

Relativamente à legislação em vigor, nomeadamente o decreto-lei nº3 de 2008, de 7 de janeiro e Lei n.º 21 de 2008, de 12 de maio, observam-se alguns aspetos para os quais se apresentam algumas reflexões e se propõem alterações:

- 1- Elegibilidade de alunos
- 2- Deficiência intelectual ou deficiência nas funções mentais intelectuais: um vazio nas respostas
- 3- Exames e equidade
- 4- Departamento de educação especial

Ponto prévio: realço o recurso à utilização dos termos “limitações”, “deficiência” e “incapacidade” apenas como meio de classificação, fundamental para que se possa prever e disponibilizar os recursos necessários de apoio.

1. A prática tem evidenciado alguns constrangimentos relacionados com a **elegibilidade dos alunos à educação especial:**
  - 1.1. A maioria dos agrupamentos conta com uma equipa formada por docentes de educação especial, muitas vezes sem serviço de psicologia. Quando este existe (não raras vezes a meio tempo para agrupamentos com mais de dois mil alunos) está maioritariamente direcionado para dar resposta à orientação profissional. Acresce que um profissional de psicologia está longe de esgotar a possibilidade de diagnóstico. Assim, a resposta da educação especial é interna, mas a avaliação e diagnóstico das funções e/ou estrutura do corpo fica dependente dos serviços de saúde da comunidade (centros de saúde, hospitais). Sendo este diagnóstico fundamental para se determinar se uma criança tem limitações de carácter permanente nas funções e/ou estruturas do corpo, é indispensável para que se cumpra o processo de elegibilidade com a participação multidisciplinar necessária. Acontece que os serviços de saúde têm o seu ritmo de atendimento, muitas vezes com necessidade de meios de exame complementares nem sempre compatível com os sessenta dias previstos no ponto 5, do art.º 6º: *“A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo”*. O processo de elegibilidade à educação especial deve ser rigoroso, procurando reunir o maior número de dados que permitam a tomada de decisão, mas sendo um processo que se quer rápido, não deveria ser imposto às escolas e aos serviços de educação especial um prazo que, em rigor, não depende dos mesmos. Acrescente-se que os técnicos dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) representam uma mais-valia neste processo, mas a prioridade do seu tempo destina-se exclusivamente ao apoio direto a alunos, restando apenas o tempo das interrupções letivas para que possam levar a cabo as avaliações, elaborar relatórios e participar nas reuniões de tomada de decisão. A legislação deveria considerar um prazo, que neste caso até deveria ser encurtado, para, por exemplo, trinta dias, mas a contar somente a partir do momento em que o departamento de educação especial reúne todas as avaliações indispensáveis para a tomada de decisão;
  - 1.2. Frequentemente as famílias recorrem a técnicos particulares e, em algumas situações, acontece que as avaliações e diagnósticos parecem sobreavaliar ou subavaliar as crianças, em função das expectativas de quem contratou ou se pretende que venha a contratar o serviço. Se aos técnicos dos CRI, técnicos com larga experiência técnica e conhecimento da escola, fosse disponibilizado tempo para a realização destas avaliações e para a participação na tomada de decisão, talvez pudesse existir um maior rigor nos processos de elegibilidade dos alunos e, em alguns casos, libertar os serviços de psicologia e terapia da fala dos centros de saúde e hospitais para os apoios efetivos;

1.3. No ponto 3 do art.º 6º da Lei n.º 21, pode ler-se: “Do relatório técnico -pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde”. Daqui decorrem alguns equívocos, dificuldade e subjetividade acrescida que em nada beneficiam a objetividade de elegibilidade de um aluno. Efetivamente, médicos das mais variadas especialidades, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, docentes de educação especial, etc. recorrem a um diversificado e alargado conjunto de instrumentos para avaliar os alunos referenciados. Acreditar que os dados obtidos podem ser “adaptados”, de forma clara e exata, a um instrumento de classificação como a CIF representa alguma ingenuidade, para além de uma pedra na engrenagem, na medida em que todos os profissionais têm o dobro do trabalho, perdendo, com isso, muito do seu tempo, que deveria ser utilizado na preparação do trabalho com alunos. Como consequência, não é raro os serviços de educação especial receberem relatórios com quantificadores muito diferentes, atribuídos à mesma criança pelos vários técnicos que participaram na avaliação. Da mesma maneira, uma avaliação feita por um professor de educação especial deveria chegar ao mesmo resultado, independentemente do docente que a realizasse. Na prática não é isto que acontece, quando os docentes são obrigados a “adaptar” os resultados da sua avaliação a uma classificação que se traduz em quantificadores<sup>1</sup> “1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada; 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada; 9- Não aplicável”. Um sistema de classificação eleito pelo legislador deveria ter a garantia que a sua aplicação é objetiva e inequívoca, o que não se comprova, pelas razões acima mencionadas.

1.4. Uma última palavra para a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidades e para a forma como esta, ao contrário do que se quer fazer crer, utiliza uma linguagem sustentada no modelo médico recorrendo para isso ao grau de gravidade<sup>2</sup> das deficiências e não das incapacidades, no que diz respeito às funções e estruturas do corpo: “0- Nenhuma deficiência; 1- Deficiência ligeira; 2- Deficiência moderada; 3- Deficiência grave; 4- Deficiência completa; 8- Não especificada; 9- Não aplicável”. Nesta lógica, é definido o conceito de deficiência como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda”<sup>3</sup> (OMS, 2003:13), ou seja uma característica individual e não uma característica social.

2. Existe um **vazio de respostas estruturadas para alunos com limitações de funções mentais intelectuais** (recorrendo a uma linguagem da CIF)<sup>4</sup>. Efetivamente, os documentos legais preocupam-se em definir respostas para os alunos com perturbações do espectro autista, com multideficiência e surdo cegueira congénita, com cegueira ou baixa visão, com surdez, deixando de fora, na sombra, um grupo de alunos com limitações nas funções intelectuais. Estes, independentemente da gravidade das suas limitações, apresentam habitualmente compromissos nas funções mentais, intelectuais, memória, percepção, pensamento, cognitivas, abstração, atenção, resolução de problemas, linguagem, entre outras, com impacto nas aprendizagens, na autonomia e na sua vida futura.

<sup>1</sup> Quantificadores da CIF para classificarem as dificuldades, ou ausência delas, na atividade e participação.

<sup>2</sup> Quantificadores da CIF para classificarem as deficiências, ou ausência delas, das funções e estruturas do corpo.

<sup>3</sup> Cf. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

<sup>4</sup> De acordo com a definição apresentada no manual DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria (AAP) a deficiência mental/intelectual enquadra-se nas perturbações que aparecem habitualmente na primeira infância ou na adolescência, até aos dezoito anos de idade, e o seu diagnóstico verifica-se quando existe um «funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (QI aproximadamente de 70<sup>4</sup> ou inferior) com início antes dos 18 anos e défice ou concomitante insuficiência no funcionamento adaptativo» (AAP, 2002: 39). O funcionamento adaptativo refere-se ao «modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de independência pessoal, esperadas de alguém do seu grupo etário, origem sociocultural e inserção comunitária» (AAP, 2002: 42).

2.1. Para os alunos com limitações graves, existe a possibilidade de adequar o processo de ensino aprendizagem através de medidas como o currículo específico individual (art.º 21, DL n.º 3/2008). Estes alunos beneficiam de um currículo feito à sua medida, participando nas atividades da turma que se adequam e podendo beneficiar de ofertas de carácter mais funcional. Por isso não obtêm um diploma de nono ano, mas um certificado de frequência. Estes são alunos que não frequentam muitas das disciplinas do tronco comum e cujo futuro poderá passar pelo encaminhamento para centros de atividades ocupacionais, que se encontram invariavelmente lotados e com longa lista de espera.

Com o aumento da escolaridade obrigatória, para os dezoito anos, é fundamental que os documentos legais enquadrem as respostas do ensino secundário, nomeadamente a possibilidade de contratação de técnicos que trabalhem no acompanhamento dos Planos de Transição<sup>5</sup> que façam a prospeção de eventuais empresas para a realização de orientação e formação profissional, sempre que possível, ou que se permitam um efetivo encaminhamento para os centros de atividades ocupacionais. O investimento no percurso educativo tendencialmente inclusivo perde-se muitas vezes na clausura involuntária em casa, depois da escolaridade obrigatória, por falta de oferta.

2.2. Para os alunos que apresentam limitações nas funções mentais menos graves, mas que ainda assim comprometem o percurso escolar sem a ativação de medidas como *“adequação no processo de avaliação, nomeadamente a alteração do tipo de provas e dos instrumentos de avaliação e certificação bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma”* (art.º 20º, DL n.º 3/2008), o percurso escolar até ao final do nono ano **era** possível, com recurso às provas de escola, com equivalência aos exames nacionais. Nestes casos, os apoios especializados implicam a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio, para que os alunos consigam desenvolver o seu percurso escolar. Após o nono ano são encaminhados para ofertas nos cursos profissionais.

Este ano, no final do segundo período, apesar de o enquadramento legal disponível não ter sofrido alterações, o regulamento do júri nacional de exames veio impedir que esta situação se mantenha<sup>6</sup>, contrariando o contrato assinado no programa educativo individual, traindo as expectativas das famílias e jovens e comprometendo o cumprimento da disposição legal do ponto 1 do art.º 8º *“O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação”* (DL nº3/2008). É desejável que os princípios da inclusão sejam respeitados, evitando um retrocesso civilizacional, e que sejam equacionadas respostas para estes jovens, que na impossibilidade de cumprirem os requisitos dos exames nacionais, verão o seu percurso escolar confinar-se ao insucesso ou terem de passar a beneficiar de medidas muito restritivas e limitativas para o seu futuro como o currículo específico individual. Uma legislação que enquadre as políticas de educação especial não pode estar sujeita a alterações que contrariam os compromissos assumidos e por isso não se pode pretender adequar os processos de avaliação no percurso escolar dos alunos e interromper essa adequação no momento dos exames.

3- Decorrente da questão anterior, nomeadamente da impossibilidade de os alunos com dislexia poderem beneficiar de condições especiais para a realização das provas de exame, nomeadamente a possibilidade de poderem contar com a leitura

---

<sup>5</sup> Cf. Art.º 14º do decreto-lei n.º 3/2008.

<sup>6</sup> Excepcionalmente é possível que os alunos de 9º ano possam realizar provas de escola com equivalência às provas nacionais.

da prova por um docente. Um aluno com dislexia, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM-IV estabelece os seguintes critérios de diagnóstico: “a. O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade; b. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/ escrita; c. Se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas”<sup>7</sup>. Posto isto, impedir que estes alunos beneficiem de condições específicas que atenuem as limitações e lhes permitam mostrar o que sabem é cruel, por ser desigual e por não lhes oferecer as mesmas oportunidades. Alunos que levam um tempo superior na atividade de leitura e descodificação, acentuada pelo momento de tensão inerente à natureza das provas, estão em desvantagem em relação aos que não sofrem de perturbação na leitura. Repetindo o ponto anterior, uma legislação que enquadre as políticas de educação especial não pode estar sujeita a alterações que contrariam os compromissos assumidos e por isso não se pode pretender adequar os processos de avaliação no percurso escolar dos alunos e interrompê-los no momento dos exames. Não é assim, de todo, que se promove a equidade.

- 4- Por último, reforçar o papel positivo do decreto-lei 3/2008 ao reconhecer a importância do departamento de educação especial, departamento que integra os docentes do grupo 910 e a chamada de atenção para a continuação da sua manutenção pela importância no contributo para uma escola inclusiva, procura de soluções individualizadas, construção de currículos funcionais, participação na distribuição de serviço, coordenador dos processos de elegibilidade, organizador de dados dos alunos com necessidades educativas especiais, parceiro nos projetos anuais dos CRI e na avaliação dos mesmos, participação em conselho pedagógico, na avaliação do desempenho dos docentes de educação especial (em vez de serem avaliados e integrados no grupo das expressões) etc. Esta medida não traz custos acrescidos e não se entende a razão para que tenha deixado de existir, mais uma vez em desconformidade com o DL 3/2008.

Fátima Forreta  
Docente de educação especial  
Coordenadora do Serviço Especializado de Apoios Educativos,  
Agrupamento Vertical de Escolas Luísa Todi, Setúbal.  
Investigadora na área dos percursos de vida das pessoas classificadas com deficiência mental, IEUL.

---

<sup>7</sup> Cf. (AAP, 2002)