

Influência da alteração legislativa de 2008 para o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais: análise de três Agrupamentos Escolares

Artur Gonçalves (professorartur@hotmail.com)

Graça S. Carvalho (graca@iec.uminho.pt)

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo

No quadro da inclusão escolar e comunitária, pretendemos averiguar se, por alteração dos dispositivos legais (revogação do Decreto-Lei nº 319/91 e implementação do Decreto-Lei nº 3/2008), ocorreram alterações significativas em sede da acção e dos contextos educativos que contribuam para o desenvolvimento, saúde e bem-estar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, assim como inferir qual o grau de eficácia, eficiência e vantagens acrescidas que pais e professores reconhecem às alterações empreendidas.

Palavras-chave: Alunos com NEE, sucesso escolar, legislação, estudo comparativo.

I-Introdução

Ao longo do ciclo de vida assumem importância diferencial as várias dimensões ou domínios da estrutura “ecossitémica” (Bronfoembrenner, 1979), da pirâmide de necessidades (Maslow, 1970) e de outras realidades distintas como os valores e a ética, a cultura e o exercício da cidadania (Corrigan, Dillon & Gunstone, 2007; Downie, Tannahill & Tannahill, 2000; Durkehim, 1963; Jonas, 1998; Morin, 1975), de acordo com as transformações pessoais, com a diversidade das exigências dos vários contextos de vida em que o sujeito se move e age, mas sobretudo em função dos níveis de actividade e participação de cada sujeito (Decreto Lei nº 3/98). Deste modo, a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino pode beneficiar, global e especificamente, a imagem e a avaliação que esta faz de si mesma, a vários níveis, designadamente no plano académico (Faria, 2003), físico, mental e social (OMS 1986).

1.1-Sociedade e Escola Inclusivas

O conceito de “inclusão”, alicerçado no discurso prático, tem como matriz a não discriminação e a equidade (Warnock Report, 1978; Lei Pública Americana, 1974; Conselho de Europa, 1992; OCDE, 1994; Comissão Europeia, 1996 todos referidos por Correia, 1997), pelo que a escola inclusiva acolhe e aconchega no seu seio todos os grupos de crianças e jovens. Consagrada principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade a todas as crianças/jovens, quer no acesso quer nos resultados.

Para a concretização do ideal inclusivo, tanto a nível social como escolar é pois fundamental a implementação de um sistema de políticas sociais, de emprego e de apoio às famílias bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso ao exercício pleno da cidadania por parte de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam deficiências, dificuldades e desvantagens e que por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) têm enquadramento legal no D-L nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

1.2-Políticas de sucesso educativo – a questão da retenção escolar

O insucesso escolar/retenção implica perdas significativas nos vários domínios da organização pessoal e social. A suposição, de senso comum, sobre o valor moral de que a retenção ensina ao aluno a importância do empenho e da disciplina, parte de um enfoque e de um pressuposto inadequados, ao se assumir que o fracasso escolar é culpa do aluno, quando na verdade coexiste uma multitude de factores conjugados e imbricados de modo complexo (currículos, projectos educativos, ecossistemas de acção, contextos económicos, sociais e familiares, práticas pedagógicas, sistemas de apoio, recursos...) na definição de uma trajectória escolar (Silva e Davis, 1993).

Também a ideia de que o insucesso ou repetição escolar é uma nova oportunidade para aprender, não passa de um descomunal equívoco pois, de acordo com Oliveira (1997), a retenção não garante o sucesso na aprendizagem mas, antes pelo contrário, desenvolve inevitavelmente no aluno sentimentos de inferioridade e de desprestígio social, familiar e pessoal, o que contribui para a baixa da sua auto-estima e desmotivação para aprender.

No que diz respeito ao argumento de que a insucesso/ retenção escolar prepara melhor o aluno para a vida social na medida em que o ensina a lidar com a competição e a selectividade, segundo Leite (1999), ele enferma de rigor de análise porque esquece que, se por um lado, o sucesso social se relaciona com a capacidade e o esforço pessoal, não é menos verdade que, por outro lado, está ligado a vários factores de ordem histórica, económica, política, legislativa, social e até da sorte ou acaso.

1.3-Apoio familiar, participação parental e articulação entre serviços

Na actualidade, a abordagem ecológica (Bronfoembrenner, 1979) atribui um papel central aos processos proximais na medida em que a família, a comunidade próxima e a escola constituem os primeiros “sistemas” com os quais a criança em desenvolvimento interage. A cada vez mais

aguda crise educativa criou a necessidade da escola incorporar nas suas estruturas a dimensão social, política, autárquica, familiar, instituições e outros elementos da sociedade civil com interesse na educação (D-L nº 115-A/98 e D-L nº 75/2008), para que num processo de apoio e intervenção centrado nas famílias e numa dinâmica colaborativa, multidisciplinar e articulada se franqueiem as portas para a democratização e igualdade de oportunidades, através de acções colaborativas em iniciativas que desenvolvam e motivem as aprendizagens dos alunos, no sentido de uma melhoria da escola, da qualidade do ensino, do aumento de competências (*empowerment*) e de práticas e dinâmicas salutogénicas favorecedoras do bem-estar físico, mental e social (Silva, 3003).

1.4-Objetivos do presente estudo

Pretende-se averiguar se, por alteração dos dispositivos legais (revogação do Decreto-Lei nº 319/91 e implementação do Decreto-Lei nº 3/2008), ocorreram alterações significativas em sede da acção e dos contextos educativos que contribuam para o desenvolvimento, saúde e bem-estar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, assim como inferir qual o grau de eficácia, eficiência e vantagens acrescidas que pais e professores reconhecem às alterações empreendidas.

II- Métodos e Procedimentos

Com vista a dar resposta aos objectivos acima expostos, a metodologia deste estudo alicerçou-se em duas dimensões: análise comparativa e estudo prospetivo.

2.1-Vertente analítico-comparativa- Através da análise documental existente no Processo Educativo Individual de 888 alunos pertencentes a três agrupamentos de escolas dos Distritos de Braga e Vila Real (Braga, Montalegre e Póvoa de Lanhoso), e que entre os anos lectivos de 2005/2006 e 2010/2011 foram abrangidos pelas medidas educativas da Educação Especial, procurou-se averiguar quais as principais alterações e melhorias registadas no domínio académico e biopsicossocial desses alunos com a revogação do D-L nº 319/91 e implementação do D-L nº 3/2008.

2.2-Vertente prospetiva – Através de um questionário especificamente construído para este estudo, procurou-se conhecer que percepções têm os Pais (N=96) e os Professores (N=43) dos 96 alunos com NEE que no ano escolar de 2010/2011 beneficiam dos serviços de Educação Especial, acerca do atendimento disponibilizado aos alunos em termos de práticas didácticas e pedagógicas, recursos materiais e humanos, participação parental, colaboração e articulação

entre entidades e organismos, oportunidades de prática laboral, empregabilidade e perspectivas de futuro, no sentido do cumprimento dos preceitos constitucionais e do desenvolvimento do bem-estar físico, mental e social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Na análise de dados foram utilizados os programas informáticos “Excel” para construção dos gráficos e o “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS 18.0) para Windows, para análise estatística, cujas análises foram estabelecidas através dos testes Friedman, χ^2 e *t* de Student (Coolican, 1990, Pestana & Gageiro, 2003).

III-Resultados e discussão

3.1- Vertente analítico-comparativa

No plano dimensão analítica-comparativa entre o D-L nº 319/91 e o D-L nº3/2008, apresentam-se de seguida os resultados obtidos e as principais conclusões extraídas.

3.1.1-Apoio dos Serviços de Educação Especial a alunos com NNE

Na Figura 1 apresenta-se, em frequências, a evolução dos alunos com NEE apoiados nos três agrupamentos de escolas participantes no estudo, no decurso dos três últimos anos de duração do D-L nº319 e dos primeiros três anos de existência do D-L nº3/2008.

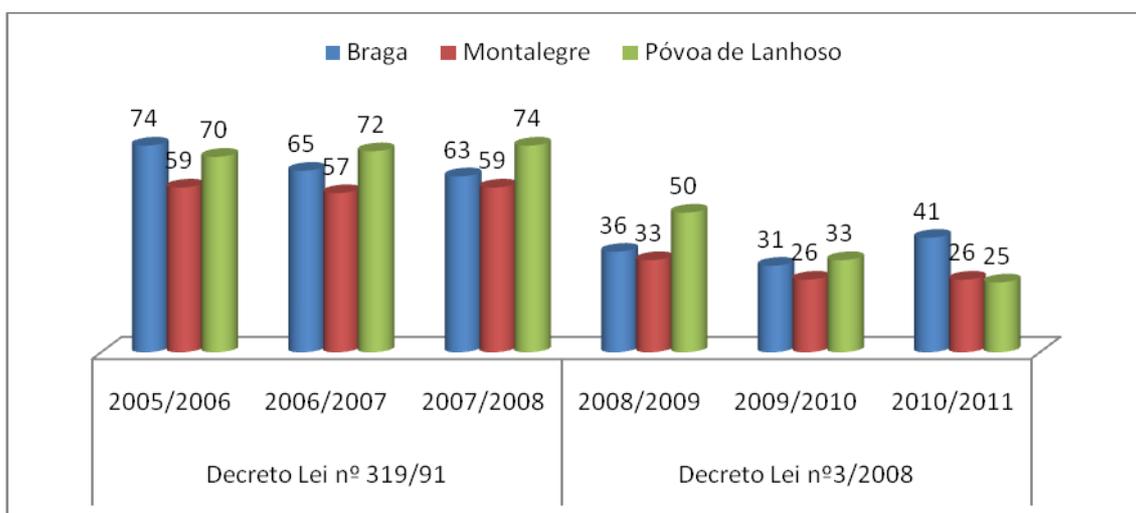


Figura1-Evolução do número de alunos com NEE apoiados com a entrada em vigor do D-L nº 3/2008 e revogação do D-L nº319/91

Objectivamente, a partir dos dados constantes na Figura 1 conclui-se que:

1. O número de alunos com NEE apoiados pelos serviços de Educação Especial cai significativamente ($p < 0,05$; χ^2) nos três agrupamentos escolares com a entrada em vigor do D-L nº 3/2008 e revogação do D-L nº 319/91, passando de um total de 593 alunos para 295;
2. Há uma certa proporcionalidade entre os três agrupamentos de escolas relativamente a decréscimo de alunos abrangidos pela Educação Especial;

3. O agrupamento Montalegrense é o que, tanto com o D-L nº 319/91 (N=175) como com o D-L nº 3/2008 (N=85) tem menos alunos com NEE, estando em contraponto o agrupamento da Póvoa de Lanhoso;
4. O D-L 319/91 apresenta, ao longo dos três anos analisados, uma certa estabilidade no número de alunos apoiados pela Educação Especial nos três agrupamentos escolares, ao passo que no D-L nº 3/2008 regista-se um ténue mas progressivo decréscimo ao longo do tempo (diferenças estatisticamente não significativas, $p > 0,05$).

3.1.2-Apoio aos alunos com NEE de acordo com os dois diplomas legais

De acordo com a Agência Europeia para Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (EADSNE), as Necessidades Educativas Especiais englobam todos os alunos que se enquadrem na tríade de problemáticas (3D), constituída por **D**eficiências (orgânicas ou biológicas), **D**ificuldades (sobredotados, problemas de comportamento, disléxicos...) e **D**esvantagens (socioeconómicas, culturais e linguísticas).

No âmbito da análise comparativa entre o revogado D-L nº 319/91 e o vigente D-L nº 3/2008, discriminam-se no Quadro 1 as frequências, as percentagens e grau de significância estatística no que concerne aos alunos com NEE apoiados pelos dois normativos legais em função das diversas problemáticas consideradas.

Quadro1- Alunos com NEE integrados na Educação especial e beneficiários das medidas educativas especiais de acordo com o D-L nº 319/91 (revogado) e o D-L nº3/2008 (em vigor).

	Decreto-Lei Nº 319/91		Decreto-Lei Nº 3/2008		Sig t p	Sentido das Diferenças
	N	%	N	%		
Dificuldades de Aprendizagem	207	34,9	0	0	<0,05	DL 3 apoia menos que DL 319
Deficiência Mental	88	14,8	60	20,3	<0,05	DL 3 apoia menos que DL 319
P. Comportamento e DDA/H	65	11,0	52	17,6	<0,05	DL 3 apoia menos que DL 319
P. Comunicação Fala e Linguagem	77	13,0	56	19,0	<0,05	DL 3 apoia menos que DL 319
Multideficiência	59	9,9	55	18,6	>0,05	Diferenças não significativas
Autismo	12	2,0	14	4,7	>0,05	Diferenças não significativas
Problemas Motores	41	6,9	23	7,8	<0,05	DL 3 apoia menos que DL 319
Síndromes e Doenças Raras	30	5,1	24	8,1	>0,05	Diferenças não significativas
Problemas de Saúde	14	2,4	11	3,7	>0,05	Diferenças não significativas
Total	593	100	295	100		

Os dados expressos no Quadro1 permitem de forma clara e inequívoca extrair as seguintes ilações:

1. Comparando com o revogado D-L nº 319/91, o actual Decreto-Lei nº3/2008 impede o acesso de muitos alunos com NEE a medidas educativas especiais;
2. No triénio de vigência de cada diploma legal, o número de alunos apoiados pelo D-L nº 319/91 é superior ao do D-L 3/2008 em todas as problemáticas, com excepção do autismo;
3. As diferenças de alunos apoiados entre os dois decretos-lei são estatisticamente significativas ($p < 0,05$) nas problemáticas das Dificuldades de Aprendizagem, Deficiência Mental, Problemas de Comportamento e DDA/H, Problemas de Comunicação, Fala e Linguagem e Problemas Motores.

O D-L 3/2008 não apoia, através das medidas da Educação Especial, as Dificuldades de Aprendizagem (34,9%), as desvantagens socioeconómicas, culturais e linguísticas, a sobredotação e os problemas sócio-ambientais (deficiência mental ligeira), deixando assim de fora e com fraca protecção contra o insucesso/abandono escolar e com reflexo no seu desenvolvimento biopsicossocial cerca de 67% dos alunos com NEE.

3.1.3-Retenção de alunos com Necessidades Educativas Especiais

O Quadro 2 mostra, em frequência e em percentagem, as retenções escolares ocorridas em alunos com Necessidade Educativas Especiais nos três últimos anos de vigência do Decreto-Lei nº 319/91 e os três primeiros anos da existência do Decreto-Lei nº 3/2008, e o grau de significância estatística (teste *t* de Student) existente para as diferentes problemáticas consideradas.

Quadro2- *Nível de retenções escolares ocorridas de acordo com o normativo legal que regulamentou (D-L nº 319/91) e regulamenta (D-L nº3/2008) as medidas a aplicar aos alunos com NEE.*

	Decreto-Lei Nº 319/91		Decreto-Lei Nº 3/2008		Sig t	Sentido das diferenças
	N	%	N	%	p	
Dificuldades de Aprendizagem	108	52%	0	0%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
Deficiência Mental	29	32,6%	5	7,8%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
P. Comportamento e DDA/H	44	67,3%	27	52,5%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
P. Comunicação, Fala e Linguagem	47	61,4%	28	50,6%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
Multideficiência	6	10%	3	6%	>0,05	Diferenças não significativas
Autismo	1	8%	1	7%	>0,05	Diferenças não significativas
Problemas Motores	10	25,2%	6	26%	>0,05	Diferenças não significativas
Síndromes e Doenças Raras	11	37%	6	26%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
Problemas de Saúde	6	42%	3	27%	<0,05	DL 3 retém menos que DL 319
Total	262	44,18%	79	26,78%		

A partir da observação dos dados constantes no Quadro 2, é possível verificar que:

1. Comparativamente ao Decreto-Lei nº 319/91, com o actual Decreto-Lei nº 3/2008 os níveis de retenção escolar em alunos com NEE decrescem significativamente ($p < 0,05$) nas Dificuldades de Aprendizagem, Deficiência Mental, Problemas de Comportamento e Desordem por Défice de Atenção com Hiperactividade, Problemas de Comunicação, Fala e Linguagem, Síndromes e Doenças Raras e Problemas de Saúde ;
2. Apenas na Multideficiência, no Autismo e nos Problemas Motores não há diferenças significativas ($p > 0,05$) entre os dois diplomas legais.

3.1.4-Empregabilidade de alunos com NEE

O Quadro 3 condensa o grau de empregabilidade registado em alunos com NEE que concluíram a escolaridade obrigatória nos últimos 6 anos, 3 de vigência do D-L 319/91 e outros três do D-L nº3/2008.

Quadro 3- *Frequência da empregabilidade ocorrida em alunos com NEE nos últimos 6 anos, 3anos regulamentados pelo D-L nº 319/91 e outros 3 anos pelo D-L nº3/2008.*

	Decreto-Lei Nº 319/91			Decreto-Lei Nº 3/2008			Sentido das diferenças
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Dificuldades de Aprendizagem	3	4	0	0	0	0	DL 3 emprega menos que DL 319
Deficiência Mental	1	0	3	0	0	0	DL 3 emprega menos que DL 319
P. Comportamento e DDA/H	0	2	0	0	1	0	DL 3 emprega menos que DL 319
P. Comunicação Fala e Linguagem	1	0	2	1	0	0	DL 3 emprega menos que DL 319
Multideficiência	0	0	0	0	0	0	Empregabilidade nula
Autismo	0	0	0	0	0	0	Empregabilidade nula
Problemas Motores	1	0	0	0	0	0	DL 3 emprega menos que DL 319
Síndromes e Doenças Raras	0	0	0	0	0	0	Empregabilidade nula
Problemas de Saúde	0	0	0	0	0	0	Empregabilidade nula
Total	6	6	5	1	1	0	

Da análise ao quadro 3 constata-se que:

1. Globalmente o D-L 319/91 empregava mais alunos (n=17) do que o D-L 3/2008 (n=2) e os resultados totais obtidos traduzem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$);
2. O maior grau de empregabilidade ocorre em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas ao nível da fala, comunicação e linguagem, deficiência mental ligeira e problemas emocionais e de comportamento (as duas primeiras problemáticas não são abrangidas pelo D-L nº 3/2008);

3. Nenhum aluno com Multideficiência, Autismo, Síndromes e Doenças Raras e com Problemas Graves de Saúde obteve emprego com qualquer um dos diplomas legais.

3.1.5-Encaminhamentos para “instituições” e “unidades especializadas”

As respostas educativas a alunos com limitações profundas na actividade e na participação (multideficiência, autismo, ...) pressupõe um carácter dinâmico, uma continuada avaliação de processos, métodos e modelos de ensino (altamente estruturado), de articulação e colaboração entre serviços, de participação e envolvimento parental porque, devido à especificidade da intervenção, os alunos ou eram encaminhados para instituições (D-L nº 319/91) ou integram unidades de ensino estruturado (artigos 25 e 26 do D-L nº 3/2008).

Assim, no domínio do encaminhamento os dados mostram concretamente que nos três últimos anos de vigência do D-L nº319/91 foram desenvolvidos nos três agrupamentos de escolas participantes no estudo 16 processos de encaminhamento para instituições (10 multideficiências e 6 autismos) tendo a resposta sido 100% favorável no autismo e 80% nas multideficiências (n=8). Para o primeiro triénio de vigência do D-L nº 3/2008 constatou-se que se praticaram 17 processos de encaminhamento para unidades estruturadas (12 multideficiências e 5 autismos) tendo-se efectivado somente 2 multideficiências (16%) e 1 autismo (20%).

3.2.Vertente prospectiva

No domínio prospectivo apresentam-se de seguida os resultados obtidos e as principais inferências obtidas com a inquirição feita a pais e professores acerca do atendimento escolar a alunos com NNE.

3.2.1.Satisfação das famílias de alunos com NEE relativamente aos serviços recebidos

A Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (EADSNE) recomenda a afectação dos recursos e serviços necessários para que sociedade e escola possam dar respostas aos alunos dos diferentes níveis de ensino que demonstrem deficiências, dificuldades ou desvantagens na aprendizagem e cognição, comunicação, nos aspectos físicos, emocionais, sensoriais e /ou comportamentais e no desenvolvimento social.

A Figura 2 mostra as frequências referentes ao grau de satisfação/insatisfação que os pais /encarregados de educação de alunos com NEE têm relativamente a vários serviços.

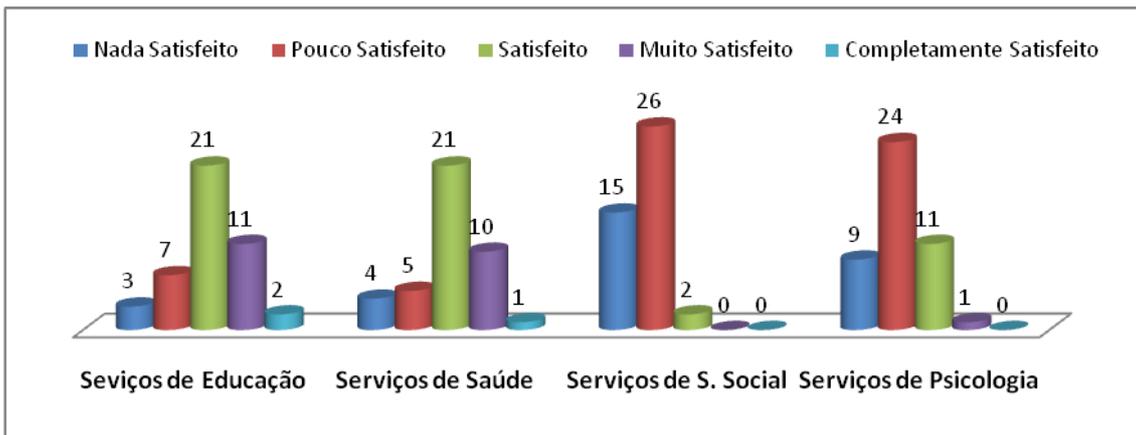


Figura 2- *Frequência do grau de satisfação/insatisfação relativamente aos diferentes serviços que atendem a alunos com NEE*

De acordo como os dados da Figura 2 conclui-se:

1. Globalmente, grau de insatisfação: nada e pouco, das famílias (n=93) é significativamente superior ($p < 0,05$, Friedman test) ao grau de satisfação: muito e completamente (n=25);
2. Os serviços que menos satisfazem as famílias são os Serviços de Segurança Social (n=41) e os Serviços e Psicologia (n=33) ao passo que os que mais os satisfazem são os serviços de educação e saúde.

3.2.2-Apoio às famílias de alunos com NEE

Os factores de protecção e apoio às famílias de alunos com NEE devem corresponder a influências e mecanismos que agindo sobre as dinâmicas pessoais e familiares as melhoram, melhorando conseqüentemente as respostas adaptativas dos indivíduos a ambientes sociais, laborais, emocionais e de saúde hostis e, por satisfação das necessidades da base da pirâmide de Maslow (1970), as fazem evoluir para patamares superiores.

O nível de apoio sentido pelas famílias de alunos com NEE do presente estudo é de apenas 20% (onde 3% se sentem “muito apoiadas” e 17% “apoiadas”) enquanto que a grande maioria, 80%, diz que se sente “pouco apoiada” (54%) e “nada apoiada” (26%), sendo as diferenças entre os que se sentem apoiados e não apoiados estatisticamente (Friedman test) significativas ($p < 0,05$).

Na Figura 3 expõe-se a distribuição percentual por quatro categorias de necessidade em função dos quatro domínios considerados.

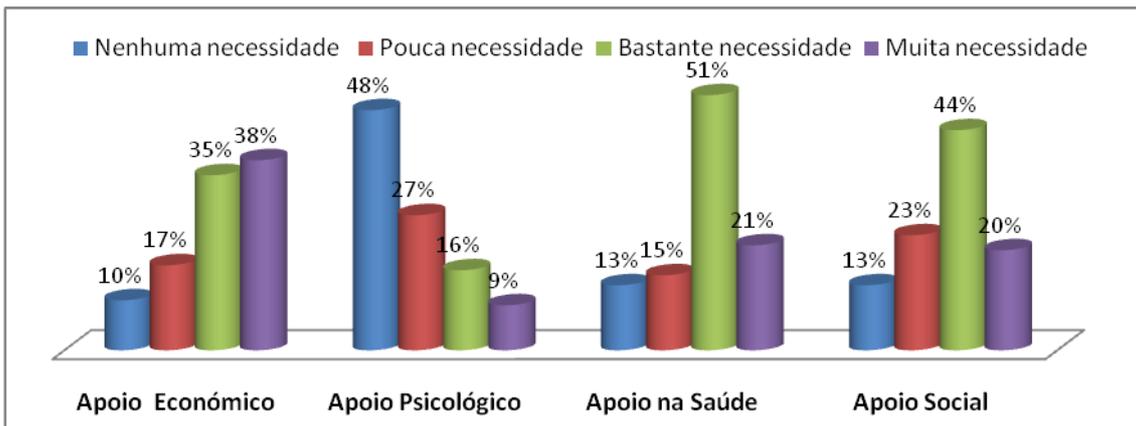


Figura3- Domínio das necessidades das famílias de alunos com NEE

Os dados expostos na Figura 3 sustentam o seguinte quadro conclusivo:

1. No plano das necessidades, a categoria dominante é “Bastante necessidade”;
2. A larga maioria das famílias de alunos com NEE manifesta sentir grandes necessidades de apoio no plano económico, social e da saúde;
3. A dimensão de apoio psicológico é remetida para o pano de “Nenhuma necessidade” (48%) e “Pouca necessidade” (27%);
4. No domínio do “Apoio na saúde” (51%) e “Apoio social” (44%) emerge a categoria “Bastante necessidade” ao passo que no plano do “Apoio económico” destaca-se a categoria “Muita necessidade” (38%);
5. As diferenças entre o grau de “necessidade” e de “não necessidade” são estatisticamente significativas ($p < 0,05$; Friedman test) em todos os domínios.

3.2.3- Promoção do sucesso educativo de alunos com NEE nos normativos escolares

A concretização da igualdade de oportunidades educativas tendo em vista a equidade social implica que a escola através da sua estrutura normativa perspetive dinâmicas e práticas didáctico-pedagógicas que atendam às especificidades e diferenças individuais dos seus alunos. Na Figura 4 mostra-se a opinião dos 43 professores acerca dos referenciais inscritos em quatro estruturas fundamentais da organização escolar para o sucesso educativo e para o atendimento a alunos com NEE e a efectiva aplicação das medidas neles contidas.

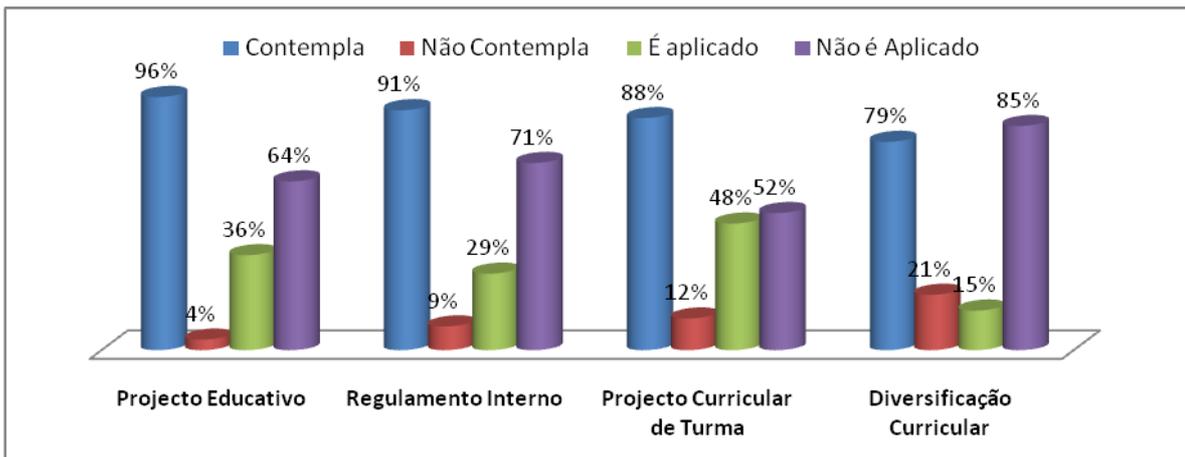


Figura 4-Relação entre medidas contempladas nos documentos orientadores dos agrupamentos para a efectiva inclusão de alunos com NEE e a sua concretização

Da análise aos dados constantes na figura 4 aduzem-se como principais elementos a considerar.

1. Para a larga maioria dos professores, os documentos estruturantes e orientadores das escolas contemplam a especificidade dos alunos com NEE e o seu atendimento;
2. Para uma grande maioria dos professores, as medidas constantes nos documentos estruturantes e orientadores das escolas para atenderem à especificidade dos alunos com NNE não têm efectiva aplicação;
3. As significativas diferenças registadas entre o contemplado e o efectivado ($p < 0,05$, t Student), traduzem graves distorções no processo de ensino e aprendizagem com prejuízo para os alunos com NEE e evidenciam carências inspectivas e falta de liderança.

3.2.4-Participação parental nas dinâmicas e decisões da escola

O novo contexto social impõe a incorporação e participação parental nas estruturas organizativas da escola para uma maior co-responsabilização e comprometimento destas no processo educativo dos seus educandos e ainda para uma maior valorização social das famílias. Segundo (Sarmiento & Ferreira, 1999) esta participação situa-se, no quadro normativo que a regulamenta, em formas de relacionamento a nível institucional, como tomadas de decisão nos órgãos formais da escola.

A Figura 6 sintetiza os dados dos professores ($n=43$) e dos pais de alunos com NEE ($n=96$) sobre a participação parental nas estruturas e dinâmicas escolares.

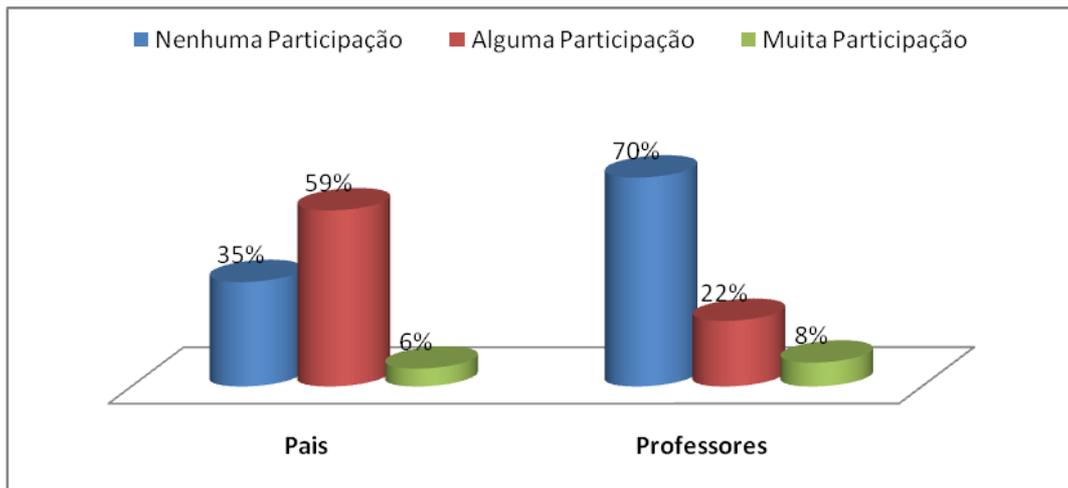


Figura 5-Percepção de professores e pais sobre a participação parental na escola

Pela observação dos dados expressos na figura 5 constata-se:

1. Divergência entre professores e pais sobre o grau da participação dos progenitores nas actividades, dinâmicas e decisões da escola ($p < 0,05$, χ^2);
2. Para a maioria dos professores (70%) a relação participativa dos pais com a escola situa-se predominantemente na categoria “nenhuma participação”;
3. Na opinião de 59% dos pais existe alguma participação parental na escola mas mais de um terço dos progenitores (35%) é de opinião que não existe nenhuma participação;
4. Pais (6%) e professores (8%) convergem, com valores muito baixos, na categoria “Muita participação”.

3.2.5-Qualidade dos recursos no atendimento a alunos com NEE

O atendimento a alunos com NEE requer especialização de recursos, adaptação de materiais e condições físicas ajustadas. Na Figura 6 apresentam-se os dados sobre a percepção que pais e professores têm acerca destas realidades.

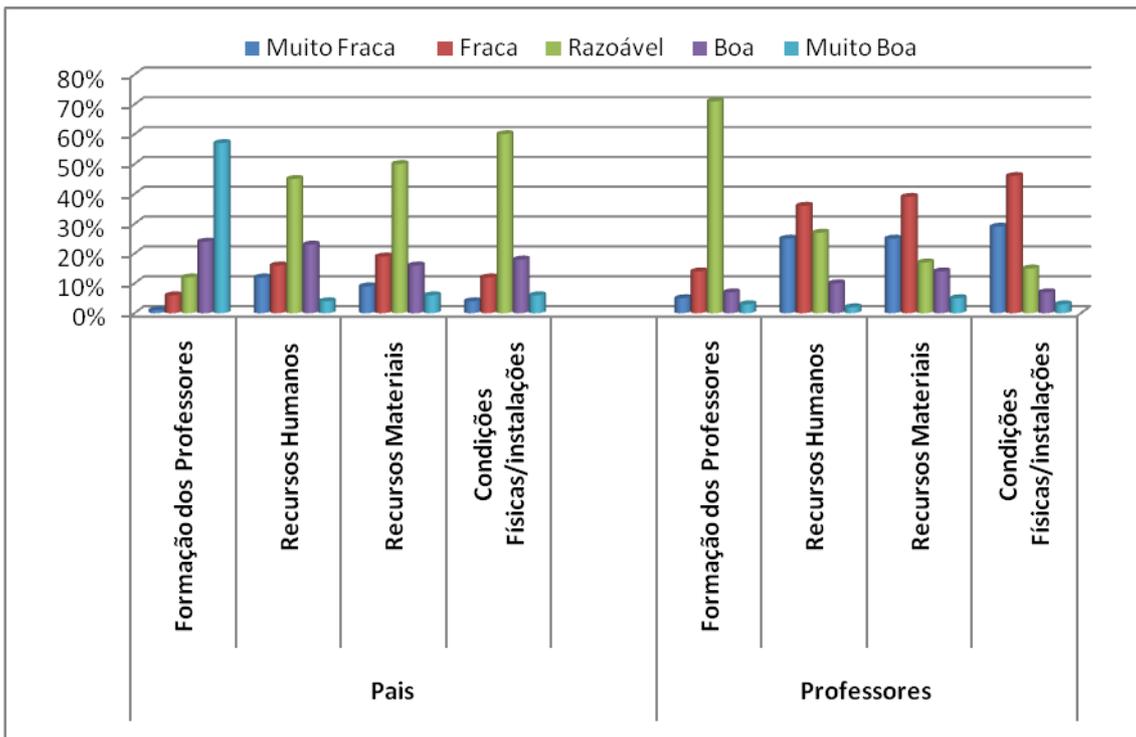


Figura 6- Percepção dos pais e dos professores sobre a qualidade dos recursos no atendimento a alunos com NEE

Inferir-se da análise aos dados apresentados a figura 6 que:

1. Pais e professores têm perspectivas significativamente divergentes ($p < 0,05$, χ^2) sobre a qualidade dos recursos, a formação docente e as condições físicas das escolas para atender a alunos com NEE;
2. Os pais expressam uma visão mais favorável das condições de atendimento aos seus educandos considerando como “razoáveis” e “bons” os recursos físicos e humanos e as condições físicas /instalações e avaliam como “muito boa” a formação docente;
3. Os professores expressam uma avaliação menos positiva ao categorizarem predominantemente os recursos físicos e humanos e as condições físicas /instalações como “fracos” ou “muito fracos” e a formação docente como “razoável”.

IV- Conclusões

Da análise dos resultados obtidos neste estudo é possível elaborar o seguinte quadro de conclusões:

4. A população escolar com NEE abrangida pelos serviços de Educação Especial decresceu significativamente com a entrada em vigor do D-L nº 3/2008 de 7 de Janeiro;
5. As limitações de carácter permanente ao nível das funções e estruturas do corpo requeridas pelo D-L nº3/2008 por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde (CIF) e a não consideração de limitações socio-ambientais excluem uma grande parcela de alunos com NEE dos serviços de Educação Especial sob a alegação de que devido às suas características essa parcela reúne condições para receber o mesmo processo de ensino /escolarização que os pares ditos “normais”;

6. A diminuição do número de alunos abrangidos pelas medidas da Educação Especial foi acompanhada pelo decréscimo do número de retenções neste segmento da população escolar;
7. A taxa de empregabilidade dos alunos com NEE de carácter permanente é residual e circunscrita ao círculo familiar, embora a actual lei (artigo 16º do D-L nº 3/2008) contemple Planos Individuais de Transição;
8. O nível de necessidade de apoio (económico, social e de saúde) referido pelas famílias de alunos com NEE de carácter permanente é bastante elevado o que está em conformidade com o seu nível de insatisfação par com os serviços recebidos pelos seus educandos;
9. Constata-se a falta de concretização/operacionalização do preceituado nas estruturas normativas das escolas para o atendimento aos alunos com NEE assim como uma baixa participação dos pais nas decisões da escola para defesa dos direitos dos seus educandos;
10. As escolas apresentam algumas limitações de recursos humanos, físicos e materiais para atenderem adequadamente aos alunos com NEE de carácter permanente;
11. Sobressai ainda do estudo a necessidade de socialmente se assumir a equidade na educação escolar e na escola enquanto lugar de progresso para o aluno, considerando-se o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar físico, psíquico e social como o objectivo mais valioso.

V- Implicações do estudo

Sobressai do presente estudo que para melhorar o atendimento social e escolar aos alunos com NEE e suas famílias, visando efectivamente a obtenção de ganhos em saúde através de melhorias da qualidade de vida e do bem-estar físico, mental e social, bem como para a construção de uma sociedade e escola inclusivas, se torna fundamental reconhecer que:

- a. Um sistema educativo alicerçado numa cultura altamente selectiva, descontextualizada das famílias, dos “entornos” ambientais e dos níveis de actividade participação do indivíduo conduz irremediavelmente a uma cultura de fracasso escolar;
- b. É premente a necessidade de modernizar o actual arquétipo de sistema de ensino, de escola e de professores que insistem recorrentemente em culpar os alunos por não estudarem, por não aprenderem e por terem comportamentos perturbadores sem

- todavia avaliarem os contextos, sem aquilatarem do grau de deficiência, dificuldade ou desvantagem de cada aluno, sem se envolverem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sem se interrogarem, reflectirem e investigarem sobre qual o papel que lhes cabe na reconstrução do saber/conhecimento e no desenvolvimento de um novo paradigma didáctico-pedagógico;
- c. O sucesso do aluno com NEE não deve ser visto somente no plano da inclusão social (cumprir a escolaridade obrigatória), ele deve trazer ganhos qualitativos no plano biopsicossocial e do conhecimento que lhe permitam alcançar o máximo de autonomia para uma vida digna;
 - d. Existe a necessidade de socialmente se assumir a equidade na educação escolar e na escola enquanto lugar de progresso para o aluno, considerando-se o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar físico, psíquico e social como o objectivo mais valioso;
 - e. As escolas para atenderem adequadamente aos alunos com NEE, permitindo-lhes desenvolver o seu completo bem-estar físico, mental e social e o seu potencial cognitivo, devem ser espaços socioculturais com funções que ultrapassem os meros ajustes ou adaptações emanadas da tutela governamental, do currículo prescritivo e/ou dos seus órgãos de direcção;
 - f. A concretização do modelo de sociedade e de escola inclusiva convoca “empowerment” técnico e científico, bem como exige o desenvolvimento de uma cultura e de uma dinâmica organizacional alicerçada no respeito, aceitação e valorização da diferença e baseado na colaboração entre agentes empresariais, profissionais, sistemas de apoio e estrutura familiar e participação parental;
 - g. A nível laboral sobressai a necessidade de se encontrar o equilíbrio entre a componente do trabalho (flexibilidade) e a vida familiar em compatibilidade com o absentismo e a eficiência;
 - h. No plano político e legislativo para o emprego no sector público e empresarial do estado poderá ser equacionada a introdução de um sistema paritário de cotas para pessoas com NEE de carácter permanente, e no sector privado essa política poderá ser implementada através de estímulos fiscais, nomeadamente em sede de IRC.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coolican, H. (1990). *Research Methods and statistics in psychology*. London: London press.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Corrigan, D., Dillon, J. & Gunstone, R. (2007). *The re-emergence of values in science education*. Rotterdam: Science publishers.
- Declaração de Salamanca-UNESCO 10 de Junho de 1994-ED-94/WS/18
- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, Diário da República nº 102-I Série-A.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Diário da República nº 4-I Série.
- Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto (revogado).
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, Diário da República nº 79-I Série.
- Downie, R.S.Tannahill, C. & Tannahill, A. (2000). *Health promotion – Models and values*. New York: Oxford University Press.
- Durkehim, P. (1963) *L'Education Morale*. Paris: PQF.
- EADSNE-Agência Europeia para Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais-NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EUROPA-Publicações temáticas, Janeiro de 2003.
- Faria, L. (2003) A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C.M.Lopes Pires, P.J.Costa, S.Brites e S.Ferreira (Orgs), *Psicología, Sociedade e Bem-estar*. Leiria: Editorial Diferença.
- Jonas, H. (1998) *Pour une éthique du future*. Paris : Éditions Payot & Riveges.
- Leite, D.M. (1999) Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudo em Avaliação Educacional*, nº 19; p.5-24.
- Maslow, H. A. (1970) *Motivación e Personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.
- Morin,E. (1975) *Cultura de massas do século XX: o espírito do tempo- II*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Oliveira, J.B.A.(1997) Repetência, Auto-estima e Reconquista da Identidade. *Dois pontos*, V.4, nº35, p.86-88.
- OMS – Organização Mundial da Saúde (2005) Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).
- OMS – Organização Mundial de Saúde (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. Lisboa: Ministério da Saúde, Divisão da Educação para a Saúde.

- Pestana, M. A. e Gageiro, J. N. (2000) *Análise de Dados Para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sarmiento, M. e Ferreira, I. (1999) Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional in Formosinho, J.; Fernandes, S.; Ferreira, F.; *Novos Desafios à Educação Básica*. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Silva, P. (2003) Escola-Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, R.N. e Davis, C. (1993) É proibido repetir: *Estudo em Avaliação Educacional*, nº 7; p.5-44.