

## Percepção dos professores do 1º CEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva

Sónia Leite  
Diana Brás

### Resumo

*As sociedades têm, ao longo dos tempos, desenvolvido práticas e conceitos diversos face ao que consideram como “o diferente”. A forma como as pessoas “diferentes” têm sido encaradas em diversos momentos históricos traduz, de alguma forma, fatores de ordem social, cultural, religiosa e económica, próprios das diversas épocas (Pereira, 1999). Na última década, foram introduzidas mudanças significativas no apoio a prestar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pelas escolas do ensino regular. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro veio revogar o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, o qual determina os apoios especializados a prestar aos alunos com NEE. Este diploma gerou muita controvérsia por parte dos investigadores nacionais, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). Uma década depois, o diploma que regulamenta a Educação Especial foi novamente revisto, tendo surgido o Decreto-Lei 54/2018. Através de um questionário com questões abertas e fechadas foi nosso intuito obter informação relativamente à perspetiva dos professores de ensino regular acerca da inclusão de alunos com NEE nas salas de ensino regular e às alterações previstas no novo Decreto-Lei que regulamenta a Educação Especial e os apoios a prestar a estes alunos.*

**Palavras-chave:** Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, Decreto-Lei

### Abstract

*Societies have, over time, developed diverse practices and concepts in relation to what they consider as "the different". The way in which "different" people have been viewed at various historical moments translates in some way into social, cultural, religious and economic factors characteristic of the various eras (Pereira, 1999). In the last decade, significant changes have been introduced in support for pupils with Special Educational Needs (SEN) in regular schools. Decree-Law no. 3/2008, of 7 January, revoked Decree-Law no. 319/91, of 23 August, which determines the specialized support to be provided to students with SEN. This diploma generated much controversy on the part of the national researchers, for limiting the target audience of specialized supports and to defend a model of evaluation of the SEN with reference to the International Classification of functionality, incapacity and health (CIF). A decade later, the diploma that regulates Special Education was again revised, and Decree-Law 54/2018 emerged. Through a questionnaire with open and closed questions, it was our intention to obtain information regarding the perspective of teachers of regular education about the inclusion of students with SEN in the regular teaching rooms and the changes provided for in the new Decree-Law that regulates Special Education and the support to these students.*

**Keywords:** Special Education, Special Educational Needs, Decree-Law

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTO PORTUGUÊS

As sociedades têm, ao longo dos tempos, desenvolvido práticas e conceitos diversos face ao que consideram como “o diferente”. A evolução das ideias e das práticas face às pessoas com deficiência teve, em Portugal, comparativamente ao que se verificou em outros países, uma evolução mais lenta. Segundo a divisão histórica proposta pelos peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1984 (Bairrão et al. 1998)<sup>1</sup>, no nosso país a evolução da organização dos recursos para crianças e jovens com deficiência divide-se em três fases. A primeira fase ocorre na segunda metade do século XIX, e é caracterizada pela criação de institutos e asilos para cegos e surdos com características de teor mais assistencialista do que educativo, geralmente de iniciativa privada, contando com muito pouco financiamento por parte do Estado. Na década de 40, a responsabilidade de observação e orientação de menores com “anomalias mentais”, de formação de técnicos e de investigação médico-pedagógica, é atribuída ao Dispensário de Higiene Mental Infantil (Decreto-Lei nº 35401, de 27 de dezembro de 1945)<sup>2</sup>. Em 1946 é criada uma nova figura administrativa, “a classe especial”. Estas classes eram destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto e funcionavam junto de algumas escolas primárias. A Liga Portuguesa de Profilaxia da Cegueira e a Liga Portuguesa de Deficientes Motores iniciam a sua atividade, respetivamente, em 1955 e 1956. Verifica-se, nesta primeira fase, que Portugal se regia por um regime político conservador e fascista, uma preocupação dominante com as deficiências sensoriais e a organização das respostas em torno de um tipo de deficiência, sendo o modelo de intervenção médico/pedagógico/assistencial (Conceição & Dantas, 1996)<sup>3</sup>. A segunda fase, já na década de 60, caracteriza-se por uma intervenção de natureza marcadamente pública, liderada pela Assistência Social, cuja tutela transita do Ministério do Interior para o Ministério da Saúde e Assistência. Neste período são criados serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças com deficiência, nomeadamente internatos e semi-internatos, centros de educação especial e centros de observação. Regista-se, então, uma diversificação do atendimento às crianças deficientes, surgindo várias novas iniciativas das quais destacamos a criação, em 1960, do Centro de Paralisia Cerebral em Lisboa; o aparecimento da Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides, conhecida hoje como Associação

---

<sup>1</sup> Bairrão, J. *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1998.

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 35401/1945, de 27 de Dezembro.

<sup>3</sup> Conceição, L. R. e Dantas, D. *Reabilitação, Sistema Complexo. Coleção Aprender*, Lisboa: Edição IEF, 1996

de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente. Mais tarde a designação passa a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). Deste modo, verifica-se que devido à escassez de recursos, grupos de pais começam a organizar-se em associações com carácter não lucrativo (SNR, 1983)<sup>4</sup>. O Instituto de Assistência a Menores, cria, em 1964, o Serviço de Educação de Deficientes, no sentido de organizar, em todo o país, respostas educativas para crianças e jovens com deficiência. Na década de 60, o número de classes especiais cresce, aumentando o número de alunos que são excluídos da classe regular, por apresentarem dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem e disciplina impostos na sala regular. Por esta altura, são também realizados os primeiros programas de formação especializada de professores. No campo da reabilitação profissional a situação da pessoa deficiente em idade de trabalho apresentava-se dramática. Existiam lacunas graves tanto em termos legislativos como em termos das respostas. Analisando o Decreto-Lei nº 6/71, de 8 de Novembro<sup>5</sup>, que promulgou as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos com deficiência, que para Conceição e Dantas (1996)<sup>3</sup> é precursora da atual Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, verifica-se que, muito embora já esboce uma perspetiva de integração profissional, apresenta uma formulação restritiva no que se refere à população que pretende abranger. Verifica-se que esta fase, caracterizada por um modelo de intervenção pedagógica/assistencial, é marcada por um certo alargamento de respostas: aparece algum envolvimento da sociedade através da criação de associações; há maior envolvimento do Estado no processo de educação de crianças e jovens deficientes, quer com a criação das classes especiais por parte do Ministério da Educação, quer com a criação de Centros de Educação Especial na dependência da Direção Geral de Assistência; surge pela primeira vez a preocupação com a formação/readaptação profissional.

A terceira fase tem início com a Reforma do Ensino, nos anos 70, e foi profundamente marcada pela intervenção do Ministério da Educação, que passa a considerar as crianças com deficiência, tornando o ensino regular extensível a estes alunos (Bairrão, 1981)<sup>1</sup>. Com a reforma de 1973 foram criadas as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar (SNR, 1983)<sup>4</sup>.

Os pilares da reforma de Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional no período de 1970-1974 assentam no direito à educação assegurando a todos os portugueses uma efetiva igualdade de

---

<sup>4</sup> S.N.R. (Ed.). *Sistema de Educação Especial em Portugal*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação, 1983.

<sup>5</sup> Decreto-Lei nº 6/71, de 8 de Novembro.

oportunidades – democratização do ensino, através do famoso Decreto-Lei Nº 5/73 de 25 de julho<sup>6</sup>, que na secção 3º na alínea e), preconiza «proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como as precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo».

A mudança de regime político de Portugal em 1974 levada a cabo pela Revolução do 25 de Abril, permitiu a consagração do regime democrático que deu origem a um conjunto de condições sociais e políticas que possibilitaram a modernização da educação especial, e constituindo-se um marco significativo no desenvolvimento da reabilitação em Portugal. A constituição de 1976 consagra o direito ao ensino e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, especificando no artigo 71º o direito das pessoas deficientes “à plena participação na vida social e à igualdade de direitos e deveres com os demais cidadãos, sem quaisquer limites que não sejam os decorrentes da natureza e extensão da deficiência”. O Estado fica assim obrigado a desenvolver uma política de que resulte a integração das pessoas com deficiência. De facto, assiste-se a uma tomada de consciência coletiva de situações de injustiça e à organização dos cidadãos no sentido de serem encontradas respostas para os problemas sentidos. Neste âmbito, a organização de grupos de e para pessoas deficientes dá origem ao surgimento de diversas associações, que irão assumir um papel determinante na definição e desenvolvimento futuro das respostas neste campo.

A quase inexistência de respostas oficiais nesta área, conduz a que, por um lado, se assista à proliferação de cooperativas de ensino que procuram dar respostas educativas para as crianças com deficiência e que, por outro lado, as famílias recorram cada vez mais a estruturas privadas de ensino especial (Felgueiras, 1994)<sup>7</sup>. Criam-se novas estruturas de atendimento a crianças e jovens deficientes, alargando a área coberta através da abertura de novos centros em zonas até então não abrangidas e emerge um novo tipo de organização, com um modelo cooperativo, em que se insere a Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas em Lisboa, criada em 1975, e que mais tarde dá origem ao movimento Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças (CERCÍ's). Com o apoio da Segurança Social e com acordos com o Ministério da Educação, as CERCÍ's iniciam a sua atividade estruturando um conjunto de respostas educativas, face à incapacidade do sistema regular de ensino no sentido de proporcionar um enquadramento educativo para todas as crianças, particularmente para aquelas que pela especificidade das suas características próprias ou circunstanciais (deficiência; dificuldades de aprendizagem; alterações comportamentais) não se adaptavam aos padrões impostos pela escola regular (Conceição e Dantas, 1996)<sup>3</sup>. A criação das Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foi a primeira medida oficial e concreta, no sentido de criar condições, para que crianças com deficiência frequentassem o ensino

---

<sup>6</sup> Decreto-Lei Nº 5/73 de 25 de Julho.

<sup>7</sup> Felgueiras, I. “As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?”, *Inovação*, vol.7, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 23 – 25,1994.

regular. Todavia, só em 1988 as Equipas de Educação Especial vieram a ser legalmente reconhecidas (Bairrão, 1998)<sup>1</sup>. Em 1979, com a criação do ensino básico obrigatório surge o Decreto-Lei nº 538/79<sup>8</sup> que determina que será assegurada a educação de crianças com deficiência, para o que se promoverá o desenvolvimento das condições indispensáveis. Contudo, as experiências de integração de crianças com deficiência nas estruturas regulares de ensino fazem crescer a consciência de que o sistema de educação especial necessita de alterações profundas, tendo surgido o Decreto-Lei nº 66/79 de 4 de Outubro<sup>9</sup> que define os princípios orientadores da educação especial.

A legislação emanada pelo Ministério de Educação evoluiu no sentido da integração, contudo não existiu, durante muito tempo, uma definição institucional clara, nem se avançou na criação de medidas que facilitassem a operacionalização da prática da integração (Felgueiras, 1994)<sup>7</sup>.

Segundo Bairrão (1998)<sup>1</sup>, na Dinamarca, utiliza-se pela primeira vez, o conceito de normalização, que apresenta a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (p. 15). De acordo com vários registos e comentários, a forma como a sociedade ao longo da história apreciou e caracterizou as crianças com deficiência, estava quase sempre ligada a fatores de ordem económica, social e cultural.

A partir dos anos 70, uma das intenções das reformas educativas na perspetiva de Correia e Martins (2002)<sup>10</sup>, era assegurar que os alunos com deficiência, pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas especiais ou instituições. No fim dos anos 70, reconhece-se que, os alunos com deficiência, conseguem alcançar êxito, inseridos em classes regulares, pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras.

No ano de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começam-se a verificar alterações profundas na conceção da educação integrada, sendo um dos seus objetivos, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º). Ainda, com a LBSE, criam-se as Equipas de Ensino Especial, consideradas como serviços de educação especial a nível local, abrangendo o ensino não superior. Com estas mudanças dá-se início a uma caminhada legislativa, que irá dar lugar a um normativo muito importante, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto<sup>11</sup>. Este Decreto vem preconizar a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado

---

<sup>8</sup> Decreto-lei 538/79, de 31 de Dezembro.

<sup>9</sup> Decreto-Lei nº 66/79 de 4 de Outubro.

<sup>10</sup> Correia, L. M. e Martins, A. P. L. *Inclusão – Um Guia para Educadores e Professores*, Braga, Quadrado Azul Editora, 2002.

<sup>11</sup> Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

em critérios pedagógicos, deu às escolas um suporte legal, para a organização do seu funcionamento em relação às crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Introduziu novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiências de integração. “Introduz ainda, o conceito de meio menos restritivo possível, que se traduz na premissa de que a criança com NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade do problema o proclame” (Correia, 2003 p.8)<sup>12</sup>.

As diferentes fases referidas descrevem as grandes linhas do desenvolvimento das estruturas organizacionais para as pessoas com deficiência, ao longo do tempo, em Portugal. Bairrão (1998)<sup>1</sup> enuncia essa evolução da seguinte forma: da perspetiva assistencial e de proteção à perspetiva educacional; da iniciativa privada à pública; da segregação à integração. Esta evolução das estruturas organizacionais, que refletem a evolução dos conceitos face às pessoas com deficiência é, em Portugal, semelhante, muito embora mais tardia e dispondo de menos recursos, à evolução ocorrida na maioria dos países do mundo ocidental. A crescente responsabilização da escola regular, pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de "escolas para todos"; um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação teve como objeto conduzir à implementação de um modelo de escola inclusiva e uma planificação e intervenção elaboradas com rigor e num sistema de articulação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Na última década, foram introduzidas mudanças significativas no apoio a prestar aos alunos com NEE pelas escolas do ensino regular. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro<sup>13</sup> veio revogar o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto<sup>9</sup>, o qual determina os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Este diploma gerou muita controvérsia por parte dos investigadores nacionais, por limitar o público-alvo de apoios especializados e defender um modelo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF), sendo conhecida uma tomada de posição sobre a utilização da CIF como “Paradigma na avaliação das NEE”, por docentes da área de educação especial de várias instituições do ensino superior do país. Uma década depois, o diploma que regulamenta

---

<sup>12</sup> Correia, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. Porto, Porto Editora, 2003.

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

a Educação Especial foi novamente revisto, tendo surgido o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho<sup>14</sup>. De acordo com o nr.1 do artigo 1º do referido decreto, o mesmo estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (DGE, p. 11)<sup>15</sup>. Como se pode ler no manual de apoio a este decreto, o mesmo “vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade” (p.6). O novo decreto lei que regulamenta a Educação Especial em Portugal, promove a autonomia das escolas, a abolição do sistema de categorização dos alunos, abandona o modelo de legislação especial para os alunos especiais, coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; e perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social. Além do enfoque dado à escola, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho<sup>12</sup>, reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo.

Em jeito de reflexão, podemos considerar que as referências descritas vão fazer com que se comece a pensar na criação de estruturas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades especiais, sendo nos dias de hoje o acesso à educação inclusiva um direito fundamental.

No entanto, a dúvida instala-se em saber se, desta vez, a mudança vem no sentido do aprofundamento e consolidação das boas práticas existentes ou representa, pelo contrário, um retrocesso face a esse mesmo percurso.

Os tempos atuais são significativamente marcados por uma crescente defesa da escola inclusiva, cujo propósito nuclear se enuncia por uma rigorosa salvaguarda de igualdade de oportunidades educativas e, sempre que possível, em tempos e espaços comuns, para toda e qualquer criança, independentemente das suas capacidades e limitações. Verifica-se assim que a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário haver mudanças concetuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade. Criar um clima seguro passa pelo

---

<sup>14</sup> Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

<sup>15</sup> Direção Geral de Educação. *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades (Benavente, 1994)<sup>16</sup>.

## **OBJETIVO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

### **OBJETIVO DO ESTUDO**

O objetivo do presente trabalho foi analisar, através da aplicação de um questionário, a perceção dos professores do 1º Ciclo Ensino Básico (CEB) com alunos com Necessidade Adicional de Suporte (NAS), relativamente ao decreto-lei 54/2018, com o intuito de identificar quais as grandes alterações para os docentes do 1º CEB face ao Decreto-Lei anterior.

### **METODOLOGIA**

O delineamento adotado neste estudo foi a abordagem qualitativa a partir da aplicação de um questionário misto, visando aferir a perceção dos professores do 1º CEB relativamente ao impacto da inclusão de alunos com NAS nas salas do ensino regular e quais as alterações que se verificaram no comportamento dos respetivos professores, ao abrigo do novo Decreto-Lei que regulamenta a educação especial.

A amostragem teórica não se iniciou com um número definido de participantes, mas sim com a colheita direcionada a um grupo, o dos professores do Ensino Regular do 1º CEB de alunos com NAS.

Aplicou-se um questionário composto por duas partes: I - Dados sociodemográficos composto por quatro questões fechadas, e II - Questões específicas composto por cinco questões fechadas e seis questões abertas.

O objetivo do questionário foi o de obter informação tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação. Assim, foram colocadas algumas questões relativas à perspetiva dos professores do 1º CEB acerca da inclusão de alunos com NAS nas salas de ensino regular.

### **PROCEDIMENTOS**

Elaboração do questionário – Na conceção deste instrumento de pesquisa, tivemos como primeira preocupação definir exatamente a informação que queríamos obter sobre as práticas inclusivas em escolas do 1º CEB e, através dele, conseguir dados relevantes, fiáveis e válidos sobre esta problemática. O questionário foi construído com base no problema levantado e nos objetivos definidos para o estudo. Foram ensaiadas várias tentativas para a formulação das questões de forma a reduzir ao máximo o fator

---

<sup>16</sup> Benavente, A. Estratégias de Igualdade Real - Educação para Todos. *Cadernos PEPT 2000*, nº 2, p. 45-56, Lisboa, Ministério da Educação, 1994.

ambiguidade e obter o maior grau possível de precisão, para que os sujeitos a quem se dirigia, neste caso os docentes do 1º CEB, com alunos portadores de NAS, compreendessem exatamente o que lhes era perguntado.

Recolha de dados – Para recolha sistematizada dos dados foram distribuídos 30 questionários.

## CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No presente estudo, recorreu-se a um processo de amostragem por conveniência, não se tratando de uma amostra aleatória.

A amostra é constituída por 18 professores do 1º CEB, a lecionar em turmas com alunos com NAS, correspondendo a 12 escolas da zona metropolitana do Grande Porto. As idades dos professores da amostra estão compreendidas entre os 38 e os 56 anos com uma média de idade de 45,6 anos.

Do total dos professores, 16 são do sexo feminino e dois do sexo masculino. No que respeita às habilitações académicas da amostra, verifica-se que todos os professores completaram cursos de Licenciatura em Educação Básica.

Em termos de formação complementar na área das NAS, podemos referir que, na totalidade da amostra, 11 dos professores possuem formação complementar na área das NAS. Assim, apenas sete professores referiram não possui formação complementar na área das NAS.

No que respeita à experiência profissional da amostra de professores, à média de experiência profissional em turma regular é de sensivelmente 18 anos, sendo que desses anos, em média 10 anos constituem o período de tempo em que trabalharam com alunos com NAS, no âmbito das turmas regulares.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Atendendo a que estamos a tratar da análise a questões, na sua maioria abertas, optamos por proceder a uma análise qualitativa, valorizando o conteúdo das respostas obtidas. Focalizamos a análise de conteúdo, uma das técnicas mais utilizadas em educação (Souza, Costa, & Moreira, 2016)<sup>17</sup> como uma das formas de tratamento dos dados. Esta é a técnica que visa interpretar de forma sistemática o sentido de uma qualquer mensagem (textual, gráfica, discursiva) (Reis, 2017)<sup>18</sup>.

Assim, no que concerne à primeira questão, a totalidade dos docentes referiu já ter trabalhado com crianças com NAS, sendo que sete referiram sentir necessidade de formação na área, uma vez que não a

---

<sup>17</sup> Souza, F. N.; Costa, A. P. e Moreira, A. *webQDA – Qualitative Data Analysis* (versão 3.0), Aveiro: Micro IO e Universidade de Aveiro, 2016.

<sup>18</sup> Reis, B. C. O conteúdo em análise: teoria e práticas da análise de conteúdo. *Metodologias de investigação em Ciências Sociais*, p. 205-236, 2017.

possuem. Os restantes docentes referiram ter formação na área, ainda que três tenham referido que necessitam de mais formação.

Relativamente à segunda questão, *“De que forma percebe a inclusão de alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) nas escolas?”*, foram referidas, como vantagens, a socialização, integração e diminuição de preconceitos de diferenciação por parte dos colegas e professores; estar inserido num núcleo social com referências padrão; e como inconvenientes, foi referida a diminuição da carga horária de professores especializados para apoiarem esses alunos; foi também referido que os alunos nem sempre têm o apoio de que necessitam, sendo que o professor titular de turma acaba por ficar sobrecarregado não conseguindo prestar o apoio necessário ao aluno; foi também referido que os recursos materiais e humanos para dar resposta às necessidades destes alunos são escassos, inviabilizando o processo de inclusão.

No que concerne à terceira questão, *“De que forma percebe a inclusão de alunos com NAS nas turmas do Ensino Regular?”*, foi referido que a Educação Inclusiva tem vantagens quer para os alunos com NAS como para os restantes grupos onde o mesmo está inserido. Contudo, referiram como inconveniente, o facto de não estarem asseguradas as condições necessárias para uma inclusão eficaz, nomeadamente a imensa carência de recursos (materiais e humanos), o facto de a legislação ser, sobretudo, economicista, a existência de falta de formação por parte dos docentes (do Ensino Regular). Como inconveniente, foi ainda referido o facto de as turmas serem numerosas, sobrecarregadas com mais alunos quando falta um Professor (por falta de recursos humanos – bolsa de professores para apoio/substituição); a diminuição da carga horária de professores especializados para apoiarem, também eles, esses alunos; e ainda, se o aluno com NAS tiver muitas limitações, que não lhe permitam acompanhar o currículo, sentir-se-á diminuído junto dos outros com percursos escolares completamente díspares.

Para a criança com necessidades é permitida, com a inclusão, a envolvimento e a convivência com outra realidade, que não é tão limitadora, como estando confinada a um grupo de apenas crianças com necessidades educativas, mas por vezes, o trabalho com estas crianças acaba por ser improdutivo ou limitado, devido às dificuldades acima referidas.

No que concerne à quarta questão *“Considera que existem, efetivamente, equipas multidisciplinares no terreno a trabalhar com os alunos da Educação Especial”*, apenas um dos docentes inquiridos respondeu afirmativamente.

Quanto à quinta questão, *“À luz do novo decreto lei, como percebe o papel do professor de Educação Especial? E o do Ensino Regular?”*, foi referido que, atualmente, o papel do professor de Educação Especial está muito limitado e quase que se restringe ao papel burocrático, ao passo que o professor do Ensino Regular tem que acumular o cargo de professor de Ensino Regular e professor de Educação Especial. Foi também mencionado que, à luz do novo decreto-lei, parece que o papel do professor

de Educação Especial- E.E. está em risco de desaparecer e o professor do Ensino Regular irá ter um papel mais importante na vida destas crianças, mesmo sem ter qualquer tipo de experiência/especialização nestes casos. O professor de E.E. passa a ser um colaborador do professor. O do Ensino Regular será o (quase) único responsável pela Educação desse aluno, pois não existem verdadeiras equipas multidisciplinares e o tempo de partilha é escasso, pela saturação da carga letiva do docente.

Relativamente à sexta questão, *“Como percebe a qualidade dos apoios prestados às crianças abrangidas pela Educação Especial?”*, apenas dois professores classificaram a qualidade dos apoios como suficiente, ao passo que, os restantes, professores a classificaram como sendo insuficiente.

No que concerne à sétima questão, *“Como é que os alunos do Ensino Regular reagem à presença dos alunos ao abrigo da Educação Especial na sala de aula?”*, foi referido que o grupo de pares valoriza esta presença, cultivando o respeito pela diferença e aumentando o valor da solidariedade e do companheirismo. Foi também referido que as crianças têm um grau de aceitação e de abertura muito grande em relação aos seus colegas diferentes, protegendo-os e apoiando-os quando necessário.

Quanto à oitava questão, *“De que forma alterou o seu comportamento em sala de aula face às demandas do decreto-lei 54/2018?”*, foi referido por alguns inquiridos que, até ao momento, o seu comportamento em nada se alterou, uma vez que tudo aquilo que o Decreto-lei prevê ou recomenda aplicar foi desde sempre feito com os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem. Foi também referido que os comportamentos para com os alunos não se alteraram, contudo, o novo decreto obriga a uma maior burocracia, tendo os professores que registar tudo o que fazem na sala de aula: procedimentos, adaptações, adequações.

Relativamente à nona e última questão, *“Na sua perspetiva, quais as maiores diferenças que se notam relativamente no Dec-Lei 54/2018 em relação ao Dec-Lei 3/2008?”*, os professores inquiridos referiram que o Decreto-Lei 54/2018 permitiu facilitar o aproveitamento escolar do aluno ainda que nem sempre seja para uma real e efetiva melhoria das aprendizagens essenciais. Foi também referido o aumento na burocracia, a mudança de nomenclatura e o querer-se reduzir ao máximo o número de alunos com apoio da Educação Especial; A aplicação das medidas propostas neste Dec-lei, nomeadamente as diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, favorece a preguiça nos alunos menos aplicados e corre o risco de levar à desmotivação aqueles que mais trabalham. Alguns professores foram de opinião que o Decreto-Lei 54/2018 é mais abrangente, não “rotula” as crianças com necessidades, exige muito mais do professor do Ensino Regular e põe em risco os lugares nas escolas e agrupamentos do professor da Educação Especial.

## CONCLUSÃO

Pelo exposto, podemos aferir que, de acordo com as opiniões dos professores inquiridos, na prática não se verificaram grandes alterações quanto ao comportamento dos mesmos face aos alunos com NAS. É de realçar o facto de que os professores sentem necessidade de formação na área da Educação Especial e que a mesma se devia tornar obrigatório nos planos de formação dos cursos de Licenciatura em Educação Básica. Ressalva-se ainda que, os professores inquiridos não manifestaram qualquer tipo de receio face a terem alunos com NAS nas suas salas de aula, contudo, referiram que o tempo que se gasta com questões burocráticas poderia ser utilizado de forma a favorecer não apenas estes alunos em concreto, mas todos os alunos da turma. Ficou ainda em questão qual o futuro do Professor de Educação Especial e se o seu lugar nas escolas e agrupamentos poderá estar em risco.

**SOBRE AS AUTORAS:****Sónia Leite****Diana Brás**

Instituto Politécnico da Maia

soniamariarua@gmail.com

[dcostabras@gmail.com](mailto:dcostabras@gmail.com)