

EVOLUÇÃO CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR CENTRADO NO QUADRO NORMATIVO EM PORTUGAL

*CONCEPTUAL EVOLUTION OF SPECIAL EDUCATION: A VIEW CENTERED ON
THE LEGAL FRAMEWORK IN PORTUGAL*

Elsa Maria Gabriel Morgado 

CEFH - Universidade Católica Portuguesa e UTAD
Braga, Vila Real, Portugal
levielsa@utad.pt

Levi Leonido Fernandes da Silva 

CITAR Universidade Católica Portuguesa e UTAD
Porto, Vila Real, Portugal
levileon@utad.pt

Maria Beatriz Licursi Conceição 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
beatriz.licursi@musica.ufrj.br

Mário Aníbal Cardoso 

Instituto Politécnico de Bragança, IPB
Bragança, Portugal
cardoso@ipb.pt

João Bartolomeu Rodrigues 

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD
Vila Real, Portugal
jbarto@utad.pt

Resumo. O presente artigo dá especial enfoque ao quadro normativo português, também ele, em parte, resultante das significativas alterações e recomendações dos vários documentos orientadores (internacionais) sobre a Educação Especial e sobre a Inclusão. Pretende ainda, levar a cabo, uma revisão da literatura sobre a evolução histórica e conceptual da Educação Especial e todos os conceitos e temáticas a ela adstritas. A junção destas duas abordagens contribui claramente, em nosso entender, para uma consolidação e articulação entre o saber histórico e o saber conceptual, a para do quadro legal inerente à prática e intervenção nos diferentes contextos em que a Educação Especial assume particular enfoque e interesse. A presente investigação assume-se como uma investigação qualitativa recorrendo ao método de pesquisa documental tendo como base a estrutura conceptual e metodológica de Gil (2010) e Bardin (1979) a qual pretende dar a conhecer alguns factos que consideramos relevantes para a história da Educação Especial, sensibilizando os leitores para a necessidade incontornável da sua participação social e cívica, em ordem a alicerçar uma voz coletiva que se quer forte e mobilizadora num tema central para a vida de todos. Como resultado da presente investigação percebe-se claramente a necessidade latente em se proceder a uma significativa reformulação e atualização normativa perante os avanços civilizacionais e conceptuais que advêm das necessidades específicas e particularidades adstritas à inclusão e à educação especial em particular.

Palavras chave: educação especial; quadro legal; necessidades educativas especiais; inclusão escolar.

Abstract. This article focuses mainly on the Portuguese legal framework, which somehow also results from the significant changes and recommendations of the various (international) guidelines on Special Education and the Inclusion. It also intends to carry out a review of the literature on the historical and conceptual evolution of the Special Education and all the corresponding concepts and themes. The combination of these two approaches clearly contribute, in our view, for a consolidation and coordination between the historical knowledge and the conceptual knowledge, together with the legal framework inherent in the practice and intervention in different contexts in which Special Education is of particular focus and interest. The present research is a qualitative research using the method of documentary research based on the conceptual and methodological framework of Gil (2010) and Bardin (1979) which aims to present some facts that we consider relevant to the history of Education Special, sensitizing the readers to the inescapable need of their social and civic participation, in order to ground a collective voice that wants to be strong and mobilizing in a central theme for the life of all. As a result of the present investigation, the latent need to carry out a significant reformulation and normative updating is evident in the light of the civilizational and conceptual advances that come from the specific needs and particularities of inclusion and special education in particular.

Keywords: special education; regulatory framework; special educational needs, school inclusion.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a educação, como processo de interação social e de socialização, manifestou-se, sob as mais diversas formas, fora dos “muros da escola”. A função de educar para a vida social teve (e terá sempre) o cunho da família, da tribo ou o clã, das igrejas, das profissões e, em geral, de todo meio social que compreende esta realidade.

Em termos de quadro legal, em concreto na área da Educação Especial “é atualmente, e acima de tudo, um assunto de direitos humanos e justiça social” (WARWICK, 2001, p. 121).

Hegarty (2006, p. 73) defende que a “educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global” e que a educação inclusiva enquanto conceito alargado pode ser assumir-se como “um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008).

Portugal, uma vez associado a diversos organismos internacionais (ONU, UNESCO, EU e OCDE), assume as diretrizes globais emanadas por essas mesmas entidades, vertendo-as em diplomas legais, publicados nas últimas décadas, particularmente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Decreto-lei 35/90, de 25 de janeiro; o Decreto-lei. 319/91, de 23 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Os desígnios deste quadro legal resumem-se grandemente à consagração de três direitos fundamentais: Direito à educação (acesso de todas as crianças com deficiência ao ensino e que, no que concerne a este nível, seja gratuito); Direito à igualdade de oportunidades (atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas); Direito de participar na sociedade (viver no ambiente familiar e na comunidade (...)) usufruindo das respostas educativas de que necessita).

Rebello (2011, p. 6) considera que:

[...] pensada a universalização da escolaridade e determinada que foi a sua obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar, para todos os alunos sem exceção, de imediato o sistema Educativo se confrontou com a real problemática de conviver quotidianamente com a diversidade. Passa então, a ser visível a existência da diferença no aluno patente no modo de ser, na forma de estar, no ritmo de execução de tarefas e no processo de aprendizagem. Urgia a criação de um sistema que desse resposta educativa eficaz àquele que é diferente mas que tem direito a participar, a agir e transformar a sociedade.

Os países pioneiros e mais significativos no ato de legislar sobre este assunto foram a Dinamarca (sendo o primeiro país a incluir na sua legislação o conceito de normalização entendido como a “possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (JIMÉNEZ, 1997, p. 24); a Suécia¹ e os Estados Unidos da América². Estes contributos (normativos e legais) reforçam o princípio basilar de as crianças com deficiência terem direito a usufruir de uma educação em tudo idêntica às demais crianças, portanto, “essa criança necessita de educação especial, porque ela é de alguma maneira marcadamente diferente da maioria das outras crianças” (ESTEVES, CRUZ, & BERTELLI, 2013, p. 42). Para que este pressuposto basilar tenha verdadeiras repercussões, são as escolas que terão que primeiramente identificar e depois responder às necessidades individuais de cada aluno.

A escola passaria verdadeiramente a assumir-se como o espaço de excelência de integração do indivíduo na sociedade. Neste sentido, criaram-se escolas de ensino integrado, onde os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) “deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades (...) sendo o papel do professor de educação especial o de um interventor direto no processo educativo desse aluno” (CORREIA, 2013, p.15).

Nestas escolas, os professores de ensino regular, estão à margem do processo de ensino/aprendizagem do universo da Educação Especial (alunos e professores). Ou seja, “os alunos com NEE e os professores de Educação Especial constituíam um sistema (de Educação Especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário” (CORREIA, 2000, p. 8).

Posto isto, urge alterar esta situação e vários são os interlocutores que promoveram o debate, apelando à mudança. Essa mudança traduzia-se efetivamente num esforço e reestruturação das regras e conceitos adstritos à escola regular no sentido de que a escola fosse capaz de criar condições para responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos com NEE (MANTOAN, 2006; SASSAKI, 2010; BISSOTO, 2013; CORREIA, 2013; RODRIGUES, 2013; MORGADO, 2014) sustentando desta feita, uma verdadeira adaptação da classe regular no sentido de facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem

¹ Bengt Nirje (1967) lidera movimentos que visam tornar acessível às pessoas com deficiência as mesmas condições e modos de vida dos restantes membros da sociedade.

² DL *Educação para todas as crianças deficientes* (PL 94-142) visa corrigir as desigualdades educativas.

exceção. Esta mudança que funda e dá sentido à educação inclusiva surge apenas nos anos 80 do século passado.

Em Portugal, o conceito e designação NEE surge apenas na década de 60 e só é realmente adotada em 1986, com a entrada em vigor da LBSE. No período anterior à década de 60, era usual aplicar-se o termo deficiência quando “a grande questão, implícita, era a educabilidade destas crianças. Na verdade considerava-se que era impossível educá-las e isso implicou a sua exclusão da escolaridade até praticamente aos nossos dias” (SOUZA, 1998, p. 63). Tendo em conta que

a educação inclusiva tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes de ensino, sustentada pelas políticas públicas educacionais. Sob esse enfoque entende-se que o aluno com deficiência deve ter a possibilidade de frequentar a escola regular, participando de todas as atividades escolares (TENOR & DELIBERATO, 2015, p. 409).

Esta investigação pretende, acima de tudo, dar a conhecer alguns factos que consideramos relevantes para a história da Educação Especial, sensibilizando os leitores para a necessidade incontornável da sua participação social e cívica, em ordem a alicerçar uma voz coletiva que se quer forte e mobilizadora num tema central para a vida de todos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRUTURA E QUADRO NORMATIVO EM PORTUGAL

A presente investigação assume-se como uma investigação qualitativa recorrendo ao método de pesquisa documental tendo como base a estrutura conceptual e metodológica de Gil (2010) e Bardin (1979) e que assume as etapas básicas da análise documental por meio da análise de conteúdo (Pré-análise, Exploração do material, Tratamento dos resultados). Os aspectos a considerar em termos de estrutura e organização metodológica fixa-se no quadro do que são os aspetos considerados na criação do corpus de análise (Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade, Pertinência). Onde se encontram quatro aspetos basilares para servirem de base, de contexto e de análise de investigações análogas a esta (contexto; objetivo; metodologia; resultados).

O documento orientador (Declaração de Salamanca) que indica e inspira muitos governos a adotar alterações legais e normativas resulta da realização da Conferência Mundial da UNESCO, no ano de 1994, em Salamanca. Neste evento ficou clara a necessidade de se proceder urgentemente a uma mudança do paradigma na escola regular. Sugere-se uma mudança do sistema educativo através da criação de escolas capazes de acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais (garantindo o seu desenvolvimento socio-escolar) (UNESCO, 1994).

Nesta nova fase educativa e organizacional, Correia (2013, p. 16), sustenta a ideia de que

a educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades. Surge, assim, a *Escola Contemporânea*, embora a caminhada para que ela pudesse vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos.

Portugal, no que respeita ao atendimento à população com deficiência, com a abertura de Asilos e Institutos para cegos e surdos, não acompanha o que internacionalmente está a acontecer nos países mais desenvolvidos na área. Correia e Cabral (1997, p. 26) referem que as primeiras iniciativas neste campo da Educação Integrada em Portugal aconteceram através da criação de classes especializadas, em 1994, pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, destinadas “a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto”.

Só na década de 60, sob a orientação da então Direção-Geral da Assistência, surgiram novas iniciativas tendentes a alargar o apoio a crianças/adolescentes com deficiência integrados em escolas regulares: consistiram em programas destinados a alunos com deficiência visual, integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país. Pela primeira vez foram apoiados alunos com deficiência que participavam em pleno na classe regular, organizando-se o trabalho de apoio em espaços próprios intitulados “salas de apoio”.

Nos anos que antecederam a Revolução dos cravos (25 de abril de 1974), houve lugar a alguns avanços e tentativas no que respeita à promoção e integração da Educação Especial no Ensino Regular. Foi publicada, em 1971, a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Dois anos volvidos (1973) é criada Divisão do Ensino Especial. No mesmo ano, é a vez da publicação da Lei n.º 5/73 de 25 de julho de que resulta a chamada “Reforma de Veiga Simão” assumindo a criação de diversas Divisões para organizar e estruturar o ensino e que, ao mesmo tempo, se responsabiliza (estado) pela Educação Especial. Com a “revolução dos cravos” e com a implementação do Regime Democrático (1974), a Educação Especial e o atendimento de crianças com necessidades especiais no Sistema Educativo Regular, acabam por sair reforçados, pese embora é apenas em 1976 (Constituição da República) que surge consagrado o direito à educação gratuita a todos os cidadãos.

Entretanto (1975), inicia-se oficialmente na Escola Regular uma intervenção mais notória e vinculativa. Borges (2011, p. 11-12) refere que a partir de 1975 (com professores em itinerância) e em 1976 (com a criação de Equipas de Educação Especial) integram-se os “deficientes em classes regulares”. Por sua vez,

Em 1977, o Decreto-Lei n.º 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 1981/82, inicia-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais. O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e o Programa Mundial da Ação 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 efetivo em resultado da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992).

Em conformidade com direitos consagrados na Constituição da República Portuguesa, Portugal junta-se a vários países e assina a Declaração de Salamanca, pese embora subsistam conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva em si mesma. Os sucessivos governos constitucionais foram dando contributos para o que se compreende por Educação e Escola Inclusiva. Muitas são as posições críticas em relação ao que se tem levado a cabo na área, pois assistimos a 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” (BORGES, 2011, p.13).

Portugal, em termos de legislação, assume significativas mudanças e transformações no universo da “Educação Integrada” através da publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

O mesmo acontece com a promulgação da LBSE em 1986, a qual assume como um dos seus princípios basilares “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7.º), sendo do âmbito e objetivos da Educação Especial - que constitui uma das modalidades especiais de educação escolar a sua recuperação e integração socioeducativas. Educação Especial que “se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (art.º 18º).

Estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio quer, e fundamentalmente, no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

Decorrentes da LBSE, são publicados vários diplomas que consagram medidas de atuação junto da criança com NEE. De acordo com os objetivos e princípios consignados na LBSE, em particular nos seus artigos 17.º e 18.º, é publicado em 1988 o Despacho Conj. 38/SEAM/SERE/88, que cria as Equipas de Educação Especial (EEE), definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”. Tem como objetivo genérico “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (define o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário), estabelece como competência da escola no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos no sentido de “desenvolver mecanismos que permitam detetar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras

necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”. Assim como “Organizar e gerir modalidades de apoio socioeducativo em resposta a necessidades identificadas que afetam o sucesso escolar dos alunos (...) Encaminhar alunos com comportamentos que perturbam o funcionamento adequado da escola para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação” (art. 11.º).

O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (estabelece os princípios gerais de reestruturação curricular), estipula no artigo 11.º que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro (visa a promoção do sucesso escolar e aplica-se aos alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo). Importa “garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”. Prevê o alargamento aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de Educação Especial “o princípio da gratuidade consagrada para o ensino básico e (...) reforça, em todo o sistema, o apoio social e escolar aos alunos e às famílias e o apoio médico e alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos”.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (referente ao regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário), define as estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico (art.º 36.º), posteriormente regulamentadas pela Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, que estabelece as competências específicas das referidas estruturas de orientação educativa, designadamente na deteção de dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos. Assim como a orientação, acompanhamento individualizado e avaliação, visando promover o sucesso educativo.

O Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) de acordo com o disposto no art.º 26º da LBSE, que se constituem como “unidades-especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. São cometidas aos SPO amplas atribuições no campo da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de Educação Especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar. Cada SPO dispõe de uma equipa técnica composta por psicólogos, “especialistas de apoio educativo” no Pré-escolar, 1.º e 2.º CEB “conselheiros de orientação” no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, e técnicos de serviço social.

O Decreto-Lei n.º 319/91, publicado no Diário da República de 23 de agosto de 1991, vem preencher uma lacuna legislativa, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação.

As escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, o que representa já a assunção dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir à população escolar com NEE.

A lei aplica-se a alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário. Introduce o conceito de “necessidades educativas especiais” - na LBSE referidas, de forma imprecisa, como necessidades educativas específicas - baseado em critérios pedagógicos. Reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e propõe a descategorização, ou seja, o abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, baseada em decisões do foro médico, evitando que seja rotulada.

Numa perspetiva de uma “Escola para Todos” que privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível. Ou seja, com a utilização dos recursos menos restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas - e responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas. A lei consigna, assim, o direito e a garantia de integração na escola regular a alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o currículo normal. Porém apresenta, contudo, algumas omissões, indefinições ou ambiguidades.

A LBSE e todos os diplomas-decorrentes que têm vindo a ser publicados prescrevem, inequivocamente, a integração. Cabem às escolas regulares responsabilidades acrescidas no atendimento a crianças com NEE, mas continuam por criar as estruturas sólidas que sustentem e enquadrem a sua ação. Deste modo, o apoio técnico deficitário e o número insuficiente de professores especializados em Educação Especial, bem como a generalizada falta de formação do professor do ensino regular para responder eficazmente às necessidades educativas da criança, constituem fatores limitativos do sucesso da integração.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, acabamos por ter um enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal. Este documento consagra a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Este documento prevê que a escola inclusiva deve moldar-se às diferentes características, necessidades ou problemas dos seus elementos.

Enquadra as respostas educativas a por em prática no que respeita à adequação do processo educativo às NEE dos seus elementos, atendendo às suas limitações ao nível da atividade e da participação em momentos decorrentes de alterações funcionais e estruturais permanentes que, certamente provocam determinados constrangimentos comunicativos, de aprendizagem, de mobilidade, de autonomia, de relacionamento interpessoal e de participação social. Ou seja, “são definidos os apoios especializados a prestar (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos” (DGIDC, 2008, p. 11).

No centro das suas preocupações e objetivos encontramos a inclusão educativa e social, assim como o acesso e o sucesso educativo. Estes objetivos iniciais dão continuidade a outros tantos que se prendem com a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades.

Outros objetivos, não menos importantes prendem-se com a preparação para a continuação de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional, não esquecendo uma tão desejada transição da escola para o emprego de crianças e jovens com NEE de carácter permanente. Este documento, tal como muitos outros, não são consensuais e, portanto, levantam questões e dúvidas de forma contínua, tendo em conta possíveis imprecisões ou contradições nele presente. Um dos autores de referência nesta matéria e que é uma das vozes mais críticas quanto a este Decreto-Lei assegura que

O Decreto-lei 3/08 peca, em primeiro lugar, por utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) quando a investigação existente neste campo desaconselha o seu uso em educação. Em segundo lugar, incorre pelo facto de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, nem tão pouco, os responsáveis pela sua elaboração, terem promovido debate e discussão pública sobre o tema (REBELO, 2011, p. 1).

A questão relacionada com a atribuição da coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) a determinados docentes (em vários ciclos) não é de todo consensual, pois, tal como refere Correia (2008, p. 73) é conhecido “o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aula”.

O anterior decreto-lei sofre alterações com a publicação da Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, a qual refere, no ponto 2 do art.º 1, define os objetivos da Educação Especial como a inclusão educativa e social, assim como “o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

No ponto 6 do art.º 4.º são delineados os vários modelos de integração dos alunos NEE em ambientes escolares que se querem inclusivos e integradores e, deste modo, garantindo “a utilização de ambientes o menos restritivo possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais”.

No ponto 7 do mesmo artigo é dito “Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial”.

Decorrente do n.º 3 do artigo 3.º, o ponto 8 reporta-se ao direito de os pais ou encarregados de educação poderem solicitar mudança dos seus educandos das escolas onde se encontram inscritos.

Por fim, no ponto n.º 9, refere-se às condições de acesso e frequência dos alunos com NEE “em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria”.

Entretanto, surge um Aditamento ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, respetivamente os artigos 4.º - A (Instituições de Educação Especial) e 31.º-A (Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde).

No que respeita ao art.º 4.º-A são abordadas as questões relacionadas com a missão (ponto n.º 1) os objetivos das instituições de Educação Especial (ponto n.º 2), o regime jurídico e organizacional dessas instituições (ponto n.º 3) e o reconhecimento do estado perante as necessidades dos alunos e do papel que desempenham estas instituições na sua educação (ponto n.º 4). Por sua vez, no art.º 31.º são assumidas necessidades de apresentação de um relatório anual individualizado (ponto n.º 1) onde devem constar a avaliação e os progressos dos alunos (ponto n.º 2), assim como uma avaliação mais global destas crianças com NEE (ponto n.º 3).

Entretanto, as mudanças e alterações legislativas surgem de forma muito mais contínua e em ritmos que, em nossa opinião, não dão tempo a que a intenção do legislador e respetivos fundamentos ou reformas tenham espaço para que possam ser seriamente avaliadas para que, desta feita, possam ser revistas, adequadas ou reformuladas. Não parece ser este o caminho trilhado nos últimos anos, uma vez que parte significativa da legislação tornada pública, resulta cada vez mais de preocupações/restrições orçamentais, portanto, assumem um pendor grandemente económico em detrimento do pendor acentuadamente mais social ou político-ideológico de justiça social e equidade plena na sua aplicação prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso país, as decisões do foro jurídico não são suficientes para influenciar, como seria expetável, a forma de pensar e educar os indivíduos com NEE. Ou seja, esta ausência de referências e vigilância por parte de quem tem essas responsabilidades sociais, jurídicas e políticas (em termos legislativos) faz com que, por vezes, haja lugar a situações de grande injustiça e de desrespeito pelos direitos destes indivíduos e das respetivas famílias. Resta defender o que está consagrado na Constituição Portuguesa, na LBSE e no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto que institui um tratamento em matéria de educação, igualitário e imparcial para todos os cidadãos (Correia & Cabral, 1997; Sanches & Teodoro, 2006; CORREIA, 2013; MORGADO, 2014).

Contudo Rodrigues (2013, p. 19-20) deixa-nos um alerta.

A escola “laica, gratuita e universal” quando foi criada no início do século XIX, teria, certamente entre os seus objetivos o de promover a justiça social. Ao criar a escola obrigatória – a escola que todas as crianças deveriam frequentar – o Estado procurava dar a todos um base comum de competências, de conhecimentos e de identidade (...) só muito recentemente é que o ensino básico se tornou efetivamente universal. Desde 1834 até aos nossos dias – mais de 175 anos – a escola não foi universal. (...) A escola longe de ser um contributo para resolver o problema da justiça social, acabou, por isso, por ser parte do problema ao se organizar para legitimar as desigualdades dos alunos.

É, portanto “da nossa responsabilidade fazer com que toda a criança com NEE, não obstante a severidade da sua problemática, receba uma educação apropriada, pública e gratuita, de acordo com as suas características e necessidades específicas” (CORREIA & CABRAL, 1997, p. 14).

A definição de Educação Especial na qual mais nos revemos é a defendida por Correia (1992, p. 56) quando afirma que esta “é o ensino orientado para a criança com NEE, isto é, um ensino que permita o desenvolvimento de aptidões que possibilitem a maximização do potencial dessa mesma criança”.

A Educação Especial e a inclusão são “como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (CORREIA, 2013, p. 19). Porém a educação inclusiva “é complexa e o desenvolvimento inclusivo das escolas constitui um desafio de múltiplas dimensões, nas quais toma lugar o ordenamento jurídico” (CARVALHO, 2013, p. 272). Se bem que, segundo Carvalho (2013), no panorama da educação inclusiva assiste-se a um “distanciamento entre a realidade empírica da escola, que se pretende inclusiva, e o que se espera dela por determinação legal” (p. 272).

No que concerne à equidade e justiça social e, na linha do que refere Bissoto (2013, p. 101), a par da tendência atual da documentação nacional e internacional de referência, a “educação inclusiva é aquela que se dirige a garantir e a ampliar o acesso, a participação, a aceitação e a aprendizagem a todos os estudantes, em especial, àqueles vinculados a grupos em situação de maior vulnerabilidade”.

A educação de indivíduos com NEE deve atender às diferenças atenuando ideias predefinidas, preconceituosas e discriminatórias por vezes existentes quer em organismos e instituições, quer em dirigentes e legisladores.

Por fim, dizer que a história e a evolução dos comportamentos da sociedade, em geral, e, em particular, da esfera política e legislativa, vão-se, por um lado, consolidando e evoluindo, mas, como por vezes acontece, dão lugar a retrocessos e reveses que surpreendem numa sociedade que se diz informada, civilizada e moderna. Em suma, como resultado prático desta investigação podemos verificar a clara necessidade em se proceder a uma atualização / reformulação do quadro legal existe na área da inclusão e da educação especial. Não só pela assunção e aceitação de valores e práticas adstritas as estas áreas, mas também, pela necessidade em se acompanhar legislação europeia e internacional em constante adaptação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. 1979. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BISSOTO, M. L. (2013). Educação inclusiva e exclusão social. *Revista Educação Especial*, 26(45), 91-108. doi.org/10.5902/1984686X5434
- BORGES, I. M. M. O. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal: análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação). ESE de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- CARVALHO, E. N. S. (2013). Educação Especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, 26 (46), 261-276. doi.org/10.5902/1984686X4662
- CORREIA, L. M. (2000). *Algumas estratégias a utilizar em sala de aulas inclusivas*. Coleções Necessidades Educativas. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M., & CABRAL, M. C. M. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. CORREIA (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio de 1991. *Diário da República*, 1.ª Série-A, N.º 107 – 10 de Maio de 1991. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleIniciativa.aspx?ID=27206>. Acesso em: 10/3/2017.
- Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio de 1991. *Diário da República*, 1.ª Série-A, N.º 113 – 17 de Maio de 1991. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/25899/>. Acesso em: 11/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1405&tabela=leis. Acesso em: 14/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991. *Diário da República*, 1.ª Série-A, N.º 193 – 23 de Agosto de 1991. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/at_download/file. Acesso em: 11/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro de 1990. *Diário da República*, 1.ª Série-A, N.º 1379 - 25 de Janeiro de 1990. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://publicos.pt/documento/id335264/decreto-lei-35/90>. Acesso em: 14/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro de 1990. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 21 – 25 de Janeiro de 1990. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/335341> Acesso em: 11/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro de 1989. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 29 – 3 de Fevereiro de 1989. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL43-89.pdf>. Acesso em: 15/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 198 – 29 de Agosto de 1989. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc179.pdf. Acesso em: 11/02/2017.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Outubro de 2009. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 193 – 6 de Outubro de 2009. Lisboa: Ministério da Saúde. Disponível em: cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/at_download/file. Acesso em: 11/02/2017.

Despacho Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto de 1988. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 189 - de 17 de Agosto de 1988. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/83184/>. Acesso em: 11/02/2017.

DGIDC (2008). *Educação especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

ESTEVES, L. M., CRUZ, E. C., & BERTELLI, R. (2013). Níveis de envolvimento de uma criança com Síndrome de Down em contextos de inclusão e educação especial. *Revista Educação Especial*, 26(45), 31-44. doi.org/10.5902/1984686X5644

GIL, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

HEGARTY, S. (2006). Inclusão e educação para todos: *Parceiros necessários*. In D. RODRIGUES (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.67-73). Lisboa: FMH

JIMÉNEZ, R. B. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 237 – 14 de Outubro de 1986. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis. Acesso em: 14/02/2017.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 91 – 12 de Maio de 2008. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei_21_08.pdf. Acesso em: 10/02/2017.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 173 – 25 de Julho 1973. Lisboa: Presidência da República. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33239/>. Acesso em: 15/02/2016.

Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro de 1971. *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 262 – 8 de Novembro de 1971. Lisboa: Presidência da República. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/36767/>. Acesso em: 11/02/2017.

MANTOAN, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* (2.ª ed). São Paulo: Moderna.

MORGADO, E. M. G. (2014). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro de 1992. *Diário da República*, 1.ª Série-B, N.º 220 – 23 de Setembro de 1992. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://publicos.pt/documento/id234121/portaria-921/92>. Acesso em: 14/01/2017.

REBELO, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese (Mestrado em Ensino Especial). ESE de Lisboa, Lisboa, Portugal.

RODRIGUES, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições, Lda/ Jornal a página,

SANCHES, I., & TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

SASSAKI, R. K. (2010). *Inclusão – Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

SOUSA, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família – Uma Perspetiva Sistémica para Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

TENOR, A. C., & DELIBERATO, D. (2015). Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 21(3), 409-422. doi.org/10.1590/S1413-65382115000300007

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Lisboa: Edição do IIE.

UNESCO (2008). *48th International Conference on Education- Conclusions and Recommendations*. Geneve: IBE.

WARWICK, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. RODRIGUES (Org.), *Educação e diferença - Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-122). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

MINIBIOGRAFIA

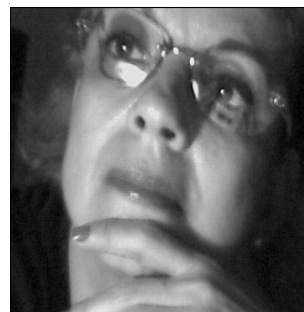
Elsa Maria Gabriel Morgado (levielsa@utad.pt)
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3653-7876>

Investigadora Auxiliar Convidada do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Universidade Católica – Braga; Investigadora de pós-Doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Biologia e Geologia (para o ensino); Especializada em Educação Especial (domínio Cognitivo e Motor) e Licenciada em Biologia e Geologia (ensino de). Tem desenvolvido uma regular atividade e investigativa no domínio das Ciências da Educação; Educação Especial; Supervisão Pedagógica e Estágio de Inserção Profissional.



Levi Leonido Fernandes da Silva (levileon@utad.pt)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6603-034X>

Professor Auxiliar da Escola das Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca. Desenvolveu estudos de Pós-doutoramento na Universidade de Coimbra (2009-11) e na Universidade de Santiago de Compostela (2007). Membro do CITAR (Centro de Investigação em Ciência e Tecnologias da Artes da Universidade Católica Portuguesa. Diretor da Revista Europeia de Estudos Artísticos (European Review of Artistic Studies). Tem desenvolvido uma regular atividade investigativa no domínio da Artes e Educação com especial enfoque na criação / direção artística e na orientação de trabalhos de investigação avançada (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento).



Maria Beatriz Licursi Conceição (beatriz.licursi@musica.ufrj.br)
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0416-9351>

Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências da Educação pela Escola de Ciências Humanas e Sociais (ECHS) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) com foco nas áreas de Psicologia, Letras, Artes e Educação. Mestrado em Música pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGM-UFRJ) na área de concentração - Piano. Pós-graduação (lato sensu) Especialização em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB / UFRJ). Bacharelado em Música (Piano) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro da disciplina Percepção Musical. Dedica-se aos estudos nas áreas de Psicologia da Música, Percepção Musical e Neurociências com ênfase na Educação e Performance Musical.



Mário Aníbal Cardoso (cardoso@ipb.pt)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3645-9641>

Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e do Conservatório de Música e Dança de Bragança. É Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Mestre em Pedagogia do Instrumento na área da Guitarra Clássica e Licenciado em Professores do Ensino Básico, Variante em Educação Musical. Tem desenvolvido uma regular atividade artística e investigativa no domínio da Música e Artes Performativas.



João Bartolomeu Rodrigues (jbarto@utad.pt)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2738-1347>

João Bartolomeu Rodrigues é professor Auxiliar da Escola de Ciências Humanas e Sociais, na UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Nesta instituição foi membro do Conselho Pedagógico, membro da Assembleia e membro do Senado. É atualmente membro do Conselho científico da Escola de Ciências Humanas e Sociais. A principal área de investigação centra-se no âmbito da Educação e Cultura, pese embora os seus interesses se repartam por múltiplos campos, em torno das questões que vão desde a História e Cultura Portuguesa até à Filosofia da Educação. É Investigador do Centro de Investigação Transdisciplinar de Letras, do UTAD e Sócio fundador da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa. É Autor de uma extensa bibliografia, onde o seu nome figura como autor e coautor de alguns livros e múltiplos artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Faz parte da direção de vários cursos da UTAD, onde se destaca o Curso de doutoramento em Ciências da Educação. Orientou várias dissertações de mestrado e doutoramento e acompanha de perto um pós-doutoramento, no âmbito da supervisão pedagógica. Tem participado na organização de eventos internacionais, bem como Congressos, no âmbito da Educação e da Cultura.