



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Relatório Técnico

Políticas Públicas
de Educação Especial

Assessoria técnica:
Rute Perdigão
Teresa Casas-Novas
Teresa Gaspar

Junho 2014

ÍNDICE

004 Introdução

005 Direito à Educação

007 O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

009 Enquadramento Legal

013 A Reflexão produzida no CNE

016 Contexto Internacional

021 Situação Atual do Atendimento dos Alunos com NEE

028 Estudos e Relatórios

034 Balanço das Audições

039 Bibliografia

Anexos

043 Quadro Sinóptico das Audições

046 Cenário mais escolhido

047 Lista Audições

049 Glossário

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEI- Currículo Específico individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRI - Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC- Centros de Recursos TIC para a Educação Especial

EE- Educação Especial

ELI- Equipa Local de Intervenção

LVT - Região administrativa de Lisboa e Vale do Tejo

PEI- Programa Educativo Individual

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT- Plano Individual de Transição

NEE- Necessidades Educativas Especiais

Introdução

Através da Deliberação nº 2-PL/2014, a Assembleia da República solicitou ao Conselho Nacional de Educação a elaboração de uma recomendação “sobre as políticas públicas de educação especial, incluindo a utilização do método de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como base para a elaboração do programa educativo individual, nos termos do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.”

O presente relatório procura sistematizar a evolução das conceções e das práticas verificadas na área da educação especial ao longo dos tempos, quer a nível nacional quer internacional e caracterizar a situação atual do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema educativo nacional. Para tal foram tidos em conta os princípios fundamentais inscritos em Convenções e Declarações Internacionais de que Portugal é subscritor, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o modo como se realiza a educação especial no espaço europeu e coligida a legislação que enquadra a prestação de serviços de educação especial em Portugal.

O extenso leque de audições realizadas a entidades com intervenção em diferentes áreas, desde a investigação, formação de professores e responsáveis pela administração a associações de pais, agrupamentos de escolas e professores de educação especial permitiram recolher informação pertinente capaz de sustentar uma apreciação global sobre a política de educação especial no nosso país.

O Direito à Educação

Ao longo do século XX, a evolução dos conceitos e das práticas relativos ao atendimento educativo de crianças e jovens com deficiência segue uma sequência idêntica nos diferentes países ocidentais, desde a iniciativa privada à intervenção do Estado, das instituições de assistência à criação de estruturas educativas, das políticas de segregação às medidas de integração escolar.

A partir do pós-guerra inicia-se uma intervenção decisiva das autoridades educativas diretamente relacionada com a preocupação de assegurar o efetivo direito à educação de todas as crianças independentemente das suas diferenças. Apesar do crescimento considerável das estruturas de educação especial verificado em muitos países, grande número de crianças permanecia à margem de qualquer intervenção educativa ou era obrigada a afastar-se de casa e a separar-se das suas famílias para frequentar uma escola especial. A crítica a este percurso segregado a que estavam obrigados os alunos com deficiência e o sucesso das primeiras experiências de integração em escolas regulares, exercem uma forte pressão para que as autoridades educativas chamem a si a responsabilidade de garantirem também a estas crianças um processo educativo adaptado às suas necessidades. Ir-se-á, assim, assistir, durante a década de 70, a uma profunda alteração nas conceções e no modo de organização da educação especial.

A Dinamarca será o primeiro país europeu a definir quatro princípios básicos de orientação para o atendimento educativo das crianças com algum tipo de incapacidade: o princípio da proximidade, o qual determina que o apoio à criança com deficiência deve efetuar-se tão próximo quanto possível da sua casa; o princípio da interferência mínima, de modo a que não receba mais apoio do que os necessários para ultrapassar as limitações da sua deficiência; o princípio da eficácia, que avalia se as situações educativas previstas para a criança contribuem para o pleno desenvolvimento das suas capacidades; o princípio da integração, a que se subordinam a aplicação e desenvolvimento de todas as medidas relativas à educação de alunos com deficiência na escola regular¹.

O enunciado destes princípios vai dar início a uma nova perspetiva pedagógica da educação especial até então demasiado dependente de critérios médico-terapêuticos que orientavam a classificação das crianças em categorias para posterior encaminhamento para os diferentes tipos de classes ou escolas especiais. A intervenção passa a estar centrada no aluno, nas suas dificuldades em acompanhar um currículo normal, na adequação do processo de ensino ao seu ritmo de aprendizagem e na organização dos apoios especializados de que necessita.

Esta primeira fase das políticas de integração escolar difunde-se rapidamente dando origem a tomadas de posição veementes em diversos países e a uma vasta literatura internacional que procura sistematizar experiências e avaliar a eficácia social das medidas preconizadas. Apesar da ideia da integração ganhar cada vez mais adeptos, era ainda assim considerada uma questão da esfera específica da educação especial, à qual caberia assegurar todos os apoios e recursos

¹ *Handicapped Students in the Danish Educational System*. Copenhagen, M.E., Março 1988.

especializados que servissem de suporte à integração dos alunos com deficiência na escola regular.

Em Portugal, embora a Constituição de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (artº 74º) e a LBSE de 1986 determine que a educação especial se organiza “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino” (artº 18º, nº 1), o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do D.L. nº 35/90, de 25 de Janeiro: “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (artº 2º, nº 2).

Na comunidade internacional, a defesa do direito à educação das crianças e jovens com deficiência e a evolução de concepções sobre o modo de assegurar essa mesma educação encontra-se consagrada em duas importantes Declarações da UNESCO: a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* de 1990 e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais* de 1994.

O Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Os estudos realizados em Inglaterra no âmbito do “Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, cujo relatório foi publicado em 1979, trazem uma nova luz a toda esta problemática. Partindo de uma análise muito rigorosa sobre as práticas de ensino em escolas especiais para diferentes categorias de deficiência e comparando com os problemas de aprendizagem existentes nas escolas de ensino regular e as estratégias utilizadas para ajudar os alunos a superá-los, os investigadores concluem que, ao longo da escolaridade básica, uma em cada cinco crianças apresentará, em algum momento, necessidades educativas que implicam a adequação do processo de ensino e aprendizagem. Cabe à escola saber identificar e responder às diferentes necessidades dos seus alunos, independentemente de estas derivarem de uma deficiência ou de uma outra qualquer situação.

Deste modo, a principal tarefa da educação especial, enquanto recurso da própria escola regular, será a de identificar as necessidades educativas especiais dos seus alunos e prover a necessária adequação curricular, os apoios e meios adicionais ao longo da sua escolaridade. As categorias de deficiência “deixam de ter utilidade quando se pretende orientar educacionalmente as crianças ou os alunos tendo em vista a elaboração de programas educativos. Nestes casos, torna-se necessário definir e identificar as necessidades educativas especiais da criança e não rotulá-la ou classificá-la, devido à irrelevância de que tal procedimento se reveste para o seu ensino” (Bairrão, J.).

O conceito de necessidades educativas especiais para caracterizar as condições do percurso escolar de alunos com deficiência é adotado pela primeira vez em Inglaterra no Education Act de 1981. A partir daqui expande-se rapidamente e inúmeras investigações irão procurar operacionalizar o conceito ao mesmo tempo que se assiste a um profundo debate sobre as mudanças a introduzir nos contextos escolares de modo a serem capazes de responder à diversidade crescente das situações de aprendizagem dos seus alunos.

A Declaração de Salamanca (1994) dará mais um passo importante para a garantia da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no “quadro do sistema regular de educação” ao introduzir a noção de escola inclusiva:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca – Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, 7º §. UNESCO, 1994).

A adoção deste quadro de referências por parte de Portugal tem início em 1991 com a definição das medidas educativas a proporcionar a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. O regime educativo especial de que poderão beneficiar “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e aprendizagem”, sempre subordinado ao princípio de que a aplicação daquelas medidas “deve processar-se no meio menos restritivo possível” (DL nº 319/91, de 23 de Agosto). No preâmbulo deste diploma explicita-se a mudança de orientações que se pretende consagrar: a substituição da classificação em diferentes categorias de deficiência, “baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de necessidades educativas especiais baseado em critérios pedagógicos”; uma maior responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a adoção da perspectiva de “escola para todos”; o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; e o desenvolvimento do processo educativo em meio menos restritivo possível dos alunos com necessidades educativas especiais.

Com este diploma, a integração dos alunos com deficiência na escola regular passa a contar com um elenco de medidas suscetíveis de apoiar o seu processo educativo. Nesse sentido, reflete uma perspectiva de ensino integrado, centrado nos problemas dos alunos, com recurso à aplicação de medidas de apoio direto que permitam acompanhar o currículo oficial, muitas delas desenvolvidas fora do contexto de sala de aula por professores de apoio colocados em equipas de educação especial.

A assunção da noção de escola inclusiva, onde todos os alunos possam encontrar as respostas educativas que lhes permitam realizar um percurso escolar em comum, surge plasmada no DL nº 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio. Este diploma define “os apoios especializados a prestar...visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” com deficiências e incapacidades. No contexto da escola regular, a educação especial assume-se como recurso para “a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio” que respondam às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações de carácter permanente.

A legislação portuguesa reflete, assim, a evolução de conceções sobre a educação especial: do atendimento em escolas especiais à integração física de alunos com deficiências motoras e sensoriais na escola regular apoiados por equipas de educação especial; do reconhecimento das necessidades educativas especiais que muitos alunos apresentam ao longo do seu percurso escolar e medidas educativas a desenvolver numa escola que se quer para todos; até à construção da escola inclusiva onde todas as crianças e jovens, quaisquer que sejam as dificuldades que apresentam, possam participar plenamente e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades dentro da escola.

Enquadramento legal

De acordo com a Constituição da República Portuguesa são direitos fundamentais o direito ao ensino e à Educação e é da responsabilidade do Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário.”

Com a Lei de Bases do Ensino do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), a educação especial é considerada uma modalidade especial da educação escolar (artº 16º), cujos objetivos são definidos da seguinte forma: “A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados” (art.º 17º e 18º). Consequentemente, o Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro, vem determinar que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”. A publicação do decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, introduz o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos para estabelecer o regime educativo especial dos alunos com deficiência. Posteriormente, o Despacho nº 105/97, de 30 de maio, estabelece um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções.

Atualmente a educação especial é regulada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio. Este diploma estabelece a noção de educação inclusiva que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Nele são definidos “os apoios especializados a prestar...visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” com deficiências e incapacidades e estabelece-se que nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada para a inclusão de jovens e crianças devido ao tipo e grau de deficiência, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial.

Em 2009, é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social. O sistema dispõe de equipas locais de intervenção sediadas nos centros de saúde, a quem cabe a identificação das crianças e famílias em risco e elaboração e execução do plano individual da intervenção precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação. O PIIP deve articular-se com o PEI, “aquando da transição de crianças para a frequência de jardins-de-infância ou escolas básicas do 1º ciclo.”

Relativamente aos grupos de docência, a Portaria n.º 212/2009, sobre habilitações para a docência (Grupos de Recrutamento 910², 920³ e 930⁴- Educação Especial), tem como objetivo definir o conjunto de qualificações que conferem aptidão para o exercício docente. Os cursos que conferem qualificação profissional aos docentes são os seguintes:

- Curso de formação especializada nos termos do n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (...);
- Curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas, nos termos do n.º 1 do artigo 4.º do Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (...).
- Formação especializada em educação especial, anterior ao Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril;
- Licenciaturas e DESE (diplomas de estudos superiores especializados) no âmbito da educação especial constantes do anexo ao despacho n.º 25156/2002 (2.ª série), de 26 de Novembro.

Por fim e relativamente aos subsídios atribuídos à Educação Especial, o Decreto Regulamentar nº 19/98, de 14 de agosto, “estabelece as disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, o qual é instituído pelo Decreto-Lei nº170/80, de 29 de maio”.

Decreto-Lei 3/2008

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e respetivas alterações,

“define 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 de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

² Inclui lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio à intervenção precoce na infância.

³ Inclui lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

⁴ Inclui lugares de educação especial para apoio educativa a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Procedimentos de referenciação e avaliação:

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estabelece que a referenciação de uma criança/aluno elegível pode ser feita por qualquer interveniente no processo educativo de um aluno e determina a elaboração do relatório técnico-pedagógico, no prazo de 60 dias. “Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde.

Programa Educativo Individual (PEI)

O relatório técnico-pedagógico servirá de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), e nele serão identificadas as medidas educativas que a equipa considera que devem ser implementadas.

O PEI é o “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação”. Este deve ser um instrumento dinâmico, na medida em que pode e deve ser alvo de permanente revisão/atualização, tendo em conta a evolução do aluno, sendo as medidas, nele previstas, devidamente ajustadas ao processo de ensino-aprendizagem. A implementação do PEI exige a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo e carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no nº2 do artigo 3.º do presente Decreto-Lei.

O coordenador do PEI é o educador de infância, o professor titular de turma no 1º ciclo do ensino básico, ou o diretor de turma nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Plano Individual de Transição (PIT)

Como complemento ao programa educativo individual, a escola deve elaborar um plano individual de transição (PIT) “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo”. O PIT destina-se a “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (art.º 14º).

Medidas educativas

O artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, sobre a adequação do processo de ensino e de aprendizagem prevê as seguintes medidas educativas que visam a promoção da aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;

- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

As medidas educativas “pressupõem o planejamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo da escola”, no qual devem constar as metas e estratégias propostas que visem o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e a identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar.

Currículo Específico Individual (CEI)

O CEI “pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função de um nível de funcionalidade da criança ou do jovem.” Esta é a única medida de educação especial que compromete a obtenção de habilitação académica e/ou profissional, e por esse motivo só deverá ser aplicada quando esgotadas as medidas menos restritivas do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e respetivas alterações.

Considerando a escolaridade obrigatória de 12 anos, o CEI pode ser implementado ao longo do percurso educativo do aluno, incluindo o secundário. Quando terminam a escolaridade, o CEI deve ser complementado com o Plano Individual de Transição (PIT), de forma a preparar os alunos para a vida pós-escolar.

A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, apresenta a matriz do currículo específico individual dos alunos que frequentam o ensino secundário, que integra obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT). A responsabilidade pela educação e ensino dos alunos abrangidos pela Portaria n.º 275-A/2012 é da competência do ensino regular, mas pressupõe o estabelecimento de parcerias com instituições especializadas para a sua concretização.

Certificação

Os alunos com necessidades educativas especiais abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e respetivas alterações, são abrangidos pelas mesmas normas e modelos de certificação estabelecidos para os restantes alunos devendo, no entanto, ser identificadas as adequações no processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

Ao atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, os alunos com currículo específico individual obterão um certificado de frequência que “deve identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas”(art. 15º).

A reflexão produzida no CNE

O estudo, encomendado pelo CNE em 1996 a uma equipa coordenada pelo Prof. Joaquim Bairrão sobre a situação da educação especial em Portugal, encontra-se publicado com o título “Os Alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação”.

Na parte teórica do estudo, J. Bairrão coloca a questão de saber “quem são as crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação a fim de beneficiarem de um programa educativo específico?” No seu entender são de dois tipos: “crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar”. Para as primeiras, o percurso que vai do despiste à intervenção exige o encaminhamento para serviços de intervenção precoce, onde equipas multiprofissionais, conjuntamente com os pais, deverão elaborar um plano individualizado para a intervenção com a criança. Para as segundas, Bairrão recorre à distinção, apresentada por Simeonsson (1994), entre *problemas de baixa frequência e alta intensidade* e *problemas de alta frequência e baixa intensidade*, para afirmar:

“São os casos de baixa frequência e de alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São, como sabemos, os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc. que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que são muito exigentes em recursos humanos e materiais. (...) os problemas de alta frequência e de baixa intensidade... são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização... que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este grupo que aflige a escola e a que esta geralmente responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não da educação especial” (pp. 29 e 30).

E conclui,

“(...) os problemas de *baixa frequência/alta intensidade* e os de *alta frequência/baixa intensidade* põem problemas de sinalização, rastreio, avaliação e organização diferentes. Os primeiros exigem que exista uma articulação e uma colaboração estreita entre serviços de saúde, segurança social e de educação. Os segundos deverão também organizar-se de forma articulada com a saúde e a segurança social, mas é predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos deverão ser organizados de modo a funcionarem eficazmente” (p. 31).

A parte empírica do estudo vai procurar conhecer a situação da educação especial no país. Tendo por base a realização de um inquérito junto de uma amostra de escolas sobre o modo como os alunos com NEE frequentavam o ensino básico e quais os recursos de que dispunham, no enquadramento legal regulado pelo DL nº 319/91, o estudo conclui que “a noção de

necessidades educativas especiais... não foi ainda entendida e interiorizada devidamente”, pelo que

“não obstante a legislação fazer apelo à diversificação de estratégias e a um ensino por níveis diferenciados que tenha em conta *o caso concreto*, as práticas mantêm-se tradicionais e rotineiras, servindo o apoio ao aluno para, fundamentalmente, *lhe dar mais do mesmo*. (...) A falta de equipas pluridisciplinares impede um conhecimento adequado das necessidades e potencialidades das crianças e impede também um planeamento rigoroso de medidas e de estratégias a aplicar, bem como a sua avaliação” (pp. 311 e 312).

De entre os principais obstáculos encontrados, o estudo refere a “ausência de formação dos professores em NEE e o tipo de formação dos professores especializados”, bem como a falta de cooperação interdisciplinar que deixam “o professor de ensino regular sozinho perante alunos que ele não consegue ensinar”, concluindo que a situação “assume um carácter mais preocupante quando se trata de casos graves de deficiência que necessitam de recursos educativos diversificados e especializados, como é o caso dos alunos com surdez e com multideficiência” (p. 313).

Na sequência deste estudo, o CNE realiza um seminário em 1998 intitulado “Uma educação inclusiva a partir da escola que temos” para apresentação e discussão dos seus resultados, tendo em vista a preparação de um Parecer sobre toda esta temática. O Parecer produzido (Parecer nº 3/99) sublinha que a educação de crianças e jovens com NEE “deve fazer parte de uma estratégia global de educação” não constituindo “uma área isolada no conjunto das ações de política educativa”. O Parecer recomenda, entre outras propostas, a definição de uma política coerente de intervenção precoce, com envolvimento dos serviços de saúde, educação e segurança social, a revisão do modelo de funcionamento dos apoios educativos, considerando ser necessário “introduzir critérios mais rigorosos no perfil exigido para o desempenho das funções de professor de apoio educativo que evitem o recrutamento de profissionais sem o devido perfil e ou preparação”, a intervenção de equipas pluridisciplinares no processo de encaminhamento de alunos para o regime educativo especial e a criação de unidades de intervenção especializada nas escolas do ensino regular para apoio a alunos com deficiência auditiva profunda e multideficiência.

Chamado a pronunciar-se pelo Governo sobre um anteprojeto de decreto-lei relativo ao regime da educação especial e do apoio socioeducativo, o CNE emite o Parecer nº 9/2004. Nele se reafirma a importância da sinalização, avaliação e proposta de intervenção junto de alunos com necessidades específicas ser feita por equipas multidisciplinares, procurando encontrar um “continuum de respostas” a nível da escola, do currículo e dos apoios especializados que devem ser assegurados. Neste sentido, o Parecer recomenda que todo o dispositivo de educação especial e de apoio socioeducativo previsto seja completamente integrado na organização

interna da escola e não uma intervenção paralela ao seu funcionamento geral “que fique a pairar ou separado da realidade concreta das escolas”. O CNE pronuncia-se ainda sobre as necessidades de formação existentes na preparação geral dos professores e na formação especializada como condição essencial ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Contexto internacional

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

Portugal torna-se o primeiro país ocidental a adotar a CIF como instrumento de elegibilidade dos alunos que deverão beneficiar de apoios especializados ao longo do seu processo educativo.

Aprovada em 2001 na 54ª Assembleia Mundial da OMS, com a designação *de International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF)*, resulta do processo de revisão da anterior *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (1980) e constitui o quadro de referência universal para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população. Esta classificação traduz a passagem “do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana” (CIF-OMS, 2001), em que se relacionam as funções e estruturas do corpo da pessoa, as atividades e as tarefas que a pessoa faz e as diferentes áreas da vida nas quais participam, e os fatores do meio ambiente que influenciam essas experiências. Nesta classificação, “a funcionalidade e incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, etc.) e os fatores contextuais (fatores ambientais e pessoais).” A *funcionalidade* será, assim, o termo genérico que engloba as funções e estruturas do corpo, as atividades que realiza e as áreas da vida em que a pessoa participa, correspondendo aos aspetos positivos da interação entre o indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus fatores contextuais (ambientais e pessoais); a *incapacidade* designa as deficiências, limitações da atividade e restrições na participação, correspondendo aos aspetos negativos da interação entre o indivíduo e o meio ambiente (INR). Por fim, a CIF “operacionaliza o modelo biopsicossocial da incapacidade, enfatizando a identificação das experiências de vida e das necessidades reais de uma pessoa, assim como a identificação das características (físicas, sociais e atitudinais) do seu meio circundante e das condições que precisam de ser alteradas para que a funcionalidade e participação dessa pessoa possa ser otimizada” (INR).

A necessidade de adaptação da CIF à natureza, intensidade e tipo de funcionalidade das crianças e jovens, dado “as primeiras duas décadas de vida se caracterizarem pelo rápido crescimento e desenvolvimento, com mudanças significativas no funcionamento físico, social e psicológico” foi reconhecida pela OMS que, logo em 2002, deu início aos trabalhos para elaboração de “uma versão da CIF para crianças e jovens (ICF-CY), para utilização universal nos sectores da saúde, educação e serviços sociais”, sob a coordenação de R. Simeonsson. Publicada em 2007, esta versão amplia aspetos essenciais ligados “ao desenvolvimento da cognição e da linguagem, às brincadeiras, à maneira de ser e comportamento da criança em desenvolvimento” (ICF-CY, p. XV), sendo dada particular atenção a quatro aspetos essenciais: a criança no contexto da família, as situações de atraso no desenvolvimento, a participação e socialização da criança e a qualidade do meio ambiente em que ela se insere.

A CIF para crianças e jovens tem vindo a ser utilizada como quadro de referência para a avaliação especializada dos alunos com necessidades educativas que requeiram uma intervenção da educação especial, ao abrigo das disposições previstas no DL nº 3/2008.

Políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

De acordo com o relatório “Educação Especial na Europa” (2003) da Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003) a tendência nos países da União Europeia é o desenvolvimento de uma política que visa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular. De acordo com este documento e relativamente às políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, os países podem ser agrupados em três categorias:

1. A primeira categoria, na qual Portugal se insere, segue a via da trajetória única (“one track approach”) e inclui os países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Os seguintes países adotaram esta abordagem: Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega e Suécia.
2. A segunda categoria refere-se aos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão (“multi track approach”), isto é, integram o sistema de educação especial e o sistema regular. Pertencem a esta categoria a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Lituânia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia.
3. A terceira categoria agrupa os países onde existem dois sistemas educativos distintos (“two track approach”). Os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas especiais com um currículo específico. São os casos da Suíça e Bélgica.

Esta categorização está longe de ser fixa devido às constantes mudanças das políticas relativas a educação especial nos diferentes países.

Na publicação da OCDE, “Child well-being module 2012”, no capítulo dedicado à Educação Especial, dados de 2010 revelam que a maioria dos países já tem um grande número de crianças em ambientes totalmente inclusivos. Portugal, tal como a Noruega, Espanha e Itália incluíram mais de 75% das crianças com NEE em turmas regulares do ensino regular em 2010.

Tabela 1 – Percentagem do total de crianças com NEE em diferentes contextos, em diferentes anos

Países	2008			2010		
	Escolas especiais	Turmas especiais em escolas de ensino regular	Ambiente inclusivo	Escolas Especiais	Turmas especiais em escolas do ensino regular	Ambiente Inclusivo
Áustria	36,9	7,7	55,4	41,3	3,4	55,3
Dinamarca	21,8	70,2	8,0	37,8	56,3	5,9
Finlândia	16,1	32,7	51,2	14,9	32,0	51,1
França	22,4	46,7	30,09	21,2	45,2	33,6
Alemanha	84,9		15,1	83,2		16,7
Itália	0,4	N/A	99,6	NE	NE	NE
Holanda	67,0	N/E	33,0	62,1	NE	37,9
Noruega	6,1	N/E	93,9	4,0	10,9	85,1
Portugal	8,0	3,0	89,0	7,3	5,9	86,8
Espanha	23,7		76,3	16,7		83,3
Suécia	3,6	96,4		3,7	96,3	
Inglaterra	41,4	7,4	51,2	42,6	7,2	50,3

Fonte: OCDE, 2012

N/A: Não aplicável

N/E: Não existe

Definições e categorias de NEE⁵

As definições e categorias de necessidades educativas especiais e deficiências variam de país para país.

País	Ano Letivo	Definição e tipos de deficiências para a Educação Especial
Áustria	2008/2009	Uma criança é reconhecida como tendo NEE se em resultado de uma deficiência física ou psicológica não atinge as metas do currículo nacional sem receber apoio especial. (Lei da Educação Escolar Obrigatória – “Schulpflichtgesetz”)
Dinamarca	2008/2009	Indivíduos com deficiências especiais físicas e/ou mentais graves. A educação especial e outros apoios devem ser prestados aos alunos cujo desenvolvimento requer condição especial de apoio.
Finlândia	2008/2009	Os alunos têm necessidades educativas especiais o crescimento, desenvolvimento ou aprendizagem estão comprometidos devido a uma deficiência, doença ou funcionamento limitado. Os alunos com necessidade de apoio psicológico e social ou em situação de risco nestas áreas têm o direito ao apoio na aprendizagem. Alunos com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação têm o direito a receber educação especial a tempo parcial integrada no ensino regular.
França	2008/2010	Em França não há um termo estabelecido para crianças que beneficiam de medidas específicas definidas com base em necessidades educativas especiais. De acordo com a lei, uma deficiência é definida por qualquer limite de atividade ou restrição na participação na vida social resultante de uma alteração substancial e permanente de uma ou várias funções físicas, sensoriais, mentais, cognitivas ou psíquicas, ou resultante de uma deficiência múltipla ou um problema de saúde incapacitante.
Alemanha	2007/2008	NEE significa o apoio específico prestado a alunos com deficiência. A área de responsabilidade da educação especial no que diz respeito a todos os aspetos organizacionais refere-se às necessidades especiais exclusivamente em situação de deficiência. Os alunos com problemas resultantes de certas deficiências e/ou que necessitam de apoio educativo especial devido a situações problemáticas, bem como os alunos com dificuldades de aprendizagem temporárias (por exemplo, alunos com ritmo mais lento de aquisição das aprendizagens, dificuldades na leitura e escrita) são apoiados por um conjunto de medidas de diferenciação integradas na estrutura do ensino regular. Programas educativos individuais ou de remediação com base na oferta do sistema regular e apoio às situações-problema durante o processo de aprendizagem.
Itália		A "pessoa com deficiência" é alguém que apresenta uma incapacidade física, psicológica, sensorial, permanente ou progressiva, que resulta em dificuldades de aprendizagem e provoca situações de desvantagem ou marginalização.

⁵ Fonte: OCDE, “Child well-being module 2012” [tradução adaptada]

Holanda	2009/2010	Os alunos são elegíveis para a educação especial caso reúnam determinados critérios. Deficientes visuais: com acuidade visual de <0,3 ou campo visual <30 e participação limitada na escola em resultado da sua deficiência visual; Deficiência auditiva: alunos com perda auditiva > a 80 dB (ou para alunos que ouvem 35-80 dB) e uma participação limitada na escola. A decisão de disponibilizar financiamento adicional para alunos com deficiência mental será baseada principalmente num QI <60; para deficiência física e alunos com doenças crônicas são necessários diagnósticos médicos. Os critérios para os alunos com perturbações comportamentais requerem um diagnóstico nos termos das categorias do DSM-IV, que comprovem problemas na escola, em casa e na comunidade e que impliquem uma participação limitada na escola.
Noruega	2009/2010	Direito à educação especial: alunos que apresentem dificuldade em acompanhar o ensino regular têm direito a educação especial. O currículo oferecido deve ser adaptado às características do aluno, no que se refere aos conteúdos e objetivos. Os alunos que recebem educação especial têm o mesmo número total de horas de aulas que os outros alunos. A avaliação especializada deve analisar e determinar: os benefícios do ensino regular para o aluno; as dificuldades de aprendizagem; outras condições especiais relevantes para o processo de aprendizagem.
Portugal	2007/2008	As crianças e os jovens são apoiados pela educação especial sempre que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem e na participação, considerando a interação entre os fatores e as limitações inter-relacionados no seu funcionamento.
Espanha	2007/2008	Alunos com NEE refere-se aos alunos que requerem apoio educacional específico devido a deficiências ou perturbações comportamentais graves, temporárias ou permanentes ao longo da escolaridade. A escolaridade desses alunos em centros ou unidades de educação especial, pode ser prolongado até à idade de vinte e um anos, mas esse só será prestado caso as suas necessidades não forem satisfeitas pelo ensino regular.
Suécia	2008/2009	Não existe uma definição legal de NEE. Na Suécia, a educação segue o princípio de "escola inclusiva" e o foco é sobre que tipo de apoio o aluno precisa - acesso à educação equivalente para todos. Isto significa que os alunos que necessitam de apoio especial não devem ser tratados ou definidos como um grupo que é diferente dos outros e os seus direitos não são tratados separadamente. É valorizada a obrigação das escolas atender às necessidades de todos os seus alunos.
Inglaterra	2008/2009	Uma criança tem "necessidades educativas especiais" caso apresente dificuldades de aprendizagem que exigem apoio adicional. A criança tem uma "dificuldade de aprendizagem" caso apresente de forma significativa maior dificuldade de aprendizagem do que a maioria das crianças da sua idade, quando tem uma deficiência que impede ou dificulta o acompanhamento das aulas no ensino regular para as crianças da mesma idade, ou que esteja em idade de escolaridade obrigatória.

Situação Atual do Atendimento dos alunos com NEE

Rede

A organização atual dos apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais permanentes encontra-se sediada na rede de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, aos quais cabe promover as respostas educativas que melhor se adequem ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos a ser enquadrados pela educação especial. As respostas diferenciadas existentes podem concentrar alunos com determinado tipo de problemas em agrupamentos de escolas ou em escolas de referência, designadamente:

- Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo;
- Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

No âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), existe também uma rede de agrupamentos de escolas de referência onde se encontram colocados docentes que prestam apoio especializado às crianças e suas famílias, articulando o seu trabalho com os serviços de saúde e segurança social locais.

Este conjunto de recursos de educação especial é ainda completado por 25 centros de recursos TIC, igualmente instalados em agrupamentos de escolas, que promovem a adequação das tecnologias de apoio às necessidades específicas dos alunos e colaboram com os professores, auxiliares de educação e famílias na melhor utilização das mesmas.

Por último, as escolas e os seus agrupamentos podem estabelecer acordos de parceria com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), constituídos no âmbito da reorientação de escolas de educação especial dependentes de cooperativas e de associações de solidariedade social, no sentido de garantir a prestação de apoios especializados ao aluno previstos no seu Programa Educativo Individual (PEI).

Serviços de Educação Especial, 2013/2014

Agrupamentos e Escolas de Referência	Nº
Agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	17
Agrupamentos de Escolas de Referência para Apoio à Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão	32
Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita	345
Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo	269
Agrupamentos de Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância	137
Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados	90
Centros de Recursos TIC para a Educação Especial	25

Fonte: DGE- MEC

Modalidades

ALUNOS

Tabela 1- Crianças apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, segundo a idade, por NUTS II (a)

Ano letivo 2012/2013

Continente

NUTS II	Total	Idades						
		0 anos	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Continente	5.063	245	415	837	1.012	1.224	1.069	261
Norte	985	31	101	193	194	215	201	50
Centro	1.508	59	133	299	305	354	303	55
Lisboa	1.145	40	74	164	261	312	234	60
Alentejo	1.063	96	78	127	166	254	260	82
Algarve	362	19	29	54	86	89	71	14

Fonte: DGEEC, 2014.

(a) Crianças apoiadas por educadores de infância em exercício de funções em agrupamentos de escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância

Tabela 2- Alunos com necessidades especiais de educação, por tipo de estabelecimento escolar

Ano letivo 2012/2013

Continente

Tipo de estabelecimento	NUTS II					
	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	62.100	17.696	16.962	18.410	6.155	2.877
Escolas Regulares	60.756	17.507	16.764	17.555	6.067	2.863
Agrupamento de escolas	55.125	16.397	14.053	16.149	5.719	2.807
Escola não agrupada	2.939	549	957	1.134	243	56
Estabelecimento de ensino particular com contrato de associação	2.692	561	1.754	272	105	-
Escolas especiais	1.344	189	198	855	88	14
Instituição de educação especial	785	132	198	353	88	14
Colégio de educação especial	559	57	-	502	-	-

Fonte: DGEEC, 2014.

DOCENTES
Tabela 3- Docentes de educação especial, por grupo de recrutamento, segundo situação profissional e especialização
Ano letivo 2012/2013
Continente

Grupo de Recrutamento	Situação Profissional e Formação Específica				
	Total	Docentes do Quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em EE	Sem especialização em EE	Com especialização em EE	Sem especialização em EE
Continente	5.652	3.506	49	2.074	23
910	5.309	3.297	24	1.972	16
920	206	151	1	53	1
930	99	58	1	38	2

Fonte: DGEEC, 2014.

Observações:

(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Tabela 4 -Técnicos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas afetos à educação especial, por NUTS II
Ano letivo 2012/2013
Continente

NUTS II	Técnico							Técnico de Orientação e mobilidade
	Total	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	LGP		
						Intérprete	Formador	
Continente	1.626	151	383	118	787	99	81	7
Norte	494	64	97	40	223	36	32	2
Centro	409	35	102	16	209	28	19	-
Lisboa	428	42	106	27	223	17	12	1
Alentejo	212	8	58	27	89	14	12	4
Algarve	83	2	20	8	43	4	6	-

Fonte: DGEEC, 2014.

Tabela 5- Profissionais disponibilizados pelos Centros de recursos para a inclusão, a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, por NUTS II

Ano letivo 2012/2013

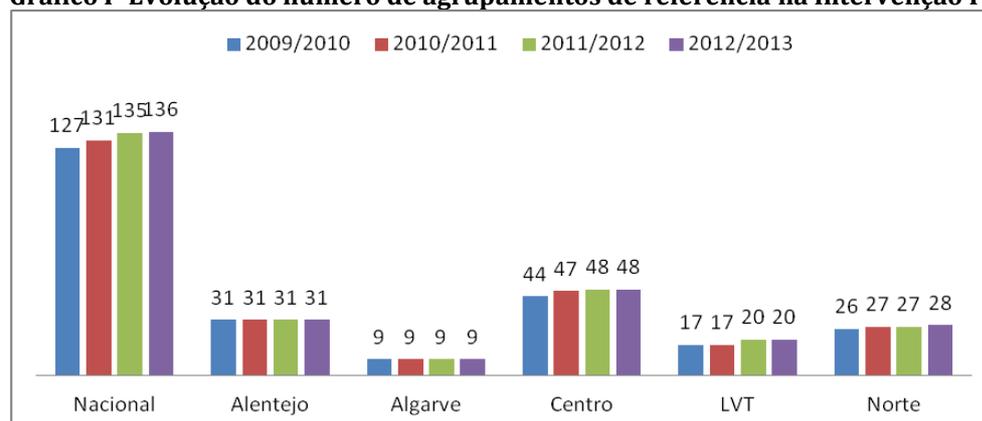
Continente

NUTS II	Escolas e Agrup. Apoiados pelos CRI	Profissionais disponibilizados pelos CRI					
		Total	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta da Fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Outros
Continente	477	1.881	312	513	250	576	230
Norte	131	502	120	140	73	96	73
Centro	122	634	72	160	80	258	64
Lisboa	157	555	100	153	70	152	80
Alentejo	60	173	15	54	25	66	13
Algarve	7	17	5	6	2	4	-

Fonte: DGEEC, 2014.

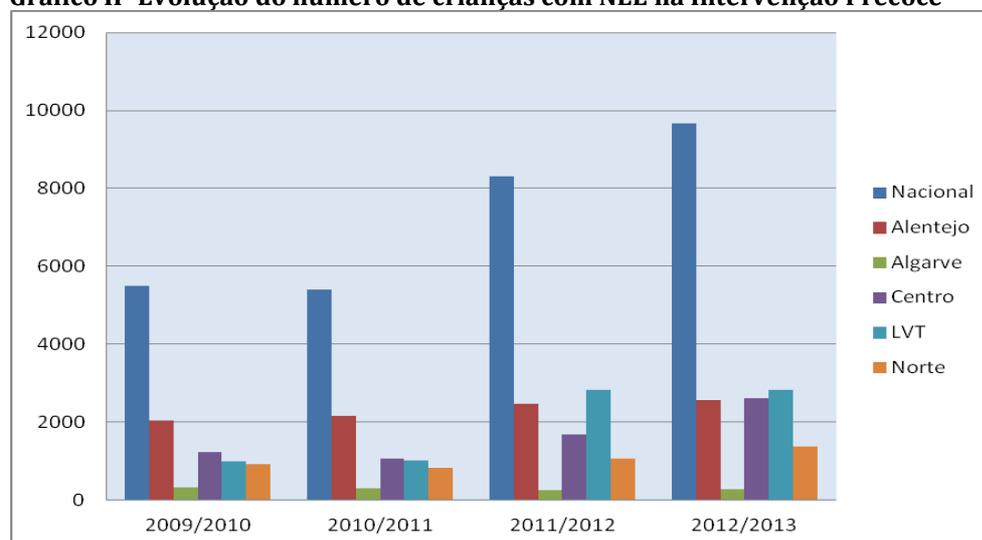
Evolução

Gráfico I- Evolução do número de agrupamentos de referência na Intervenção Precoce



Fonte: DGESTE, 2014.

Gráfico II- Evolução do número de crianças com NEE na Intervenção Precoce



Fonte: DGESTE, 2014.

Embora seja evidente a maior concentração de agrupamentos de referência na região Centro, a nível do número de crianças com NEE também se destacam as regiões do Norte e de Lisboa e Vale do Tejo.

Tabela I- Evolução do número de Centros de Recursos para a Inclusão, respetivas unidades orgânicas apoiadas e número de alunos NEE abrangidos

NUT II		2009/2010			2010/2011			2011/2012			2012/2013			2013/2014		
		Centros R. para a Inclusão			Centros R. para a Inclusão			Centros R. para a Inclusão			Centros R. para a Inclusão			Centros R. para a Inclusão		
		CRI	UO	Alunos												
Totais	Continente	132	637	13211	129	637	14099	109	551	12868	107	558	13696	89	571	15041
	Alentejo	18	96	1949	19	99	2011	16	76	1810	14	67	1644	14	67	2015
	Algarve	1	4	51	1	4	99	1	4	68	1	7	105	1	7	125
	Centro	25	143	3295	26	139	3315	27	129	3211	26	137	3277	32	151	4737
	LVT	21	187	5684	21	183	6355	17	177	5908	19	181	6466	19	159	5383
	Norte	67	207	2232	62	212	2319	48	165	1871	47	166	2204	23	187	2781

Fonte: DGESTE, 2014.

Tabela II- Evolução do número de colégios privados de educação especial e número de alunos NEE abrangidos

NUT II		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
		Colégios	Alunos	Colégios	Alunos	Colégios	Alunos	Colégios	Alunos
Totais	Continente	17	884	16	804	15	773	15	677
	Alentejo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Algarve	0	0	0	0	0	0	0	0
	Centro	0	0	0	0	0	0	0	0
	LVT	14	791	13	730	12	714	12	630
	Norte	3	93	3	74	3	59	3	47

Fonte: DGESTE, 2014.

É notório o decréscimo do número de alunos com NEE na rede privada de educação especial (colégios). Em centros de recursos para a inclusão, o número de alunos abrangidos com NEE vai oscilando, de ano para ano, embora tenha havido um aumento na ordem dos mil e oitocentos alunos de 2009/2010 para 2013/2014.

Tabela III- Evolução do número de docentes de Educação Especial.

NUT II	2009/2010					2010/2011					2011/2012					
	Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial					
	910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total	
Totais	Continente	4864	158	90	471	5583	4976	155	94	471	5696	4931	147	102	487	5667
	Alentejo	425	8	7	110	550	450	6	10	110	576	447	7	11	108	573
	Algarve	212	7	1	0	220	207	7	1	0	215	212	7	1	0	220
	Centro	1400	46	30	139	1615	1437	46	31	139	1653	1406	42	35	143	1626
	LVT	1162	34	21	97	1314	1207	34	21	97	1359	1191	33	24	106	1354
	Norte	1665	63	31	125	1884	1675	62	31	125	1893	1675	58	31	130	1894

NUT II	2012/2013					2013/2014					
	Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial					
	910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total	
Totais	Continente	5082	155	109	489	5835	4742	44	53	523	5362
	Alentejo	442	16	12	107	577	532	3	3	118	656
	Algarve	337	7	1	0	345	230	3	0	42	275
	Centro	1430	42	35	145	1652	1131	11	14	125	1281
	LVT	1191	33	30	107	1361	451	0	17	41	509
	Norte	1682	57	31	130	1900	2398	27	19	197	2641

Fonte: DGESTE, 2014.

Verifica-se um acréscimo do número de docentes de Educação Especial do grupo de recrutamento 910 até ao ano letivo de 2012/2013 (com uma pequena diminuição no ano letivo 2011/2012) e no ano letivo de 2013/2014 esse número diminui em cerca de trezentos docentes. É muito acentuado o decréscimo do número de docentes dos grupos de recrutamento 920 e 930 no ano letivo 2013/2014. A maior concentração de docentes é na região Norte.

Tabela IV- Evolução do número de alunos com NEE, por ciclos e níveis de ensino

NUT II	2009/2010							2010/2011						2011/2012					
	Alunos com NEEdp							Alunos com NEEdp						Alunos com NEEdp					
	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	
Totais	Continente	1055	8220	5025	4860	1314	20474	2093	12900	9112	9302	2126	35533	1956	13185	9534	10683	2564	37922
	Alentejo	127	1505	983	960	175	3750	222	1523	1102	1159	195	4201	182	1536	1161	1317	251	4447
	Algarve	76	692	430	454	112	1764	78	703	545	500	148	1974	86	701	600	678	203	2268
	Centro	169	1194	783	748	196	3090	204	1253	860	850	257	3424	180	1351	940	1030	251	3752
	LVT	683	4829	2829	2698	831	11870	690	4996	3373	3293	959	13311	709	5380	3713	3980	1160	14942
	Norte	0	0	0	0	0	0	899	4425	3232	3500	567	12623	799	4217	3120	3678	699	12513

NUT II	2012/2013							2013/2014					
	Alunos com NEEdp							Alunos com NEEdp					
	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	Pré	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Sec	Total	
Totais	Continente	2362	18156	13031	15762	4772	54083	2992	16873	13616	17299	6106	56886
	Alentejo	194	1862	1387	1578	388	5409	212	1641	1488	1723	529	5593
	Algarve	115	856	711	801	287	2770	115	805	717	876	361	2874
	Centro	576	4953	3591	4565	1448	15133	773	4310	3444	4686	1743	14956
	LVT	686	5480	3765	4214	1439	15584	823	5336	4228	5020	1689	17096
	Norte	791	5005	3577	4604	1210	15187	1069	4781	3739	4994	1784	16367

Fonte: DGESTE, 2014.

Releva-se o aumento de alunos com NEE no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nos anos letivos de 2012/2013 e de 2013/2014. A maior concentração de alunos é nas regiões do Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

Estudos e Relatórios

Estudo: “Projecto da Avaliação Externa da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008”

O estudo denominado de “*Projecto da Avaliação Externa da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008*” (2010) sob coordenação de Manuela Sanches Ferreira e consultoria de Rune Simeonsson baseou-se numa abordagem quantitativa de 252 processos dos alunos (estudos de caso), de uma abordagem qualitativa através de 35 grupos focais e de 577 respostas a questionários.

Este projeto teve como objetivo a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, incidindo sobre a utilização da CIF enquanto referencial na descrição das funcionalidades dos alunos elegíveis e não elegíveis; procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; medidas educativas selecionadas para os alunos elegíveis e não-elegíveis; recursos e apoios disponibilizados pela escola.

Concluiu-se que a CIF (enquanto modelo biopsicossocial) permitiu a gradação da funcionalidade e um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades, de modo a diferenciar alunos elegíveis de não elegíveis (pela severidade das suas limitações e restrições na componente das *Actividades e Participação* e das suas deficiências nas *Funções do Corpo*) e a captar e a registar as necessidades individuais dos alunos e a decidir as respostas educativas a adotar. Contudo, este instrumento de classificação ainda não está a servir plenamente a formulação do PEI.

As principais críticas identificadas foram: o não entendimento das razões para se utilizar a CIF na avaliação e decisão da elegibilidade; a falta de profissionais para avaliar e descrever as *Funções e Estruturas do Corpo* e a necessidade de melhorar a articulação com o Ministério da Saúde; a falta de formação dos utilizadores e a necessidade de um processo de monitorização e avaliação.

Outros aspetos a referenciar relacionam-se com o reforço da co-responsabilização dos docentes titulares de turma/diretores de turma no processo de intervenção e de avaliação, embora persistam dificuldades na organização/gestão de horários.

Foi ainda evidenciada a necessidade de aumentar a participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico e do PEI. A elaboração do PIT não tem ainda a frequência necessária nos processos de alunos que se encontram a três anos da idade limite de escolaridade obrigatória; o reforço da cooperação com entidades formadoras e estabelecimento de protocolos com instituições necessita de ser aprofundado; a formação inicial e contínua dos intervenientes deverá assentar nos princípios éticos e no saber de base científica que sustentam a educação inclusiva, abrangendo os conhecimentos relativos à legislação e ao uso do referencial *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.

Estudo Exploratório: “A utilidade da CIF em Educação”

Este estudo foi desenvolvido durante um ano junto de 21 indivíduos, pertencentes a 7 agrupamentos de escolas do distrito de Vila Real (7 professores do 1º ciclo, 7 professores de educação especial, 7 psicólogos). Todos os participantes responderam a um questionário com 14 questões fechadas que tinha como principal objetivo recolher as suas opiniões acerca do uso da CIF em educação. Foi ainda pedido a cada participante que analisasse um caso e que, perante os dados apresentados, consubstanciados na síntese descritiva dos resultados da avaliação, procedessem ao preenchimento da *checklist* inserida no manual da CIF. Posteriormente foi feita uma análise de conteúdo a essa síntese descritiva, para além dos dados provenientes do preenchimento dos questionários. A finalidade deste estudo foi de responder à questão: “Será

que os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), podem servir de base à elaboração de um programa educativo individual para um aluno com necessidades educativas especiais?”.

Na generalidade, os participantes consideraram a CIF eficaz e pouco confusa, no entanto entendem-na como subjetiva e consideram que a informação que produz é insuficiente para a elaboração do PEI.

Relativamente ao preenchimento da *checklist* (qualificadores relativos às categorias) os resultados foram os mais díspares, revelando uma heterogeneidade de posições e um comportamento aleatório quanto à escolha das opções.

Como conclusão, o estudo considera a CIF como uma classificação em que impera a subjetividade, dando lugar a situações em que, nuns casos, o aluno poderá ser elegível e, noutros, não, condicionando-se o seu percurso ao sucesso e a sua vida académica e socio emocional.

O estudo ainda conclui que o instrumento (CIF) precisa de muita investigação para que possa ser usada devidamente na educação.

Relatório IGE: “Educação Especial- Respostas Educativas”- 2010/2011

A atividade *Educação Especial – Respostas Educativas* iniciou-se no ano escolar de 2010-2011, em 48 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, selecionados por possuírem, em número significativo, modalidades específicas de educação e respostas educativas especializadas e, ainda, por serem agrupamento de referência para a Intervenção Precoce na Infância.

Passaremos a elencar algumas das considerações finais mais relevantes para o relatório técnico-científico e de acordo com a temática, em estudo.

Na maioria das escolas, a Educação Especial não é assumida como elemento estratégico do desenvolvimento organizacional, sendo os documentos estruturantes frequentemente omissos relativamente às estratégias que a escola se propõe desenvolver e às metas que pretende alcançar. Um número significativo de escolas não procede à definição de critérios específicos para a distribuição do serviço docente e não docente de todos os intervenientes na Educação Especial. As direções das escolas procedem, em geral, ao acompanhamento da prestação dos apoios especializados e ao funcionamento da Educação Especial e à celebração de parcerias e protocolos com instituições. O acesso a formação, no âmbito da Educação Especial, é apontado pela escola como uma necessidade a colmatar (formação na área dos apoios especializados dirigida aos docentes e aos técnicos).

Continuam a ser notórias situações muito díspares relativamente aos procedimentos de referenciação e avaliação, bem como de avaliação especializada, necessitando de melhorias significativas, designadamente no que respeita à correta instrução dos processos de referenciação e à celeridade no desencadeamento dos procedimentos. É frequentemente assinalada como dificuldade a ausência de Serviços de Psicologia e Orientação na escola, o que afeta tanto os procedimentos de avaliação especializada por referência à CIF como a elaboração do relatório técnico-pedagógico.

As escolas apresentam situações muito díspares na elaboração e execução dos programas educativos individuais (PEI) e ao nível do papel dos conselhos de turma, designadamente no que diz respeito à determinação das medidas educativas: *Adequações curriculares individuais e Currículos específicos individuais*. Outro fator a ter em conta é que em algumas escolas não existe

uma estratégia de afetação dos profissionais, designadamente na distribuição do serviço docente e não docente, comprometendo a eficácia da gestão dos recursos humanos, e da supervisão do trabalho dos docentes da Intervenção Precoce na Infância. Também a qualidade das respostas educativas proporcionadas é muito diferenciada, subsistindo problemas significativos de integração na turma dos alunos com currículo específico individual, de reduzida integração de atividades de cariz funcional nos referidos currículos, de desadequação das medidas educativas face ao perfil de funcionalidade dos alunos e, ainda, ao nível do desenho e aplicação dos planos individuais de transição.

Na generalidade das escolas constataram-se fragilidades significativas na monitorização, avaliação e regulação da Educação Especial com efeitos no conhecimento do impacto do serviço prestado.

O relatório da IGE recomenda à Direção-Geral da Educação (DGE) que emita orientações com vista à correta execução, por parte das escolas, da medida educativa *Adequações curriculares individuais*, como medida de pedagogia aditiva e não subtrativa; às direções regionais de educação que prossigam o acompanhamento, por parte dos serviços competentes, dos procedimentos de referenciação, avaliação especializada e elaboração dos programas educativos individuais (PEI) das crianças e alunos; e aos centros de formação das associações de escolas que organizem ações de formação na área da Educação Especial, direcionadas para a gestão de programas educativos individuais, adequações curriculares individuais e currículos específicos individuais, tendo como público-alvo os educadores de infância, os professores dos ensinos básico e secundário do ensino regular e os diretores de turma.

Acrescenta ainda que as escolas devem promover ações de formação interna dirigidas aos diversos intervenientes na Educação Especial, especialmente aos pais e encarregados de educação, aos assistentes operacionais e aos professores do ensino regular; envolver os pais e encarregados de educação no processo de avaliação e de elaboração e implementação dos programas educativos individuais e dos planos individuais de transição; garantir a adequação das medidas educativas ao perfil de funcionalidade dos alunos e tendo sempre em conta a capacidade instalada na escola no que respeita aos recursos humanos, materiais e pedagógicos; e que implementem a articulação entre a Intervenção Precoce na Infância e a Educação Especial, de modo a proceder à transição dos planos individuais de intervenção precoce (PIIP) para os programas educativos individuais (PEI), entre outras recomendações explicitadas.

Relatório IGE: “Educação Especial- Respostas Educativas” - 2011/2012

No ano letivo de 2011-2012 a IGEC alargou a intervenção inspetiva a 97 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Relativo ao ponto correspondente ao planeamento e organização da Educação Especial, concluiu-se que: eram escassas as referências às adequações de carácter organizativo e de funcionamento da Educação Especial, assim como a definição de metas e estratégias presentes nos documentos estruturantes no sentido da escola apoiar as crianças e alunos com necessidades educativas especiais.

Verificou-se o investimento da direção na organização, acompanhamento e orientação do funcionamento da Educação Especial, embora persista a necessidade de maior investimento no planeamento de mecanismos de monitorização e de autorregulação da Educação Especial.

O desenvolvimento de parcerias e de protocolos tem possibilitado a execução de respostas educativas da Educação Especial e o trabalho colaborativo entre docentes de Educação Especial assume-se como motor estratégico para o planeamento, avaliação e resultados da Educação Especial, podendo os recursos humanos, no entanto, ser melhor aproveitados para a dinamização da formação interna.

Em relação às respostas educativas e aos resultados dos alunos destacam-se os seguintes pontos: o processo de decisão da elegibilidade de alunos para a Educação Especial continua a ser uma área crítica, designadamente a sua fundamentação no relatório técnico-pedagógico (avaliação das crianças e dos jovens por referência à CIF); a necessidade de alargar a participação efetiva dos alunos com NEE na vida diária da escola, em atividades interdisciplinares e de cariz cultural e social; a dificuldade na consecução dos PEI dentro dos prazos legalmente estabelecidos; o grau de satisfação evidenciado pelas famílias relativamente às respostas técnicas específicas desencadeadas.

Como recomendações releva-se a necessidade de organizar ações de formação na área da Educação Especial extensíveis a todos os intervenientes no processo de inclusão da criança com NEE; de observar os prazos estabelecidos para a conclusão dos processos de referenciação e avaliação e assegurar a natureza prioritária do serviço docente atribuído nesse âmbito e fazer constar nos documentos estruturantes as adequações de caráter organizativo e de funcionamento necessárias ao desenvolvimento das respostas educativas no âmbito da Educação Especial; garantir que, dentro do possível, as terapias que decorrem fora do horário letivo dos alunos, não coincidam com disciplinas e áreas disciplinares frequentadas; assegurar a afetação aos Centros de Recursos TIC de docentes de Educação Especial, pertencentes aos quadros de agrupamento ou de escola não agrupada, e que possuam, preferencialmente, competências tecnológicas e informáticas; proceder à distribuição do serviço docente no âmbito da Intervenção Precoce na Infância bem como à aprovação do plano de trabalho de cada um dos docentes; e fazer constar, de *modo inequívoco*, nas declarações emitidas para acesso ao Subsídio de Educação Especial e nos despachos exarados nos requerimentos, que o apoio a que o subsídio pretende dar resposta não é garantido pela escola.

Estudo: “Implementação da CIF no sistema escolar português: atitudes e necessidades de formação dos professores de Educação Especial”- (Saragoça et al., 2013)

Tendo presente que, desde 2008, a CIF (OMS, 2001) é o quadro de referência no processo de avaliação e intervenção de alunos com NEE, no sistema escolar português o que levantou necessidades de formação aos professores de Educação Especial em torno da utilização deste instrumento de classificação. Este estudo procurou caracterizar a formação recebida e as atitudes dos professores de educação especial face à CIF, através de um questionário administrado a uma amostra composta por 913 professores de EE (cerca de 20% dos professores de educação especial, num total de 5279).

Concluiu-se, neste estudo, que a formação dos professores no uso da CIF deve ocorrer o mais cedo possível (formação inicial) e deve ser estendida a outros especialistas envolvidos no processo educacional do aluno. Deve ser baseada num conhecimento mais aprofundado sobre as ferramentas e métodos para avaliar o seu funcionamento; em critérios de elegibilidade para a Educação Especial e na utilização dos qualificadores no sistema CIF; e na forma de traçar o perfil funcional do aluno. É igualmente imprescindível que a formação contínua englobe a discussão de

estudos de caso numa vertente de prática reflexiva e que conte com um número de horas suficiente.

Linhas de investigação na FPCE- UP

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto têm vindo a ser desenvolvidas investigações com o objetivo de analisar a utilidade e aplicabilidade da CIF- CJ no sentido de: descrever os perfis funcionais das crianças em serviços de Intervenção Precoce e creche; desenvolver um instrumento tendo por base o referencial da CIF- CJ, contendo indicadores úteis no despiste de crianças e na elegibilidade para serviços de Intervenção Precoce; criar uma base de dados de instrumentos de avaliação de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo compatíveis com a CIF- CJ; verificar a utilidade de uma metodologia de avaliação-intervenção da participação das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, em contexto escolar, que utiliza a CIF- CJ como suporte técnico e teórico; analisar as características dominantes dos alunos sinalizados para os serviços da EE, bem como daqueles cuja avaliação especializada indicou como não elegíveis, antes e após a introdução do Decreto-Lei 3/2008; averiguar de que forma o uso da CIF se repercutiu sobre o *focus* de análise dos profissionais na documentação da incapacidade e na definição de objetivos e métodos de intervenção (Rosário *et al.*, 2009: 135-136).

Os estudos que têm sido produzidos nesta linha de investigação indicam que a CIF-CJ se apresenta como uma ferramenta útil de classificação das dimensões do funcionamento humano, alternativa às classificações baseadas em questões etiológicas ou de diagnóstico. A CIF- CJ é um instrumento de uniformização da linguagem que permite trocas interdisciplinares e trabalho de equipa, implicando mudança concetual das práticas, nas políticas e nas entidades prestadoras de serviços.

As investigações destacam a importância do desenvolvimento de instrumentos de avaliação consentâneos com o referencial teórico da CIF- CJ; da utilização da CIF- CJ para a definição de critérios de elegibilidade, para a implementação e avaliação da eficácia de serviços (Ustun *et al.*, 2003 in Rosário *et al.*, 2009: 137).

Projetos- Piloto

Qualificar para a Inclusão

Este projeto-piloto (iniciado em 2012 pela Cerci) está enquadrado no Programa de Pessoas com Deficiência e Incapacidades do IEFP, IP e é financiado pelo POPH. Tem fundamento na conceção de escola inclusiva, da formação modular certificada adaptada às pessoas com deficiências e incapacidades e das políticas para a igualdade de acesso ao emprego.

Tem como destinatários pessoas com deficiência intelectual em final de escolaridade ou fora do contexto escolar, sem perfil para a Formação Profissional e sem respostas, de apoio ocupacional ou outra, subsequentes à escola. Surge como uma oportunidade de testar metodologias e conteúdos formativos de promoção à capacitação individual e social dos jovens abrangidos.

De forma a potenciar a intervenção na comunidade e a empregabilidade este projeto procura concretizar o planeamento, implementação e monitorização/avaliação de um projeto de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais que facilite a transição para a vida adulta. Procura, igualmente, facilitar a transição para a vida adulta (oportunidades de formação, de trabalho ou atividades ocupacionais) da população alvo do projeto, bem como promover a partilha de práticas bem-sucedidas, numa lógica de metodologia experimental, de funcionamento em rede e de análise comparada de resultados.

Balanço das Audições

De seguida, apresentam-se aspetos que consideramos relevantes que emergiram das audições decorridas no período de 10 a 29 de abril de 2014. Estes ilustram a opinião de 32 especialistas e representantes de diferentes serviços, associações e outros, conforme está patente na tabela abaixo. Estão designados pela letra A e pela sua respetiva numeração.

TABELA REPRESENTATIVO DOS PARTICIPANTES DAS AUDIÇÕES

Denominação	Especialistas e Representantes	Representatividade
Agrupamentos	A11, A22, A25, A26, A27, A28, A31	7 em 32- 21,87%
Especialistas académicos	A3, A5, A6, A12, A14, A15, A16, A17, A21, A23, A32	11 em 32- 34,37%
Escolas e Centros de Desenvolvimento e de Educação Especial	A19, A24	2 em 32- 6,25%
Pais e outros familiares	A9, A29	2 em 32- 6,25%
Centros de Recursos para a Inclusão	A18	1 em 32- 3,13%
Associações e Federações de cariz social	A3, A8, A20, A30	4 em 32- 12,5%
Serviços médicos	A4, A10	2 em 32- 6,25%
Tutela e serviços de administração central	A1, A7, A13	3 em 32- 9,37%

Princípio da Escola Inclusiva

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Escola aberta, em rede com a comunidade na construção de parcerias	A2, A14, A17, A22, A23, A26, A27, A30, A32
É gradual e necessita de tempo a construção de uma escola inclusiva	A9, A11, A12, A21
Versão “romântica” da inclusão: formação inadequada, instrumentos incipientes e ainda se trabalha mal nas atitudes face à diferença	A13
Necessidade da redefinição do papel das Escolas de Educação Especial	A2, A8, A10
Inclusão não quer dizer que todos têm de estar em agrupamentos da rede pública, por vezes a resposta adequada está em escolas específicas de EE.	A8, A19
O critério da inclusão é o da participação.	A12

O princípio de construção de uma escola inclusiva foi referida por todos os intervenientes e representantes que realçaram a necessidade de construir uma escola de e para todos, que respondesse às necessidades identificadas da criança e à sua participação ativa e significativa. Alertou-se para a transição entre ciclos, sobretudo da intervenção precoce para o primeiro ciclo, e do terceiro ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário; bem como a transição para a vida adulta e a via profissionalizante.

Problemas identificados

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Diferentes entendimentos dos conceitos e confusão na interpretação da legislação.	A3, A4, A10, A11
Duplo financiamento e financiamentos insuficientes. Incongruências na atribuição dos mesmos.	A2
Falta de equidade regional. Existência de assimetrias regionais.	A8, A10
Incongruência entre o limite de 18 anos para a escolaridade obrigatória e o de 24 anos para atribuição do subsídio de EE. / Casos de alunos com NEE que atingem a maioridade antes de completarem o 12º ano.	A4, A29
Hiato entre as adaptações curriculares e aplicação da medida de CEI.	A5, A11, A14, A23, A24, A26, A28, A31
Nem sempre se consegue corresponder às preferências dos pais (liberdade de escolha da escola a frequentar). É necessária clarificação de critérios.	A8
Necessidade de recursos humanos para a inclusão das crianças numa escola a tempo inteiro.	A11

Soluções apontadas:

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Monitorização e Regulação	A5, A9, A11, A29
Supervisão e Avaliação	A5, A9, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A21, A27, A29, A32
Articulação entre os Ministérios da Educação, da Saúde e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, e de todos os docentes e técnicos envolvidos.	A2, A10, A11
Possibilidade de cada região ter autonomia para o planeamento de uma rede adequada às necessidades identificadas na EE.	A8
Concentração dos recursos na escola.	A9, A12
Existência de uma medida intermédia entre as adaptações curriculares e o CEI.	A5, A11, A14, A23, A24, A26, A28, A31

Procurou-se criticar construtivamente de modo a identificar problemas mas também encontrar soluções pontuais e adequadas aos mesmos. Assim, na perspetiva de maior planeamento e de um prévio diagnóstico, articulação entre os ministérios envolvidos e de maior participação entre todos os envolvidos, com maior financiamento e aposta nas boas práticas de monitorizar, supervisionar e avaliar, procura-se relevar mecanismos e apoios à transição entre ciclos, acautelamento de soluções ajustadas à saída do percurso escolar com possibilidade de certificação (habilitação para as aprendizagens e para a vida social), concentração de recursos e de respostas educativas na organização escolar, clarificação da liderança no processo, com perfil

de competências para o professor de Educação Especial e a criação de um banco de tecnologias e de recursos materiais fornecidos atempadamente, entre outros.

Abordagens metodológicas:

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Perspetiva habilitativa	A1, A18
Trabalho de parceria, em rede	A2, A14, A17, A22, A23, A26, A27, A28, A30, A32
Response to Intervention	A5, A6, A13, A32
Generalizar a abordagem multidisciplinar adotada pela Intervenção Precoce a outros ciclos	A9, A14
Pedagogia da Interdependência e o Planeamento Centrado na Pessoa	A30
“Apoio Retaguarda”- o docente de EE dá apoio aos alunos e ao professor da turma	A22
Modelo dos CRI- “outsourcing”- criticado	A12

Formação

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Maior regulação	A12, A20
Aposta na formação inicial, de base	A1, A5, A6, A14, A21, A32
Alargada a todos os intervenientes	A14, A25, A29
Aposta na formação especializada	A1, A4, A5, A6, A8, A21, A22, A24
Supervisão da formação	A14, A17, A32
Necessidade da componente prática, do trabalho direto com crianças com NEE	A13, A14, A17, A24, A31, A32

Em relação à formação esta deverá para além de ser extensível a todos os intervenientes (corpo docente e não-docente), ser de qualidade com prática supervisionada e com maior regulação. Quer seja especializada num quadro de formação contínua, ao serviço, quer no plano da formação inicial deverá incidir sobre o conhecimento das problemáticas, mas também de conteúdos e estratégias, de trabalho direto com crianças com NEE, de diferenciação pedagógica e de implementação de metodologias de ensino específicas a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Legislação

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Releva um problema de equidade, mas não de igualdade de acesso.	A5
Potencia casos de exclusão- alunos sem acesso a certificação escolar, possibilidade profissional e posterior integração na sociedade	A1, A10, A14, A26
Problemas de aplicabilidade dada a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros	A2, A8, A9, A10, A20, A30
Transita-se de um modelo baseado nas incapacidades para um modelo baseado nas competências e capacidades.	A10, A11, A13, A30
Insera-se nas orientações internacionais e denota uma evolução favorável.	A3, A13, A17, A23

Um dos factos referidos por diversos especialistas e representantes foi o avanço verificado entre o Decreto-Lei 319/91 e o Decreto-Lei 3/2008 que defende o acesso à escola, mas que também procura para além de fornecer oportunidades, potenciar o sucesso e a progressão da criança com Necessidades Educativas Especiais na escola inclusiva. Contudo, alguns aspetos foram mencionados, tais como: a falta de uniformização na clarificação concetual, a sobreposição dos 3 aos 6 anos na legislação portuguesa (caso dos alunos que têm PIIP e depois passam a ter PEI), o carácter pouco funcional dos PEI, o hiato entre a medida das adequações curriculares e a construção de um Currículo Específico individual (medida altamente seletiva, sem a possibilidade de certificação académica) sem espaço para as denominadas necessidades educativas de carácter temporário, a necessidade de alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de orientações e critérios para a exequibilidade das leis e diretrizes normativas. Destaca-se o facto da legislação portuguesa ir ao encontro das orientações internacionais e até, por vezes, ser pioneira na identificação e aplicação da inclusão no sistema escolar.

CIF enquanto

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Instrumento de classificação	A3, A6, A9, A20, A21, A29
Traduz as funcionalidades e não os handicaps	A10
Linguagem universal, comum a todos os intervenientes	A1, A9, A24, A30, A31
Apresenta uma perspetiva ecológica de aliar a criança ao contexto	A9, A15, A17
Torna-se redutora nas sinalizações	A2, A9
“Uma armadura concetual”	A9, A32

Na maioria dos casos reconheceu-se a necessidade da CIF enquanto instrumento harmonizante de uma linguagem universal a todos os intervenientes no processo de referenciação da criança com Necessidades Educativas Especiais. Contudo alertaram-se para diferentes problemas: a divergência de leitura e entendimento do mesmo instrumento por parte das equipas e agrupamentos, a necessidade de maior participação dos pais e/ou familiares em todo o processo e uma maior articulação dos campos da saúde e da educação e dos técnicos envolvidos.

Elegibilidade em EE

	Intervenientes que o referiram na sua audição
Não deveria ser “filtrar” alunos, mas ter serviços que avaliem bem as necessidades dos alunos e as dificuldades que os professores têm	A12
Remete para uma situação de colocação e não de prestação de um serviço adicional	A13
Deveria servir para dar resposta e não rotular	A13
Torna redutora a conceção de Necessidades Educativas Especiais, porque exclui as dificuldades de aprendizagem	A2, A5, A6, A8, A10, A11, A15, A17, A21, A22, A23, A26, A27, A28, A30
Elegibilidade para o tipo de resposta e não para o acesso à resposta.	A12

No que concerne às condições de elegibilidade para a Educação Especial foram mencionados os critérios e o instrumento (CIF) utilizados, o processo de referenciação e a avaliação especializada. A utilização da CIF foi bastante discutida, devido à falta de consenso sobre a definição de necessidade educativa especial de carácter permanente. Apesar de estarem definidos os critérios de elegibilidade, relevaram-se casos de crianças e jovens com necessidades educativas de carácter temporário e que não tendo respostas educativas adequadas em tempo útil veem as suas dificuldades agravarem-se, podendo tornar-se permanentemente incapacitantes.

Bibliografia

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa*.
www.european-agency.org
- Ainscow, M. (2007). A viragem inclusiva. In Lima-Rodrigues, L. et al. *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Lisboa: FEEL.
- Bairrão, J., coord. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (1999). Parecer nº 3/99, <http://www.cnedu.pt/>
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. 25-36. Porto: Porto Editora.
- Both, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion - Developing Learning Participation in School*, Londres: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- CNE (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (Seminários e Colóquios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2004). Parecer nº 9/99, <http://www.cnedu.pt/>
- Correia, L. M. (2010). *Special education in Portugal: the new law and the ICF-CY*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (2010) 1062-1068. Elsevier Ltd: www.sciencedirect.com.
- Correia, L. M. e Lavrador, R. S. F. (2010). *A utilização da CIF em educação: Um estudo exploratório*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. 123-142. Porto: Porto Editora.
- Cruz, S. C. P. (2006). *Educação, igualdade de oportunidades e inclusão na escola, na profissão e na sociedade democrática*. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.
- DGIDC-ME (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DGIDC-ME (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE)*. Bruxelas: EADSNE.
European Union (2012). *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special education needs in EU*. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>

Ferreira, M. S., coord. (2011). *Relatório Final do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do DL nº 3/2008*. Lisboa: DGIDC (disponível on-line em dge.mec.pt/educacaoespecial/.../estudo_simeonsson_sumario.pdf)

Gaspar, T. e Pereira, F. (1997). A Educação Especial: a esperança sempre adiada. In *Educação em Debate*. Pedro d'Orey da Cunha, org. (1997). Lisboa: Universidade Católica.
Instituto Nacional para a Reabilitação (2010). *O que é a CIF?* <http://www.inr.pt/>
Ministry of Education of Denmark (1988). *Handicapped Students in the Danish System*. Copenhagen: Março 1988.

<http://www.cercilisboa.org.pt/qualificar-para-a-inclusao-projeto-piloto-financiado-pelo-iefp-ip/>
[consultado em 05/05/2014]

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=4> (consultado a 02/05/2014)

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6> (consultado a 02/05/2014)

Morgado, J. (2003). Os Desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão*. 73-88. Porto: Porto Editora.

OECD (2003). Diversity, inclusion and equity: insights from special needs provision. *Education Policy Analysis 2003*, Chap. 1. Paris: OECD.

OECD (2012). CX3.1 Special Educational Needs (SEN)
www.oecd.org/els/social/family/database/CWBM

OMS-Direção-Geral da Saúde (2004, trad.). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., Simeonsson, R. J. (2009). *Utilidade da CIF-CJ no contexto da intervenção precoce e da educação especial*. *Psicologia*, vol. 23, ex. 2, pp 129-139. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Simeonsson, R. J. (2009). ICF-CY: *A Universal Tool for Documentation of Disability*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol 6, nº 2 pp70-72. Wiley Online Library: IASSIDD

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO, 1994.

UNESCO/BIE (2008). *L'Éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir*. Conférence Internationale de l'Éducation. Document de référence, 48^{ème} session. Genebra: BIE.

Warnock, M. (1978). *Report on Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.

World Health Organization (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth version*. Genebra: WHO.

Legislação

Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro

Decreto-lei 319/1991, de 23 de agosto

Despacho nº 105/97, de 30 de maio

Decreto -Lei n.º 95/97, de 23 de Abril

Decreto Regulamentar nº 19/98, de 14 de agosto

Despacho n.º 25156/2002 (2.ª série), de 26 de Novembro.

Lei 21/2008, de 12 de maio

Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro

Portaria n.º 212/2009

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro

ANEXOS

Quadro Sinóptico

Intervenientes/ Aspetos relevantes	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
a) Escola Inclusiva	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
b) Modelo de intervenção	PH	NR	NR	NR	RTI	RTI	NR	NR	IPA	NR	NR
c) Equidade regional	V	NR	NR	NR	NR	NR	NR	ASSR	NR	ASSR	NR
d) Elegibilidade em EE	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NR	CP	NR	CP	CP
e) CIF	LU	LU	E	O	O	IC/R	NR	O	E/IC	O	O
f) Trabalho de parceria (equipa multidisciplinar, instituições em rede)	NMF	NMF	NMF	NR	NMF	NR	NR	NMF	NMF	NMF	NMF
g) Formação	INA/EXT	EXT	NR	INA	INA/EXT	INA	NR	INA	INA	INA/EXT	O
h) Soluções apontadas	O	A/O	O	O	M/A/MI	NR	NR	O	A/M	O	O

- a) F- favorável/DF- desfavorável
- b) RTI- Response to intervention/IPA- modelo de intervenção precoce alargado a outras idades/PH- perspetiva habilitativa
- c) V- Verificável/ASSR- assimetrias regionais
- d) CP- coloca problemas/TP- traz potencialidades
- e) LU- linguagem universal/R- redutora/ E- abordagem ecológica (criança e contexto)/IC- instrumento de classificação
- f) F- funciona bem/NMF- necessita de melhorar o funcionamento
- g) A- adequada/ INA- inadequada/ EXT- extensível a todos os intervenientes/RE- regulação
- h) S- supervisão/ A- avaliação/ M- monitorização/MI- medida intermédia

NR- Não referiu

O- Outro(a)

Quadro Sinóptico

Intervenientes/ Aspetos relevantes	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22
a) Escola Inclusiva	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
b) Modelo de intervenção	O	RTI	IPA	NR	NR	NR	PH	NR	NR	NR	O
c) Equidade regional	NR	ASSR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
d) Elegibilidade em EE	CP	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NR	CP	CP	CP
e) CIF	IC	R	IC	E	IC	E	O	IC	IC	R	IC
f) Trabalho de parceria (equipa multidisciplinar, instituições em rede)	NMF	NMF	NMF	NMF	NMF	NMF	NMF	NR	NMF	NMF	NMF
g) Formação	RE	INA/NCP	RE/NCP/EXT	NCP/EXT	INA	NCP/INA	NR	NR	RE	INA	INA
h) Soluções apontadas	O	MI/O	MI	O	A	O	NR	NR	O	O	O

- a) F- favorável/DF- desfavorável
- b) RTI- Response to intervention/IPA- modelo de intervenção precoce alargado a outras idades/PH- perspetiva habilitativa
- c) V- Verificável/ASSR- assimetrias regionais
- d) CP- coloca problemas/TP- traz potencialidades
- e) LU- linguagem universal/R- redutora/ E- abordagem ecológica (criança e contexto)/IC- instrumento de classificação
- f) F- funciona bem/NMF- necessita de melhorar o funcionamento
- g) A- adequada/ INA- inadequada/ EXT- extensível a todos os intervenientes/RE- regulação
- h) S- supervisão/ A- avaliação/ M- monitorização/MI- medida intermédia

NR- Não referiu

O- Outro(a)

Quadro Sinóptico

Intervenientes/ Aspetos relevantes	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30	A31	A32
a) Escola Inclusiva	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
b) Modelo de intervenção	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	O	NR	RTI
c) Equidade regional	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
d) Elegibilidade em EE	CP	CP	CP	CP	CP	CP	NR	NR	CP	NR
e) CIF	LU	LU	IC	IC	LU	IC	IC	LU	LU	IC
f) Trabalho de parceria (equipa multidisciplinar, instituições em rede)	NMF	NMF	NR	NMF	NMF	F	NMF	F	NMF	NMF
g) Formação	INA	NCP/EXT/RE	NCP/EXT	O	INA	INA	EXT	EXT	INA	RE/EXT
h) Soluções apontadas	O	MI	O	MI	O	MI	M/S	O	MI	S

a) F- favorável/DF- desfavorável

b) RTI- Response to intervention/IPA- modelo de intervenção precoce alargado a outras idades/PH- perspetiva habilitativa

c) V- Verificável/ASSR- assimetrias regionais

d) CP- coloca problemas/TP- traz potencialidades

e) LU- linguagem universal/R- redutora/ E- abordagem ecológica (criança e contexto)/IC- instrumento de classificação

f) F- funciona bem/NMF- necessita de melhorar o funcionamento

g) A- adequada/ INA- inadequada/ EXT- extensível a todos os intervenientes/RE- regulação

h) S- supervisão/ A- avaliação/ M- monitorização/MI- medida intermédia

NR- Não referiu

O- Outro(a)

Cenário mais escolhido pelos dados provenientes do quadro sinóptico (audições)

Aspetos relevantes	Cenário mais apontado	Frequência
a) Escola Inclusiva	F- favorável	32 de 32 especialistas e representantes- 100%
b) Modelo de intervenção	RTI- Response to Intervention	4 de 32- 12, 5%
	IPA- modelo de intervenção precoce alargado a outras idades	2 de 32- 6,25%
	PH- perspetiva habilitativa	2 de 32- 6,25%
c) Equidade regional	ASSR- assimetrias regionais	3 de 32- 9,375%
	V- verificável	1 de 32- 3,125%
d) Elegibilidade em EE	CP- coloca problemas	26 de 32- 81,25%
e) CIF	LU- linguagem universal	7 de 32- 21,875%
	IC- instrumento de classificação	11 de 32- 34, 375%
	E- abordagem ecológica	4 de 32- 12,5%
	R- redutora	3 de 32- 9,375%
f) Trabalho de parceria (equipa multidisciplinar, instituições em rede)	NMF- necessita de melhorar funcionamento	25 de 32- 78,125%
g) Formação	INA- inadequada	16 de 32- 50%
	EXT- extensível aos diferentes intervenientes	11 de 32- 34, 375%
	RE- necessidade de regulação	5 de 32- 15,625%
	NCP- necessidade de componente prática	6 de 32- 18,75%
h) Soluções apontadas	S- supervisão	2 de 32- 6,25%
	A- avaliação	4 de 32- 12,5%
	M- monitorização	3 de 32- 9,375%
	MI- medida intermédia	7 de 32- 21,875%

Lista de Audições

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano- Dra. Sílvia Canha

Agrupamento de Escolas de Grândola- Dra. Ângela Filipe / Dra. Maria José Romão

Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires-Casal São Brás- Dra. Cristina Madaleno -Diretora

Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes- Portimão- Dr. Telmo Soares – Pres. da CAP/
Prof.ª Edna Pequeno/ Prof. M.ª Margarida Viola/ Prof. Ricardo Zeferino

Agrupamento de Escolas Maximinos-Braga- Dr. António Pereira - Diretor

Agrupamento de Escolas nº 1 de Elvas- Dr. Ângelo Garcia- Diretor/ Dra. Cecília Garcia/Dra.
Fátima Bebiano

Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos- Dr. António Ribeiro/ Dra. Cristina Sério/ Dra.
Carmo Cravo

Associações de Pais pela Inclusão- Madalena Ferreira/ Paula Jardim/ Sara Martins/ Marcelina
Sous/ Cristina Franco

ASSOL- Dr. Mário Pereira/ Dra. Sofia Ferreira

Centros de Educação e Desenvolvimento Casa Pia- Dr. António Ferreira/Dra. Madalena
Antunes- Diretores

Centro Hospital Norte- Dra. Céu Machado- Psicóloga / Dr. António Sousa-Pediatra/ Dra.
Cláudia Bandeira de Lima

Centro de Recursos para a Inclusão Abrantes- Dra. Paula Gueifão

Colégio Claparède- Dra. Maria João Gouveia

DGE- Dr. Pedro Cunha/ Dra. Filomena Pereira

DGESTE- Dra. Ana Paula Monteiro

Direção Geral Seg. Social- Dra. Ana Maria Luís- Diretora de serviços/Dra. Maria Dolores
Projeto- Chefe de divisão

Escola Superior de Educação de Lisboa- Dra. Clarisse Nunes

Escola Superior de Educação de Lisboa- Dra. Teresa Santo Leite

Escola Superior de Educação do Porto-
Prof. Dra. Manuela Soares Ferreira

Faculdade de Motricidade Humana- Prof. Pedro Morato

FENACERCI- Dr. Rogério Cação/ Dr. Joaquim Pequicho

FPCE-Universidade do Porto- Prof. Ana Isabel Pinto

HUMANITAS- Dra. Josefina Basenga/ Luís Correia/ M^a do Céu/ Rosa Moreira / Luís Rodrigues

Instituto Politécnico de Leiria- Prof. Célia Sousa

Instituto Nacional de Reabilitação- Dr. José Madeira Serôdio/ Marina Van Zeller/Adalberto Fernandes/Anabela Rosa

ISPA-Dr. José Morgado

Pais em Rede- Dra. Luisa Beltrão/ Dra. Isabel Felgueiras/ Dra. Dora Guerreiro de Pina

PIN- Dr. Nuno Lobo Antunes/ Daniela Nascimento/ Tânia Capaz/Nelson Afonso

Pró –Inclusão- Prof. Dr. David Rodrigues

Universidade do Minho- Dr. João Lopes

UNICRISANO- Dr. Pedro Ferreira

Universidade do Minho- Prof. Dr. Luis Miranda Correia

Glossário

Conceito estatístico	Definição
Adequação curricular individual	Medida educativa que visa adaptar o currículo escolar comum aos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os objetivos e os conteúdos.
Adequação do processo de ensino e de aprendizagem	Conjunto de medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Incluem-se: 1) o apoio pedagógico personalizado; 2) a adequação curricular individual; 3) a adequação no processo de matrícula; 4) a adequação no processo de avaliação; 5) o currículo específico individual; 6) as tecnologias de apoio. As medidas podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas 2 e 5.
Agrupamento de escolas de referência	Assegura, no âmbito das competências do Ministério da Educação e Ciência, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância. São colocados, neste agrupamento de escolas, docentes que integram as equipas técnicas que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância.
Apoio pedagógico personalizado	Medida educativa que visa reforçar as estratégias utilizadas individualmente, no grupo ou na turma, a vários níveis: organização do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos; reforço e desenvolvimento de competências específicas.
Centro de recursos para a inclusão	Entidade que se candidata a apoiar a inclusão de crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade. Este apoio prende-se com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma das crianças e dos jovens.
Currículo específico individual	Medida educativa que visa adaptar o currículo às características e necessidades de cada aluno e que substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.
Educação especial	Modalidade de educação que visa a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Instituição de educação especial	Instituição que tem por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requerem intervenções especializadas e diferenciadas não passíveis de concretizar noutro estabelecimento de educação ou de ensino.
Intervenção precoce na infância	Conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.
Necessidades especiais de educação	Conjunto de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, que decorrem de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e resultam em dificuldades continuadas em comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.
Programa educativo individual	Documento que fixa e fundamenta as necessidades especiais da criança ou jovem e respetivas formas de avaliação baseadas na observação e avaliação em sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo individual do aluno, assim como define as medidas educativas previstas na lei.
Unidade de apoio especializado	Conjunto de meios humanos e materiais que prestam apoio na adequação do processo de ensino e aprendizagem a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Unidade de ensino estruturado	Conjunto de meios humanos e materiais que prestam apoio na adequação do processo de ensino e aprendizagem a alunos com espectro de autismo, em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Fonte: DGEEC, 2014.

Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.com