Artigo em A Página da Educação</p> <p>http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=168&doc=12415&mid=2</p>
	Falta de sustentabilidade científica	C	<p><i>A adaptação da CIF (...) não é ainda do domínio público e não pode, portanto, ser usada pelos técnicos</i></p>	<p>Tomada de Posição FEEI in www.fmh.utl.pt/feei/index, em 12/02/07</p>

Tabela 9 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.)

Posição do especialista David Rodrigues (DR) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>Dou-lhe o exemplo das habilitações para integrar os quadros de educação especial que resultou numa enorme trapalhada. Importante reavaliar a formação especializada de docentes, à luz de um modelo de Educação Inclusiva</i>	Portal da Educação, www.educare.pt em 18/04/07 Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
	Recurso da escola	C	<i>O professor de EE é, antes de mais, um docente que organiza, coopera e promove essas transformações. O Departamento de Educação Especial deveria ter por missão constituir uma equipa de promoção destas mudanças na escola no seu conjunto.</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>Mostraram preocupação por não ser clarificada ... a formação adequada dos docentes</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
	Nº excessivo de alunos/turma	C	<i>Como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos?</i>	Artigo em www.redeinclusão.we.b.ua.pt
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção	C	<i>Sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. É essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola.</i>	Artigo em www.redeinclusão.we.b.ua.pt

Tabela 10 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.)

Posição do especialista David Rodrigues (DR) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	D	<p><i>Aqui estamos (...) provavelmente no campo dos programas políticos e das restrições económicas.</i></p> <p><i>Mostraram preocupação por não ser clarificada a forma de financiamento e dotação de recursos nas escolas regulares.</i></p> <p><i>Verificam-se constrangimentos financeiros. O desinvestimento na Educação sairá muito caro ao país</i></p>	<p>A Página da Educação em www.apagina.pt, de Fevereiro de 2008</p> <p>Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539</p>
	Equipas multidisciplinares suficientes	D	<p><i>Necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.).</i></p>	<p>Artigo em www.redeinclusão.web.ua.pt</p>
	Dotação de recursos	D	<p><i>Constatamos que as verbas dispendidas pelo modelo inclusivo são significativamente inferiores aos dispendidos pela escola especial</i></p>	<p>Artigo em www.redeinclusão.web.ua.pt</p>

Tabela 11 - Posição do especialista David Rodrigues (DR) (cont.)

Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	<i>Alunos com dificuldades de aprendizagem, apresentando uma problemática de origem neurológica que se reflecte no processamento de informações e que vai ter influência na leitura, escrita ou cálculo. A problemática mais severa é, por exemplo, a dislexia. Outra será a desordem por défice de atenção, com ou sem hiperactividade. São alunos, apesar de inteligentes, abandonados pelo sistema, que decidiu não dar resposta e permitir que sejam alvos de serviços de educação especial de que tanto necessitam, porque as dificuldades de aprendizagem severas são vitalícias.</i>	Diário de Notícias, citado em http://www.saladosprofessores.com em 26 de Janeiro, 2004, 12:17:09
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	D	<i>Estas necessidades abrangem muitas problemáticas (...) É um “guarda-chuva” que engloba várias desordens: as dislexias, as disgrafias, ...</i>	Entrevista ao Diário de Notícias 22/0//08 in http://dn.sapo.pt/Common/print.aspx?content_id
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>Numa perspectiva ecológica de desenvolvimento, proporcionar uma verdadeira igualdade de oportunidades de aprendizagem e acesso ao currículo.</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
	Unidades segregadas centradas no défice	D	<i>Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) devem fazer parte da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.</i>	Entrevista ao Portal Educare.pt, 20/02/08 http://www.educare.pt/educare/Opinio.Artigo.aspx?contentid

Tabela 12 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC)

Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	C	Concordando com a OMS - A CIF é útil para se compreender e medir os resultados de saúde.	Entrevista a 24/0//07 Educare.pt in http://www.nedesp.com/educare/
	Unificador de linguagem /avaliação	D	<i>Se opuseram ao uso da CIF por várias razões, de entre as quais se destaca o objectivo para que foi criada.</i> <i>A CIF põe em pé de igualdade todas as doenças e condições de saúde, sejam quais forem as suas causas.</i>	Entrevista a 24/0//07 Educare.pt in http://www.nedesp.com/educare/
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	C	<i>É com base na CIF que o DL nº 3/2008 identifica os alunos elegíveis para apoios especializados.</i> <i>Alunos surdos, cegos... e o que podemos dizer é que a lei exclui cerca de 90% dos alunos com necessidades educativas permanentes.</i>	Entrevista a LMC – DN – 22/02/08 in www.dn.pt/inicio.aspx?content_id=1003067
	Falta de sustentabilidade científica	C	<i>(CIF) para determinar a elegibilidade dos alunos com NEE para os serviços de educação especial sem existir investigação credível que o justifique.</i> <i>Ora, pese embora o trabalho de alguns investigadores estrangeiros em tentar adaptá-la para ser usada com crianças e adolescentes, não se sabendo se para fins educacionais, se para se poder obter informação adicional acerca da problemática de uma criança ou adolescente, não existe ainda qualquer tipo de investigação fidedigna que aconselhe, de momento, a sua utilização.</i>	Entrevista à Revista 2Pontos:, no Verão de 2007 in http://www.2pontos.pt/default7.asp Entrevista a 24/0//07 Educare.pt in http://www.nedesp.com/educare/ ...

Tabela 13 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) (cont.)

Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>O segundo é a forma como são colocados os docentes especializados, sem se ter em conta os níveis de ensino e as características das suas especializações.</i>	Entrevista à Revista 2Pontos., no Verão de 2007 in http://www.2pontos.pt/default7.asp
	Recurso da escola	C	<i>O professor de EE é, antes de mais, um docente que organiza, coopera e promove essas transformações. O Departamento de Educação Especial deveria ter por missão constituir uma equipa de promoção destas mudanças na escola no seu conjunto.</i>	Notícia - Síntese do Debate sobre o DL n3/2008, FEEI in http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>Tendo presente que a formação de educadores e professores é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE. Os novos professores do ensino regular devem adquirir ainda mais experiência em como trabalhar com alunos com NEE. Assim sendo, parece-me evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados.</i>	Entrevista à Revista 2Pontos., no Verão de 2007 in http://www.2pontos.pt/default7.asp Entrevista à Revista Diversidades, Julho/Setembro de 2007,,,
	Nº excessivo de alunos/turma	C	<i>A investigação demonstra que acima de 12 alunos, é indiferente ter 18 ou 20 numa turma com crianças com NEE.</i>	Diário de Notícias, citado em http://www.saladosprofessores.com em Janeiro 26, 2004, 12:17:09
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção	C	<i>A verdadeira realidade das NEE nas escolas portuguesas (...) da falta de recursos, da falta de preparação de muitos desses recursos.</i>	Entrevista a 24/0//07 Educare.pt in http://www.nedesp.com/educare/...

Tabela 14 - Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) (cont.)

Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	D	<i>Estamos a esbanjar dinheiro em Portugal. As verbas são suficientes, mas tem que se perceber o processo</i>	Diário de Notícias, citado em http://www.saladosprofessores.com em Janeiro 26, 2004, 12:17:09
	Equipas multidisciplinares suficientes	D	<i>Espero, também, que se venham a criar quadros, adstritos ao ME, para outros profissionais especializados, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, também eles tão necessários a esse atendimento.</i>	Entrevista à Revista 2Pontos:, no Verão de 2007 in http://www.2pontos.pt/default7.asp
	Dotação de recursos	D	<i>Provavelmente dentro de uma política economicista É preciso que o Ministério da Educação fomente um processo que permita a elaboração de respostas educacionais eficazes para estes alunos, crie redes de recursos especializados a nível nacional e proponha legislação adequada.</i>	Entrevista à Revista Diversidades, Julho/Setembro de 2007 in http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17...

Tabela 15 – Posição do especialista Luís de Miranda Correia (LMC) – (cont.)

Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	<i>Deixou-se, assim, de fora do âmbito de aplicação do diploma, um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os que provêm de etnias diferentes, de meios socialmente desfavorecidos e de famílias de imigrantes que, como bem se vê, carecem de apoios educativos.</i>	Site da APD http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf 10/01/2008
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	D	<i>Ora, desta definição decorre que se pretende limitar os apoios educativos os alunos com limitações significativas e de carácter permanente, o que significa, na prática, que a disponibilização destes apoios visa unicamente os alunos com deficiência e, mesmo no que a estes se refere, apenas aos que tiverem deficiências significativas.</i>	
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>Subscrição da Declaração de Salamanca – 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 e não centrada apenas nas limitações decorrentes de alterações funcionais e estruturais. Adaptar os currículos de acordo com os ritmos, capacidades e necessidades dos alunos.</i>	
	Unidades segregadas centradas no défice	D	<i>Imprimiu um retrocesso considerável no processo de inclusão dos alunos com deficiência, ao possibilitar a segregação ainda que no espaço da escola (...)</i>	

Tabela 16 – Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD)

Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	C	<i>A comunidade educativa, bem como a APD, alertaram por diversas vezes para a opção, em nosso entender errada, da utilização da CIF em matéria de educação.</i>	<p>Site da APD http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf de 10/01/2008</p> <p>Subscrição do parecer da FEEI na “Tomada de posição do FEEI sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE”, de 12/02/07 in http://www.fmh.utl.pt/fdei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid</p>
	Unificador de linguagem /avaliação	D	<i>Necessária a elaboração de uma adaptação para as idades mais jovens. Não sendo a CIF um instrumento adequado para a referênciação (...).</i>	
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	C	<i>Pela forma como propõe a referênciação dos alunos, restringe a sua aplicação unicamente aos alunos com deficiência, além de propiciar a sua segregação.</i>	
	Falta de sustentabilidade científica	C	<i>A adaptação da CIF para crianças e jovens proposta por Simeonsson et al., em 2003, (ICF-CY) não é ainda do domínio público e não pode, portanto, ser usada pelos técnicos.</i>	

Tabela 17 – Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (cont.)

Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>A reestruturação do currículo dos cursos de formação inicial de professores e educadores de modo a formarem profissionais habilitados a leccionar turmas de alunos com necessidades educativas especiais.</i>	<p>Site da APD http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf 10/01/2008</p>
	Recurso da escola	NE		
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>A reestruturação do currículo dos cursos de formação inicial de professores e educadores de modo a formarem profissionais habilitados a leccionar turmas de alunos com necessidades educativas especiais</i>	
	Nº excessivo de alunos/turma	NE		
	Falta de pessoal não docente e técnicos	C	<i>Importante será a formação de auxiliares de acção educativa nesta área.</i>	

Tabela 18 - Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (Cont.)

Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	D	<i>É omissa quanto à indicação das entidades responsáveis pelo financiamento das obras e colocação de dispositivos destinados a garantir a acessibilidade das escolas.</i>	Site da APD http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.p df 10/01/2008
	Equipas multidisciplinares suficientes	D	<i>Com esta concentração pretendeu-se justificar uma redução drástica dos meios humanos e técnicos a afectar à educação inclusiva, em detrimento do superior interesse da crianças e jovens.</i>	
	Dotação de recursos	D	<i>Parece-nos que a concentração dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas de referência visa a concentração de meios e, por consequência, a sua diminuição, numa lógica de poupança que não é concordante com o supremo interesse da criança.</i>	

Tabela 19 - Posição da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) – (Cont.)

Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	<i>Foi assim que o conceito de educação especial referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem. Todos os alunos, durante todo o percurso escolar, ou apenas numa parte dele, podem deparar com algumas dessas dificuldades.</i>	Crianças e Alunos com NEE Parecer Nº 1/99 do CNE. 21
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	C	<i>Um esforço de integração, num único diploma legal, de normativos dispersos, e nem sempre coerentes entre si, ao nível da educação especial (necessidades educativas especiais para grupos específicos de alunos) e do apoio socioeducativo (dificuldades na aprendizagem).</i>	Parecer CNE n.º 9/2004 - Anteprojecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo.
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>É importante ter em consideração é a orientação para o desenvolvimento de competências. O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças.</i>	Parecer CNE Diário da República, 2.ª série — N.º 228 — 24 de Novembro de 2008 Crianças e Alunos com NEE Parecer Nº 1/99 do CNE
	Unidades segregadas centradas no défice	D	<i>Envidar todos os esforços necessários para que se verifique, tão cedo quanto possível, o regresso ao ensino regular, dos alunos que frequentam colégios do ensino especial indevidamente... Uma política educativa que dê uma resposta eficaz às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contrapondo à segregação e ao insucesso, uma via educativa estimulante das suas capacidades, no quadro de uma escola para todos.</i>	Crianças e Alunos com NEE Parecer Nº 1/99 do CNE

Tabela 20 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE)

21 Utiliza-se a informação contida neste parecer por não haver mais recente no que concerne às opiniões veiculadas, para este tema.

Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	NE		
	Unificador de linguagem /avaliação			
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos			
	Falta de sustentabilidade científica			

Tabela 21 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) (Cont.)

Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>O critério primordial tem de ser o da competência técnica. Da mesma forma, importaria rever os perfis de formação especializada (explicitando as competências que é desejável desenvolver) adaptados ao desempenho de funções na educação especial e no apoio sócio-educativo.</i>	Parecer CNE n.º 9/2004 - Anteprojecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo.
	Recurso da escola	C	<i>Modelo ecológico-sistémico de intervenção, rentabilizando serviços das escolas e da comunidade.</i>	
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>Ao mesmo tempo, pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença.</i>	Parecer CNE Diário da República, 2.ª série — N.º 228 — 24 de Novembro de 2008 Crianças e Alunos com NEE Parecer Nº 1/99 do CNE
	Nº excessivo de alunos/turma	C	<i>O número excessivo de turmas atribuído a uma grande parte dos professores.</i>	
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção	C	<i>Os Orçamentos de Estado não podem deixar de prestar o apoio necessário à implementação da escola inclusiva e, de expressar, com clareza, a opção por um ensino regular inclusivo com as novas responsabilidades, que decorrem das decisões políticas já tomadas.</i>	

Tabela 22 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) – (Cont.)

Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	NE	<i>O documento é omissivo quanto aos meios que serão efectivamente assegurados à escola para concretizar as estratégias de intervenção que vierem a ser propostas pela equipa multidisciplinar</i>	Parecer CNE n.º 9/2004 - Anteprojecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo.
	Equipas multidisciplinares suficientes	D	<i>Importa sublinhar que equipas multidisciplinares serão incontornáveis na sinalização, avaliação e prossecução de programas de apoio, quer no ensino especial quer no apoio socioeducativo. O preenchimento de lugares nos CASE deve ser feito por concurso, garantindo-se assim que, tendencialmente, as pessoas mais bem preparadas irão integrar e coordenar os CASE.</i>	
	Dotação de recursos	D	<i>Foram manifestadas preocupações em matéria de apoio a alunos com dificuldades, tendo sido assinalado o número reduzido de professores de apoio.</i>	Parecer CNE Diário da República, 2.ª série — N.º 228 — 24 de Novembro de 2008

Tabela 23 - Posição do Conselho Nacional de Educação – (CNE) – (Cont.)

Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	Considera que se denotam demasiadas imprecisões de conceitos no referido documento, parecendo mesmo esquecer milhares de alunos com dificuldades de aprendizagem, como os disléxicos ou os milhares de alunos que, não sendo portadores de deficiências, demonstram dificuldades nas aprendizagens e que necessitam por isso de serem apoiados evitando-se a sua completa desmotivação, insucesso ou até mesmo abandono escolar.	Site da CONFAP - http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=98 , 19/02/2004
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	D	Os conceitos de educação especial e de apoio sócio educativo parecem-nos assim algo confusos, face à filosofia actual de educação inclusiva. De facto, o conceito é, no mínimo, discutível.	Site da CONFAP - 19/02/2004 Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	Para isso, sugerimos que se utilizem materiais de trabalho adequados a cada um em particular, que a abordagem seja diversificada, que os objectivos sejam alcançados por todos.	Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
	Unidades segregadas centradas no défice	D	Acreditamos que a educação especial deve ser um conjunto de serviços prestados e não um ensino paralelo, como parece resultar em alguns momentos do documento em referência. Criação destas unidades estar condicionada a determinadas situações que não nos parecem ser as das necessidades dos nossos filhos.	Site da CONFAP - 19/02/2004

Tabela 24 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)

Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	C	<i>CIF (classificação de natureza clínica).</i>	Notícia de 10/05/2008, Citada em http://www.ramiomargues.com/2008/05/fenpro-reuniu-com-confap-e-cnipe-houve.html
	Unificador de linguagem /avaliação	D	<i>E, porque todos somos diferentes nas nossas capacidades; nas nossas aprendizagens; nos nossos talentos; nos nossos interesses, não poderá nunca existir uma única forma de avaliar as aprendizagens ou de avaliar os nossos filhos. Não se deverá utilizar por isso, os mesmos modos e os mesmos instrumentos para todos.</i>	Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	C	<i>Desacordo com a evidente redução de apoios aos alunos com necessidades educativas especiais, quer através da aplicação da CIF...</i>	Notícia de 10/05/2008, Citada em http://www.ramiomargues.com/2008/05/fenpro-reuniu-com-confap-e-cnipe-houve.html
	Falta de sustentabilidade científica	NE		

Tabela 25 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (cont.)

Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>Parece-nos ainda que o exercício de funções educativas especializadas deverá ser prestado apenas por docentes especializados, enquanto no anteprojecto de diploma se prevê também que essa prestação possa ser efectuada por docentes sem formação, mas com experiência nas áreas de educação especial requeridas.</i>	Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
	Recurso da escola	C	<i>O professor do apoio esteja integrado no contexto de sala de aula.</i>	Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>A formação do professor é crucial, pois dele depende a aquisição de competências, para que se possa trabalhar de um modo diferente. É ele quem elabora o programa/currículo, tendo em conta o perfil que deseja que o mesmo obtenha em final de ciclo e o desenvolvimento integral de cada aluno no campo das competências sociais.</i>	Site da CONFAP - http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=98 , 19/02/2004
	Nº excessivo de alunos/turma	C	<i>Propomos acrescentar que nas turmas onde funcionem mais de 2 anos de escolaridade a dimensão dos grupos previstos não deva exceder as quinze crianças.</i>	
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção	C	<i>É pois necessário, dado o deficit deste pessoal existente nas nossas escolas, a criação de novos lugares em nº suficiente para atender as necessidades dos nossos filhos.</i> <i>Na grande maioria das escolas nós constatámos que não existem equipas multidisciplinares, acessibilidades, recursos materiais e humanos.</i>	Site da CONFAP - 19/02/2004 Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006

Tabela 26 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (Cont.)

Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	NE	<i>Ou estamos perante a necessidade de os pais recorrerem, pagando, a serviços de psicologia, psiquiatria, pedopsiquiatria e outros a fim de que estes preparem e fundamentem toda a informação acerca da criança diferente, para serem avaliados por uns serviços especializados que, em nosso entender deviam tê-la produzido, funcionando para tal junto das escolas?</i>	Revista on-line da CONFAP Set/Dez 2006
	Equipas multidisciplinares Suficientes	NE	<i>Nomeadamente quais os técnicos que neles irão efectivamente prestar serviço bem como o seu número. Não está explícito se cada CASE irá ter este pessoal técnico, e que tipo de psicólogos farão parte dos mesmos (os clínicos ou os educacionais?).</i>	Site da CONFAP - 19/02/2004
	Dotação de recursos	NE	<i>É por isso importante, especificar quais as condições concretas que justificam a criação dos mesmos, e acautelar a possibilidade de irmos a ter turmas exclusivas de educação especial; Serão os CASE que incluirão várias vivências como docentes, psicólogos, psiquiatras, médicos? Ficarão ao serviço das crianças? Onde? E as Equipas Locais de Apoio? Serão as herdeiras das Equipas de Coordenação de Apoio Educativo actuais?</i>	

Tabela 27 - Posição da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) (Cont.)

Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	C	<i>A introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, expresso na Declaração de Salamanca, na Legislação de educação. Sendo um conceito abrangente e ainda não integrado pelo sistema educativo e pelas suas estruturas, quer significar o abandono da caracterização de crianças e jovens deficientes, e a sua rotulação,</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	D	<i>Passam a ser considerados só os deficientes e ficam excluídos aqueles que por doença ou problemas de carácter provisório ou familiar têm também necessidades educativas especiais. Manipulando e subvertendo o conceito de necessidades educativas especiais, o ME pretende deixar milhares de alunos sem apoio da Educação Especial.</i>	Portugal Diário 6/2/04 citado http://www.saladosprofessores.com/index... Resolução da FENPROF 13/02/04
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>Educação e a formação devem promover... E mais ainda: a formação centrada nesta articulação entre teoria e prática.</i>	Site do SPGL- 7/7/07
	Unidades segregadas centradas no défice	D	<i>Unidades especializadas, que funcionarão como guetos educativos. Obrigar as crianças a serem deslocadas das suas comunidades para as designadas escolas de referência (por tipologia de deficiência)</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04 Entrevista TSF 6/6/08 In http://www.tsf.pt/

Tabela 28 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	C	<i>A aplicação da C.I.F., afirma a Organização Mundial de Saúde, deverá ser realizada por um médico com formação credível e creditada.</i>	Site do SPGL- 7/7/07
	Unificador de linguagem /avaliação	D	<i>Não é adequado utilizar a CIF - OMS, 2001 como instrumento para a elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais com direito ao apoio especializado da educação especial. Daí a inadequação da CIF (um instrumento criado para fornecer uma linguagem interdisciplinar e para classificar os indivíduos com necessidades especiais, de acordo com a suas funções.</i>	Site FENPROF – 6/6/08
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	C	<i>A adopção da CIF para este efeito só pode ter um objectivo: afastar milhares de crianças e jovens das medidas de apoio da Educação Especial. Aumenta o número de alunos por turma, reduz o número global de turmas, logo, podem dispensar-se mais alguns milhares de docentes.</i>	Site FENPROF – 6/6/08
	Falta de sustentabilidade científica	C	<i>Reavaliação dos alunos com NEE por referência à CIF – “uma classificação que não provou ter qualquer utilidade e que tem vindo a ser posta em causa em vários países” .</i>	Revista on-line do SPN 5-60/08 in http://www.spn.pt/Download/SPN/M_Html/Mid_172/Anexos/SPNInf_25.pdf

Tabela 29 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.)

Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) – continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	C	<i>A criação de condições para que seja retomada a formação qualificante especializada de docentes de educação especial, no sentido de evitar a necessidade do recrutamento de docentes sem qualificação para o desempenho destas funções.</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04
	Recurso da escola	C	<i>A efectiva criação de equipas multiprofissionais, centradas na escola e integrando docentes especializados em Educação Especial...</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	C	<i>A inclusão nos planos de estudos da formação inicial para a docência a área curricular de Diferenciação Pedagógica no sentido de assegurar uma maior eficácia das intervenções em necessidades educativas especiais, estendendo esta preocupação ao âmbito da formação contínua e complementar.</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04
	Nº excessivo de alunos/turma	C	<i>Esta alteração do número de alunos por turma, degrada as condições de aprendizagem dos alunos e de trabalho dos docentes.</i>	Site FENPROF – 6/6/08
	Falta de pessoal docente/ não docente e técnicos para apoiar a acção	C	<i>Criação de equipas multiprofissionais, (...) psicólogos, terapeutas, técnicos de saúde e de serviço social, auxiliares pedagógicos equipas essas essenciais à formação global das crianças e jovens com necessidades educativas especiais em condições de igualdade de oportunidades.</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04

Tabela 30 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.)

Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	D	<i>Contraditoriamente o ME, que se diz preocupado com o mau aproveitamento dos recursos existentes, institui um órgão (os CASE) de grandes dimensões, com magnas competências e democraticamente desregulado. O investimento será estabelecido com cortes orçamentais aplicados no próprio sistema, que o deterioram.</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04
	Equipas multidisciplinares Suficientes	D	<i>As escolas/agrupamentos escolares devem, no espírito da lei, ser dotados de equipas psico-pedagógicas que façam a completa avaliação das necessidades educativas dos alunos...</i>	Site FENPROF – 6/6/08
	Dotação de recursos	D	<i>Reduzindo de forma significativa o número de alunos apoiados pela Educação Especial, o ME reduziria igualmente o número de docentes necessários. Ao mesmo tempo resolveria o grave problema da falta de formação especializada. Diminuiu drasticamente o número de professores no sistema, neste caso, os de Educação Especial.</i>	Resolução da FENPROF 13/02/04 Site FENPROF – 6/6/08

Tabela 31 - Posição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) (cont.)

Posição do Ministério da Educação (ME)				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Conceito de NEE	Teor mais lato – DA, problemáticas de comportamento/ Personalidade, Situações de risco	D	<i>O conceito de NEE começou a ser desvirtuado e até este ano aplicou-se também a alunos de insucesso escolar que não decorriam de qualquer deficiência e que precisavam de ser atacados com outro tipo de medidas.</i>	Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9/06 Jornal Público on-line
	Teor mais restrito – NEE/Deficiências de carácter permanente (cariz clínico)	C	<i>Necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade 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 e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial</i>	Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro
Educação Inclusiva/ Educação Especial	Educação centrada no currículo	C	<i>Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas,</i>	
	Unidades segregadas centradas no défice	C	<i>Centros de recursos, estruturas que vão passar a prestar apoio às escolas de ensino regular, ajudando-as na identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos, através do aconselhamento, orientação e formação.</i>	Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9/06 Jornal Público on-line

Tabela 32 - Posição do Ministério da Educação (ME)

Posição do Ministério da Educação (ME) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
CIF como instrumento de elegibilidade	Instrumento da saúde	D	<i>(CIF) Aquilo que é recomendado por todos os países europeus.</i>	Declarações de Valter Lemos - LUSA 20/10/08
	Unificador de linguagem /avaliação	C	<i>A CIF proporciona a terminologia e o modelo conceptual que possibilitam a criação e aplicação das categorias de necessidades especiais no sector da educação.</i>	Comunicado de imprensa do Gabinete de Comunicação ME, a 20/10/08 in site ME
	Factor de exclusão/ Redução de nº de alunos	D	<i>Não há nenhuma redução de turmas.</i>	Declarações de Valter Lemos - LUSA 20/10/08
	Falta de sustentabilidade científica	D	<i>A aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) ao sector da educação foi recomendada por um conjunto de cientistas, durante uma Conferência de Alto Nível realizada no Parlamento Europeu...</i>	Comunicado de imprensa do Gabinete de Comunicação ME, a 20/10/08 in site ME

Tabela 33 - Posição do Ministério da Educação (ME) (cont.)

Posição do Ministério da Educação (ME) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	D	<i>Hoje temos 6.500 professores na área da educação especial. “Entre eles 4000 são de certeza especializados”.</i>	Declarações de Valter Lemos ao Correio da Manhã, 5/06/06 in Portal do Cidadão Deficiente
	Recurso da escola	C	<i>Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.</i>	Despacho conjunto n.º 198/99 DR. N.º 52 II 3-3-1999 PAG. 3136
Papel dos professores do ensino regular	Falta de formação	D	<i>O Ministério da Educação, através da DGIDC, implementou um curso de formação em educação especial que teve início em Março do corrente ano que abrangeu cerca de 1500 docentes a nível nacional... a DGIDC vai dar continuidade a este processo de formação, alargando-o a outros profissionais a partir do início do próximo ano lectivo.</i>	FAQ'S sobre Decreto - lei N.º 3/2008 - site oficial do Ministério da Educação
	Nº excessivo de alunos/turma	D	<i>Esta possibilidade (reduzir o nº de alunos) está prevista no ponto 5.4 do Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho.</i>	
	Falta de pessoal docente/ não docente e técnicos para apoiar a acção	D	<i>Fizemos um estudo exaustivo e estamos em condições de garantir que nenhum aluno com necessidades educativas especiais vai ficar sem apoio. Pela primeira vez foram colocados 700 auxiliares de educação.</i>	Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9//06 Jornal Público on-line Declarações de Valter Lemos - LUSA 20/10/08

Tabela 34 - Posição do Ministério da Educação (ME) (Cont.)

Posição do Ministério da Educação (ME) - continuação				
Legenda: C – Concordante; D – Discordante; NE – Não Explicitada				
Tema	Subtema	Opinião		Media/data
Recursos financeiros	Formas de financiamento	C	<i>Orçamento de Estado: Acréscimo de 6,9% do ano de 2007 para o ano de 2008. Acréscimo de 3,71% no financiamento do funcionamento de escolas particulares e cooperativas e de 3,34% no valor dos salários dos professores destacados nessas instituições. Técnicos injectados no sistema: de 153 para 269 entre 2006/07 e 2007/08.</i>	Luís Capucha – Encontro Temático “Educação Especial” 7/06/08 – site ME
	Equipas multidisciplinares suficientes	C	<i>A disponibilização de técnicos especializados, equipamentos e materiais específicos será outro dos serviços a prestar por estes centros, em que serão reconvertidos até 2013 todos os estabelecimentos de ensino especial actualmente existentes, um processo que começará já este ano. Estamos a contratar terapeutas e psicólogos.</i>	Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9/06 Jornal Público on-line Declarações de Valter Lemos - LUSA 20/10/08
	Dotação de recursos	C	<i>A tutela abriu 2.155 vagas para estes docentes, tendo sido posteriormente destacados dois mil, (...) o que permite um rácio de menos de seis alunos por cada professor. O número de professores é suficiente na globalidade, mas poderá não ser em áreas específicas, (...) que são situações pontuais. Em média temos recursos suficientes.</i>	Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9/06 Declarações no Jornal Público on-line Valter Lemos 2ª Seminário da Criança Multideficiente – Que Respostas - Covilhã 12/03/07 in Portal do Cidadão Deficiente

Tabela 35 - Posição do Ministério da Educação (ME) (cont.)

7.3 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitado

Para tornar visível como se agrupam os vários agentes nas posições concordantes, discordantes e não explicitadas em relação aos vários subtemas, construiu-se as seguintes tabelas e gráfico:

Temas	Subtemas	Concordante	Discordante	Não explicitada
Conceito de NEE	Teor mais lato	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF	ME	
	Teor mais restrito	CNE, ME	DR, LMC, APD, CONFAP, FENPROF	
Educação Inclusiva/educação Especial	Educação centrada no currículo	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF, ME		
	Unidades segregadas centradas no défice	ME	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP FENPROF	
CIF como instrumento de Elegibilidade	Instrumento de saúde	DR, LMC, APD, CONFAP, FENPROF	ME	CNE
	Unificador de linguagem / avaliação	ME	DR, LMC, APD, CONFAP, FENPROF	CNE
	Factor de exclusão/redução nº alunos	DR, LMC, APD, FENPROF	ME	CNE, CONFAP
	Falta de sustentabilidade científica	DR, LMC, APD, CONFAP, FENPROF	ME	CNE

Tabela 36 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitada

Temas	Subtemas	Concordante	Discordante	Não explicitada
Perfil dos docentes de educação especial	Necessidade de formação adequada	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF	ME	
	Recurso da escola	DR, LMC, CNE, CONFAP, FENPROF, ME		APD
Papel dos professores do ensino regular	Falta de Formação	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF	ME	
	Nº excessivo de alunos/turma	DR, LMC, CNE, CONFAP, FENPROF	ME	APD
	Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF	ME	
Recursos Financeiros	Formas de financiamento	ME	DR, LMC, APD, CNE, CONFAP, FENPROF	CNE, CONFAP
	Equipas multidisciplinares suficientes	ME	DR, LMC, APD, CNE, FENPROF	CONFAP
	Dotação de recursos	ME	DR, LMC, APD, CNE, FENPROF	CONFAP

Tabela 37 - Comparação das posições fundamentais em torno dos vários temas: concordante, discordante e não explicitada (continuação)

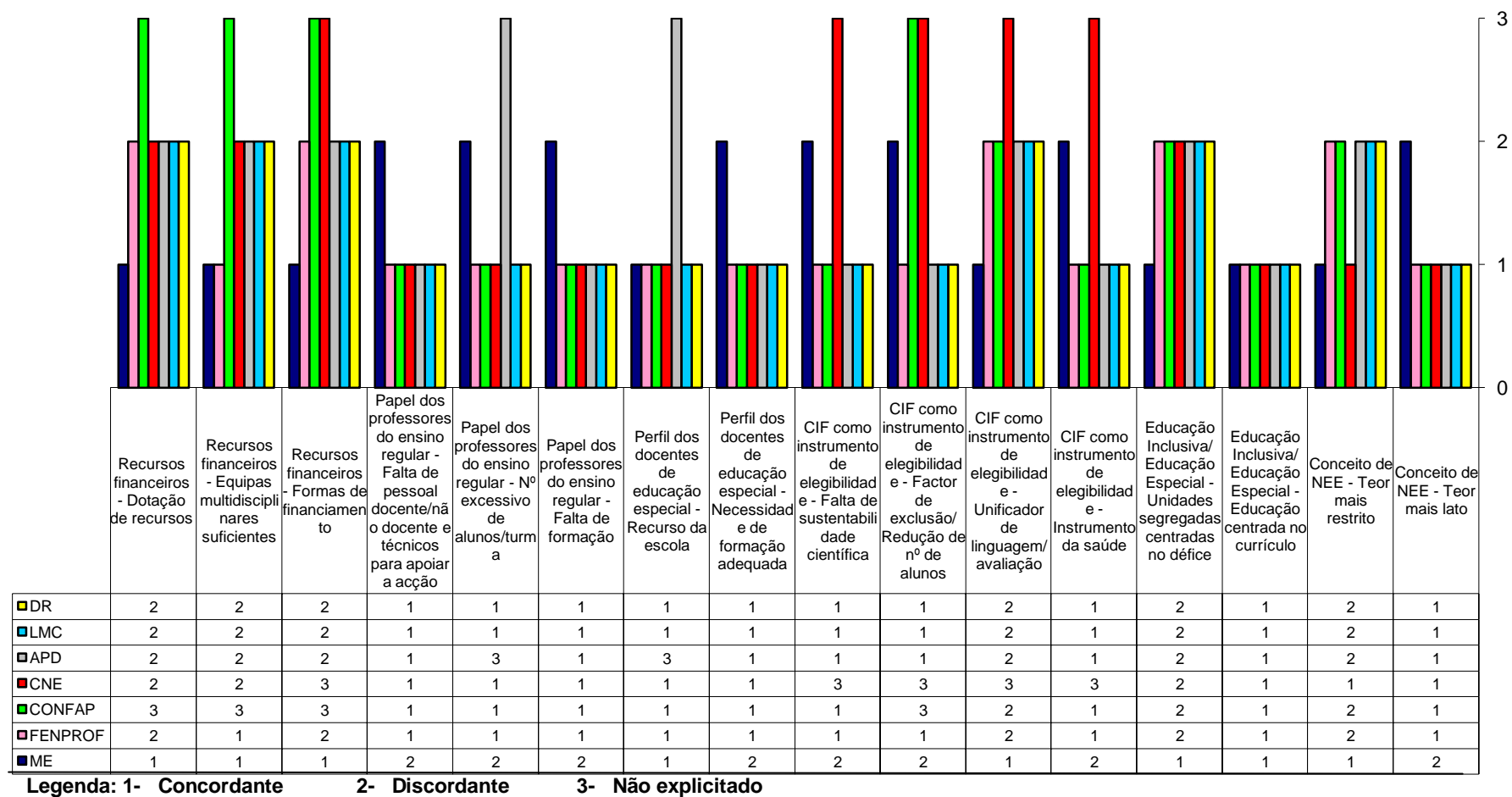


Gráfico 2 - Comparação das posições dos agentes em torno dos vários temas/subtemas

Síntese:

Após recolha e tratamento da informação nas tabelas e gráfico procedemos à análise da qual retirámos as seguintes conclusões:

Na maioria dos temas e subtemas apresentados existe uma grande percentagem de agentes que concordam entre si, estando, na maioria das vezes, o Ministério da Educação, isolado nas suas posições. Existe uma concordância clara entre todos os agentes em relação a um subtema apresentado e que remete para os princípios inclusivos que, supostamente, fazem parte, do paradigma actual da educação:

Educação centrada no currículo.

Analisando item por item, começamos pelo **Conceito de NEE**, que nem sempre tem a mesma interpretação: o Ministério da Educação defende uma definição de teor mais restrito, o que levou logo à partida a que o número de crianças com NEE nas escolas fosse reduzido. Como é evidente o ME discorda com o conceito de teor mais lato, advogando que *O conceito de NEE começou a ser desvirtuado*²² quando se deixou que fossem abrangidos pela mesma terminologia situações que em nada têm a ver com deficiência. Agentes como David Rodrigues, Luís de Miranda Correia, APD, CONFAP e FENPROF, defendem acerrimamente o conceito mais lato, concordante com a definição emanada da Declaração de Salamanca e rejeitam de forma veemente qualquer tentativa de restringir o conceito, duvidando sempre das verdadeiras razões que estão por trás destas acções; temos como exemplo a posição da FENPROF - *Manipulando e subvertendo o conceito de necessidades educativas especiais, o ME pretende deixar milhares de alunos sem apoio da Educação Especial*.²³ Posição mais dúbia é-nos apresentada pelo CNE – neste tema, a escolha de um conceito declinava *a priori*, a escolha do outro – que acaba por emitir opiniões diferentes, ou seja, defende um conceito de NEE de teor mais alargado utilizando como quadro referencial o Warnock Report e os princípios da Declaração de Salamanca, mas numa outra situação também defende o conceito de teor mais restrito apresentado no anteprojecto do Decreto-lei nº3/2008,

²² Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, Jornal Público on-line, 6/9/06

²³ Resolução da FENPROF 13/02/04

reconhecendo que neste documento há *Um esforço de integração, num único diploma legal, de normativos dispersos, e nem sempre coerentes entre si, ao nível da educação especial (necessidades educativas especiais para grupos específicos de alunos) e do apoio socioeducativo (dificuldades na aprendizagem)*²⁴. Reconhece que *A falta de interiorização do conceito de NEE* contribui para uma escola que *exclui*.

No que concerne ao tema **Educação Especial/Educação Inclusiva**, como já referimos, há unanimidade em relação ao subtema **Educação centrada no currículo**, mas quando se aborda o segundo subtema **Unidades segregadas centradas no défice**, a maioria das posições são de discordância em relação a esta opção, sendo o Ministério da Educação o único agente que concorda com este tipo de unidades, que apelida de Centros de Recursos.

Quando se refere a temática **CIF como instrumento de elegibilidade**, percebe-se, não só pelas posições dos agentes, mas também por toda a literatura revista, que é um assunto que levantou e continua a levantar grandes polémicas – o Ministério da Educação continua a defender a utilização deste **Instrumento de saúde**, que considera apto e válido para ser usado em educação, enquanto as outras opiniões são absolutamente antagónicas. De ressaltar que, neste subtema não nos foi possível obter informação quanto à opinião do CNE, pelo que consideramos não explicitada. Nos subtemas **Unificador de linguagem/avaliação** e **Factor de exclusão/redução do nº de alunos**, verifica-se a mesma situação – o Ministério da Educação defende, os restantes parceiros discordam e o CNE não tem a posição explicitada. Quanto ao subtema **Falta de sustentabilidade científica**, os especialistas David Rodrigues e Luís de Miranda Correia, assim como a APD, CONFAP e FENPROF são claramente concordantes em como *não existe ainda qualquer tipo de investigação fidedigna que aconselhe, de momento, a sua utilização*.²⁵ Vários agentes referem o facto de a versão utilizada refere que ainda está no prêlo e que é uma tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth*. World Health Organization, 2007, pela DGIDC. Refere-se assim, que quanto à utilização da CIF há uma posição

24 Parecer CNE n.º 9/2004 - Anteprojecto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo

25 Opinião de Luís de Miranda Correia - Entrevista a Educare.pt (24/0/07) in <http://www.nedesp.com/educare/>

de completa rejeição. Os agentes têm, na generalidade, assumido que a CIF, mais do que um instrumento da saúde e sem servir para os fins para que foi imposta, é uma forma encontrada pelo Estado de não eleger para a educação especial milhares de alunos que dela necessitam.

Considerámos também de grande importância incluir nesta investigação o tema **Perfil dos docentes de educação especial**, dado que eles são quem, no terreno, operacionalizam as acções, aplicam as leis e acabam por ter uma visão prática da realidade. No que concerne à **Necessidade de formação adequada**, mais uma vez, a maioria dos agentes concordam que ela é necessária e que os docentes deveriam ser colocados de acordo com os níveis de ensino e as características das suas especializações. O Ministério da Educação, como agente principal, dado que é a ele que compete a formação/colocação de docentes, mostra-se em muitas declarações de acordo com estes princípios mas, na prática, emite opiniões contrárias *Hoje temos 6.500 professores na área da educação especial. Entre eles 4000 são de certeza especializados*²⁶. Com declarações deste tipo infere-se alguma “despreocupação” quanto ao facto de faltar formação especializada a muitos docentes e quase se “menospreza” essa premissa, dado que o apoio será assegurado da mesma forma. Na nossa opinião, privilegia-se mais a quantidade que a qualidade. Quanto ao facto do docente de educação especial constituir um **Recurso da escola**, todos os agentes estão de acordo, restando uma posição não explicitada da APD.

O **Papel dos professores do ensino regular** foi um tema que também mereceu a nossa preocupação, por serem eles a “peça-chave” que vai permitir a inclusão destas crianças, a definição de objectivos, planeamento de actividades e articulação com o docente especializado. Esta articulação ganha mais importância na medida em que sustenta uma concepção inclusiva. Quanto ao subtema **Falta de formação**, revela-se como uma preocupação geral dos agentes, excluindo-se as posições do Ministério da Educação que avança sempre com números e estatísticas quando confrontado com estes temas. Não queremos assim afirmar que o Ministério da Educação não reconheça que existe falta de formação, mas a sua voz é veiculada pelo “formato” discurso político, de avançar com resultados obtidos e não de

26 Declarações de Valter Lemos ao Correio da Manhã, 5/06/06 in Portal do Cidadão Deficiente

reconhecer os resultados existentes. Quanto ao **Número excessivo de alunos/turma**, todos os agentes concordam, salvo o Ministério da Educação que considera que a possibilidade de os reduzir continua a ser possível, esclarecimento este que teve de efectuar após a publicação do Decreto-lei nº 3/2008, quando os implicados (professores, escolas, pais, associações e sindicatos) começaram a manifestar na esfera pública a sua preocupação e descontentamento. Gostariamos de referir que, enquanto se escrevia este parágrafo, saiu uma alteração ao n.º 5.2 do Despacho n.º 14026/2007, de 11 de Junho, informando:

*que, face à procura excepcional de matrículas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico e às dificuldades sentidas pelas famílias, escolas e agrupamentos de escolas na colocação dos alunos, foi redefinido o limite máximo do número de alunos por turma neste nível de escolaridade. Assim, as turmas do 1º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos, não devendo ultrapassar esse limite.*²⁷

Nas suas diferentes comunicações todos concordam que há **Falta de pessoal docente/não docente e técnicos para apoiar a acção**, à exclusão do Ministério da Educação que fala dos números de docentes que incluiu, nos quadros que criou e dos que irá contratar. (...) *estamos em condições de garantir que nenhum aluno com necessidades educativas especiais vai ficar sem apoio*²⁸.

Quanto ao último tema **Recursos financeiros** verifica-se conformidade na maioria das posições, como discordantes em relação às **Formas de financiamento**, definidas pelo Ministério da Educação, único agente que as defende, evidentemente. A posição da CONFAP não está explicitada neste tema. Agentes como a FENPROF defendem que *O investimento será estabelecido com cortes orçamentais aplicados no próprio sistema, que o deterioram.*²⁹ Quanto ao facto de existirem **Equipas multidisciplinares suficientes**, é preocupação geral que a sua necessidade é imperiosa mas que se verifica, na prática, a sua inexistência ou reduzido número. No que respeita a **Dotação de recursos** mais uma vez os agentes são discordantes com o Ministério da Educação alertando ainda que *as verbas dispendidas pelo*

²⁷ DGIDC – 11 de Agosto de 2011

²⁸ Declarações à LUSA, Luís Capucha/DGIDC, 6/9/06, Jornal Público on-line

²⁹ Resolução da FENPROF 13/02/04

modelo inclusivo são significativamente inferiores aos dispendidos pela escola especial. ³⁰ No caso da CONFAP, quanto a este tema e três subtemas, consideramos a posição como não explicitada embora se tenham pronunciado sobre o assunto. Fizem-no através do levantamento de várias questões em relação ao tema, deixando-as no “ar”, esperando vê-las respondidas. Contudo, subentende-se a sua preocupação.

Encerramos este capítulo com a convicção de que as medidas recentes no âmbito da educação especial foram mal aceites no domínio público, tal como veículam as vozes que considerámos credíveis para incluir nesta análise, que se mostram em concordância entre si e em quase total discordância com o Ministério da Educação.

.//

³⁰ <http://www.redeinclusão.web.ua.pt> Acedido a 4/04/11

III – Conclusão

8- Considerações finais

Nestas considerações finais, percorremos o caminho que fomos fazendo ao longo do estudo e procuramos conferir-lhes uma coerência e consonância finais, analisando transversalmente os resultados obtidos e tendo presentes os nossos objectivos e questões de partida:

“De que modo as recentes medidas da educação especial foram debatidas na esfera pública da educação, em Portugal?”

Que agentes se exprimem? Que vozes veiculam? Que temas são tratados? Que meios de comunicação são utilizados?

Podemos afirmar, no final desta investigação, que a pesquisa que efectuámos, nos possibilitou reunir um vasto e diversificado conjunto de dados, que analisámos e aqui apresentamos.

A sua análise permitiu-nos isolar alguns factores-chave que consideramos relevantes para a resposta às questões que se nos levantaram, quer pela sua transversalidade, desvendando o processo da sua constituição, quer pela sua especificidade, anotando a importância das contribuições dos intervenientes escolhidos.

Recuando até ao início desta caminhada, o que tentámos perceber, explicitado na nossa pergunta de partida, foi enquadrado por uma primeira parte de revisão literária sobre o tema – tentámos perceber como o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais se processou ao longo da História, nomeadamente, no nosso país.

Desde o início do século passado que várias iniciativas governamentais foram tomadas no sentido de proporcionar atendimento a crianças com deficiências. Foi, no entanto, depois da revolução de Abril de 1974 que a educação especial e a educação, no geral, tiveram grandes alterações, acompanhando as extremas mudanças que ocorriam em todas as esferas da sociedade portuguesa. O grande impulso para a educação inclusiva foi dado em Portugal com a publicação do Decreto-lei nº 319/1991, de 23 de Agosto, que normalizava o atendimento a nível

das necessidades educativas especiais, responsabilizando a escola pela sua educação e pela adaptação e flexibilização do currículo e de todo o processo de ensino-aprendizagem.

No início da primeira década do século XXI, começam, a nível governamental, a aparecer os primeiros indícios de reforma das políticas educativas, nomeadamente, na área da educação especial.

Continua a não ser pacífico este tema pois, como nos diz Rodrigues (2003), a dimensão dos direitos e a dimensão da possibilidade, são ainda dois pólos que se defrontam, não sendo ainda possível *conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão*.

A educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam “idealistas” – defendendo a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão na escola – e “pragmáticos” – conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem. (Rodrigues, 2003, pág. 8).

No que concerne às políticas educativas que normalizam esta área e polémicas adjacentes, encontram-se também muitas divergências, pois, é da nossa opinião, de que quando o paradigma não está verdadeiramente estabelecido, as leis reflectem alguma incoerência existente.

Da problemática da inclusão e da escola para todos, partimos então para a legislação e de que forma ela se cria. De uma forma breve, poderemos dizer que as políticas educativas têm evoluído bastante nos últimos anos, mas nem sempre coerentes com os princípios pedagógicos que apregoam ter como suporte (ex: Declaração de Salamanca *versus* Decreto-lei nº 3/2008).

Autores como Stoer & Magalhães (2003) defendem que *A recomposição do contrato social moderno e as formas emergentes de cidadania (...) colocam subtis dilemas a todos os que estão envolvidos, aos diversos níveis, na gestão política da educação, sobretudo da educação pública*. Segundo a sua opinião as políticas educativas assentam na reconfiguração *do contrato social moderno, no contexto europeu* e as

nas suas exigências subjacentes, *empregabilidade, identidade local e cidadania europeia*. (Stoer & Magalhães, 2003, p. 22).

É neste contexto que se começam a proceder a alterações, começando com a redefinição do conceito de necessidades educativas especiais, com a criação do grupo de recrutamento de educação especial e com o anteprojecto de lei que visava reformar a política educativa nesta área.

Perspectivando os dados recolhidos e analisados, e tendo em conta as nossas questões de partida, propusemo-nos então a analisar as vozes que durante o período em que delimitámos este estudo se pronunciaram, na esfera pública acerca da referida reforma na educação especial.

Tendo presente os resultados deste estudo, não poderíamos estar mais de acordo com as preocupações que os vários agentes veiculam e que transmitem uma grande discordância em relação às recentes medidas na área da educação especial:

Conceito de NEE - A sociedade, em geral, pela voz dos agentes aqui enunciados e por todos os testemunhos que são veiculados pelos *media* (neste caso a internet), são discordantes em relação ao conceito de teor mais restrito, defendido pelo ME, que exclui do sistema milhares de alunos com NEE, por considerar nesta definição unicamente os alunos com deficiências de carácter permanente. Segundo Correia (2010) o atendimento a este alunos encontra-se num verdadeiro caos.

Educação Inclusiva/educação Especial - A primeira ideia subjacente a este Decreto-lei tem a ver com a indefinição dos conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva. O primeiro centra-se na problemática do aluno, sendo que o segundo se focaliza no desenvolvimento do currículo. É neste contexto que a criação de Centros de Recursos e unidades segregadas dentro das próprias escolas não recolheram aprovação da comunidade educativa, pois, segundo opinião da FENPROF, na petição que promoveu (nº 444/X/3ª - "*A revogação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, e a sua substituição por legislação que garanta o direito à educação, em igualdade de oportunidades, a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais NEE*") e que foi debatida no Parlamento a 11/07/2008, *deterioram o sistema ao criar escolas de referência por tipologia de deficiência e concentrando aí os alunos deficientes*: A Comissão Parlamentar de

Educação e Ciência criou também um Grupo de Trabalho sobre o Ensino Especial, com o objectivo de acompanhar o impacto das alterações introduzidas pelo Governo nesta matéria (Lei n.º 21/2008 Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) que, nas suas conclusões demonstrou a preocupação com o teor do documento e as alterações efectuadas devido ao facto de não só *por terem permanecido inalteradas as questões da CIF e das escolas de referência, mas por se prever uma via paralela de educação.* (Costa, 2009, pág. 35).

CIF como instrumento de elegibilidade – Este é, sem dúvida, o tema que causou maior polémica na esfera pública, não só pelo tipo de documento em si, mas também por todas as alterações produzidas pela sua adopção. É unanimemente considerado e reconhecido como um instrumento de saúde, que enfatiza o modelo clínico e que *Não operacionaliza conceitos; não explicita claramente um processo que leve a respostas eficazes para alunos com necessidades educativas especiais (NEE) significativas, discriminando grande parte deles ao coarctar-lhes, tantas vezes, os serviços de educação especial a que teriam direito* Correia (2010, pág. 12). Ainda a nível da falta de sustentabilidade científica, vários autores portugueses e estrangeiros se pronunciaram, sendo a opinião geral e, neste caso, de Luís de Miranda Correia que *a sua utilidade em educação estava longe de ser consensual, uma vez que não existia um corpo de investigação fidedigno que aconselhasse o seu uso.*

Perfil dos docentes de educação especial – Este é um dos temas em que existe alguma concordância com a maioria dos agentes e o Ministério da Educação – os docentes de educação especial deverão ser um recurso da escola e o seu trabalho não é realizado unicamente com o aluno com NEE, mas com toda a comunidade escolar, no sentido de uma escola inclusiva, onde se promove a diferenciação curricular e a aposta nas capacidades de cada um, em vez de se enfatizar as suas limitações. Quanto à necessidade de formação especializada, há um acordo entre todos, mas o ME destaca-se aqui pela incoerência que apresenta ao defender também esta necessidade e tentar colmatá-la através de cursos especializados e criação do grupo de educação especial, mas que, na prática, coloca docentes sem formação ou sem atender às especificidades da sua área.

Papel dos professores do ensino regular – este é um tema que consideramos de muita importância e no qual vimos também um convergir de opiniões, em contraponto com a posição oficial. Nestes subtemas abarcámos alguns dos pontos polémicos das recentes medidas – difundem-se políticas inclusivas, criam-se planos para integração de pessoas deficientes, como o PAIPDI, onde se visa a promoção dos direitos humanos e o exercício da cidadania e a integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais, mas, na prática, faltam aos intervenientes no terreno a formação, as condições básicas e os recursos humanos e técnicos para a sua concretização.

Recurso financeiros – Aqui, informalmente falando, está o busílis da questão. Segundo opinião geral, as medidas tomadas pelos últimos governos constitucionais, têm por base, mais do que filosofias educativas, questões economicistas. Autores como Rodrigues e Nogueira (2010), consideram que este é um assunto polémico pois ao transferir para a escola regular os alunos que normalmente estavam em instituições, não foram também transferidas as verbas. Consideram que com a criação dos Centros de Recursos geridos por instituições de educação especial estão em contradição com as políticas inclusivas e que a escola regular é penalizada devido à *mitigação do financiamento* (Rodrigues & Nogueira, 2010, pág. 108).

Segundo o Ministério da Educação a evolução das políticas inclusivas tem sido bem sucedida sendo que em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Em 2006 eram apenas cerca de 3.712 o número de alunos na totalidade das escolas especiais existentes. Este decréscimo do número de alunos foi acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de educação especial para a modalidade centros de recursos.³¹

A falta de recursos humanos como psicólogos, terapeutas e outros, a insuficiência de pessoal docente e discente para o apoio a estas situações que chegam à escola, constituem a grande preocupação com a qual o meio educativo se depara.

No relatório (DGIDC, 2009) Educação Inclusiva – da retórica à prática, o Ministério da Educação apresenta resultados das medidas aplicadas, de acordo com a

³¹ Fonte: DGIDC, site oficial, acedido a 4/4/11

legislação publicada, constando o sucesso através de números auspiciosos da boa definição de políticas educativas.

Quanto ao debate que se processou na esfera pública foi havendo algumas tentativas por parte do Ministério da Educação de informar os agentes educativos quanto à pretendida reforma da educação especial, nomeadamente a partir de 2002, quando se começa a divulgar propostas que se concretizam oficialmente no anteprojecto divulgado na comunicação social e para o qual abre um período de debate (12 de Janeiro a 14 de Fevereiro de 2004).

De acordo com Cid e Amaral (2008), os objectivos da discussão pública das leis permitem antecipar problemas de aplicação das normas, *quer porque os destinatários estão mais avisados para certas dificuldades de execução, concretas, quer porque se antevêem desde logo resistências através do contraditório que, eventualmente, se levar a cabo*; é também opinião destes autores que *quando correctamente efectuado, o processo confere transparência ao acto de legislar*. (Cid & Amaral, 2008, pág. 1).

Da nossa investigação nesta área percebemos que não estão claramente definidas as regras desta participação e segundo (Cid & Amaral, 2008) ,

Há falta de planeamento legislativo, ou da sua divulgação, sobretudo no que respeita a leis estruturantes (leis de bases, códigos, etc.). Tal dificulta a correcta preparação de um processo de discussão e audição pública atempado e capaz de absorver e de elevar os contributos, tanto em qualidade como em quantidade.

Embora possam existir alguns constrangimentos face à operacionalização das discussões públicas, elas constituem garantias genéricas de participação dos interessados na elaboração de legislação e estão consagradas na Constituição da República Portuguesa, sendo que a participação dos destinatários das normas no processo de elaboração das mesmas é essencial para a sua prossecução.

No que concerne ao debate público que vimos a analisar não consideramos que, de facto, tenha sido um verdadeiro exercício de democracia participativa, pois, como

refere David Rodrigues *Que fique claro que esta política não foi discutida. Foi informada e pouco...*³². Refere ainda o mesmo autor

*que esta falta de debate, restringiu a participação de pais, especialistas e investigadores com opiniões e posicionamentos diversos e provocou o afunilamento de uma reflexão mais crítica, tão necessária em mudanças desta natureza.*³³

Embora no período da discussão pública oficial se tenham produzido documentos que apontavam para orientações contrárias às propostas pelo ME, e, fossem aparecendo novas propostas que também foram alvo das mesmas críticas, todo este período em que a esfera pública se manifestou, de nada serviu para a mudança de rumo prevista. Como nos diz Luís de Miranda Correia,

*Como, depois da discussão pública, o documento parece ter ficado em banho-maria, fruto, talvez, dos inúmeros pareceres que tantas dúvidas levantaram, pensávamos todos que um dia viria aí uma reestruturação dos serviços de educação especial (tão desejada, diga-se em abono da verdade) que pudesse por fim à situação um tanto ou quanto caótica em que nos encontramos nesta matéria, que, na maioria dos casos, prefigura o desrespeito constante pelos direitos dos alunos com NEE, principalmente no caso dos tais alunos com dificuldades de aprendizagem, que nem sequer são merecedores de apoios e serviços especializados. Mas, não.*³⁴

Da sequência da promulgação do Decreto-lei nº 3/2008, continuaram a levantar-se muitas vozes, que, apesar dos fundamentos apresentados para a contestação deste normativo legal, não tiveram grande impacto na construção/alteração das políticas públicas.

Os Partidos Políticos manifestaram muitas vezes o seu desagrado pela falta de um verdadeiro debate público. Tal como nos relembra o BE *esta nova lei não foi precedida de qualquer debate ou apreciação por parte da comunidade de especialistas, professores e pais* (BE, 2008, pág. 1 e 2).

Foi feita uma alteração a este decreto (Lei n.º 21/2008 Primeira alteração, por apreciação parlamentar) que redefiniu os apoios a prestar na educação pré-escolar

³² Fonte: Portal da Educação, www.educare.pt em 18/04/07, acedido a 23/05/2011

³³ Fonte: <http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539>, acedido a 23/05/2011

³⁴ Fonte: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/textos_BC/apoio.pdf, acedido a 4/06/2011

e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Recorde-se que esta matéria gerou forte contestação por parte dos pais das crianças e jovens que perderiam apoios devido às novas regras aprovadas em Janeiro de 2008.

Independentemente das posições tomadas por pais, sindicatos, organizações, e segundo dados divulgados pela FENPROF, as

medidas aprovadas pelo ME/Governo em relação a alunos com NEE que integram a rede de Educação Especial, expressas na utilização da CIF, terão consequências muito graves já a partir de Setembro de 2008 (início do ano lectivo 2008/2009), calculando a FENPROF, pelos levantamentos que já começou a efectuar e pelas declarações dos responsáveis do ME, proferidas ontem em Conferência de Imprensa, que poderão atingir cerca de 60% dos alunos que deveriam ser e não serão devidamente apoiados.³⁵

É particularmente interessante verificar que estas medidas tiveram várias fases e vários intervenientes. Quando nos referimos às políticas públicas/educativas, só generalizamos as posições do Ministério da Educação por nos ser mais fácil organizar a informação, mas temos que distinguir algumas etapas.

Durante o tempo que é abrangido por este estudo e recuaremos até um pouco antes, no sentido de melhor caracterizar o enquadramento legal da educação especial, Portugal teve governos constitucionais liderados por duas forças políticas opostas – Partido Socialista (PS) e Partido Social Democrático (PSD). O PS é um partido de esquerda que tem na sua génese a luta por sociedades mais justas e solidárias, numa ideologia socialista, em que o serviço público, a escola pública e as preocupações sociais imperam. Foi num governo socialista que foi “decretada” a paixão pela educação. É também um dos partidos que manifesta na sua Declaração de Príncípios a importância da democracia participativa.

Quanto ao PSD, é um partido ideologicamente ao centro, de cariz neo-liberal, sendo do senso comum que privilegia a iniciativa privada e que também se mostra preocupado com a escola, embora não seja, à partida tão defensor da escola pública como o PS.

³⁵ Fonte – Site FENPROF - <http://www.fenprof.pt/Default.aspx?aba=27&cat=67&doc=3424&mid=115&one>

Esta é, de uma forma simplista e do senso comum, a percepção que temos sobre estas forças políticas.

Ao percorrermos algumas das políticas educativas dos últimos governos há um facto que nos causou grande perplexidade: as medidas/legislações mais polémicas foram tomadas/criadas em governos socialistas.

Medidas /Normativo legal	Âmbito	Governo Constitucional/ Partido no poder
Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto	O diploma regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares	XI Governo Constitucional - PSD
Despacho nº 173/ME/91, de 23 de Outubro	Medidas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais, e os procedimentos necessários à sua aplicação.	XI Governo Constitucional - PSD
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro	Altera o conceito de necessidades educativas especiais	XIV Governo Constitucional - PS
Discussão pública 12/01/04 a 14/02/04	Anteprojecto da Anteprojecto de decreto-lei para a Educação Especial	XV Governo Constitucional - PSD
Lei de Bases da pessoa com deficiência nº 38/2004, de 18 de Agosto	Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência	XVI Governo Constitucional - PSD
Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro	Criação do grupo de recrutamento de Educação Especial	XVII Governo Constitucional - PS
Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro	Aprova o primeiro plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidade, para os anos 2006 a 2009 (PAIPDI)	XVII Governo Constitucional - PS
Decreto-Lei N.º3/2008, de 7 de Janeiro de 2008	Define os apoios especializados a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida	XVII Governo Constitucional - PS
Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio	Primeira alteração, por apreciação parlamentar) que redefiniu os apoios a prestar na educação pré-escolar e nos	XVII Governo Constitucional - PS

	ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo	
--	--	--

Tabela 38 - Recentes alterações legais no âmbito da Educação Especial em Portugal

É uma perspectiva interessante para a qual não iremos fazer leituras profundas, mas que fica como um facto comprovado.

As reformas produzidas por iniciativa do poder político sempre que há mudanças governamentais são como que *resultado da rotatividade dos ministros e do seu desejo de “desfazer” a reforma anterior, para ter direito “à sua” reforma* (Barroso, 2005, p. 175)

Finalmente, da análise e interpretação dos dados deste estudo, conjuntamente com os depoimentos dos agentes e especialistas, demonstra-se que ainda estamos longe de construir um novo tipo de educação especial que vá ao encontro às verdadeiras necessidades das crianças, das famílias, das escolas e das comunidades, em contextos inclusivos.

Assim, apesar das iniciativas políticas observadas na 1ª década deste século, que poderiam promover a melhoria do atendimento para com este segmento da população, e embora tenha havido pequenas melhorias, tal pretensão não se configurou na prática, apesar das pretensas boas intenções legais.

Concordamos que deve haver rentabilização dos recursos, numa lógica de rede, tendo em conta os tempos de crise e de reduções financeiras, mas não podemos deixar de assegurar uma educação de qualidade a todos. Tal como nos diz Barroso (2005), é através da territorialização que o Estado e a sociedade encontrarão um ponto de entendimento que leve a que *na definição de políticas educativas, a acção dos actores deixe de estar determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação* (Barroso, 2005, p. 141).

Em conclusão gostaríamos de dizer que os resultados que apresentámos relativamente às questões e objectivos decorreram, inevitavelmente, da nossa perspectiva investigativa e do nosso olhar sobre a informação recolhida.

Considerámos importante realizar esta pesquisa, deixando em aberto algumas questões que poderão ser retomadas em estudos futuros nesta área.

Bibliografia

FEEI, (2007). *Contributo para o debate sobre a legislação de Educação Especial*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Afonso, N., & Costa, E. (Setembro/Dezembro de 2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *s í s i f o / r e v i s t a d e c i ê n c i a s d a e d u c a ç ã o · n . º 10* , pp. 53-64.

Ainscow, M. (1995). *Education For All: Making it happen*. Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham, Inglaterra: Tradução Ana Maria Bénard da Costa.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cid, N. M., & Amaral, J. (2 de Junho de 2008). *Discussão Audição Pública*. Obtido em 23 de Outubro de 2009, de Assembleia da República.pt: http://www.parlamento.pt/DossiersTematicos/Documents/Reforma_Parlamento/Discusao_Audicao_Publica.pdf

Clough, P. (2000) *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London, Sage/Paul.Chapman.Publishing http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva#cite_-1

Colôa, J., & Trindade, A. R. (Março de 2008). *Reflexão Decreto-Lei 3/2008 (Artºs 5º e 6º)*. Obtido em 27 de Julho de 2011, de Slideshare: <http://www.slideshare.net/jcoloa/reflexo-decretolei-32008-arts-5-e-6>

Condorcet, M. (1942). *Quadro dos Progressos do Espírito Humano*. Lisboa: Biblioteca Cosmos.

Correia, L. M. (Julho, Agosto e Setembro de 2007). *A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais*. Revista Diversidades , pp. 4-11.

Correia, L. M. (2003). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. In (Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade 14 – Coleção Educação Especial* (p. 8). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (20 de Fevereiro de 2008). *Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Obtido em 1 de Dezembro de 2008, de Educare.pt: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>

Correia, L. M. (Verão de 2007). ENTREVISTA COM... Luís de Miranda Correia. 2 *Pontos* : , pp. 24-27.

Correia, L. M. (24 de Julho de 2007). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não a aconselham?* Obtido em 6 de Agosto de 2010, de educare.pt: <http://www.nedesp.com/educare/Imprimir.aspx?contentid=3606934A..>

Correia, L. M. (2 de 2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica* , pp. 369-376.

Correia, L. M., & Lavrador, R. S. (2010). *A Utilidade da CIF em Educação - Um Estudo Exploratório*. Braga: EE/DPEEE, IE, Universidade do Minho.

Correia, L. M., & Silva, E. C. (26 de Janeiro de 2004). *Entrevista a Luís de Miranda Correia - Diário de Notícias*. Obtido em 4 de Junho de 2008, Sala dos Professores: http://www.saladosprofessores.com/index.php?option=com_smf&Itemid=62&topic=2081.0

Costa, A. M. B.(91). Balanço entre o III e IV Encontro de Educação Especial. *IV Encontro Nacional de Educação Especial* (pp. 1-9). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, D. H. (2009). *Ensino Especial*. Lisboa: Assembleia da República - Comissão de Educação e Ciência - site oficial.DGIDC, D.-G. d. (2008).

Educação especial - Manual de apoio à prática. Lisboa: DGIDC.

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

DGIDC, (2009). *Educação Inclusiva - da retórica à prática.* Lisboa: DGIDC.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas.* Porto: Porto Editora.

FENPROF. (11 de Julho de 2008). *Crianças e jovens com NEE: petição promovida pela FENPROF foi debatida no Parlamento.* Obtido em 1 de Dezembro de 2010, de FENPROF: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=67&doc=3480&mid=115>

FENPROF. (13 de Fevereiro de 2004). *Seminário Nacional da FENPROF aprovou Resolução.* Obtido em 10 de Outubro de 2009, de Federação Nacional dos Professores: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_320/Doc/FENPROF_320.pdf

Filomena Pereira - coord. (2009). *Educação Inclusiva - da retórica à prática.* Lisboa: DGIDC.

Fontes, F. (2008). Crianças com necessidades especiais - passos na construção de uma cidadania social infantil. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia.* Lisboa.

Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação - CIED Universidade do Minho*, pp. 5-31.

Harris, A., & Enfield, S. (2003). *Os Quatro Modelos.* Obtido em 6 de Janeiro de 2010, de Making-prsp-inclusive: <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.html>

ISCTE. (2007). *Modelização das Políticas e das Práticas de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência em Portugal.* Lisboa: ISCTE.

Lascoumes, P., & Galès, P. L. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.

Lemos, V. (2006). Educação e Formação, a(s) prioridade(s). *A Voz dos Pais - CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais*, p. 4.

Lisboa, Declaração de (20 de Abril de 2009). *Portal da Educação*. Obtido em 18 de Abril de 2010, de Ministério da Educação: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3501&fileName=declaracao_lisboa.pdf

PSD, (29 de Janeiro de 2008). *Apreciação Parlamentar 62/X*. Obtido em 26 de Outubro de 2009, de AR Assembleia da República.pt: <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?BID=33703>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. P., & Barbosa, A. A. (2007). *Análise Documental*. Obtido em 4 de Agosto de 2011, de Metodologia 119: <http://metodologia119.pbworks.com/w/page/20812264/An%C3%A1lise-Documental>

Rodrigues, D. (. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (16 de Junho de 2007). *Educação Especial: a ver se nos entendemos...* . Obtido em 29 de Outubro de 2009, de Página da Educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=168&doc=12415&mid=2>

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (accedida a 1 de Agosto de 2011 de Fevereiro de 2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva vol.3 nº 1*, pp. 97-109.

Rodrigues, M. (Fevereiro de 2004). Contra- reforma na Educação Especial - Acabar com a Escola Inclusiva. *RCI*, pp. 29-30.

Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância - O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 157-163.

Sánchez, D. P. (Outubro de 2005). A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, p. 8.

Serra, F. H. (2006). Espaço Público Europeu e Educação para os Media: a experiência transnacional de um projecto Europeu - Comenius. *Proformar*.

Simeonsson, R., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 - Relatório Final*. Lisboa: DGIDC.

Sousa, A. (Janeiro de 2008). Cada vez menos Escola Inclusiva. *SPN - Informação - da Democracia à Designação*, pp. 12-14.

Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno – novas cidadanias e educação. In D. R. (org.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 14-22). Porto: Porto Editora.

Tavares, P. S. (2008). Lei exclui 90% dos alunos - Entrevista a Luís de Miranda Correia. *Diário de Notícias*.

Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. *Conferência da UNESCO*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação UM DESAFIO & UMA VISÃO - Documento conceptual*. França: Edições UNESCO.

Valladares, C. (2009). *A Esfera Pública e a Política segundo Hannah Arendt*. Brasília: Câmara dos Deputados - Governo do Brasil - Centro de Formação.

Sitografia

Sites mencionados ao longo do trabalho e de onde se obteve informação relevante:

http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf

<http://www.ramiromarques.com/2008/05/fenprof-reuniu-com-confap-e-cnipe-houve.html>

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=67&doc=320>

<http://www.pcd.pt/noticias/ver.php?id=1542>

http://www.spn.pt/Download/SPN/M_Html/Mid_172/Anexos/SPNInf25.pdf

http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/secretario-de-estado-da-educacao-refuta-acusacoes-de-sindicato-dos-professores_1346821

<http://www.pcd.pt/noticias/ver.php?id=5351>

http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=110&id_doc=115&id_cat=9

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=114>

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=107>

http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/educacao-especial-24-mil-alunos-vao-receber-apoio-este-ano_1269383

http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/diagnostico-da-educacao-especial-pronto-ate-final-do-ano-lectivo_1287808

http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=1091451

<http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.html>

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo>

http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1176.pdf

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva

http://educesp1.pbworks.com/f/parecer_3_99.pdf

www.fenprof.pt/Default.aspx?aba=27&cat=67&doc=299&mid

<http://www.spzn.pt/pt/1107/ensino-especial.html>

http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf,

<http://www.professores.pt>

http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=398

www.fmh.utl.pt/feei/index.

<http://jbarbo00.multiply.com/journal/item/539/539>

www.redeinclusão.web.ua.pt

www.educare.pt

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=168&doc=12415&mid=2>

www.apagina.pt

<http://www.saladosprofessores.com>

http://dn.sapo.pt/Common/print.aspx?content_id

<http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid>

<http://www.nedesp.com/educare/>

www.dn.pt/inicio.aspx?content_id=1003067

<http://www.2pontos.pt/default7.asp>

http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17

http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf

http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid

http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=98

<http://www.ramiromarques.com/2008/05/fenprof-reuniu-com-confap-e-cnipe-houve.html>

<http://www.saladosprofessores.com/index>

<http://www.tsf.pt/>

http://www.spn.pt/Download/SPN/M_Html/Mid_172/Anexos/SPNInf25.pdf

http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/textos_BC/apoio.pdf

Foram ainda consultados:

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/aguiar-katia-ciberesferas-publicas-blogs.pdf>

<http://sisifo.fpce.ul.pt>

<http://www.inr.pt/content/1/49/historial>

<http://www.esec-alves-martins.rcts.pt/nee/nee-apoios.html>

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n2/v21n2a02.pdf>

<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=25&p=62>

<http://www.2pontos.pt/default7.asp>

<http://www.csie.org.uk/>

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/especial/Paginas/Centro_RecursosEd_Especial.aspx

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155016226015>

<http://www.inr.pt/content/1/112/folhetos-snr>

<http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/611-os-quatro-modelos.html>

<http://jbarbo00.wordpress.com/2008/02/22/debates-publicos-sobre-o-decreto-lei-n%C2%BA-32008-porto-e-almada-fee/>

http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1483060

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13219&mid=2>

<http://caminhosdeinclusao.blogspot.com/search?q=>

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=67&doc=2944&mid=115>

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/05.pdf>

<http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=News&file=article&sid=715>

<http://www.esec-alves-martins.rcts.pt/nee/nee-apoios.html>

<http://www.ispa.pt/ISPA/vPT/Publico/>

<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=71FA0404821A05A1E0400A0AB80020E3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opsel=1>

<http://www.caleidoscopio-olhares.org/legislacao/Parecer%201999%20do%20Conselho%20Nacional%20de%20Educacao.pdf>

<http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_10.pdf

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_13.pdf

http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/valter-lemos-faz-balanco-extraordinariamente-positivo-de-reforma-na-educacao-especial_1399131

http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/valter-lemos-faz-balanco-extraordinariamente-positivo-de-reforma-na-educacao-especial_1399131

http://www.snp.pt/joomla1_5/index.php/comissoes/educacao-ensino-e-ciencia/133-parecer-sobre-o-ante-projecto-do-dec-lei-sobre-educacao-especial-e-do-apoio-scio-educativo.html

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_320/Doc/FENPROF_320.pdf

<http://www.esec.pt/ae/Agenda/read.asp?Id=249>

www.spzn.pt/pt/1091/propostas-e-pareceres.html

http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_7_2004.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa

http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_7_2004.pdf?phpMyAdmin=nWb0ZYNY47nSvifA8BSCc4NedFa

http://www.crpq.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Programas_medidas.pdf

http://www.saladosprofessores.com/index.php?option=com_smf&Itemid=62&topic=2021.0

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro. *Diário da República* n.º 36/73 – I Série.

Presidência da República. Lisboa

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. *Diário da República* n.º 173/73 – I Série . Ministério da

Educação Nacional. Lisboa

Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes - Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro. *Diário da República* n.º 262 – I Série. Presidência da República . Lisboa

Decreto-Lei n.º 474/73, de 25 de Setembro *Diário da República* n.º 225/73 I Série.

Presidência do Conselho. Lisboa

Constituição da República Portuguesa, de 1976. 7ª Revisão Constitucional de 2005.

Lisboa

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República* n.º 237/86, I Série . Assembleia da República. Lisboa

Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Lei 9/89, de 2 de Maio. *Diário da República* 246/96 Série I-A. Ministério da Saúde. Lisboa

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro. *Diário da República* – nº 21/90. Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República* – nº 193/91 Série I. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho nº 173/ME/91 de 23 de Outubro. *Diário da República* nº 244/91, II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Anteprojecto de Decreto-Lei sobre Educação Especial e Apoio Socioeducativo (Encerramento da discussão pública em 2004-02-14):
http://www.governo.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC15/Ministerios/ME

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República* nº 15/2001. I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República* nº 15/2001. I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa

Portaria 611/93, de 29 de Junho, *Diário da República* nº 150/93. I Série –B. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 301/93, de 31 Agosto *Diário da República* nº 204/93. I Série –A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho 105/97,1 de Julho. *Diário da República* nº 149. II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei 20/2006, de 31 de Janeiro. *Diário da República nº 22/2006. I Série-A.*
Ministério da Educação. Lisboa

Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de Setembro *Diário da República, nº 183 I Série.* Lisboa

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Setembro. *Diário da República nº 15, Série I-A.*
Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, I Série.*
Ministério da Educação. Lisboa

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de Julho, *Diário da República n.º 146/2009. I Série.* Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, *Diário da República, n.º 193/2009. I Série*
- Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro. *Diário da República nº 35/2010, II Série.* Ministério da Educação. Lisboa