

**Parecer elaborado para a Comissão de Educação, Ciência e Cultura
Assembleia da República**

Audição Parlamentar: Educação Especial

REVISÃO D.L.3/2008

Clarisse Nunes,
Francisco Vaz da Silva
Marina Fuertes
Escola Superior de Educação de Lisboa

Contacto: fsilva@eselx.ipl.pt

1. Introdução

Devem ser considerados positivos os esforços e progressos do sistema educativo português para a implementação dos princípios de educação inclusiva. De forma global, este balanço é fundamentado pelos resultados do mais recente relatório do PISA (OCDE, 2010) que reporta uma evolução positiva dos resultados dos alunos portugueses, registando uma aproximação à média dos resultados dos países participantes no estudo, bem como um efeito compensador da frequência da escola relativamente aos efeitos do estatuto sócio-económico das famílias. Estes resultados sugerem que o sistema educativo em Portugal, que inclui praticamente todas as crianças com idades correspondentes ao ensino básico (muito poucas estão hoje em escolas especiais) está a conseguir preparar melhor os alunos, mas também ter efeitos positivos no desenvolvimento e aprendizagem de crianças oriundas de contextos familiares desfavorecidos.

Não tem sido um caminho fácil, nem estes resultados se podem considerar como vitórias definitivas, mas olhando para trás, somos sensíveis à perspectiva mais otimista de pessoas como Ana Maria Benard da Costa (2006) que conta mais os passos que foram dados, do que os tropeções, os recuos e as insuficiências que têm igualmente pontuado esta caminhada e com que nos confrontamos ainda hoje: a escola tem ainda vários problemas e dificuldades, que têm nomes - o insucesso, as retenções, o abandono precoce -, mas também, apesar de tudo e na sua generalidade, capacidades de resposta em

diferentes níveis (do organizacional às práticas diferenciadas no contexto de sala de aula) e ao longo de um contínuo que tem contribuído para o incremento da qualidade do serviço educativo e para a construção de respostas mais inclusivas para a heterogeneidade dos alunos que constituem a população escolar.

2. Educação inclusiva

Este caminho de construção de respostas inclusivas tem decorrido a par com a progressiva aproximação de dois sistemas educativos: a chamada educação regular e a educação especial (Madureira & Leite, 2003). Esta história é pontuada pelas experiências de integração de alunos com NEE nas escolas, pela progressiva transferência de recursos humanos e materiais do sistema educação especial (escolas especiais) para as escolas do ensino regular e, do lado destas últimas, não só a incorporação destes recursos, saberes e competências que facilitam as respostas aos alunos com NEE, mas também o desenvolvimento de competências de diferenciação necessárias para responder à crescente heterogeneidade da população escolar, fruto das transformações sociais a que assistimos. A adopção dos princípios de educação inclusiva implica a construção de uma escola capaz de responder, com qualidade, às necessidades de todos os alunos e essa construção decorre, em grande medida, da progressiva fusão dos dois sistemas: de dois sistemas distintos e fisicamente afastados que se vão aproximando e fundindo até se ter um único sistema educativo inclusivo, capaz de responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens.

A publicação do DL 3/2008, ao recorrer à noção de *educação especial* para descrever um conjunto de medidas educativas definidas para além das que as escolas (ditas regulares) podem oferecer, e ao delimitar características da população que pode beneficiar destas medidas (pessoas com alterações funcionais e estruturais de carácter permanente), vem explicitamente diferenciar e impor um travão neste processo de progressiva aproximação dos sistemas e limitar a apropriação por parte das escolas de um conjunto de competências de respostas educativas (que, por definição são da educação especial e não das

escolas). Esta diferenciação tem consequências em vários planos, designadamente:

- i) Aprofunda, em vez de contribuir para o progressivo esbater, de diferenciação entre alunos e alunos com NEE, e do estigma associado a estes últimos,
- ii) Empolam diferenças na formação e nas competências dos professores (mesmo quadros profissionais diferentes), não contribuindo para o desenvolvimento de práticas de cooperação entre docentes, um quadro tradicional de dificuldade que importa alterar,
- iii) Sublinha e marca uma fronteira na alocação de recursos e nas modalidades de respostas onde, justamente, muitas vezes, a qualidade se consegue através de uma gestão mais flexível.

Uma revisão da legislação relativa à organização de respostas às necessidades educativas dos alunos impõe uma apreciação alargada ao sistema educativo e às formas como a legislação poderá contribuir para a crescente qualidade dos serviços educativos e capacitação do sistema, no seu todo. É neste sentido que formulamos as seguintes recomendações:

- a) Adoção do princípio “ninguém fica para trás” (no one left behind), estimulando a identificação precoce de dificuldades dos alunos e a adopção atempada de medidas que levem à superação dessas dificuldades, em particular nos níveis pré-escolar e 1º Ciclo,
- b) Conferir às escolas/agrupamentos maiores competências para a gestão flexível dos seus recursos para reforço e estímulo de sistemas de apoio aos docentes,
- c) Maior atenção à oferta de formação para os docentes,
- d) Mais atenção aos serviços de apoio sócioeducativo, designadamente em relação à formação, critérios de seleção, definição do papel dos docentes de apoio educativo.

3. Modalidades Específicas de Educação

No que respeita à organização de respostas educativas para crianças e jovens com problemáticas graves, o DL 3/2008 veio propor modalidades específicas de educação (Cap.V).

Estas disposições vieram reconhecer, regular e expandir práticas já existentes. Vieram reconhecer no que se refere às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (Unidades para a Educação de Alunos Surdos, Despacho nº 7520), regular as práticas desenvolvidas nas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira (salas de recurso, Ladeira & Amaral, 1999; Nunes, 2005), e expandir este tipo de resposta criando escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Estas foram medidas positivas na medida em que, a sua implementação trouxe estas crianças, antes em escolas especiais, para as escolas (cf. Pereira, 2004; Benard da Costa, 2006) com efeitos em diferentes planos:

- As medidas visam proporcionar condições adequadas à educação destas crianças, assim contribuindo também para a qualidade dos serviços educativos proporcionados pela escola;
- Criam oportunidades de contacto e de sensibilização para a diferença em toda a comunidade escolar;
- Facilitam a implementação de projetos de inclusão dentro da própria escola: actividades em que alunos com problemáticas graves e alunos com desenvolvimento típico aprendem em conjunto.

A atual legislação é, contudo, omissa em aspectos que não podem deixar de ser considerados importantes. Referiremos omissões em relação às escolas de referência para o ensino bilingue e às unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência:

3.1. Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

a) Condições físicas e materiais

O DL 3/2008 é completamente omissivo em relação às condições físicas das salas onde irão trabalhar grupos de alunos surdos, concretamente as condições acústicas, consideradas essenciais para que seja possível um aproveitamento dos resíduos auditivos e das amplificações (aparelhos auditivos) das crianças (CDE, 2004). Estas condições acústicas dizem respeito, não só ao isolamento de ruídos do exterior, mas também ao tratamento acústico do interior das salas, bem como ao tipo de equipamentos usados no seu interior. Esta omissão tem efeitos sobre o papel informativo que este tipo de legislação deve ter junto dos agentes educativos, bem como sobre os esforços necessários para reunir as melhores condições: estando omissas estas condições não se fazem esforços para as conseguir.

Apesar de mencionar, nº 23 e 24 do artigo 23º, equipamentos considerados essenciais para a educação de alunos surdos, é grave que não se considerem nesta listagem equipamentos de amplificação, sendo as famílias quem, para além das próteses individuais das crianças, tem, em alguns casos, adquirido e custeado sistemas para a redução do quociente sinal/ruído, que visam otimizar a perceção auditiva da comunicação oral.

Estes são dois aspetos que, relativamente às condições físicas e materiais, a revisão da legislação deveria considerar.

b) Recursos humanos

Formadores e intérpretes de Língua Gestual Portuguesa são grupos profissionais essenciais à implementação de uma educação bilingue para alunos surdos. A sua presença está, e muito bem, prevista na atual legislação. Mas a situação destes profissionais continua marcada pela precariedade o que prejudica o desempenho dos papéis que lhes estão atribuídos, designadamente:

- Formadores e intérpretes são modelos e transmissores de língua e de cultura para as crianças surdas, transmissão que requer tempo e continuidade para a criação de laços. Estas condições são incompatíveis

com a situação de precariedade em que estes profissionais atualmente trabalham (concursos anuais).

- A obrigatoriedade de concursos anuais tem como consequência um início de actividade, na melhor das hipóteses em Outubro. Iniciando-se a preparação do ano letivo em Setembro, os formadores e intérpretes de LGP são excluídos dessa preparação, bem como da receção dos alunos e primeiras semanas de aulas. Esta situação tem consequências, não só marcando diferenças do estatuto destes profissionais relativamente aos outros nas escolas, mas também para a sua integração na equipa educativa.

Dada a importância do papel destes profissionais na educação bilingue é de vital importância que estes entraves ao desempenho da sua função sejam removidos.

3.2. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Após a publicação do decreto-lei 3/2008 o número de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita registou um acentuado incremento em todas as Direções Regionais de Educação. Porque a legislação não explícita quem são estes alunos, é comum crianças e jovens com outro tipo de dificuldades usufruírem da utilização deste tipo de respostas educativas. Assim, julga-se importante esclarecer quem são os alunos elegíveis para frequentar este tipo de modalidade educativa.

Ainda que a atual legislação refira que as escolas ou os AE onde funcionam estas unidades devam ser apetrechadas com equipamentos essenciais, é omissa na sua especificação. Face às características destes alunos é útil a legislação assegurar a existência de equipamentos e recursos tecnológicos básicos, que facilitem o processo de comunicação e criem oportunidades de participação e de aprendizagem. A indicação de quais são as condições físicas mínimas para se poder abrir uma UAM, em termos da acessibilidade física e

das condições físicas a nível das instalações sanitárias, são aspetos que a legislação deveria referenciar, no sentido de assegurar a qualidade deste tipo de recursos.

Perspetivando ainda a qualidade pedagógica oferecida a estes alunos é fundamental a integração de docentes com formação especializada não apenas em educação especial, mas preferencialmente em multideficiência.

A legislação deve ainda contemplar mecanismos que assegurem o efetivo apoio ao nível das terapias que estes alunos necessitam.

4 . Articulação com legislação da IP

Desde logo, as crianças com problemas de desenvolvimento traduzidos em dificuldades de aprendizagem e com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, podem ser abrangidos pela lei da Educação Especial (nº3/2008) ou pela legislação da Intervenção Precoce (nº291/2009). Ora, a legislação devia ser clara sobre quais as respostas a dar a estas crianças e sobre em que recai a responsabilidade de implementação dessas respostas.

Adicionalmente, a legislação que regula a Intervenção Precoce (IP) e a legislação da Educação Especial (EE) resultam de movimentos sociais, de quadros conceptuais e de corpos de conhecimento empírico distintos. Tais diferenças traduzem-se em diferentes currículos de formação para a Intervenção Precoce e para a Educação Especial (Águas & Fuertes, 2012).

Quando analisamos as duas ofertas legislativas verificamos que:

* A legislação em IP centra-se no desenvolvimento da criança e no apoio à sua autonomia enquanto a legislação em EE é centrada nas aquisições escolares e na inclusão da criança – ora, tendo em conta a ausência de um currículo pré-escolar com aquisições pré-definidas fará mais sentido na faixa etária dos 3 aos 6 anos considerar os aspectos do desenvolvimento – tanto no que respeita às áreas fortes do desenvolvimento como às áreas a estimular (Fuertes, 2012);

* O papel atribuído à família na legislação em EE é bastante insuficiente e aquém do que são resultados das experiências dos programas internacionais como Head-Start, Home-Start, Perry Preschool. Na verdade segundo este decreto, a família tem, apenas, o direito à informação, ao exercício parental e a reclamar por escrito caso não concorde com as medidas educativas (artigo nº3 do capítulo 1). Ora, os planos educativos deviam resultar de um planeamento acordado e concertado com a família de modo a harmonizar as respostas familiares e educativas dada à criança associando esforço em prol de objetivos comuns;

* O decreto lei nº3/2008 dá pouca atenção aos problemas de natureza ambiental, a pobreza é um fator de risco agregador de várias condições de risco (e.g., problemas de saúde, baixa escolaridade materna e paterna, más condições de habitabilidade, depressão materna) que conjuntamente tem um forte impacto no desenvolvimento, requerendo na maior parte dos casos intervenção junto dos pais mais do que nas crianças. Tal intervenção poderá ter lugar em contextos comunitário.

Face ao exposto formulamos as seguintes recomendações:

- i) Clarificar na legislação qual o papel das equipas de IP e de Educação Especial;
- ii) Harmonizar as respostas da IP e NEE para crianças dos 3 aos 6 anos;
- iii) Maior abrangência do tipo de respostas e de situações de risco a apoiar (ou transitar esta intervenção precoce);
- iv) Aprofundar o papel da família da implicação das práticas educativas em Educação Especial – efetivando a sua parceria na tomada de decisão mas também na co-responsabilização na implementação das estratégias definidas;
- v) Reforço dos aspectos socioemocionais e afetividade da criança (e.g., promoção da sua auto-estima, afiliação aos pares) como área central para a inclusão. Sugere-se que *bem estar da criança* deve ser adicionado ao objetivos da Educação Especial. Está sobejamente documentado a importância do prazer, jogo e afectos para a criança dos

3 aos 6 anos...conhecer o prazer do jogo somente pelo prazer sem referência a ganhos desenvolvimentais ou a aquisições específicas.

Referências:

Aguas, I. & Fuertes, M. (2012). Estudo Exploratório sobre o Ensino da Intervenção Precoce no Ensino Superior no Distrito de Lisboa. (in press).

Benard da Costa, A.M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Org.) Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? (pp. 13-29). Lisboa: FMH

Colorado Department for Education (CDE) (2004). Colorado quality standards. Program and services for students who are deaf or hard of hearing. Colorado Department of Education, Exceptional Student Services.

Fuertes, M. (2011). Intervenção Precoce: em que perspectiva?. Actas do Conselho Nacional das crianças dos 0 aos 3 anos, pp. 117-120. Publicada on line <http://www.cnedu.pt/>. Aguarda publicação em paperback. Lisboa: CNE.

Madureira, I. & Leite, T.S. (2003). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, F. (Coord.) (2004). Projetos de parceria ao abrigo da alínea b) e c) do nº 1 da Portaria 1102/97. Um estudo aprofundado. Lisboa: Ministério da Educação.