

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



OS PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR FACE AO
DECRETO-LEI N° 3/2008

Ana Sofia Ferreira Cardoso

N° 13048

Orientador da Dissertação:

Prof. Doutor José Morgado

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Profª. Doutora Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof.º Doutor José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, de 2006.

Agradecimentos

Ao Professor José Morgado pela excelente orientação, apoio e compreensão durante todos os momentos deste trabalho.

À Professora Glória pela orientação, pela força e pela ajuda em todas as etapas deste trabalho.

*Aos professores que participaram neste estudo:
a todos o meu obrigado pela cooperação e disponibilidade.*

Aos meus pais e ao meu irmão pela compreensão e pelos contínuos reforços.

Ao Mário pelo enorme apoio prestado, pela ajuda nos momentos mais difíceis e por se esquecer dos seus problemas para me ajudar com os meus.

À F. pela amizade, empenho, inspiração, orientação, união e paciência de Santa!

*Ao Nuno por me considerar a Prima heroína.
À restante família por todos os votos de realização.*

À minha grande amiga e colega Tatiana por todo o apoio e pela enorme disponibilidade em ajudar! Obrigada!

Às minhas colegas de trabalho em Mira-Sintra por todo o apoio.

Aos colegas e amigos, pelas constantes questões acerca deste trabalho.

*“A diferença representa, na trama das relações sociais,
um facto merecedor de uma análise profunda
por parte de estudiosos do comportamento humano.*

*É inegável o facto de que a sociedade enfrenta enormes
dificuldades para lidar com o que é diferente, com tudo
aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como
normais.*

*Todas as categorias sociais que não se enquadram
nesses padrões são de alguma forma, identificadas
como desviantes e colocadas à margem do
processo social”.*

(Marques, 2001)

Resumo

A problemática em torno da inclusão tem-se manifestado pela necessidade de incluir todos os alunos no sistema escolar, devendo este ser adaptado e flexível às necessidades de cada um.

O presente estudo pretende abordar as questões associadas às representações que os professores dos ensinos especial e regular têm da legislação referente às Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente face ao decreto-lei nº3/2008, numa amostra constituída por 10 professores do ensino especial e 17 professores do ensino regular.

Para tal, com base no decreto-lei nº 3/2008 foi realizado um guião de entrevista que fosse ao encontro de vários tópicos fulcrais para conhecer as diferentes considerações dos professores.

Após a análise dos resultados obtidos foi possível perceber que os professores do ensino especial têm uma apreciação global mais positiva do decreto, enquanto os professores do ensino regular têm uma apreciação global mais negativa.

Quanto ao conhecimento e divulgação do decreto, os professores do ensino especial referem conhecer o decreto, cuja divulgação foi boa. Enquanto os professores do ensino regular afirmam ter um conhecimento mediano do decreto, referindo que a divulgação foi má ou inexistente.

Quanto às sugestões referidas encontrámos como a mais importante em ambos os grupos de professores os “recursos humanos”, sendo para estes uma mais-valia para colmatar as necessidades dos alunos e dos professores na escola.

A investigação constante do desenvolvimento da legislação, junto dos intervenientes da comunidade educativa, parece ser a forma mais eficaz para se perceber se estamos perante um caminho inclusivo, como ambiciona o decreto-lei nº3/2008.

Palavras-chave: Inclusão, Docentes do ensino regular, Docentes do ensino especial, Decreto-lei nº 3/2008.

Abstract

The problem with inclusion is manifested by the need to include all students in the school system, and this should be flexible and adapted to the needs of each one.

This study aims to address issues related to the representations that teachers of special education and regular education have of the legislation of SEN, in particular with regards to the Decree-Law (Portuguese Governmental Law) No. 3 / 2008, a sample of 10 special education teachers and 17 teachers in the regular educational system.

To this end, a script of an interview was made, based on an analysis of the Decree-Law No. 3 / 2008, which would meet a number of key topics covered by the decree in order to identify the different considerations for teachers.

After analyzing the results it was possible to see that special education teachers have a more positive overall assessment of the decree, while regular education teachers have a more negative overall assessment.

As to the knowledge and dissemination of the decree, the special education teachers report their knowledge of the decree, and state that the disclosure was good. While the regular education teachers say they have an average knowledge of the decree, stating that the disclosure was poor or virtually non-existent.

These suggestions have found the most important in both groups of teachers "human resources", and so is an asset to meet the needs of students and teachers at school.

The research contained in the development of legislation, among stakeholders in the education community seems to be the most effective ways to tell if this is an inclusive way, which the ordinance No. 3 / 2008 aims to do.

Keywords: Inclusion, Teachers of regular educational system, Teachers of special education, Decree-Law No. 3 / 2008.

Índice

Introdução	1
Revisão da Literatura	3
Deficiência, necessidades educativas especiais, educação especial e a procura da inclusão... 3	
O ensino (educação) especial em Portugal – ontem!	10
Do decreto-lei 319/91 ao decreto-lei 3/2008: A legislação portuguesa – hoje!	12
Os professores de ensino regular e de ensino especial	16
Representações sociais	20
Questões de investigação	23
Método	24
Tipo de estudo	24
População-alvo	24
Participantes	24
Instrumento	26
Guião de Entrevista	26
Procedimentos	28
Tratamento dos dados	28
Apresentação dos resultados	30
Discussão dos resultados	43
Considerações finais - <i>Contributos e limitações</i>	49
Referências Bibliográficas	51
ANEXOS.....	59
ANEXO A.....	60

ANEXO B	72
ANEXO C	73

Lista de abreviaturas

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DL – Decreto-Lei

EE- Ensino Especial

ER- Ensino Regular

NEE – Necessidades de Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

REI – Regular Education Initiative

Lista de quadros

Quadro 1 – Tema A – Apreciação Global	30
Quadro 2 – Total do Tema A – Apreciação Global	31
Quadro 3 – Tema B – Vantagens	33
Quadro 4 – Total do Tema B – Vantagens	33
Quadro 5 – Tema C – Desvantagens	35
Quadro 6 – Total do Tema C – Desvantagens	36
Quadro 7 – Tema D – Conhecimento	38
Quadro 8 – Total do Tema D – Conhecimento	38
Quadro 9 – Tema E – Divulgação	39
Quadro 10 – Total do Tema E – Divulgação	39
Quadro 11 – Tema F – Sugestões	40
Quadro 12 – Total do Tema F – Sugestões	41

Lista de figuras

Figura 1 – Gráfico dos intervalos de idades dos professores entrevistados	25
Figura 2 – Gráfico do género dos professores entrevistados.....	25

Introdução

O presente trabalho trata de um estudo exploratório, no sentido de se tentar *perceber* se as representações dos professores de ensino especial (EE) e dos professores de ensino regular (ER) diferem face ao decreto-lei (DL) nº 3/2008, das necessidades educativas especiais (de agora em diante NEE), de modo a *compreender* as implicações do actual decreto no desempenho do ensino, possíveis benefícios e consequências, bem como *conhecer* as alternativas e sugestões que os professores apresentam face a este.

A publicação do DL nº 3/2008, pelo Ministério da Educação, é ainda relativamente recente e só agora começa a estar mais presente na *vida* das Escolas. Assim, ainda é difícil encontrar revisão bibliográfica que sustente o estudo a realizar, nomeadamente ao nível da legislação propriamente dita e das representações dos professores face a esta. Contudo, com base na proposta efectuada pelo Governo e torna-se pertinente conhecer junto dos professores as suas representações face à nova legislação, pois são fundamentais para que haja um ensino de qualidade para as crianças com NEE.

A promoção do princípio da igualdade de oportunidades desde a mais tenra idade, nomeadamente no que respeita à educação, vem preconizado na declaração universal dos direitos da criança e vai ao encontro dos denominados “*direitos de igualdade*” apresentando-se como pedra basilar na construção quotidiana de uma sociedade que se quer justa, equitativa e democrática (Monteiro, 1998).

A oportunidade de aprender e ensinar faz, então, igualmente parte dos direitos fundamentais, liberdades e garantias pessoais consagrados em diversas constituições nacionais, como é o caso da nossa Constituição da República Portuguesa (Artigo 43, 2005, sétima revisão).

Assim sendo, este estudo torna-se pertinente pela complexidade que nos últimos anos se tem atribuído às questões relacionadas com o ensino de qualidade das crianças com NEE, quer pela dificuldade numa implementação eficaz da legislação, quer pela importância atribuída às escolas inclusivas que preservem a individualidade dos alunos e as suas necessidades.

A escolha deste tema deve-se, também, em parte a um interesse particular que nutro pelas questões ligadas à qualidade da educação das crianças e jovens com necessidades educativas.

O presente trabalho será, deste modo, constituído por uma revisão da literatura existente sobre a problemática anteriormente referida, por um levantamento das questões de investigação, por uma secção referente ao método utilizado (sujeitos, instrumentos, procedimentos), bem como por uma secção de apresentação dos resultados e respectiva discussão e, finalmente, por uma secção de considerações finais e significação do estudo.

Revisão da Literatura

Com vista a perceber as representações quer dos professores de EE quer dos professores de ER face ao decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, torna-se fundamental esclarecer junto dos professores não só as questões directamente relacionadas com a legislação (como é? porque surgiu?), como o que está na base desta, ou seja, a questão das escolas inclusivas, das necessidades educativas especiais e do *papel* não só dos ensinamentos regular e especial como dos próprios professores.

Deficiência, necessidades educativas especiais, educação especial e a procura da inclusão...

A história da educação das crianças com deficiência remonta ao século XVI quando surgem as primeiras experiências educativas com crianças surdas, onde Cardano tentou criar o primeiro método de ensino de surdos (código impresso em relevo) e os monges Beneditinos espanhóis preconizaram vários métodos conducentes à criação de um alfabeto dactilológico (Carvalho, 2007).

Porém, é em meados do século XVIII que se começa realmente a encarar a questão da educação das crianças com deficiência de uma forma mais ampla, tendo surgido na França, na segunda metade deste século, a primeira escola para crianças surdas. Após estas iniciativas muitas outras surgiram por toda a França, como o caso de Itard que trabalhou com crianças surdas, sendo considerado um dos precursores da educação especial e da pedagogia científica pela acção que desenvolveu com o Vítor, o “menino selvagem de Aveyron” (Gardou & Develay, 2005).

Outras iniciativas surgiram com a propagação da escolaridade obrigatória (no século XIX), a atenção educativa na área da deficiência mental devido à classificação psicométrica com fins pedagógicos desenvolvida por Binet e Simon, que durante décadas condicionou a selecção e encaminhamento das crianças com deficiência para instituições educativas e sociais e, também, o aparecimento do conceito de “anormalidade” que conduzia as crianças para

asilos, hospitais e internatos, entre outros, consoante o seu “grau de anormalidade” (Carvalho, 2007).

Na primeira década do século XX havia uma escola baseada na exclusão, apoiada sobretudo num modelo médico pedagógico, que colocava em evidência as diferenças entre as crianças. Contudo, as escolas não tinham em conta a heterogeneidade dos alunos e todos eram ensinados como se fossem um só, havia portanto a ilusão das turmas homogêneas (Niza (1996).

Já nos anos 60 começou a substituir-se o modelo acolhido até então, por um modelo educacional de referência que “arrastou” consigo um movimento de normalização. Segundo Bank-Mikkelsen (1969, cit. por Vallejo, 1998) o conceito de normalização dizia respeito à *“possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível”*. Mas, é Nirje, em 1969, que influencia verdadeiramente a lei, nomeadamente a sueca, defendendo que a normalização é a forma de *“proporcionar às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida tão próximas quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral”*.

Nos anos 70, mais precisamente em 1978, Warnock publica o Relatório (Warnock Report) que veio criar uma ruptura no enfoque médico, baseado na deficiência da criança, e salientar um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa, passando-se assim de um paradigma médico para um paradigma educativo (Bairrão, 1998). Segundo Niza (1996): *“ao polarizar a atenção no programa escolar, o Relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro, dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para poderem desenvolver as aprendizagens propostas.”*

Neste contexto, o Relatório Warnock tinha duas importantes recomendações: a primeira referia-se à abolição da categorização das deficiências dos alunos, substituindo-a pelo conceito de NEE que se refere ao *“ (...) desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”*; a segunda recomendação prendia-se com o alargamento do conceito de NEE a um número maior de crianças que requerem um atendimento educativo especial, durante algum tempo, na sua escola (Carvalho, 2007).

O Relatório Warnock veio, então, incrementar mudanças sociais irreversíveis no atendimento às crianças com NEE, passando a escola a acompanhar todos os alunos independentemente das suas características particulares (Zêzere, 2002).

Para Davidson (1993, cit. por Rodrigues, 1999), um aluno tem necessidades educativas especiais quando apresenta dificuldades que exigem adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, ou seja, uma dificuldade maior em aprender do que a da maioria dos alunos da sua idade, ou por outro lado uma incapacidade que o impede de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, na Escola, a alunos da mesma idade. Assim, o conceito de NEE deixou de abranger apenas as crianças e jovens com dificuldades devido a uma deficiência, mas também todos aqueles que durante o seu percurso escolar se possam deparar com algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Segundo Armstrong e Barton (2003) os alunos que têm necessidades educativas especiais, são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. Referem, ainda, que a maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas e que, muitos deles, apresentam perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, e de origem diversa.

Considerando as sociedades actuais, o princípio da normalização e o alargamento do conceito de NEE acarretam diversas implicações, pois as pessoas com deficiência têm o direito a ter *“meios o mais normalizantes possíveis do ponto de vista cultural, de forma a estabelecerem ou manterem comportamentos e características que sejam de facto o mais possível normais”* (Wolfensberger, 1998). Então, as pessoas com deficiência devem estar incluídas o mais possível na sociedade, ou seja, terem acesso a padrões de vida quotidiana tão próximos quanto possível dos verificados no seu contexto social e cultural e viver, então, num meio o menos restritivo possível.

É, ainda, de referir que foi com o princípio da normalização que, segundo Correia (2003), se começaram a proceder às mudanças legislativas e educacionais que levaram a uma “Educação Integrativa”, onde a escola era um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança com deficiência podia encontrar resposta à sua individualidade e à sua diferença, integrando-se física, social e pedagogicamente na escola junto das outras crianças.

Como muitos alunos que não eram enquadrados na “categoria” de NEE também apresentavam insucesso escolar, o movimento Regular Education Initiative (REI) apoiou o “princípio da inclusão”, que começou a receber mais atenção. Deste modo, lutava-se por uma *Escola para Todos* que incluísse todos os alunos, que aceitasse as diferenças, apoiasse a aprendizagem e respondesse às necessidades individuais específicas de cada aluno.

Assim, para Porter (1998, cit. por Rodrigues, 1999), a escola inclusiva “*é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais*”.

Não podemos, no entanto, esquecer que “integração” e “inclusão” não têm o mesmo significado. Num ensino integrado, a criança é vista como tendo um problema e necessita de ser enquadrada entre os demais colegas, ou seja, espera-se que a criança se reabilite e possa ser integrada ou não se considerará que existiu sucesso. Já num ensino inclusivo, ao se tomar por base a noção de diferença, reconhece-se que todas as crianças são diferentes e que as escolas precisam de ser transformadas para atender às necessidades individuais de todos os alunos (Carvalho, 2007).

A inclusão pretende, então, ampliar a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ER, pressupondo uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas existentes nas escolas de modo a que estas possam responder à diversidade dos alunos. Assim, pretende que se atenda às NEE de todos os alunos em salas de aulas comuns, num sistema regular de ensino, para que se promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (Carvalho, 2007). Não obstante, o termo “inclusão” *virou moda* no discurso social e educativo, sendo empregue com os mais diversos significados, o que acaba por dificultar o diálogo entre diversos actores, desde os políticos aos que trabalham no terreno, originando “*ideias feitas (mal feitas)*” que visam simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

O conceito de inclusão está introduzido num conceito mais amplo, o de sociedade *inclusiva*, isto é, uma sociedade aberta a todos, que estimule a participação de cada um, aprecie as diferenças humanas e reconheça o potencial de todo o cidadão. Assim, a *sociedade inclusiva* representa uma verdadeira “*ruptura, um corte com os valores da educação*”

tradicional” e assume-se como “*uma comunidade que aprende com todos*” (Rodrigues, 2000).

Estamos, então, perante a emergência de uma nova prática pedagógica que tem de ser colectiva, global e multifacetada que requer mudanças significativas na estrutura e funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações entre a família e a escola. Assim, a escola inclusiva pressupõe uma educação adequada e de alta qualidade na escola regular desenvolvida para alunos com qualquer necessidade especial, sendo este conceito de NEE muito abrangente, pois engloba diversos tipos de dificuldades que se verificam em termos do seguimento do currículo escolar (Carvalho, 2007).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o *Center for Studies on Inclusive Education*, existente no Reino Unido, define uma escola inclusiva como uma escola que consegue reflectir a comunidade como um todo, tendo membros que são abertos, positivos e diversificados. Trata-se de uma escola que não selecciona, não exclui e não rejeita, porque não tem barreiras e é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação). Podendo ser caracterizada não como uma escola que trabalha para a comunidade escolar mas sim com a comunidade, não sendo competitiva e praticando a democracia e a equidade entre os alunos.

Para Correia (2001, cit. por Carvalho, 2007) a escola inclusiva procura “*promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos*”.

Também César (2003) refere que a escola inclusiva é uma escola que deve ser para todos, independentemente do género, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar.

Para que as escolas sejam inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de perceber o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Em todo o mundo, um dos maiores desafios que o sistema escolar enfrenta é a questão da inclusão educacional. Em alguns países, a educação inclusiva é encarada como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Todavia, internacionalmente, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001 cit. por Ainscow, 2009).

Assim, em termos de política educativa a questão da inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Actualmente a exclusão escolar constitui-se como o primeiro passo para a existência da exclusão social e é sabido que a cada época histórica estão associados diferentes mecanismos de exclusão, pelo que uma política educativa inclusiva passará, também, pela identificação do que está a impedir a inclusão e pelo combate com recurso a uma acção pedagógica diferenciada àquilo que nesse momento se trata de um mecanismo de exclusão (Morgado, 1999).

Deste modo, numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, onde a heterogeneidade do grupo não é um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos agentes da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

Ainscow e Ferreira (2003) ressaltam que falar de educação inclusiva significa: “falar” em nome de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade; representar o referencial adoptado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem; produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementar mudanças no sistema de ensino para todos e não somente para as crianças com NEE e reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Sanchez (2003) mais acrescenta, referindo que falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo.

A educação inclusiva não significa educação com representações e expectativas baixas em relação aos alunos, mas sim a compreensão da importância de situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com

aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e com a ruptura das ideias feitas (Sanches & Teodoro, 2007).

Desta forma, a educação inclusiva supõe que o objectivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é a consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, género e habilidade. Deste modo, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais equitativa e justa (Vitello & Mithaug, 1998).

A educação inclusiva pressupõe, então, escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, porque o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, implementando uma prática que contemple distintas metodologias que respeitem os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

É ainda de referir que, para muitos, a inclusão educacional não é o mais benéfico para as crianças com NEE. Alguns professores afirmam que vêm na colocação, na classe regular, de um aluno com NEE uma sobrecarga da sua atenção, pois terão de despender mais tempo só para ele. Também, alguns pais de alunos sem deficiência consideram que a exigência dos padrões curriculares pode ser menor caso haja a inclusão na sala de crianças com NEE. Por outro lado, também os pais de crianças com NEE devidas a deficiência consideram que os filhos têm melhores apoios na escola especial do que na escola regular, nomeadamente ao nível dos transportes, de pessoal técnico, auxiliar, entre outros. Desta forma, percebemos que há de facto diferentes perspectivas sobre o âmbito e as possibilidades de inclusão, pois para uns haverá sempre algum tipo de exclusão escolar e social, para outros a inclusão é positiva e impraticável e, ainda, há os que a consideram um desafio, o único meio possível para combater a exclusão e as tensões sociais futuras (Carvalho, 2007).

Conforme menciona Aranha (2001):

“A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

As escolas devem, então, ter características tais que acolham a diversidade sem necessidades de acréscimo e de adaptação. São as suas características, a sua natureza que se

torna inclusiva e não a sua capacidade de fazer pequenas adaptações ou correcções à norma (Franco, Riço & Galésio, 2002).

O ensino (educação) especial em Portugal – ontem!

O ensino especial é uma forma de ensino organizada para responder a determinadas necessidades especiais. Contudo, a “rede escolar normal” nem sempre consegue oferecer uma resposta capaz de atender às necessidades físicas, emocionais e intelectuais deste tipo de crianças (Carvalho, 2007).

Segundo Baptista (1993), podemos distinguir três épocas na história do ensino especial: *a pré-história da educação especial*, que passava essencialmente pelo acolhimento de pessoas deficientes; *a época da segregação*, a qual tinha um cariz assistencial e estava ligada a algumas preocupações educativas; e *a época da integração*, apresentando um novo conceito e novas práticas de educação especial, de forma a criar as mesmas oportunidades a todos os que eram considerados como diferentes.

Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998) referem que as diferentes épocas pelas quais o ensino especial passou “*descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo em Portugal. Podemos de modo conciso enunciá-las da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração*”.

Correia (1997) afirma que se identificam, ao longo da história e até meados do século XX, dois grandes tipos de práticas sociais perante as crianças com deficiência: “*um, mais antigo, suportado e decorrente de culturas ancestrais de exclusão que, pura e simplesmente elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante*” e um outro, mais recente que, centrado num “*procedimento de as colocar com estatuto desviante, segrega-as*”.

No caso de Portugal, nos anos 60 a oferta na área da educação das crianças e jovens com deficiência era ainda bastante escassa, praticamente inexistente. O Ministério da Educação apenas mantinha as ditas classes especiais (criadas nos anos 40) nas escolas com

ensino regular e a Segurança Social completava a oferta existente, contudo dispunha de muito poucas estruturas e foi face a esta insuficiência que um movimento organizado por pais esteve na base da criação de diversas instituições sociais e mecanismos de apoio às instituições particulares sem fins lucrativos (Rodrigues, 1999).

O ensino especial era visto como *“um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico”* (Jiménez, 1997)

Já na década de 70 e em parte dos anos 80, verificou-se uma proliferação de estabelecimentos de ensino especial. Assim, o número de crianças atendidas nas 132 escolas especiais ultrapassava as 8000 e, no ensino integrado, existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Em 1982 já existiam 152 estruturas de ensino especial a receber perto de 10500 alunos e 29 equipas de ensino especial que atendiam 3323 crianças integradas nas escolas regulares (Rodrigues, 1999).

Bairrão (1998) refere que a compensação das famílias por via do subsídio de educação especial, relativo aos encargos da frequência dos estabelecimentos, constituiu um estímulo à disseminação das estruturas de educação especial com fins lucrativos.

Nos anos 90 verificaram-se avanços importantes no plano legislativo, dado que se estabeleceu a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, incluindo as com deficiência, ao nível da escolaridade básica, bem como a gratuitidade do ensino. A escola regular responsabilizou-se por todos os alunos prevendo, para esse efeito, as respostas educativas a aplicar no interior da escola (D.L. nº 35/90 e D.L. nº 319/91).

Com a Declaração de Salamanca, elemento fulcral para a orientação da política educativa, foi clarificado que as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes de exclusão, criando-se comunidades abertas e solidárias. Contudo, os compromissos assumidos em Salamanca não se cumprem apenas pelo simples encaminhamento das crianças e jovens com NEE para o ensino regular (Unesco, 1994).

Posteriormente, o Despacho Conjunto nº 105/97 contextualizou os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino onde deverá trabalhar, não

com o aluno, mas com a escola, com a turma e com o(s) professor(es) da classe (Rodrigues, 1999).

Ainscow (1995) refere que *“não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as criança ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de realizar uma profunda reforma do ensino regular”*.

Do decreto-lei 319/91 ao decreto-lei 3/2008: A legislação portuguesa – hoje!

A grande produção de documentos científicos, realizados individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar (Sanches & Teodoro, 2006).

Ao longo do século XX, nos países ocidentais, a evolução dos conceitos e das práticas respeitantes ao atendimento educativo das crianças e jovens com deficiência tem evoluído de uma forma bastante análoga: da iniciativa privada à intervenção do Estado, das instituições de assistência à criação de estruturas educativas e das políticas de segregação às tentativas de medidas de inclusão escolar, que mais não passam de integração escolar (Pereira, 1996).

Segundo a UNESCO (1994):

“As crianças devem aprender juntas. Tal consenso concebe as diferenças como condição humana ao passo que tenta adequar a aprendizagem às necessidades da criança em respeito à sua dignidade.”

É, assim, que surge a *necessidade* das escolas inclusivas, que estabeleçam a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação. Tendo como princípio que *“mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade*

escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

Deste modo o DL nº 3/08, tendo em vista a criar condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com deficiência, visa a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma preparação adequada para a vida profissional, sendo que se aplica aos ensinos público, particular e solidário (Capítulo I, Artigo 1º, ANEXO A). Assim, os princípios orientadores que regem este DL assentam na justiça, solidariedade social, não discriminação, combate à exclusão social, igualdade de oportunidade no acesso e sucesso educativo, participação dos pais e confidencialidade da informação (Capítulo I, Artigo 2º, ANEXO A).

O DL nº 3/08 apresenta diversas diferenças relativamente ao anterior DL nº 319/91, a saber: na sua aplicação, no papel dos pais, na organização das escolas, no processo de referenciação, no processo de avaliação, na planificação e programação educativa, nas medidas educativas, serviço docente e não-docente, na certificação e, por fim, relativamente ao encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial (Portal do Governo, 2008).

No sentido do anteriormente referido, no que respeita à *aplicação da lei*, enquanto no DL nº 319/91 a lei se aplicava somente aos alunos com NEE que frequentavam estabelecimentos do ensino básico e secundário, na nova legislação a aplicação é alargada ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo.

Relativamente ao *papel dos pais*, a lei de 91 consagrava a necessidade de anuência dos pais para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do Plano Educativo Individual (PEI), enquanto a nova legislação define os direitos e deveres dos pais no exercício do poder paternal e nos aspectos relativos à implementação da educação especial, pois os pais devem participar activamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho (Capítulo I, Artigo 3º, ANEXO A).

A responsabilização das famílias é crucial na forma como se desenvolve o processo escolar dos respectivos educandos, pois se as famílias estiverem vocacionadas para desenvolver junto da escola, uma participação activa e esclarecida, então prestarão um apoio insubstituível na optimização do percurso educativo dos alunos (Wang, 1998).

Quanto à *organização das escolas*, o DL nº 319/91 não fez menção a esta questão, tendo sido referida pela primeira vez no DL nº 3/08 que salienta a necessidade das escolas incluírem nos seus projectos educativos as adequações referentes ao processo ensino-aprendizagem. Estabelece, ainda, a criação de uma rede de escolas bilingue para alunos surdos, cegos e com baixa visão, bem como a possibilidade dos agrupamentos de escola desenvolverem respostas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com espectro de autismo, multideficiência e surdocegueira congénita (Capítulo I, Artigo 4º; Capítulo V do Artigo 23º ao Artigo 27º, ANEXO A).

Com a inexistência de recursos como as unidades de ensino estruturado ou de apoio, dificilmente alguns alunos que as integram poderiam estar no ensino regular, atendendo à especificidade das problemáticas que têm (Emygdio da Silva, 2009).

No que respeita ao *processo de referenciação*, a lei antiga não o menciona, no entanto o DL nº 3/08 estabelece este processo que deverá ser bem estruturado, devendo ocorrer o mais precocemente possível, ou seja, perante a suspeita de NEE, pais, docentes entre outros, devem referenciar a criança, preenchendo um documento com as razões que os levaram a referenciar (Capítulo II, Artigo 5º, ANEXO A).

O *processo de avaliação*, presente na lei de 91, é atribuído aos serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, não sendo referido qualquer modelo de avaliação. No actual decreto, após a referenciação, o conselho executivo deve solicitar relatório técnico-pedagógico ao serviço de psicologia, determinar os apoios especializados (departamento de educação especial) e assegurar a participação activa dos pais (Capítulo II, Artigo 6º, ANEXO A). Toda a avaliação deve ser realizada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), de forma a se definir, caracterizar e classificar, entre outros, os termos: funções e estruturas do corpo, deficiências, actividade/limitação de actividade, participação/restricção da participação e factores ambientais. Na sua essência apresenta-se como uma classificação dos “domínios de saúde e domínios relacionados com a saúde”, descrevendo-se esses domínios sob uma perspectiva corporal, individual e social. (Carvalho, 2007).

Relativamente à *planificação e programação educativa* o DL nº 319/91 estabelece dois documentos oficiais: um PEI para todas as situações consideradas complexas, complementado por um Programa Educativo para os alunos que estejam abrangidos pela

medida “ensino especial”, não fazendo referências explícitas a planos de transição para a vida activa. Já o DL n° 3/08 estabelece apenas um único documento oficial denominado PEI o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno. Este Programa deve ser elaborado pelo docente do grupo ou turma, o docente de educação especial e pelos serviços implicados na elaboração do relatório técnico-pedagógico, devendo ser revisto no final de cada ciclo de escolaridade (Capítulo III do Artigo 8° ao Artigo 13°, ANEXO A). Introduce, ainda, um Plano Individual de Transição (PIT) que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, assim três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória a criança deve ser capacitada para a vida pós-escolar, inserção familiar e comunitária (Capítulo III, o Artigo 14°, ANEXO A).

Quanto às *medidas educativas*, a lei de 91 define as medidas do regime educativo especial não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo. Relativamente ao decreto actual as medidas educativas de educação especial visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos no âmbito da adequação do seu processo de ensino e de aprendizagem, a saber: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; e f) tecnologias de apoio (Capítulo IV, do Artigo 16° ao Artigo 22°, ANEXO A).

O *serviço do pessoal docente e não-docente* não é mencionado no DL n° 319/91, no entanto no actual decreto refere-se o que se entende por serviço docente e não-docente no âmbito da educação especial.

A *certificação*, na legislação antiga é estabelecida pela criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”, enquanto no DL n° 3/08 se estabelece a necessidade de se adequarem os instrumentos de certificação da escola às necessidades específicas dos alunos que seguem o seu percurso escolar com o PEI, devendo estes serem normalizados e conterem a identificação das medidas que foram aplicadas (Capítulo III, Artigo 15°, ANEXO A).

A última diferença, apontada pelo Governo, entre os dois decretos diz respeito ao *encaminhamento de alunos para as instituições de ensino especial*. Assim, na lei antiga previa-se o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial contudo, no

actual DL há uma clara perspectiva de inclusão que não dispensa a análise da singularidade de cada caso e uma lógica de adequação das respostas educativas, para as quais se criaram condições de especialização.

Os objectivos do ensino especial assentam, desta forma, na inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativos, na autonomia, na estabilidade emocional, bem como na promoção de igualdade de oportunidades, na preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional, de acordo com o DL, que se aplica aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário (Farias & Buchalla, 2005).

O aparecimento deste DL não tem sido desprovido de polémica. As diferenças de opinião que se têm manifestado serão apresentadas mais adiante.

Os professores de ensino regular e de ensino especial

A escola desempenha um papel fulcral na formação de quaisquer cidadãos, sendo de especial importância para as crianças com NEE, pois é na escola que as crianças interagem socialmente, conhecendo nos primórdios da sua formação, um grupo de pessoas diferente daquele com o qual convive diariamente em casa: a família (Junior, 2004).

A inclusão das crianças com NEE tem sido uma proposta norteadora e dominante no ensino especial, onde um conjunto de meios é posto ao serviço das crianças para que tenham acesso às aprendizagens (Sanchez & Teodoro, 2006). Assim, o conceito de escola inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com NEE beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças, em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

Para Morgado (2003a) são os professores do ER que prestam o apoio educativo aos alunos, apesar de poder existir a necessidade dos alunos considerados com NEE serem apoiados pelos professores de ensino especial dentro das salas de aula e, em situações excepcionais, fora destas.

Para o processo de inclusão o professor de ER deve, então, colaborar com os técnicos de educação especial de forma a traçar e implementar actividades para todos os alunos, nomeadamente os com NEE. Devem, também, ser os responsáveis pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos se sintam incluídos e produtivos, sendo para tal fundamental que conheça todas as áreas fortes e das necessidades dos alunos com NEE (Kronberg, 2003).

O professor de ER também tem um papel fulcral no que respeita ao prestar informações, de forma regular, aos técnicos de educação especial acerca quer dos currículos, quer das actividades a realizar em cada unidade, trabalhos realizados pelos alunos, regras de sala de aula, expectativas dos alunos, entre outros aspectos igualmente importantes. A promoção de relações sociais positivas entre todos os alunos da turma é, igualmente, uma questão fundamental a que o professor deve ser sensível, pois é fulcral na inclusão da criança na turma e na aceitação da sua diferença e da diferença dos restantes colegas (Kronberg, 2003).

O professor de EE é entendido como *“o intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão”* (González, 2003).

Morgado (2003b) refere, também, que o trabalho dos professores de EE será, sobretudo, centrado no apoio e na cooperação com os professores do ER de forma a colmatarem as necessidades dos alunos, sendo essencial que tenham as competências necessárias ao desempenho das suas funções tanto ao nível da definição das estratégias de avaliação dos alunos considerados com NEE, como do planeamento, das metodologias diferenciadas e da gestão curricular. Assim, no modelo de Educação Inclusiva, preconiza-se que os alunos considerados com NEE beneficiem de apoios educativos, na maioria das vezes indirectos (de cooperação no ensino e de consultoria a pais e professores), dentro da sala de aula, podendo ser prestados apoios fora desta, em casos excepcionais e a tempo parcial, se definido no Programa Educativo Individual (PEI) (Correia, 2003).

As funções dos professores de EE passam, principalmente, pelo planeamento e gestão curricular; desenvolvimento de programas de intervenção; serviços de avaliação e de orientação; supervisão, comunicação e coordenação e ensino directo com alunos com necessidades educativas especiais (Morgado, 2003b).

O docente de EE é aquele que presta “*um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...)* do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE”. Deste modo, o docente de EE é um técnico especializado, cujas funções são mais de colaboração com os vários elementos da comunidade educativa, de forma a encontrar estratégias comuns que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos com NEE (L. M. Correia, 2005).

Segundo Sanches (2005), os professores de EE como agentes da Educação Inclusiva, precisam de reflectir sobre as suas práticas pedagógicas, de colaborar com os pais e encarregados de educação e com os professores do ER, enquanto dinamizadores e gestores dos meios disponíveis e a disponibilizar, para a implementação dos programas de intervenção adequados para todos os alunos.

Muitos são os estudos que referem que a colaboração entre professores tem vindo a ser reconhecida como um factor crucial para o sucesso da inclusão (Wood, 1998).

A mudança e a carreira docente

A comunidade humana considera “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e imprevisível (Rodrigues, 2001).

Em Portugal e na Europa, o ensino tem passado nos últimos anos por um processo acelerado de mudanças profundas. Todas as transformações sociais, políticas e económicas que rapidamente surgiram e lançaram novos desafios aos sistemas de ensino e conseqüentemente aos professores, exigem uma enorme capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. Deste modo, muitos são os professores que sentem a necessidade de se ajustarem a estas novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais (Nóvoa, 1991).

Sikes (1993, citado por Morgado, 2003a) afirma que a mudança educacional incide sobre diversas dimensões existentes na escola envolvendo aspectos como as condições de trabalho dos professores, as suas competências, práticas, crenças e qualidades pessoais, pelo

que importa que os processos de mudança sejam geridos com os professores e não contra os professores, pois a mudança sentida como imposta e exterior será logo à partida condenada e levará a uma forte reacção caso não se tenha em consideração a carreira e a cultura dos professores enquanto sujeitos e agentes de mudança.

Actualmente a promoção da qualidade na escola ao nível da diversidade de alunos e contextos, solicita a utilização de práticas pedagógicas com mais e melhores níveis de diferenciação para o desenvolvimento das quais importa que os professores detenham as competências necessárias. Torna-se, assim, fundamental que exista uma participação activa dos professores no processo de mudança de modo a que a sintam como uma mais-valia à prática da sua profissão, pois segundo Sikes (1993, citado por Morgado, 2003a) o desenvolvimento equilibrado dos processos de mudança está intimamente relacionado ao grau de motivação e envolvimento dos diferentes intervenientes.

Como afirmam Sprinthall & Sprinthall (1993), alguns estudos demonstram que muitos professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” e, nesse sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter.

Como foi referido anteriormente, o DL nº3/2008 não deixou de ser objecto de uma certa polémica e muitos são aqueles (professores, investigadores da área, pais, entre outros) que tecem comentários e opiniões aos mais diversos níveis.

L. M. Correia (2008) refere que o decreto contém um misto de aspectos negativos que nos leva a reflectir se realmente o seu objectivo é o de promover aprendizagens efectivas e significativas para todos os alunos com NEE na escola regular, pois acaba por excluir a maioria dos alunos com NEE, obriga à utilização da CIF para aferir a elegibilidade (uma *checklist* subjectiva, extensa, ainda pouco investigada e considerada por muitos como inútil na área da educação), remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes do ER ou directores de turma que se sentem mal preparados e com falta de algumas competências para responder às necessidades dos alunos, entre outros aspectos.

Ponderando que a actual legislação atribui ao professor titular a responsabilidade conjunta de elaborar o PEI, bem como acompanhar a sua implementação, é referida a necessidade de formação específica destes profissionais, pois não tiveram nenhuma. Então, a

articulação entre os serviços, com a necessária formação das equipas pluridisciplinares, no sentido de uma linguagem comum, é também considerada essencial. (Candeias et al, s.d).

No entanto L. M. Correia (2008) também destaca alguns aspectos positivos do DL, sobretudo ao nível da obrigatoriedade da elaboração do PEI, ao nível da promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar, da confidencialidade de todo o processo de atendimentos a alunos NEE e a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

Não obstante, já começaram a surgir algumas petições para que sejam efectuadas mudanças significativas ao DL nos mais diversos níveis, o que nos leva a perceber que estamos perante um problema social que afecta principalmente todos os alunos, os professores, os técnicos e os pais, pois como afirma L. M. Correia (2008) para que a escola inclusiva possa passar da teoria à prática, é importante que haja investimento, formação e recursos.

A valorização de estratégias de formação facilita a ruptura com o ensino tradicional e a insegurança relativamente à implementação de estratégias activas de aprendizagem (Almeida & Rodrigues, 2006).

Representações sociais

O conceito de representação social tem surgido frequentemente em investigações nas mais diversas áreas (Pavarino, 2004).

A *representação social* atravessa as ciências humanas e não é património de uma área em particular, tendo raízes na sociologia e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades (Arruda, 2002).

Foi Durkheim (1898, cit. por Costa, 2006) quem começou por tentar sistematizar algumas ideias sobre as representações colectivas e as representações individuais, ao considerar a vida social essencialmente formada de representações, ou seja, de produções mentais sociais impostas aos sujeitos por forças exteriores às representações individuais.

Assim, referiu que as representações colectivas são mais estáveis que as representações individuais ao abordar o social a partir das representações individuais. Deste modo, Durkheim originou a TRS preocupando-se em comprovar e justificar os fenómenos sociológicos, de forma a compreender como as representações se aproximam, se excluem, se distinguem e se fundem umas nas outras.

Posteriormente, Moscovici (1961, cit. por Costa, 2006) baseando-se no conceito de representações colectivas, de Durkheim, propôs na sua obra “A psicanálise: a sua imagem e o seu público” o conceito de representação social ao abordar a apropriação da teoria psicanalítica pelos diferentes grupos sociais franceses que tinham visto a possibilidade de abordar os problemas das suas disciplinas através de um espírito novo, ou seja, através das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior dos grupos sociais como reflexo da situação desses grupos e dos seus comportamentos. Desta feita, a problemática geral da investigação de Moscovici consistiu em averiguar a maneira como se organiza um mundo significativo em que o Homem constrói a sua própria realidade e em compreender como o conhecimento é produzido. Moscovici (1995, cit. por Alexandre, 2004) diverge, então, de Durkheim pois vê o conceito de representação social como algo mais que uma herança colectiva dos antepassados que é transmitida de forma determinista e estática, dado que atribui ao indivíduo um papel activo e autónomo no processo de construção da sociedade.

A teoria das representações sociais constitui-se, então, como uma crítica ao individualismo de parte da psicologia social (Billing, 1993). De acordo com Moscovici (1984, cit. por Billing, 1993) as representações sociais são um factor crucial na determinação social dos estados psicológicos: motivações, aspirações, princípios cognitivos e outros factores. As nossas representações, em última análise, determinam as nossas reacções e os seus significados numa causa actual.

Moscovici e Nemeth (1974, citados por Arruda, 2002) referem que:

“As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma acção que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reacção a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio”.

Segundo Jodelet (2002) as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objectivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Assim refere que a representação social deve ser estudada articulando elementos afectivos, mentais e sociais, e integrando as relações sociais que afectam as representações e a realidade material, social e ideal.

Moscovici, Farr e Jodelet (1995, cit. por Alexandre, 2004) referem que as representações sociais possuem basicamente duas funções: convencionalizar os objectos, as pessoas e os acontecimentos, ou seja, atribuir-lhes uma forma definitiva, localizando-os em categorias e inserindo-os gradualmente num protótipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas; e a função de representações com cariz prescritivo, dado que se impõem sobre os indivíduos com uma força irresistível que combina uma estrutura pré-existente ao pensar do indivíduo a uma tradição que dita o que deve ser pensado.

Representações sociais do decreto-lei nº 3/08

Como afirma Jodelet (2002) deve ter-se em conta um conjunto de componentes e relações contidos na representação social, de forma a responder a três questões fundamentais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que se sabe e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito? Deste modo, considera que toda representação é a representação de alguém e de alguma coisa, referindo-se a um objecto com conteúdo, pois o *alguém* que a formula é um sujeito social, imerso em condições específicas do seu espaço e tempo. Neste sentido, a autora propõe que três grandes ordens de factores devem ser tidas em consideração como condições de produção das representações: a cultura (no seu sentido amplo e mais restrito), a comunicação e linguagem (intra-grupo, entre grupos e de massas), e a inserção socioeconómica, institucional, educacional e ideológica.

A investigação em torno das representações dos professores face ao DL nº 3/2008 vai ajudar a compreender de que forma vêm este decreto como fundamental para uma educação de qualidade tendo em conta as características de cada criança, pois actualmente ainda há algum enfoque nas dificuldades ou na deficiência da criança e não nas suas características e naquilo que se pode desenvolver a partir destas.

Questões de investigação

Para a realização deste estudo definimos quatro questões de investigação de forma a sustentar o desenvolvimento da presente investigação.

Assim, as questões formuladas são:

- 1) Quais são as representações dos professores de ensino regular e as representações dos professores de ensino especial face à apreciação global que têm do decreto-lei nº 3/2008? Pontos comuns e diferenças.
- 2) Será que o nível de conhecimento do decreto-lei nº3/2008 é igual no grupo dos professores do ensino regular e do ensino especial? O que pensam da forma como ocorreu a divulgação?
- 3) Perante os aspectos negativos que os professores dos ensinos regular e especial encontram associadas ao decreto-lei 3/2008 que alternativas apresentam?

Método

Tipo de estudo

No que respeita ao método utilizado na presente investigação, podemos referir que estamos perante um estudo de natureza descritiva e relacional, procurando identificar as representações que os professores do EE e do ER têm face ao decreto-lei de 3/2008.

Para tal, a recolha de dados passou pela realização de uma entrevista em apenas um momento para cada sujeito.

População-alvo

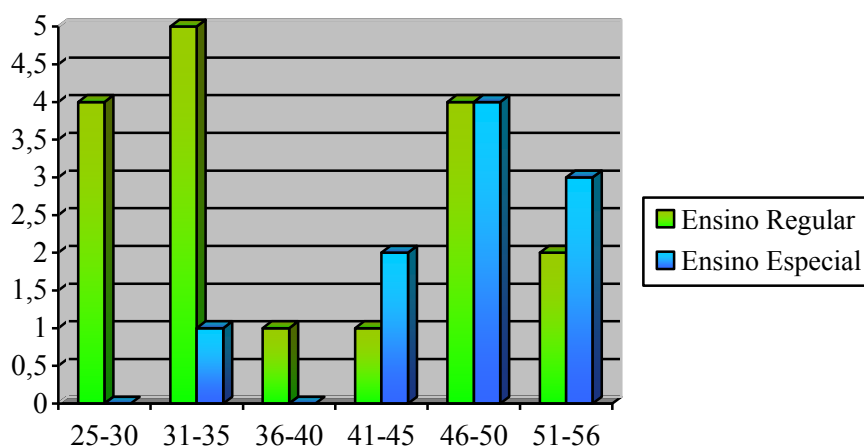
É constituída por professores do ensino especial e do ensino regular apenas do 1º ciclo, dos concelhos de Lisboa, Amadora e Loures.

Participantes

Com vista à realização do presente estudo foram entrevistados 10 professores de ensino especial e 17 professores do ensino regular de quatro escolas de Lisboa, de uma da Amadora e de duas de Loures.

Proceder-se-á de seguida a uma caracterização do grupo de professores que participaram neste estudo, relativamente às faixas etárias e género.

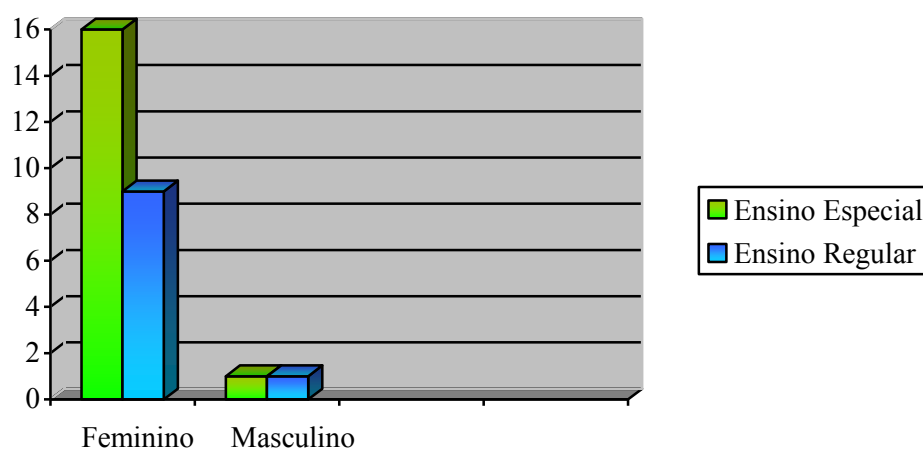
Figura 1 – Gráfico dos intervalos de idades dos professores entrevistados.



Como é possível de visualizar, a amostra envolvida no estudo distribui-se em idades compreendidas entre os 25 e os 56 anos. Os professores do ER encontram-se sobretudo numa faixa etária compreendida entre os 25 e os 35 anos. Enquanto os professores do EE numa faixa etária entre os 46 e os 56 anos.

No que respeita ao género, a amostra utilizada distribui-se conforme podemos visualizar na Figura 2.

Figura 2 – Gráfico do género dos professores entrevistados.



Como podemos perceber, os professores entrevistados são maioritariamente do género feminino em ambos os grupos de professores. No total foram entrevistados dois professores do género masculino e 25 do género feminino.

Instrumento

A entrevista é uma técnica de recolha de dados de opinião que se traduz por uma *“conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”* (Estrela, 1994).

Mediante o recurso à entrevista, o investigador *“pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria”* (Bell, 1997).

Esta técnica parece representar um precioso instrumento nos processos de investigação qualitativa, nomeadamente nos casos em que se lida com acções e significados subjacentes à interacção humana.

Para um melhor conhecimento das representações dos professores face ao DL optou-se pela utilização de um guião de entrevista criado para o efeito, uma vez que é um meio fundamental para clarificar, aprofundar, desenvolver e orientar o diálogo, no sentido de se obter, tanto quanto possível, a informação pretendida. Contudo, esta técnica também tem subjacentes alguns inconvenientes que podem decorrer no acto da entrevista, entre os quais se destacam o consumo significativo de tempo, a elevada carga de subjectividade, a dificuldade de interpretação de algumas respostas e a possibilidade das perguntas induzirem e influenciarem as respostas (Bell 1997).

Guião de Entrevista

Com base na análise do DL nº 3/2008 foi realizado um guião de entrevista que fosse ao encontro dos principais temas a abordar para que fosse possível conhecer as representações dos professores face ao DL (ANEXO B).

Para perceber a eficácia do guião elaborado começou-se por recolher os dados num estudo piloto do guião de entrevista, de forma a compreender se este era suficientemente eficaz para conhecer as representações dos professores face ao DL nº 3/2008. Assim, entrevistou-se dois professores do ER (Sujeito 1 e Sujeito 2) e um professor do EE (Sujeito 18) e procedeu-se à transcrição das entrevistas realizadas (ANEXO C).

Como as três entrevistas realizadas foram consideradas como suficientemente eficazes para se conhecerem as representações dos professores e dado não se terem identificado problemas no guião utilizado, incluíram-se estes docentes na amostra deste estudo.

Encontramos, então, as seguintes questões gerais do guião de entrevista elaborado:

- De um modo geral, como vê este decreto-lei?
- Daquilo que considera conhecer acerca do decreto-lei 3/08, quais são para si as principais vantagens que este comporta?
- Considera existirem desvantagens neste decreto-lei? Se sim, quais?
- Considera conhecer o decreto-lei 3/08? O que pensa em relação à forma como este decreto-lei foi divulgado (houve uma boa/má divulgação, de que forma ocorreu)?
- Que sugestões apresentaria face a este decreto-lei (consoante aquilo que considere mais pertinente a ser alterado, mais difícil para si enquanto professor, mais adequado para dar uma resposta eficaz às crianças com NEE)?

Estas tratam-se das questões gerais do guião de entrevista, contudo sendo um guião de entrevista com itens de resposta aberta, consoante as respostas dadas pelos professores dos ensinos regular e especial procurou-se abordar na entrevista os principais tópicos consagrados pelo DL nº 3/2008, para que seja possível um melhor conhecimento das representações dos professores.

Procedimentos

Para a realização do presente estudo, primeiramente, foram seleccionados os Agrupamentos de Escolas, tendo por base a informação disponível pela DREL.

Após a selecção das escolas, seleccionadas por conveniência, foi solicitado junto destas e dos respectivos Agrupamentos, a autorização necessária para a realização deste estudo, salientando aspectos como os objectivos do estudo, o período de tempo que a investigação iria demorar e o modo como se iria desenrolar.

Posteriormente a estas questões foi pedido aos professores que se disponibilizassem a responder a uma entrevista acerca das questões educativas relacionadas com a legislação das NEE em vigor (D.L nº 3/2008).

No que respeita à investigação em si, foi realizada apenas uma entrevista com cada professor, numa das salas disponíveis na escola, sendo esta gravada para que se pudesse proceder à sua transcrição ou, então, *escrita à mão* no acto da entrevista.

Foram, então, realizadas 27 entrevistas, as quais foram completamente transcritas.

Tratamento dos dados

Para analisar as representações dos professores do EE e do ER face ao DL nº 03/08 procedeu-se a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos. Assim, os dados recolhidos por intermédio das entrevistas foram objecto de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma das técnicas de tratamento de informação mais utilizadas na investigação empírica nas Ciências Sociais e Humanas, dado que a sua utilização permite a realização de inferências, com base num quadro lógico e explícito, acerca de mensagens cujas características foram inventariadas (Morgado, 2003a).

Os dados foram, então, analisados através de uma análise de conteúdo de todas as entrevistas realizadas, de forma a encontrar categorias que caracterizem as representações dos professores face ao DL.

O mapa das categorias foi criado com base em oito entrevistas, sendo quatro de professores de ER e quatro de professores de EE, de escolas diferentes para que as categorias não ficassem condicionadas por um possível clima de escola. É, ainda, de salientar que apenas foi tida em conta a primeira referência dos professores face a uma dada questão, podendo este referir três vezes, por exemplo, o decreto como algo positivo, mas só seria contabilizada a sua primeira referência, isto é, a primeira ocorrência.

Apresentação dos resultados

A análise dos dados permitiu identificar seis grandes temas relativos às representações que os professores têm do DL nº 3/2008.

Dentro de cada um dos temas identificados foram definidas categorias e subcategorias, tal como poderemos visualizar nos quadros que se seguem. Ainda serão apresentados exemplos de discurso ilustrativos de cada categoria e subcategoria considerada.

A apresentação dos resultados compreenderá uma dimensão descritiva e uma dimensão comparativa a partir do número de ocorrências verificadas.

Nesta apresentação procurar-se-á ilustrar a grelha de categorias relativa ao tema abordado e em seguida relatar a distribuição das categorias encontradas. Assim, começaremos pelo Tema A – Apreciação Global.

Quadro 1 – Tema A – Apreciação Global

Tema A – Apreciação Global		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
A.1 - Global positiva	A.1.1 - Igualdade de oportunidades para as crianças.	“Este decreto consegue promover a igualdade de oportunidades.” (Suj. 5)
	A.1.2 - Facilita a avaliação das crianças.	“Veio uniformizar e reforçar mais aquela franja de alunos com necessidades educativas.” (Suj.19)
	A.1.3 - Positivo para as crianças, pais, professores.	“Este decreto-lei é bom para os pais, para os alunos e é bom para nós” (Suj.20)
	A.1.4 - Responsabilização dos professores	“Mais envolvimento, maior responsabilização dos professores titulares” (Suj.18)
	A.1.5 - Decreto positivo e eficaz.	“O decreto-lei é positivo” (Suj.24)
A.2 - Global negativa	A.2.1 - Baixo nível de inclusão.	“Exclui uma grande parte dos alunos com NEE..” (Suj. 9)
	A.2.2 - Baixa a qualidade de respostas.	“Não dá resposta educativa adequada a algumas crianças com NEE” (Suj. 12)
	A.2.3 - Medida economicista.	“É uma forma economicista de tratar a educação” (Suj. 8)
	A.2.4 - Piores recursos.	“Não tem nem recursos materiais nem recursos pessoais” (Suj. 1)
	A.2.5 - Decreto ineficaz e com omissões.	“O decreto é muito complexo e suscita muitas dúvidas” (Suj.15)
A.3 - Global neutra	-	“É um continuar do decreto anterior” (Suj. 14)

Quadro 2- Total do tema A – Apreciação Global

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
A.1-Global positiva	A.1.1-Igualdade de oportunidades para as crianças	4	23.5%	2	20%
	A.1.2-Facilita a avaliação das crianças	2	11.8%	3	30%
	A.1.3-Positivo para as crianças, pais, professores	2	11.8%	2	20%
	A.1.4-Responsabilização dos professores	1	5.9%	2	20%
	A.1.5-Decreto positivo e eficaz	2	11.8%	6	60%
	Total de respostas	11		15	
A.2-Global negativa	A.2.1-Baixo nível de inclusão	5	29.4%	3	30%
	A.2.2-Baixa a qualidade de respostas às crianças	6	35.3%	0	0%
	A.2.3-Medida economicista	2	11.8%	1	10%
	A.2.4-Piores recursos	3	17.6%	0	0%
	A.2.5-Decreto ineficaz e com omissões	1	5.9%	1	10%
	Total de respostas	17		5	
A.3-Global neutra		2	11.8%	0	0%

No grupo dos professores do ER (n=17) podemos observar que foram encontradas 11 ocorrências em 17 docentes ao nível de uma apreciação global positiva, referindo-se ao decreto como promotor da igualdade de oportunidades para as crianças, facilitador da avaliação, positivo para as crianças, pais e professores, como um elemento que veio dar mais responsabilização ao professor e como um decreto positivo e eficaz. No entanto, destaca-se a “igualdade de oportunidades para as crianças” (23.5%) como um dos aspectos mais referidos, por estes professores, pois como os mesmos afirmam: *“Este decreto consegue promover a igualdade de oportunidades”* (Suj. 5) e/ou *“o que vejo neste decreto é a promoção de igualdade de oportunidades”* (Suj. 6).

Por outro lado, o mesmo grupo de professores (n=17) produziu 17 ocorrências ao nível de uma apreciação global negativa, merecendo a nossa atenção o facto de considerarem que este decreto de um modo global é negativo, pois “baixa a qualidade de respostas às crianças” (35.3%), promove um “baixo nível de inclusão” (29.4%) e ao nível dos recursos consideram

que existem “piores recursos” (17.6%). Também, ainda, referiram que vêem o decreto como uma medida economicista, ineficaz e omissa em várias situações (ex: “*Esta medida é apenas vantajosa do ponto de vista económico*” (Suj. 3) / “*O decreto não é bom, só veio piorar o que já estava feito*” (Suj.15).

Ainda é de salientar que surgiram duas ocorrências de apreciação global neutra no grupo dos professores do ER (n=17), pois consideram que o actual decreto é “*um continuar do decreto anterior*” (Suj. 14).

Relativamente ao grupo dos professores do EE (n=10) encontramos 15 ocorrências ao nível da apreciação global positiva, destacando-se o facto de mais de metade dos membros do grupo considerarem o “decreto positivo e eficaz” (60%), referindo que “*o decreto-lei é positivo*” (Suj.24) e que o vêem “*como positivo*” (Suj.25).

Ao nível da apreciação global negativa podemos observar a existência de 5 ocorrências em 10 docentes nas categorias: baixo nível de inclusão, medida economicista, decreto ineficaz e omissa, sendo dada maior ênfase ao facto de considerarem que existe um “baixo nível de inclusão” (30%), sendo que os professores atestam que se trata de um “*decreto muito redutor para as crianças*” (Suj.18) e que “*este decreto-lei contradiz em absoluto os objectivos que define*” (Suj.23).

Observando os dois grupos conjuntamente, facilmente percebemos que os professores do EE têm uma apreciação global mais positiva do decreto (15 ocorrências em 10 professores) do que os professores do ER (11 ocorrências em 17 professores), enquanto estes têm uma apreciação global, por consequência, mais negativa (17 ocorrências e, 17 docentes) do que os professores do EE (5 ocorrências em 10 docentes).

Passamos agora a analisar as afirmações dos professores sobre as vantagens que encontram no DL.

Quadro 3- Tema B- Vantagens

Tema B – Vantagens		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
B.1 - Melhoria no diagnóstico/ CIF/ Procedimentos.	-	“Ter como suporte de avaliação das NEE a CIF” (Suj.25)
B.2 - Melhorar a inclusão.	-	“A inclusão dos alunos” (Suj.21)
B.3 - Igualdade de oportunidades.	-	“Oportunidades iguais para todos os alunos!” (Suj. 7)
B.4 - Adaptação curricular e da avaliação.	-	“Currículo adaptado às especificidades dos alunos” (Suj. 9)
B.5 - Existência de unidades específicas/ escolas de referência.	-	“Criação das unidades” (Suj. 25)
B.6 - Responsabilização.	B.1.1 – Professor titular de turma.	“Envolvimento dos professores titulares” (Suj.17)
	B.1.2 – Escola/Técnicos.	“Envolve mais as escolas” (Suj. 25)
	B.1.3 – Famílias.	“Implicação da família” (Suj.27)
B.7 - Trabalho em equipa.		“Equipa multidisciplinar” (Suj.27)

Quadro 4- Total do tema B – Vantagens

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
B.1-Melhoria no diagnóstico/ CIF/ Procedimentos		1	5.9%	2	20%
B.2-Melhorar a inclusão		5	29.4%	2	20%
B.3-Igualdade de oportunidades		1	5.9%	1	10%
B.4-Adaptação curricular e da avaliação		5	29.4%	2	20%
B.5-Existência de unidades específicas/escolas de referência		2	11.8%	5	50%
B.6- Responsabilização	B.6.1-Professor titular de turma	2	11.8%	2	20%
	B.6.2-Escola/Técnicos	1	5.9%	3	30%
	B.6.3-Famílias	1	5.9%	4	40%
B.7-Trabalho em equipa		1	5.9%	4	40%
Total de respostas		19		25	

Ao nível das vantagens abarcadas pelo DL nº 3/2008, encontramos em ambos os grupos de professores as seguintes: a melhoria no diagnóstico devido aos novos procedimentos e à utilização da CIF; a igualdade de oportunidades; a adaptação curricular e da avaliação das crianças com NEE; a existência de unidades específicas e de escolas de referência; a responsabilização por parte dos diversos intervenientes e o trabalho em equipa.

No grupo dos professores do ER (n=17) encontramos 19 referências a vantagens, das quais se destacam o “melhorar a inclusão” (29.4%) e a “adaptação curricular e da avaliação” (29.4%), tal como podemos, também, perceber através dos seguintes excertos do discurso dos professores: *“proporciona aos alunos uma inclusão”* (Suj. 5) / *“proporciona a inclusão social de alunos com deficiência”* (Suj. 6) / *“as adequações curriculares...acho fundamental adequar o currículo às necessidades de cada aluno”* (Suj. 8) e o *“currículo adaptado às especificidades dos alunos”* (Suj. 9).

Nos professores de EE observa-se sobretudo a importância atribuída à existência de unidades específicas/escolas de referência” (50%) (ex: *“as unidades é algo positivo porque estão dentro das escolas”* (Suj.19) / *“criação das unidades”* (Suj. 25), à “responsabilização das famílias” (40%) (ex: *“Os pais estarem mais envolvidos”* (Suj.26) / *“implicação da família”* (Suj.27) e ao “trabalho em equipa” (40%) (ex: *“facilita o trabalho em equipa”* (Suj.19) / *“equipa pedagógica”* (Suj.26).

Constatando os resultados de ambos os grupos, podemos perceber que os professores de EE fazem mais referências à existência de vantagens (ocorrências=25 em 10 docentes) do que os professores do ER (ocorrências=19 em 17 docentes).

Observemos de seguida a análise das afirmações dos professores sobre as desvantagens que encontram no DL.

Quadro 5- Tema C – Desvantagens

Tema C – Desvantagens		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
C.1 - Omissões/insuficiências/inflexibilidade do decreto.	-	“Critérios de selecção serem extremamente rígidos” (Suj.26)
C.2 - Aplicação pouco cautelosa.	-	“Esta alteração saiu em 3/2008 e agora faça-se! E as coisas não pode com essa rapidez que é complicado” (Suj. 2)
C.3 - Processo de referenciação.	C.3.1-Responsabilização em excesso do professor titular.	“O professor não pode ter tamanha responsabilidade, é exigir-lhes demais” (Suj.18)
	C.3.2- Procedimentos excessivos.	“Preenchimento dos papéis para o processo de referenciação” (Suj. 9)
C.4 – Desajustamento da CIF.	C.4.1-Orientações de aplicação.	“A CIF que é um pouco complicado de compreender e preencher” (Suj.17)
	C.4.2-Efeitos de categorização que provoca (mecanismos de exclusão).	“Rotular as crianças” (Suj.22)
C.5 – Exclui alunos do ensino especial.	-	“Não contempla os meninos (todas as NEE)” (Suj.20)
C.6 – Exclusão social das crianças.	-	“Criam condições à existência de uma maior segregação dos alunos com dificuldades e limitações de carácter permanente, porque acabam por ficar nas unidades e vir muito pouco as aulas de regular” (Suj. 3)
C.7 – Desajustamento das respostas às crianças.	-	“Reduzir os apoios” (Suj. 6)
C.8- Recursos insuficientes.	-	“Falta de recursos humanos” (Suj.20)
C.9-Falta de comunicação entre os intervenientes.	-	“Não serem criadas condições para que todos os intervenientes se sentem à mesma mesa para falarem sobre o aluno” (Suj. 4)
C.10- Falta de formação nas diversas NEE.	-	“Falta de formação”(Suj.26)

Quadro 6- Total do tema C – Desvantagens

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
C.1-Omissões/ insuficiências/ inflexibilidade do decreto		3	17.6%	4	40%
C.2-Aplicação pouco cautelosa do decreto		1	5.9%	3	30%
C.3-Processo de referenciação	C.3.1-Responsabilização em excesso do professor titular	1	5.9%	1	10%
	C.3.2-Procedimentos excessivo	2	11.8%	0	0%
C.4-Desajustamento da CIF	C.4.1-Orientações de aplicação	2	11.8%	2	20%
	C.4.2- Efeitos de categorização que provoca (mecanismos de exclusão)	3	17.6%	2	20%
C.5-Exclui alunos do ensino especial		10	58.8%	6	60%
C.6-Exclusão social das crianças		1	5.9%	1	10%
C.7-Desajustamento das respostas às crianças		3	17.6%	2	20%
C.8-Recursos insuficientes		6	35.3%	4	40%
C.9-Falta de comunicação entre os intervenientes		2	11.8%	0	0%
C.10-Falta de formação nas diversas NEE		1	5.9%	1	10%
Total de respostas		35		26	

Ao nível das desvantagens abarcadas pelo DL nº 3/2008, encontramos em ambos os grupos de professores as seguintes: omissões/ insuficiências/ inflexibilidade do decreto; a aplicação pouco cautelosa do decreto; o processo de referenciação, nomeadamente no que respeita à responsabilização excessiva do professor titular de turma e aos procedimentos excessivos; o desajustamento da CIF, devido às orientações de aplicação e ao efeito de categorização que tem, que consequentemente fomenta mecanismos de exclusão; o facto de excluir alunos do ensino especial; a exclusão social das crianças; o desajustamento das respostas às crianças; os recursos insuficientes e a falta de formação nas diversas NEE. É de referir que os professores de ER ainda referiram como uma desvantagem a falta de comunicação entre os intervenientes.

Relativamente às desvantagens que os professores de ER atribuem ao DL nº 3/2008 encontramos 35 ocorrências de desvantagens em 17 docentes, das quais se destacam o “excluir alunos do ensino especial” (58.8%) e os “recursos insuficientes” (35.3%) como as mais referidas pelos professores. Como os mesmos demonstraram durante a realização das entrevistas: *“As escolas ainda não estão preparadas em termos de recursos humanos e logísticos”* (Suj.2) / *“Criam condições à existência de uma maior segregação dos alunos com dificuldades e limitações de carácter permanente, porque acabam por ficar nas unidades e vir muito pouco as aulas de regular”* (Suj. 3) / *“ Não abrangem uma série de crianças que precisam muito de apoio”* (Suj. 5) / *“É a falta de recursos nas escolas”* (Suj. 11).

Nos professores de EE encontramos 26 ocorrências de desvantagens em 10 docentes, destacando-se, tal como nos professores do ER, o “excluir alunos do ensino especial” (60%) e os “recursos insuficientes” (40%). No entanto, referem também as “omissões/ insuficiências/ inflexibilidade do decreto” como uma das desvantagens mais evidentes.

Através da observação de alguns exemplos de discurso podemos perceber isso mesmo, que existe *“falta de recursos humanos”* (Suj.20), que o decreto não *“contempla os meninos (todas as NEE)”* (Suj.20), *“rotula as crianças”* (Suj.22), tendo um *“grupo alvo muito redutor”* (Suj.23) e o estarem presentes *“poucos técnicos nas escolas”* (Suj.26).

Contemplando o número de ocorrências em ambos os grupos de professores podemos perceber que em ambos existem mais ocorrências de cariz desvantajoso do que de cariz vantajoso. No grupo dos professores do ER encontramos 35 ocorrências de desvantagens em 17 docentes e 19 ocorrências de vantagens nos mesmos 17. Mas, no grupo de professores do EE (n=10) essa diferença é muito diminuta, sendo que se referiam a 25 vantagens e a 26 desvantagens.

Passamos agora a analisar as afirmações dos professores sobre o seu conhecimento do DL.

Quadro 7- Tema D – Conhecimento

Tema D – Conhecimento		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
D.1 - Sim	D.1.1 - Obrigação.	“Sim que remédio” (Suj.1)
	D.1.2 – Necessidade.	“Sim conheço-o bem, preocupei-me em saber ... mexe com o meu trabalho” (Suj.22)
D.2 - Não	-	“Não” (Suj. 16)
D.3 – Mais ou menos	-	“Não posso dizer que conheço muito bem, mas já conheço alguma coisa!” (Suj. 11)
D.4 - Não resposta	-	-

Quadro 8- Total do tema D – Conhecimento

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
D.1-Sim	D.1.1-Obrigação	1	5.9%	1	10%
	D.1.2-Necessidade	4	23.5%	6	60%
D.2-Não		2	11.8%	1	10%
D.3-Mais ou menos		8	47.1%	0	0%
D.4-Não resposta		2	11.8%	2	20%

Relativamente ao conhecimento do DL nº 3/2008, podemos perceber pelo quadro 3 que os professores do ER afirmam, maioritariamente, conhecer “mais ou menos” o decreto (47.1%) (“*vou tentando conhecer mas não é fácil*” (Suj.4). No entanto, é de referir que aqueles que referem conhecer o decreto o fazem, principalmente, por “necessidade” (23.5%), pois como foi referido: “*Sim conheço relativamente bem, é algo necessário às minhas funções*” (Suj. 3).

Mais de metade dos professores do EE afirmam conhecer o decreto, mais precisamente por “necessidade” (60%), tal como os professores do ER e também referiram a importância que este decreto veio ter para o desempenho das suas funções, como podemos observar através da seguinte citação: “*Sim conheço-o bem, preocupei-me em saber ... mexe com o meu trabalho*” (Suj.22).

É nítida a diferença entre o nível de conhecimento afirmando pelos professores do ER e do EE, pois no grupo dos professores do ER a maioria afirma conhecer o decreto mais ou menos, enquanto os professores do EE afirmam na sua maioria conhecer o decreto.

Observemos agora a análise das afirmações dos professores sobre a divulgação do DL.

Quadro 9- Total do tema E – Divulgação

Tema E – Divulgação		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
E.1 - Boa	E.1.1 – Apresentação formal.	“Apresentação na escola a todos os professores” (Suj. 3)
	E.1.2 – Reuniões.	“Fazer reuniões” (Suj. 19)
	E.1.3 – Conversas informais.	“Foi falado...pelas pessoas da escola” (Suj. 15)
	E.1.4 – Meios de comunicação social.	“Uma boa divulgação. Foi falado na televisão, jornais” (Suj. 15)
	E.1.5 – Outros.	“A divulgação foi a normal, nós no meio da educação especial ficamos logo a par das mudanças legislativas” (Suj.26)
E.2 – Má/Inexistente	-	“Foi uma divulgação tão fraca de tão pouco divulgado que foi” (Suj. 17)
E.3 – Diversos	-	“Só é bem divulgado nos casos em que os meninos têm uma deficiência que se olha para eles e se vê declaradamente.” (Suj.1)

Quadro 10- Total do tema E – Divulgação

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
E.1-Boa	E.1.1-Apresentação formal	2	11.8%	3	30%
	E.1.2-Reuniões	3	17.6%	2	20%
	E.1.3-Conversas informais	2	11.8%	0	0%
	E.1.4-Meios de comunicação social	1	5.9%	2	20%
	E.1.5-Outros	1	5.9%	0	0%
E.2-Má/Inexistente		13	76.5%	2	20%
E.3-Diversos		1	5.9%	0	0%

No que concerne à existência ou inexistência da divulgação do DL nº 3/2008, podemos observar que os professores do ER referem, maioritariamente, que a divulgação foi

“má/inexistente” (13 ocorrências em 17 docentes). Contudo, os professores que consideraram a divulgação como “boa” (7 ocorrências em 17 docentes), referem sobretudo as “apresentações formais” (11.8%) e as “conversas informais” (11.8%) como bons veículos de divulgação.

Os professores de EE, maioritariamente, consideraram a divulgação como “boa” (7 ocorrências em 10 docentes), reportando-se às “apresentações formais”, “reuniões” e “meios de comunicação social” como os veículos primordiais para a divulgação do DL.

Observando os dois grupos de professores, conseguimos perceber que relativamente à divulgação as suas respostas são contrastadamente diferentes, pois os professores do ER vêm, maioritariamente, a divulgação como “má/inexistente” (*ex: “Não foi bem divulgado, ninguém explicou nada!”* (Suj. 4) / *“Não houve divulgação nenhuma”* (Suj. 5), enquanto os professores do EE a consideraram, na sua maioria, como “boa” (*ex: “Foi bem divulgado...tive acesso a uma sessão de esclarecimento...fiz uma acção de sensibilização e divulgação para a comunidade educativa”* (Suj.24) / *“Apresentação aos colegas...acção de formação aos coordenadores”* (Suj.25).

Analisamos agora as afirmações dos professores sobre as sugestões que têm face ao DL.

Quadro 11- Tema F – Sugestões

Tema F – Sugestões		
Categorias	Subcategorias	Exemplos de discurso
F.1 – Equipa multidisciplinar.	-	“Tem de haver uma equipa multidisciplinar dentro da escola nas várias valências!” (Suj. 1)
F.2-Redução das turmas.	-	“As turmas continuam a ser muito grandes” (Suj. 10)
F.3 – Recursos.	F.3.1-Materiais.	“A nível material não há tintas, não há computadores” (Suj. 1)
	F.3.2-Humanos.	“Deveria ser colocado pessoal docente e não docente em número suficiente” (Suj. 14)
F.4- Formação/especialização.	-	“Maior informação e formação” (Suj.16)
F.5 – Alterar a questão da elegibilidade.	-	“Tem de haver flexibilidade...cada caso é um caso” (Suj. 20)
F.6 – Alterar/anular o decreto.	-	“Mais valia anular este decreto e voltar ao 319” (Suj. 3)

Quadro 12- Total do tema F – Sugestões

Categorias	Subcategorias	Respostas dos Sujeitos			
		Professores Ensino Regular		Professores Ensino Especial	
		N	%	N	%
F.1-Equipa multidisciplinar		3	17.6%	0	0%
F.2-Redução das turmas		2	11.8%	0	0%
F.3-Recursos	F.3.1-Materiais	2	11.8%	1	10%
	F.3.2-Humanos	5	29.4%	5	50%
F.4-Formação/Especialização		5	29.4%	3	30%
F.5-Alterar a questão da elegibilidade		2	11.8%	5	50%
F.6-Alterar/anular o decreto		3	17.6%	1	10%
Total de respostas		22		15	

Ao nível das sugestões face ao DL n° 3/2008, encontramos em ambos os grupos de professores as seguintes: mais recursos, a necessidade de formação/especialização, o facto de se dever alterar a questão da elegibilidade e alterar/anular o decreto. Os professores de ER, ainda, referiram como sugestões a necessidade de uma equipa multidisciplinar e a redução das turmas.

Perante o que reflectiram como mais necessário a alterar, os professores do ER mencionaram 22 sugestões em 17 docentes. Assim, sugerem sobretudo a existência de mais “recursos humanos” (29.4%) e a importância de estar disponível mais “formação/especialização” em diferentes áreas das necessidades educativas especiais (29.4%).

Nos professores do EE encontramos 15 ocorrências de sugestões em 10 docentes, sendo que se destacam a existência de mais “recursos humanos” (50%), como nos professores do ER, e também o “alterar a questão da elegibilidade” (50%) como forma de combater algumas das dificuldades que sentem enquanto professores.

Podemos perceber que os professores do ER e do EE valorizam sobretudo os “recursos humanos”, sugerindo-os como um dos aspectos mais importantes para prosseguir o objectivo que este DL pretende alcançar: educação de qualidade para todos os alunos. É de referir, também, que para os professores do ER percebemos a importância que dão à existência de formação na área das NEE (algo que muito poucos têm), enquanto os professores do EE

valorizam mais a questão da “alteração da questão da elegibilidade”, de modo a conseguirem abranger mais alunos com necessidades educativas.

Como já foi referido, após a análise dos dados recolhidos foi possível encontrar seis grandes temas (apreciação global; vantagens; desvantagens; conhecimento; divulgação; sugestões), através dos quais é possível conhecer as mais diversas representações dos professores face ao actual DL em vigor.

Verificamos, também, pela observação dos quadros anteriores que os temas com mais categorias e subcategorias são a apreciação global do decreto, as vantagens, desvantagens e ainda as sugestões que os professores apresentaram face às dificuldades que vêm no mesmo.

Discussão dos resultados

Com o objectivo de promover a inclusão educativa, colocando em questão as práticas educativas até ao momento, bem como o papel dos ensinos regular e especial, torna-se fundamental conhecer as representações que os professores têm do DL nº3/2008.

Assim, no presente estudo recolhemos dados que nos permitem fazer algumas reflexões. Proceder-se-á à discussão dos resultados obtidos, tecendo-se algumas apreciações tendo em vista as questões inicialmente formuladas.

Questão 1 – Quais são as representações dos professores de ensino regular e as representações dos professores de ensino especial face à apreciação global que têm do decreto-lei nº 3/2008? Pontos comuns e diferenças.

No que respeita à apreciação global que os professores têm do DL nº3/2008 foi-nos possível perceber que os professores do EE têm uma avaliação mais positiva, apesar de enunciarem em número praticamente igual as vantagens e as desvantagens.

Os professores do ER, por seu turno, têm uma apreciação global mais negativa do DL, sendo que tal facto é evidenciado pelos poucos aspectos positivos (vantagens) que encontraram comparativamente com os inúmeros aspectos negativos (desvantagens) que referiram.

Uma vez comparadas as vantagens enunciadas por cada um dos grupos (ER e EE) verifica-se a existência de alguma dissemelhança.

Para os professores do ER os aspectos mais vantajosos do DL prendem-se com o “melhorar a inclusão” e a “adaptação curricular e da avaliação”.

Existem vários estudos que referem que apesar de alguns professores estarem dispostos a ensinar alunos com NEE nas suas aulas, não providenciam as adaptações curriculares necessárias para o fazerem (McIntosh et al., 1993). E, mesmo os professores do ER, identificados como sendo eficazes no atendimento a alunos com NEE, não utilizam na prática

as alterações que implicam mudanças mais extensas na planificação, isto é, as adaptações curriculares (Vaughn & Schumm, 1995). Opostamente ao encontrado na literatura, no grupo de professores do ER que foram entrevistados, podemos perceber que consideram a “adaptação curricular e da avaliação” como um dos aspectos positivos fulcrais presente neste decreto, o que nos leva a crer que começa a existir uma necessidade de responder adequadamente aos alunos com NEE, adaptando todos os conteúdos curriculares e de avaliação de forma a promover a inclusão e o sucesso educativo.

Os professores do EE referiram como principais vantagens a importância atribuída à “existência de unidades específicas/escolas de referência”, à “responsabilização das famílias” e ao “trabalho em equipa”.

De facto, com a inexistência de certos recursos, como é o caso das unidades de ensino estruturado ou de apoio, dificilmente alguns alunos que as integram poderiam estar no ensino regular, atendendo à especificidade das problemáticas que têm. No entanto, numa perspectiva de escola inclusiva é fundamental que as referidas unidades sejam percebidas como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as actividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, como a legislação prevê (Emygdio da Silva, 2009).

Quanto à responsabilização das famílias, referida como fundamental pelos professores de EE, esta é de crucial importância na forma como se desenvolve o processo escolar dos respectivos educandos, pois se as famílias estiverem vocacionadas para desenvolver junto da escola, uma participação activa e esclarecida, então prestarão um apoio insubstituível na optimização do percurso educativo dos alunos (Wang, 1998).

Muitos são os estudos que referem que a colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como um factor crucial para o sucesso da inclusão (Wood, 1998). O trabalho em equipa que muitos professores de EE referem vem ao encontro desta preocupação.

Passemos agora às desvantagens. No seu conjunto, os professores atribuem ao DL o problema de “excluir alunos do ensino especial” e de existirem “recursos insuficientes”.

Os professores focaram com insistência a exclusão de alunos do ensino especial como uma grave falha que este DL acarreta e tal deve-se sobretudo, segundo os mesmos, ao

instrumento utilizado para aferir a elegibilidade dos alunos, isto é, à CIF. Segundo L. M. Correia (cit. por Sousa, 2008), o método CIF é uma *"escala de avaliação altamente subjectiva, sem qualquer rigor"*, tratando-se de *"uma classificação para adultos e não para crianças"*. De igual modo D. Rodrigues (cit. por Sousa, 2008) menciona que *"a elegibilidade, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades"*.

A insuficiência de recursos adequados para responder às necessidades dos alunos vem ao encontro do que Minke, Bear, Deemer & Griffin (1996) consideraram, apontando que os alunos não têm benefícios com a colocação a tempo inteiro numa sala do ensino regular, pois as mesmas ainda não estão preparadas para responder apropriadamente às crianças, devido à inexistência de recursos suficientes, quer materiais quer humanos para um atendimento adequado às necessidades de cada aluno.

Questão 2 - Será que o nível de conhecimento do decreto-lei nº3/2008 é igual no grupo dos professores do ensino regular e do ensino especial? O que pensam da forma como ocorreu a divulgação?

É nítida a diferença entre o nível de conhecimento afirmado pelos professores do ER e do EE, pois no grupo dos professores do ER a maioria afirma conhecer superficialmente o decreto, enquanto os professores do EE afirmam esse conhecimento com convicção.

Observando os dois grupos de professores, conseguimos perceber que relativamente à divulgação as suas respostas são contrastadamente diferentes, pois os professores do ER vêem, maioritariamente, a divulgação como *"má/inexistente"*, enquanto os professores do EE a consideraram, na sua maioria, como *"boa"*.

Estes resultados transparecem a existência de uma relação entre o grau de conhecimento e a qualidade da divulgação, sendo que quanto melhor a apreciação do primeiro, melhor a apreciação do segundo.

Os professores do EE estão mais directamente ligados à área das NEE, pelo que acabam por ter um acesso mais beneficiado à informação e legislação relacionada com a mesma, pois é algo bastante inerente à sua prática profissional. Contudo, segundo Porter (1997), nos contextos escolares os professores de EE não devem continuar a ser *"considerados como"*

especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular”, devendo também os professores do ER ter o acesso à informação necessária para o desenvolvimento das suas competências nesta área.

Segundo Candeias et al (s.d), os professores do ER não foram abrangidos por qualquer formação da iniciativa do Ministério da Educação, mas na maioria das escolas, a equipa de educação especial dinamizou sessões de esclarecimento, de forma a enquadrar a nova legislação, nomeadamente o público-alvo e os procedimentos a adoptar na sinalização, na avaliação por referência à CIF e na implementação das medidas previstas na referida legislação.

Na opinião de Giné (1994), a falta de responsabilidade de alguns professores e os sistemas de ensino pouco flexíveis e centralizados constituem-se como barreiras a um processo inclusivo. É, pois, necessário que haja uma cultura de colaboração nas escolas, onde a educação seja uma responsabilidade partilhada por todos. Daí que cada vez mais seja urgente a existência de um processo colaborativo, que segundo Stanovich (1996) se trata de um processo interactivo fundamental em contexto escolar e de mudança.

Salend (1998) também refere que os professores titulares de turma e os professores de EE, que trabalham em colaboração em classes inclusivas, apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que aqueles que os colegas que ensinam em classes tradicionais. Assim, a literatura salienta que os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo o trabalho em colaboração um papel fulcral para um ensino mais estimulante.

Assim, Emygdio da Silva (2009) salienta também que é na colaboração interactiva que vários intervenientes com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas comuns e partilham informação necessária ao conhecimento e resolução dos mesmos.

A colaboração entre professores do EE e do ER é, então, fundamental para que possa haver uma maior partilha da informação, de experiências, de estratégias, de práticas, entre outros aspectos. Estando os professores do EE mais favorecidos na área das NEE, pelo papel desempenhado nos últimos anos, torna-se fundamental que auxiliem os professores do ER no sentido de se capacitarem o mais possível para o novo papel que têm de desempenhar junto dos alunos.

Questão 3 - Perante os aspectos negativos que os professores dos ensinos regular e especial encontram associadas ao decreto-lei 3/2008, que alternativas apresentam?

Na sequência da desvantagem “recursos insuficientes”, uma das mais referidas pelos professores, podemos perceber que valorizam sobretudo a existência de uma maior atenção aos “recursos humanos”, sugerindo-os como um dos aspectos mais importantes para prosseguir o objectivo que este DL pretende alcançar: educação de qualidade para todos os alunos.

A existência de recursos humanos nas escolas é algo bastante benéfico para um atendimento adequado às necessidades de cada aluno e dos próprios professores, que muitas vezes precisam de técnicos especializados e pessoal auxiliar para os apoiar aos mais diversos níveis (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996).

Os professores do ER atribuem uma enorme importância à existência de formação na área das NEE (algo que muito poucos têm). Como afirmam L. M. Correia e Martins (2000), apesar da maioria dos professores acreditar no conceito de inclusão, tem-se verificado que os professores titulares de turma têm bastantes receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE, o que muitas vezes os leva a tornarem-se opositores aos processos de mudança.

Assim, L. M. Correia (2005) alude ao facto de que *“todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçadas”*. Deste modo, o autor, ainda, salienta que *“ pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam e que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar uma resposta ”*.

Candeias et al (s.d) a partir das suas investigações afirmam que quanto às necessidades sentidas no plano formativo todos os docentes e técnicos consideram que a informação e a formação que detém são insuficientes para a prática, referindo a necessidade de formação mais específica e aprofundada, a qual deverá contemplar questões como a aplicação prática da CIF, de modo rigoroso e científico, assim como na sua complementaridade com instrumentos de avaliação standardizados que permitam caracterizar as diferentes categorias e quantificar de modo objectivo o grau de limitação apresentado pela criança ou jovem.

Para Sanches (1995) *“a formação é considerada válida quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança”*. Deste modo, L. M. Correia (2005) afirma que os profissionais carecem *“de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo por isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional”*.

É de referir, também, que os professores do EE sugerem a “alteração da questão da elegibilidade” dos alunos, de modo a conseguirem abranger mais crianças com necessidades educativas. Esta alternativa vai novamente ao encontro da desvantagem “excluir alunos” do ensino especial, referida anteriormente pelos professores como uma das mais salientes.

Esta questão está intimamente ligada com a CIF, a classificação utilizada para aferir a elegibilidade dos alunos e a qual segundo L. M. Correia (2008, cit. por Sousa, 2008) é considerada como uma escala demasiado subjectiva, que deixa de fora do ensino especial muitos alunos com dificuldades, daí que os professores considerem também que a questão da elegibilidade deveria ser alterada de forma a que esta situação não se verifique.

Assim, uma escola que valorize a diversidade e opte pela prática da inclusão é uma escola com muita potencialidade formativa para todos quantos nela trabalhem e estudem e muito especialmente *“para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites”* (L. M. Correia, 2003a).

Considerações finais - *Contributos e limitações*

As sucessivas reformas educativas que têm ocorrido em diversos países do mundo ocidental enfatizam a filosofia da inclusão, assumindo que os alunos com NEE devem ser parte integrante da comunidade onde vivem, beneficiando do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas (Arnaiz Sánchez, 2005).

Assim, pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Devemos, pois, reflectir a educação inclusiva como um valor atribuído à diversidade e à complexidade, onde a interacção entre todos é fundamental para o desenvolvimento de cada um (Fernandes et al, 2007).

À imagem do que se passa em todo o mundo, mas numa fase ainda muito inicial, Portugal está a passar por uma “onda inclusiva”, que pretende quebrar com velhos conceitos e alterar o conceito e a forma da escola, de modo a olharmos tudo com outros olhos.

A lei é um avanço importante para a alteração do sistema, mas tem de ser acompanhada por uma organização de apoio às escolas, pois sendo a emergência da mudança, principalmente, uma questão cultural, esta reside na mudança das representações sociais e, por seu turno, torna-se inevitável questionar a forma como as percepções influenciam as dinâmicas sociais e, neste caso, o modo como nos deparamos com a diferença (Guerreiro, 2002). Assim, os resultados que foram encontrados reflectem que grupo dos professores do ER tem uma representação mais negativa do DL, referindo mais aspectos desvantajosos, enquanto os professores de EE têm uma representação mais positiva do DL. No entanto, ambos os grupos levantaram alguns problemas que encontram subjacentes ao DL, nomeadamente a questão da exclusão dos alunos do ensino especial, devido à CIF, a falta de recursos e de formação. Todas estas questões acabam por ter a sua importância suportada pela literatura que já foi sendo referida, daí que na minha opinião deva ser dada a importância necessária à prática inclusiva, que em larga maioria é considerada como fundamental numa educação equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Este estudo poderá ser importante para dar algum conhecimento à sociedade em geral sobre esta problemática tão exequível de atingir, pois compreender as representações que os professores de EE e do ER têm face ao desenvolvimento legislativo português, em torno das NEE é algo fundamental para se perceber se estamos perante o começo de um percurso cada vez mais inclusivo, pois tornar as escolas em escolas inclusivas é algo que requer muitas exigências, sendo as fundamentais o dar uma resposta educativa adequada às necessidades de todos alunos e o desenvolver propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação de todos (Stainback & Stainback, 1999). Deste modo, a educação inclusiva contraria qualquer modo de segregação e qualquer argumento que fundamente o isolamento no exercício dos direitos à educação (Vlachou, 1999).

No entanto, sabendo as limitações do presente estudo, pela amostra restrita com que lidamos, não pretendemos fazer uma generalização dos resultados, mas sim sugerir uma replicação deste estudo, abrangendo não só os docentes mas também outros intervenientes da comunidade educativa: órgãos de gestão, coordenadores de escola, pais, auxiliares de acção educativa, entre outros.

Também se sugere que um acompanhamento investigativo do desenvolvimento da legislação sobre as NEE seja uma mais-valia no sentido de haver feedback da parte dos actores (i.e., alunos, professores, pais, educadores, etc.) de forma a permitir também aos legisladores que possam alterar algumas questões da legislação consoante as necessidades que surjam no sistema que está em jogo.

Este trabalho nos permite depreender que para se atingir a inclusão, apesar de suportada por toda uma legislação em vigor, é necessário sensibilizar e informar todos os agentes educativos, bem como capacitá-los e suportá-los por equipas multidisciplinares que lhes prestem o apoio necessário à consecução dos objectivos a atingir.

Conhecemos, também, que as mudanças em educação são lentas, demorando anos a serem planificadas e implementadas, como afirmava João Barroso (cit. em Bairrão, 1998) “*as coisas não mudam por decreto*”, mas através do trabalho conjunto dos diferentes intervenientes no processo educativo, sendo sempre necessário compreender o que os participantes valorizam e acreditam, bem como aquilo que praticam (Vaughn & Schummm, 1995).

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In Fávero et al (org.), *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO.
- Alexandre, M. (2004). Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, 10, pp. 122-138.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e suas práticas. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: FMH.
- Aranha, M. (2001). *Inclusão social e municipalização*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Belmont et Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: INRP.
- Arnaiz Sánchez, P. (2005). *Atención a la diversidad: programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, 1.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação - os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8), pp.511-522.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Candeias, A., Rosário, A., Saragoça, M., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J. et al. (s.d). *Challenges to educational assessment and intervention: reflections on the experience of implementation of ICF in Portugal*. Évora: Universidade de Évora.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Constituição Portuguesa (2005). *Sétima Revisão Constitucional*.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, pp. 15-29.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. (2005). O estado de arte da educação especial em Portugal: algumas considerações. *Inclusão*, 6, pp. 7-20.
- Correia, M. (2003). *Sinais de inclusão. A deficiência e as representações sociais dos professores do ensino básico: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Costa, M. (2006). *Desafios da educação inclusiva: Um estudo sobre as representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Decreto- Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto, *Diário da República nº123, 1ª Série – A, Regime Educativo Especial*.
- Decreto- Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República nº4, 1.ª série – Ensino Especial*.
- Emygdio da Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Falvey, M. (1995). What is an inclusive school? In Villa & Thousand (Eds.). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- Farias, N. & Buchalla, C. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiol*, 8 (2), pp. 187-193.
- Fernandes, E., Almeida, L. & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7 (1).
- Franco, V., Riço, M. & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In F. Patricio (org), *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.

- Gardou, C. & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp. 31-45.
- Giné, C. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogia*, 228.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, A. (2002). Para uma comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 367-371.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Jodelet, D. (2002). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Junior, R. (2004). *Portadores de necessidades especiais: As principais prerrogativas de necessidades especiais e a legislação brasileira*. São Paulo: Editora ARX.
- Kauffman, J. (1995). Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. *Learning Disabilities: Research and practice*, 10 (4), pp. 225-238.
- Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Marques, L. P. (2001). *Professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas: São Paulo.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, Y., Haager, D. & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60 (3), pp. 249-261.
- Mendes, E., Rodrigues, O. & Capellini, V. (2003). What the community wants to know about inclusive education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9 (2), pp. 181-194.

- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher's experiences with inclusive classrooms: Implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), pp.152-186.
- Monteiro, A. R. (1998). *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp.121-126.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003b). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger, *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão de professor*. Porto: Porto Editora.
- Pavarino, R. (2004). Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas em comunicação de massa. *Comunicação e Espaço Público*, 1 e 2.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para as escolas inclusivas: Desenvolvimento curricular na educação básica*, 6, pp. 33-48.

- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006 a). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2006 b). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, P. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming: Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sanches, I. (1995). A formação dos professores de educação especial em Portugal. In I. Sanches (Ed.), *Professores de educação especial: Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. Duarte, *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp. 62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In Belmont et Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: INRP.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Stainback, W., Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stanovich, P. (1996). Collaboration: The key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in School and Clinic*, 32 (1), pp. 39-42.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. Londres: Routledge.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. (1997). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Vallejo, R. (1998). Una escuela para la integración: Una alternativa al modelo tradicional. *Cuadernos de Cooperación Educativa*, 8.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), pp. 264-270.
- Vitello, S. & Mithaug, D. (1998). Inclusive schooling: national and international perspectives. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (3), pp. 297-304.
- Wolfensberger, W. (1998). *A brief introduction to social role valorization: a high-order concept for addressing the plight of societally devalued people, and for structuring human services*. New York: Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency (Syracuse University).
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64 (2), pp. 181-195.

Zêzere, P. (2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 401-406.

Endereços electrónicos:

www.educare.pt

- Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem? (Teresa Sousa, 15-02-2008);
- Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Luís Miranda Correia, 20-02-2008).

www.portugal.gov.pt/Portal/PT (consultado a 14 de Maio de 2008)

ANEXOS

ANEXO A

(Decreto-lei nº 3/2008)

ANEXO B

(Guião de entrevista acerca das Representações dos Professores de ensino regular e especial
face ao decreto-lei nº 3/2008)

Este estudo pretende conhecer as representações que tem face ao decreto-lei 3/2008, para que seja possível compreender se considera que os objetivos do decreto-lei (inclusão educativa e social, promoção da igualdade de oportunidades, transição da escola para o emprego, entre outros) são cumpridos nos diferentes artigos referentes a este, ou seja, se de facto existe uma resposta educativa à criança com NEE.

Idade: _____

Sexo: F M

Professor de ensino especial Professor de ensino regular

Data: _____

1. De um modo geral, como vê este decreto-lei?
2. Considera conhecer o decreto-lei 3/08? O que pensa em relação à forma como este decreto-lei foi divulgado (houve uma boa/má divulgação, de que forma ocorreu)?
3. Daquilo que considera conhecer acerca do decreto-lei 3/08, quais são para si as principais vantagens que este comporta?
4. Considera existirem desvantagens neste decreto-lei? Se sim, quais?
5. Que sugestões apresentaria face a este decreto-lei (consoante aquilo que considere mais pertinente a ser alterado, mais difícil para si enquanto professor, mais adequado para dar uma resposta eficaz às crianças com NEE)?

Consoante as respostas dadas pelos professores dos ensinos regular e especial a entrevista deverá abordar os principais tópicos consagrados pelo decreto-lei 3/08, para que seja possível um melhor conhecimento das representações dos professores.

ANEXO C

(Exemplos de entrevistas dos professores do ensino regular e do ensino especial)

Sujeito 1

De um modo geral, como vê o decreto-lei 3/08?

“Eu acho que é capaz de agradar sobretudo aos pais dos meninos com deficiência, porque de algum modo se sentem discriminados, tristes. E assim acham que com a inclusão os meninos passam a ser iguais aos outros, só que não é verdade porque um professor de uma turma não pode dedicar-se só aquele menino como ele precisa. Por outro lado não tem nem recursos materiais nem recursos pessoais a quem deitar mão, porque não há uma equipa nem de psicologia, nem de psicomotricidade nem de outras actividades de que essa criança precisa, nem material, nem material...até pessoas para o acompanhar, nem sequer material a outros níveis de computadores, jogos e essas coisas todas”.

Tens um caso de NEE na turma?

“Tenho um caso de uma menina com Trissomia 21 que tem uma hora de apoio todos os dias e aí está integrada numa turma do 1º ano e conta com o tempo que eu lhe posso dar e com o tempo que os outros lhe podem dar, que é mínimo, porque têm sempre trabalho, pronto...Ela vai evoluindo porque tem a sorte de ter uns pais que a motivam constantemente, porque senão não sei se seria um caso de tanto sucesso.”

E fizeste algum plano educativo individual adaptado?

“Sim, sim. Ela tem...foi analisada...observada pela CIF, tem um plano educativo. Pronto nós sabemos...tem um plano educativo que é adaptado aos conhecimentos dela, pronto e é isso. Mas esta menina provavelmente ganharia muito mais ter tipo terapia ocupacional... Eu acho que estes meninos lucravam muito mais tendo uma terapia ocupacional, não tem de ser numa sala onde estejam todos os meninos com NE, mas tem de ser uma sala que funcione por ateliers estão aqui, estão aqui. Onde entram outros meninos por exemplo com défice de atenção, com outras

dificuldades, mas que lucravam passar por uma sala polivalente que tem vários cantinhos por onde eles possam passar.”

Esse PEI, já participaste para a realização dele?

“Sim, sim, sim. E é avaliado continuamente com o professor de educação especial e com os pais.”

E vai ser reformulado no final do ano?

“Sempre, sempre, sempre.”

E a CIF tiveste de utilizar para fazer a parte da avaliação?

“Foi feita por todos os intervenientes, pelo médico por toda a gente. Este é o caso que não muito complicado fazer a CIF porque é demasiado evidente. O problema é fazer a CIF de outros casos igualmente complicados, que não são tão evidentes...esses é que é! É o complicado e é aquilo que muitas vezes marca o insucesso das escolas no ranking, porque...pronto e é para esses sobretudo que a gente precisa de apoios e não tem mãos a medir, são os problemas que eles têm e os pais que não aparecem...porque é assim, os meninos que fazem o insucesso de uma escola no ranking, estou a dizer no ranking não estou a dizer o insucesso, o que é isso de insucesso? Mas são aqueles cujos pais muito poucos por não saberem, mas muitos, muitos outros porque querem fazer da escola um quintal para criar pintos e portanto põem o pinto aqui no primeiro dia e não o querem nunca levar, porque dá trabalho, porque incomoda e não sei quê. São pais que nunca aparecem e estes miúdos para além das dificuldades que têm sentem-se que estão abandonados. E quer queiramos quer não, as dificuldades de aprendizagem são motivadas por problemas cognitivos sim, mas muito por problemas emocionais e pronto...e a questão anda toda à volta disto e é isto que ninguém percebe que os problemas emocionais motivam, causam problemas de insucesso.”

Então consideras conhecer o decreto-lei 3/08? O que pensas em relação à forma como ele foi divulgado?

“Sim, que remédio. É assim, ele é bem divulgado nestes casos. Como é que ele foi divulgado? Todos os meninos que têm uma deficiência que se olha para eles e vê-se declaradamente pronto já se sabe...os outros continua tudo na mesma! Portanto cada professor que não os tem já sabe que não pode contar com apoio nenhum.”

Mas, no caso de pensares que tens uma criança com NE procedes à referenciação?

“Sim já acontece. Mas por exemplo é assim, quem é que são considerados os meninos com NEE? Trissomias 21, paralisias cerebrais, autistas, patologias demasiado evidentes...E esses preocupam-nos sim, preocupam-nos porque a inclusão não é mete-los dentro de uma sala, isso é mentir às crianças, às famílias e tudo, inclusão não é isso!

Esses preocupam-nos, mas ainda preocupa-nos muito mais os outros que não têm patologia físicas evidentes, mas que têm problemas enormes e a quem ninguém conta para ajudar! O decreto vem falar destes que são demasiados evidentes é que têm apoio. Mas, depois olha não há um psicólogo para preencher a CIF, o médico também se recusa a preencher, resumindo e abreviando: quem é que faz a CIF, aqueles parâmetros todos? Faz o professor titular da turma e o professor de apoio especial. E pronto, acabou...tipo nada disto mudou continua exactamente na mesma. A nível de fora temos a CIF, igual aos outros países...apoios que a CIF exige? Rigorosamente nada!”

Então achas que a CIF não é um bom indicador para avaliar uma criança com NE?

“Não, a CIF não veio ajudar nada. O que a CIF diz, dizia tudo até aí. Quer dizer, não é pela CIF que as coisas ficaram resolvidas!”

Quais são para ti, então, as principais vantagens?

“Olha se aquilo fosse bem preenchido, era termos preto no branco, o testemunho do médico, do psicólogo, do professor titular de turma, dos vários intervenientes. Como também não há esses intervenientes todos para preencher...”

Consideras existirem desvantagens? Quais?

“Claro, isto é nitidamente para inglês ver. Quem ouvir as coisas melhoraram, quem está por dentro vê que continua tudo na mesma...A CIF e o apoio só para os miúdos com deficiências logo visíveis...”

Que sugestões, alternativas apresentaria?

“Eu acho que tem de haver uma equipa multidisciplinar dentro da escola nas várias valências! Cada vez mais é preciso um psicólogo, um professor tutor, um professor dispensado.

Nestes mais pequenos ainda não se nota tanto, mas preocupa-me muito a adolescência e a juventude, em que os miúdos não têm resposta e quando as procuram, procuram-nas nos colegas que têm menos capacidade de resposta que eles para os problemas. Portanto era importante haver

um psicólogo, um professor tutor numa sala completamente disponível para acolher os miúdos e para falar com eles...Muitas vezes os problemas vêm daí.

Depois a nível de...olha da psicomotricidade, nota-se nestes meninos tantas dificuldades que têm, portanto a nível de recursos humanos, a nível de terapeutas ocupacionais...uma casa para organizar, uma cozinha para organizar, um banho para organizar. Há várias coisas que é preciso para preparar esses miúdos para um dia serem autónomos no seu dia-a-dia. E isto tinha de haver um espaço que rentabilizasse tudo isto.

E depois a nível de material, não há tintas não há computadores. Tão a dar Magalhães, não têm tinteiros nos computadores da sala, não têm computadores dentro da sala de aula. Se o computador avaria não há quem o arranje, portanto isto é tudo para inglês ver.”

Quando falaste de criar um espaço para preparar a criança para a vida futura, o decreto fala do PIT, três anos antes de terminar o ensino básico, sabias?

“Aonde? Só se for na casa do primeiro-ministro. Mas o que é isso de acabar o ensino básico? Isso é mais uma coisa para inglês ver quer dizer, nem todos os meninos conseguem acabar o ensino básico, andamos a entreter meninos. Há meninos que têm de andar aqui até aos 12 anos que podiam sair mais cedo e outros que podiam sair mais tarde, não passa por aí, por essas coisas e só quem não está no terreno é que sabe o que é isso. Por exemplo, aqui na escola havia professores que estavam disponíveis para fazer o acompanhamento dessa casa, que se revezavam para tomarem conta dos meninos. Portanto é assim...agora onde é que tá essa casa? Onde é que tão essas coisas? E as pessoas tiravam dias à sua família e tudo isso, portanto não é a má vontade dos professores. O Estado é que faz para inglês ver e depois não faz coisa nenhuma, porque não tem dinheiro, não tem vontade, porque não precisa.”

Sujeito 2

De um modo geral, como vê o decreto-lei 3/08?

“Ah...de um modo geral quer dizer ele não veio trazer grandes transformações ao antigo 319, a única coisa foi que o que veio, veio especificar mais quais são os níveis de deficiência e quais são as crianças que estão abrangidas por este artigo. Eu julgo que isto está em haver um bocado, porque é assim...quando saiu o 319 vinha mais lato em termos da especificidade da deficiência. E o que é que acontecia? Muitas das vezes é que crianças que não tinham, não deviam estar contempladas por

esse artigo eram conotadas como crianças com necessidades educativas especiais, pronto. Agora este artigo veio, acho que dar maior esclarecimento em termos do que é a deficiência de carácter prolongado, que é afinal de contas o que as crianças têm nesse sentido.

Por outro lado, veio também implicar mais o professor titular da turma na responsabilidade de...dessas crianças, quando estão integradas na sala. Porque nem todas elas vão estar, porque há as unidades específicas que foram criadas e isso também veio transformar para que as escolas públicas tenham unidades e que cada vez surjam mais unidades específicas para algumas deficiências, coisa que havia muito pouco...e que agora com este, o 3/2008, veio realmente fazer algumas alterações a esse nível.”

Considera, então, que existem factores positivos? (Quais são para si, então, as principais vantagens?)

“Sem dúvida que há factores positivos, como lhe disse é o facto de realmente a tal situação de que muitas das vezes muitas das crianças estavam conotadas pelo...como sendo de carácter prolongado e não eram, não é? Veio fazer uma sensibilização a esse nível. Por outro lado, acho que conforme está a lei, da maneira como está, vem dar demasiada responsabilidade ao professor titular de turma e isso vai fazer, como hei-de dizer, a primeira reacção que as pessoas têm quando realmente se começam a aperceber da legislação ficam um bocadinho apreensivas, digamos assim, porque mesmo até nos formulário que se preenche os...não é no CIF...nos...(*Entrevistadora: Processo de referenciação?*)... no processo de referenciação isso não é aí que eu noto, noto onde há mais, que está ali mais implícito quando o professor, quando faz no PEI vem lá um sector destacado em como a responsabilidade é do professor titular de turma, claro que depois vêm todos os outros intervenientes, mas vem muito, dá muito ênfase ao professor titular de turma e eu acho que, por exemplo, no caso do 1º ciclo há um grande peso no facto de ser a mono docência, pronto. E isso parecendo que não é um peso muito grande e que acho que não se pode fazer... ter... passar essa responsabilidade assim na totalidade para o professor da forma como ali está. Quer dizer é uma assinatura, nós sabemos bem isso, há uma equipa que deve estar constituída para o fazer, mas acho que não deveria aparecer destacado tão desta forma, percebe? Conforme aparece, não sei se já alguma vez viu, mas de certeza que já observou, vem a equipa onde é referenciado o professor titular de turma, mas depois volta a haver onde diz a responsabilidade do professor titular de turma. E eu aí, nessa parte discordo completamente.”

Então essa é uma das principais desvantagens que vê no decreto? Considera mais alguma?

“É assim...o que nós ‘tamos a fazer é assim, as leis são muito bem pensadas e em termos de legislação, a nossa legislação até está muito bem contemplada na parte das crianças com necessidades educativas especiais só que primeiro legisla-se e só depois é que se efectua. E o que nós nos deparamos é que as escolas ainda não estão preparadas para receber todas estas crianças, nomeadamente em termos de recursos humanos e logísticos também, porque as verbas também... depois são precisos demasiado materiais e material muito específico. O que acontece é que as pessoas são confrontadas com esse problema, cada vez mais os agrupamentos, e que depois de um momento para o outro terem que aparecer as unidades não é fácil, não é fácil...E o processo eu acho que parte um bocadinho ao contrário, porque é assim socialmente essas crianças têm todo o direito de estar, continua a faltar a falta de técnicos especializados que as escolas, os agrupamentos é que têm de estar a fazer os protocolos com as entidades e que o ministério devia à partida ter constituído também na sua...conforme tem o grupo dos professores também ter os técnicos especializados, o processo acho que anda um bocadinho à parte percebe? E isto dificulta, traz desvantagens a esse nível.

Depois toda esta situação que a escola tem a responsabilidade de dar essa resposta efectiva e que muitas vezes não consegue porque no fundo os processos em si basta vermos que a legislação, esta alteração saiu em 3/2008 e agora faça-se! E quer dizer, as coisas não podem ser com essa rapidez que é muito complicado...”

Então considera que deveria haver algumas alterações? (Que sugestões, alternativas apresentaria?)

“Sim, olhe... eu posso lhe dizer que por outro lado também é outra situação que se passa que é assim: eu lecciono há 20 anos e na minha formação de base não tive formação a nível do ensino especial, pronto ainda sou do curso do último ano do magistério primário. Apesar de nessa altura quando estagiei já fazíamos algumas visitas e tínhamos situações com CERCI's em que verificávamos essa situação, mas não havia tanta sensibilização, nem havia estas situações de tanta integração. O facto de não haver, também, formação específica a esse nível também traz algum entrave, se formos a ver em termos de oferta de acções de formação existe muito poucas direccionadas para a parte do ensino especial, porque para já é assim, eu falo como professora do primeiro ciclo, nós abarcamos também muitas áreas e muitas das vezes os professores tendem a canalizar mais a sua formação digamos para as necessidades das crianças ditas normais e não para essas. Depois quando somos confrontados com essa situação é que ficamos mais preocupados.

E isso tudo eu acho que tem de haver uma parte paralelamente, por exemplo, esta escola em si, por exemplo, se for fazer o levantamento, não sei se vai fazer...quase todas as turmas têm crianças com necessidades educativas especiais e os professores quando são confrontados com essa situação não é fácil, não é fácil, porque lá está não têm um suporte nesse sentido. Apesar de aqui a equipa que está a trabalhar de ensino especial dar todo o apoio nesse sentido, em termos de orientação ao professor... tudo... mas acho que são processo que não são...não podem ser assim tão brutaemente colocados na escola e para os professores também porque implica a sua responsabilidade. *(Entrevistadora: Pois, porque também implica conhecer melhor não é?)* Sim, porque depois é assim, é uma área muito vasta em termos das problemáticas que existem e que não se faz assim tão facilmente. E depois é a tal situação dos grupos, porque apesar dos grupos há grupos e grupos, a lei continua a contemplar duas crianças com necessidades educativas por cada turma de escolaridade com...até 22 alunos. Mas temos de ver a especificidade não é? Porque nem todos os casos são iguais e depois é a tal situação que também aparece, meninos destes como nem todos os casos são iguais deviam estar ou podem estar a tempo inteiro.

Mesmo as salas que este ano foram criadas, as unidades, são muito específicas para certas situações: ou o autismo, ou a surdez ou os cegos...e todas as outras situações não estão contempladas, ou seja, é o professor titular da turma que em primeira instância tem de dar resposta a essas crianças e as horas que o professor de ensino especial tem para apoiar são muito poucas e depois isto é muito complicado gerir estas situações...nem é para o professor que depois confronta-se com uma certa ansiedade e uma certa angústia porque não consegue dar resposta devida a essa criança nem é propriamente para essa criança estar ali a tempo inteiro. Lá está, é a tal situação que faça-se mas que realmente tem de ter tempo para organizar estas situações.

Eu estou confiante que as coisas vão mudar, mas não com a claridade que era necessário.”

Entrevistadora: Como está a dizer o que pode acontecer é então saber que tem na turma uma criança autista ou cega, por exemplo, mas no entanto ter na turma outras crianças com outro tipo de necessidades que não sendo tão evidentes acabam também por estar na turma?
“Exactamente, até porque essas já têm as tais unidades, agora as outras...”

Tem algum caso na turma este ano a que tenha tido de proceder a referenciação, preenchimento da CIF, elaboração do PEI?

“Não, eu actualmente estou nos apoios, estou no apoio educativo...e fiz, terminei agora, a especialização na área do ensino especial porque vi necessidade. É assim ao longo da minha carreira tive algumas situações, mas onde eu senti maior dificuldade foi neste últimos quatro anos, onde tive duas crianças com necessidades educativas especiais. E depois fui confrontada com uma situação que também em termos de recursos humanos a escola não estava preparada, não tinha os devidos recursos para dar o apoio, pronto, houve uma serie de problemas com a professora que estava colocada aqui que por motivos de saúde faltou e eu, mesmo própria, senti a necessidade de fazer formação nessa área. Pronto, procurei fazer através de tirar a especialização.”

Só para terminar, relativamente à divulgação como pensa que ocorreu? (Considera conhecer o decreto-lei 3/08? O que pensa em relação à forma como ele foi divulgado?)

“É assim, aqui na escola acabou por se fazer essa passagem, porque...para já porque houve a tal modificação da situação da referenciação e as pessoas perguntaram o que era isso da CIF, e houve uma abordagem a esse nível.

A coordenadora do departamento, no final do ano fez uma apresentação até em power point para os professores todos do agrupamento, mas já aí as pessoas também ficaram alertadas para essa situação. Depois nós, também, em conselho de docentes analisamos mais concretamente.

À medida que se vão passando as situações é comum nas reuniões várias vezes se referenciar e se dar a explicação a esse nível Agora é assim, dizer mesmo que há a tal divulgação em termos de legislação na sua totalidade, eu acho que acabava por não haver...como é que hei-de de lhe explicar? Nas escolas acaba sempre por veicular esta informação e sabendo ainda para mais que havia a tal situação do professor de turma passar a ter ainda mais responsabilidade, agora o que eu acho que falha aqui, sem dúvida alguma, é depois as tais respostas a perguntas que ficam no ar...como lhe dizia depois os professores são confrontados e vão questionando-se e as respostas depois, muitas das vezes, não vão de acordo com as necessidades. Pronto é mais a esse nível.”

Sujeito 18

1. De um modo geral, como vê este decreto-lei?

“ Eu vejo que este decreto ainda não dá resposta adequada às necessidades das crianças com NEE, não dá...é um continuar do decreto anterior com meia dúzia de alterações que em

nada contribuem para as necessidades das crianças que precisam. Acho que não trouxe nada de importante nesse sentido...e de facto é cada vez mais necessário que surjam as respostas adequadas a estas crianças”.

2. Considera conhecer o decreto-lei 3/08? O que pensa em relação à forma como este decreto-lei foi divulgado (houve uma boa/má divulgação, de que forma ocorreu?)

“É assim não o conheço totalmente...não vou estar a dizer que sim, porque não seria verdade. Não houve nenhuma divulgação e acho que deveria ser mais divulgado e também mais discutido entre os professores. E depois também ser discutido com os parceiros que o irão aplicar...os técnicos, os médicos, toda a gente que estará envolvida neste processo. Afinal de contas se todos vamos trabalhar juntos, devíamos estar no mesmo pé de igualdade quanto à informação e não estamos”.

3. Daquilo que considera conhecer acerca do decreto-lei 3/08, quais são para si as principais vantagens que este comporta?

“ A vantagem para mim é uma socialização das crianças com NEE, porque uma verdadeira adaptação não se dá por várias condicionantes das escolas...e as crianças estão sempre à parte e não se envolvem com as outras crianças. E isto é algo muito importante não só para as crianças com NEE que têm oportunidade de conhecer e estar com outras crianças que não sejam só NEE, como para depois...para as crianças sem NEE porque também beneficiam em conhecer a diferença e em aceitá-la, porque não pudemos continuar a esconder estas crianças ou a manter algumas dúvidas das crianças sem NEE...porque já tive casos de crianças que pensavam que os colegas com NEE lhes podiam passar a doença, ou não sabiam brincar, uma série de coisas...e todos são crianças, é normal não perceberem as coisas e também devia ser normal nas escolas que a diferença já fosse bem aceite, que passe como algo que não tem de ser estranho...somos todos diferentes mesmo, uns mais velhos, outros mais altos, uns magros...pronto! Eu nas minhas turmas tento sempre promover este espírito entre as crianças, mas isto devia partir da escola para todos...devia haver mais actividades, sei lá. Mas acho que agora com o decreto isso irá cada vez mais acontecer, até porque estando estipulado os pais podem acabar por fazer alguma pressão sobre a escola...e assim é impossível contornar a situação, como tem vindo a ser feito até agora...”.

4. Considera existirem desvantagens neste decreto-lei? Se sim, quais?

“Sim claro que há desvantagens. A que acho mais evidente...e sei que vários colegas pensam o mesmo...porque costumamos falar destes assuntos...bem é o facto de as escolas não estarem equipadas de modo nenhum...quer a nível físico, quer a nível de técnicos para ajudarem as crianças. Não há os recursos necessários e como tal é uma grande desvantagem, porque lá está...as respostas continuam a não ser adequadas. Fica tudo na mesma, continuam é a haver cada vez mais necessidades e cada vez menos respostas e apoios e entramos num ciclo vicioso”.

5. Que sugestões apresentaria face a este decreto-lei (consoante aquilo que considere mais pertinente a ser alterado, mais difícil para si enquanto professor, mais adequado para dar uma resposta eficaz às crianças com NEE)?

“Eu acho que era muito importante que fosse colocado pessoal docente e não docente em número suficiente...porque há muito pouca gente nas escolas para a quantidade de crianças que temos e se querem que o trabalho também seja mais direccionado, são precisas mais pessoas, porque só assim se vai poder suprir as dificuldades dos alunos com as NEE...sem recursos humanos nada feito! Pode haver a lei, até pode haver os materiais para usar, mas sem haver pessoal para o fazer...também não vale a pena.”

