



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

**O livro multiformato como recurso
didático e pedagógico para valorizar as
diferenças e promover a inclusão**

Dissertação

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Orientadora: Professora Doutora Célia Sousa

Leiria

julho de 2018



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão

Dissertação

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Estudante n.º 1160783

Orientadora: Professora Doutora Célia Sousa

Leiria

julho de 2018

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VIII
Índice de Figuras	X
Abreviaturas	XII
Introdução	1

Capítulo I

1 – Perspetiva Histórica da Educação Especial	5
1.1 – A Educação Especial em Portugal	10
1.2 – As Novas Orientações para a Inclusão em Meio Escolar	22

Capítulo II

2 – A Literatura	27
2.1 – Conceito de Literatura	27
2.2 – História da Literatura Infantil	27
2.3 – A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento da Criança	29
2.4 – A Criança e a Fantasia	31
2.5 – A Leitura e o Desenvolvimento Psicológico	33
2.6 – A Importância da Ilustração nos Livros Infantis	35
2.7 – Mediadores da Literatura Infantil	37

2.8 - A Literatura Infantil e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais	39
Capítulo III	
3 – Livro Multiformato	45
3.1 – Texto Aumentado	46
3.2 – Sistema de escrita: Código Braille	47
3.3 – Imagens em relevo	49
3.4 – Sistema Alternativo de Comunicação – SPC	50
3.4.1 – Pictograma	53
3.5 – Código QR “Quick Response”	55
3.6 – Audiolivro	57
3.7 – Videolivro em Língua Gestual Portuguesa	58
Capítulo IV	
4 – Metodologia da Investigação	60
4.1 – Pergunta de partida	60
4.2 – Objetivos da investigação	60
4.2.1 – Objetivo geral	60
4.2.2 – Objetivos específicos	60
4.3 – Amostra	61
4.4 – Método utilizado na investigação: Estudo de caso	62
4.5 – Recurso Criado: Livro Multiformato da história “Uma Viagem Diferente”	64

Capítulo V

5 – Técnicas de Recolha de Dados	68
5.1 – Entrevista	68
5.2 – Questionário	70
5.3 – Questões Éticas	73

Capítulo VI

6 – Interpretação dos dados	76
6.1 – Discussão dos Resultados	76
Conclusões	90
Limitações do estudo	94
Futuras Linhas de Investigação	95
Referências Bibliográficas	97

Anexos:

Anexo 1 – Livro multiformato da história “*Uma Viagem Diferente*”

Anexo 2 – Alfabeto Braille, alfabeto da Língua Gestual Portuguesa e imagem em relevo

Anexo 3 – Recolha e análise de dados

Anexo 4 – Legislação

Agradecimentos

A vida é surpresa. É risco. É tempestade. É arco-íris. É raio, por vezes de sol, por vezes trovão. Construir o itinerário com base nas crenças que impermeabilizam as adversidades é o lema a seguir. Definir, planear, concretizar marcaram o início desta caminhada que não sente as pausas porque há luta e vive-se com intensidade!

Cada dia, a descoberta de novas páginas que me fazem construir a minha própria história.

Na dor, alegrias substituem tristezas, com a garantia de que o trabalho tem sabor especial, sabor que fica marcado e que alimenta ainda mais cada passo que se dá.

É com este sentido, o do paladar, que teclar, teclai e teclarei e viajo para o tato. Sinto o cheiro das palavras, fiz paragem no olfato. Depois oiço-me e percebo que tenho e quero continuar a missão, estou no apeadeiro da audição. E termino com a visão, ao contemplar o que fiz, refletindo sobre o que foi traçado e conseguindo ver que o caminho pode sempre seguir-se desde que o imperador se chame “Quero”.

Apraz com o “Quero” tecer os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Célia Sousa, pelo apoio incondicional, por toda a motivação e dedicação constantes. Desde o primeiro momento em que nos reunimos que o objetivo foi traçado e o entusiasmo transmitido permanece e permanecerá no tempo.

Agradeço aos senhores professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pelo apoio e ensinamentos transmitidos e por me permitirem melhorar a minha formação e o meu profissionalismo.

Ao Luís Vicente, que se mostrou sempre disponível na colaboração e cooperação na tradução da história e adaptação para pictogramas (SPC), na edição e impressão em braille e na impressão da imagem em relevo, no Centro de Recursos para a Inclusão Digital, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Leiria.

Ao Humberto Aguiar pela sua disponibilidade na edição da gravação do áudio da narração do livro multiformato com a história “*Uma Viagem Diferente*”, no estúdio da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Leiria.

À professora Joana Sousa e às alunas Sofia Leigo, Joana Pereira e Maria Amaral, da Escola Superior de Educação de Coimbra, por realizarem a tradução da história “*Uma Viagem Diferente*” para Língua Gestual Portuguesa.

Ao meu colega António Santos que me acompanhou ao longo desta caminhada, pela sua extrema disponibilidade e apoio permanente, salientando sempre “que o percurso é marcado pelo horizonte que deixa de o ser quando é atingido e dá lugar a novo horizonte”.

À minha prima Margarida Pereira, uma jovem de quinze anos, que aceitou o desafio de fazer a ilustração do livro multiformato com a história “*Uma Viagem Diferente*”. O empenho foi indescritível, a vontade imensa, a preocupação incansável. Parabéns!

Aos pais da Margarida por terem permitido o seu envolvimento neste projeto e por a apoiarem, dando-lhe alento para continuar.

Ao Agrupamento de Escolas Templários, nomeadamente à coordenadora e docentes da Escola Básica Infante Dom Henrique, pela colaboração e cooperação na realização das entrevistas e aplicação dos questionários que fazem parte do projeto. Um agradecimento muito especial aos alunos das turmas de terceiro e quarto anos que com interesse, atenção, e boa disposição responderam ao questionário, respeitando todas as orientações dadas pela investigadora, bem como aos alunos das turmas de 3.º ciclo da Escola Básica Gualdim Pais, que se empenharam de igual forma.

À minha família que sempre me apoiou nas minhas ausências por estar a realizar este trabalho de investigação, envolto de prazer e vontade na concretização dos objetivos propostos.

Sei que os momentos, os dias, as horas, os minutos não têm forma de ser descritos, vigoram nas emoções que se vivem e aqui sinto que até os segundos foram importantes porque alcançamos o que desejamos quando há entrega, trabalho, quando nos damos muito naquilo que fazemos, que sem a colaboração de todos não seria possível.

Resumo

Sobre a aceitação de todos e sobre as práticas inclusivas é desconhecida a perceção das crianças e jovens. Perante tal facto, com este trabalho de investigação pretende-se apurar esse mesmo saber, sensibilizando os alunos para a inclusão.

As novas orientações para a inclusão em meio escolar, que revogaram o anterior Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, estabelecem os princípios e as normas que garantem a inclusão, para responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa e identificam ainda as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

A necessidade da criação de um livro multiformato, uma leitura acessível a todos, da história, “*Uma Viagem Diferente*”, escrita e da autoria da investigadora, que abordasse o tema das pessoas com deficiência foi o recurso criado no âmbito do estudo de caso da investigação para a valorização das diferenças e para a promoção da inclusão, destinado a todas as crianças do ensino básico.

Daí a necessidade da abordagem prévia à literatura infantil, nas mais variadas vertentes, finalizando o conceito com os alunos com necessidades educativas especiais.

A metodologia assentou numa investigação de carácter qualitativo e quantitativo, incidindo na realização de entrevistas a docentes e na aplicação de questionários a alunos do 1.º e do 3.º ciclos após a apresentação, contacto e leitura da história do livro multiformato.

Pela recolha, tratamento e discussão dos resultados aferiu-se que a inclusão se encontra enraizada nos alunos, apesar de não existirem práticas notórias de inclusão na escola/sociedade. As docentes evidenciaram que a aceitação de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular é benéfica, destacando-se a falta de técnicos, de uma

equipa multidisciplinar e a necessidade de apoio especializado por forma a poderem chegar ao encontro de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Literatura Infantil; Livro Multiformato; Crianças com Deficiência; Crianças com Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

(Tradução de Centro de Línguas de Tomar, Lda., 26 de julho de 2018)

How children and teenagers view the acceptance of all others, and inclusive practices, is not well understood. Given this fact, the aim of this study is to examine this perception and sensitize students to the idea of inclusion.

The new guidelines for inclusion in schools, which revoke the previous Decree-Law 3/2008, January 7th, establish principles and norms that guarantee inclusion, in order to respond to the diversity of needs and the potential of each and every one of the student. This is to be done through increased participation in learning processes and the life of the school community, identifying support measures required for learning and inclusion, specific curricular areas as well as specific resources to be mobilized so as to meet the educational needs of every child and young person throughout their schooling, offering different educational and training options.

The need to create a book with multiple formats, that could be read easily by all, led to the story, written by the researcher, called “A Different Journey”. The story, which introduces the theme of people with disabilities, and is aimed at all children in primary and middle school, was the resource created in the context of the case study to investigate how differences are valued and to promote inclusion.

Out of this came the need to start by taking a look at children’s literature from a wide variety of angles, finalizing the concept with students with special educational needs.

The methodological approach employed in this research was qualitative and quantitative in character, based on interviews carried out with teachers and on questionnaires given to students in the primary and secondary level of schooling, following on from the presentation, contact with and reading of the story through its multiple formats.

After gathering, handling and discussing the results, it was seen that students are in fact well aware of inclusion, despite the fact that there are no clear inclusive practices in schools / society. Teachers stressed that acceptance of students with disabilities in regular classes is beneficial, but pointed to the lack of trained staff as well as of a

multidisciplinary team and to the need for specialized support in order to be able to provide for the needs of all students.

Key words: Inclusion; Children's Literature; Book with multiple formats; Children with disabilities; Children with special educational needs.

Índice de Figuras

Figura 1: Código QR para acesso eletrónico ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Figura 2: Capa e Código QR do livro multiformato da história “*Uma Viagem Diferente*”

Figura 3: Adaptação do texto

Figura 4: Comunicação Aumentativa

Figura 5: Impressão de texto em Braille

Figura 6: Sistema de escrita e leitura – Alfabeto Braille

Figura 7: Impressão em relevo – Legenda: Autocarro

Figura 8: Impressão em relevo

Figura 9: Sistema Bliss

Figura 10: Exemplos de símbolos Bliss

Figura 11: Seis categorias do sistema SPC com a respetiva chave Fitzgerald

Figura 12: Exemplo da chave Fitzgerald

Figura 13: Sistema de comunicação PIC

Figura 14: SPC

Figura 15: Alguns símbolos pictográficos de um quadro de comunicação

Figura 16: Código QR

Figura 17: Código QR, para acesso eletrónico ao livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”

Figura 18: Abecedário Gestual Português

Figura 19: Amostra – Distribuição das alunas e dos alunos, por género e idade

Figura 20: Tratamento de dados – respostas à questão 14 “*Qual é a tua opinião?*” (1.º ciclo)

Figura 21: Tratamento de dados – respostas à questão 14 “*Qual é a tua opinião?*” (3.º ciclo)

ABREVIATURAS

ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal

CER – Centros de Educação e Reabilitação

CERCI – Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IAM – Instituto de Assistência a Menores

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

LGP – Língua Gestual Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCS – *Picture Communication Symbols*

PIC – *Pictogram Ideogram Communication*

QR – “*Quick Response*” (Resposta Rápida)

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Aos professores,

Educar e formar com prazer e entusiasmo, ajuda a fazer brilhar cada estrela, que, por mais pequena que seja, vai sempre criar a diferença!

Sónia Pereira
(Investigadora)

INTRODUÇÃO

A perspectiva de escola inclusiva é uma das grandes conquistas do século XX: permite incluir todas as crianças num ambiente que tenha em conta as diversidades e diferenças e que impeça a marginalização. A inclusão pode ser definida como a “inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais) às suas características e necessidades” (Correia, 2013, p. 9).

A partir do momento em que surgiu a Declaração de Salamanca, em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), que assentou no objetivo primordial da “Educação para Todos” de modo igualitário, é destacada a necessidade da inclusão educacional das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Nesse sentido, as escolas e os seus projetos pedagógicos devem adequar-se às necessidades de todos os alunos.

Quando se tem em conta a diversidade cultural, quando os esforços não se limitam apenas a alterações nos espaços pedagógicos, os compromissos da escola para com a sociedade extrapolam um salto qualitativo, cujo objetivo é o de permitir uma educação com qualidade para todos.

“Em geral, a solução de um problema difícil é uma questão de descobrir onde está a maior alavancagem, uma mudança que – com o mínimo de esforço – resultaria em melhoria duradoura e significativa. O único problema é que as mudanças de alta alavancagem *não são óbvias* para a maioria dos envolvidos no sistema. Não estão “próximas no tempo e no espaço” dos sintomas óbvios do problema. É isso que torna a vida tão interessante” (Senge, 2008, p. 95).

Com base nesta premissa, a de não existirem os mesmos acessos à cultura, à educação, à formação, de nem todas as crianças conseguirem aceder à leitura da mesma forma, surgiu este trabalho de investigação, no sentido de perceber qual a sensibilidade e a perceção que as crianças e jovens têm acerca das diferenças e da inclusão.

Dada a fraca disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos, que possibilitem o acesso à leitura a todos os públicos, é criado um livro multiformato, da história “*Uma Viagem Diferente*”, da autoria e escrita da investigadora, para valorizar as diferenças e promover a inclusão em meio escolar.

Atualmente, este continua a ser o grande desafio que se coloca às escolas: encontrar para cada indivíduo as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando e organizando os vários recursos existentes, possibilitando a inclusão e aceitação de todos.

“Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vitais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social” (Assman, 2007, pp. 28-29).

Tendo em conta o referido, a estrutura do trabalho pauta-se por um conjunto de aspetos que levam a perceber a opinião de docentes e de alunos do 1.º e do 3.º ciclos sobre a inclusão, depois de motivados ao lerem a história, do livro multiformato.

Assim, o projeto encontra-se organizado em duas partes que se encontram divididas por capítulos. Na primeira parte, consta o enquadramento teórico, iniciando-se no capítulo I, com a perspetiva histórica da Educação Especial, referindo e diferenciando os vários períodos da aplicação de estratégias para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até às recentes orientações do Governo para a inclusão em meio escolar.

No capítulo II, é feita a abordagem à Literatura, mencionando o conceito, a história da Literatura Infantil, a importância da mesma no desenvolvimento da criança, a criança e a fantasia, a leitura e o desenvolvimento psicológico, a importância da ilustração nos livros infantis, os mediadores da Literatura Infantil e a Literatura Infantil e os alunos com necessidades educativas especiais.

Na composição do livro multiformato da história “*Uma Viagem Diferente*” efetuada pela investigadora foram incluídos os vários componentes que são referidos no capítulo

III, nomeadamente texto aumentado, código braille, imagens em relevo, sistema alternativo de comunicação (SPC) – pictograma, Código QR “*Quick Response*”, audiolivro e o videolivro com tradução simultânea para Língua Gestual Portuguesa.

Na segunda parte do trabalho é indicada, no capítulo IV, a metodologia da investigação e a pergunta de partida “De que modo um livro multiformato pode valorizar as diferenças e promover a inclusão, em meio escolar?”, para a qual é definido o objetivo geral “Criar um livro multiformato, enquanto recurso didático e pedagógico, destinado a todos os alunos do ensino básico, para valorizar as diferenças e promover a inclusão” e, conseqüentemente, os objetivos específicos: Efetuar a adaptação, para diferentes formatos, da história “*Uma Viagem Diferente*”, para abordagem pluridisciplinar em meio escolar e leitura acessível a todas as crianças; Planificar e realizar a composição do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”; Avaliar a sensibilidade e a perceção dos alunos do 1.º e do 3.º ciclos sobre as diferenças e a inclusão em meio escolar, através da aplicação do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”.

É ainda caracterizada a amostra que foca os participantes do estudo. Seguidamente é descrito o método utilizado na investigação – estudo de caso, e é feita a abordagem ao recurso criado – livro multiformato da história “*Uma Viagem Diferente*”.

No capítulo V é feita a referência às técnicas de recolha de dados (entrevista e questionário) e são salientadas as questões éticas.

No capítulo VI é efetuada a interpretação dos dados, que comportam a discussão dos resultados.

Conclui-se a investigação, com a apresentação das conclusões, das limitações do estudo e das futuras linhas de investigação.

Capítulo I – Perspetiva Histórica da Educação Especial

1 - PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antecedendo a história da Educação Especial em Portugal, é de fulcral importância apresentar o enquadramento histórico da situação portuguesa, contextualizando-o com os outros países ocidentais.

A denominação de “deficiente”, desprezou durante a maior parte da história da humanidade, aquelas pessoas que eram diferentes da maioria da sociedade, vítimas de segregação.

Na pré-história, é possível afirmar que os povos primitivos aprendiam através da imitação nas atividades e nos rituais das tribos, caracterizando-se, isto é, por educação espontânea. A partir do momento em que surgem as escolas nas primeiras sociedades civilizadas como a China, a Índia e o Egito com organização política, surgem os mestres cuja missão inerente era a de transmitir conhecimento às diferentes classes sociais.

Até à Idade Média, na época separatista, os deficientes eram vistos como seres diferentes, a nível físico e mental. Segundo Lowenfeld (cit., in Lopes, 2014, p. 83), a fase separatista apresenta uma dualidade de oposições na forma como eram encaradas as pessoas com deficiência

“Por um lado viam-nos como possuídos pelo demónio, espíritos maléficos, produtos do pecado ou portadores de mau presságio; por outro, quando possível de ser colocada ao serviço de interesses particulares, a deficiência jogava, comparativamente com os outros, um papel favorável, considerando-se divinos (trabalhadores exemplares)” (Lopes, 2014, p. 83).

Os primeiros povos a deixarem registos reveladores de interesse em deficiências e em indivíduos deficientes foram os egípcios. Por oposição a esta civilização, “(...) os gregos tiveram uma postura ambivalente face às deficiências de origem congénita. Se o infanticídio era proibido em Tebas, em Esparta crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas” (Sousa, 2012, p. 12).

Com uma política de eugenia era recomendado “(...) abandonar as crianças com defeitos, ou frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios” (Aranha, 1989, p. 38).

Alguns filósofos aceitavam o infanticídio, como Sêneca que advogava “separar o trigo do joio”, isto é, “separar o bom do que não serve para nada”.

No caso dos hebreus, os inválidos eram tratados com alguma consideração, podendo participar em atos litúrgicos, embora também pudessem ser marginalizados.

Com o aparecimento do movimento reformista da Igreja, voltou a haver uma nova visão sobre a pessoa com deficiência. Martinho Lutero, no início do séc. XVI, considerava-as como pessoas sem Deus, tendo essa visão prevalecido, principalmente nos países que então aderiram à religião protestante. Esta época foi dominada por “açóites” e “algemas”. De referir que para além dos castigos praticados, as pessoas com deficiências físicas e mentais eram abrigadas em asilos, conventos e albergues.

Na fase protecionista, segundo Lowenfeld (cit., in Lopes, 2014, p. 85), aumentou o número de instituições para deficientes: hospícios, cadeias, asilos e hospitais. Estas pessoas eram colocadas nesses espaços em condições bastante frágeis.

É no século XVII que começam a surgir trabalhos científicos que tentam explicar as causas da deficiência. A partir de então a deficiência passa a ser uma questão médica: “Vigora a concepção da deficiência como doença, sendo as crianças classificadas através de diagnósticos complexos para, em seguida, serem segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais” (Veiga et. al., 2001, p. 13).

Na Idade Moderna, apesar de as correntes humanísticas exaltarem o valor do Homem, a visão que se tinha da pessoa deficiente era patológica, motivo pelo qual era dada a sua separação do resto da sociedade.

De acordo com a perspectiva revolucionária de John Locke (1632-1704), todas as pessoas nascem sem conhecimento e é com a experiência que a pessoa conhece, aprende e age. Este é o entendimento de como as pessoas nascem como “*tabula rasa*”, a mente como “folha em branco”.

É a partir de então que se começa a acreditar na possibilidade de educar as pessoas.

Também os filósofos Diderot (1713-1784) e Rousseau (1712-1778) contribuíram para uma nova forma de olhar para a deficiência, devido ao sucesso de alguns cegos, que apesar da sua diminuição se destacaram nas áreas profissionais.

Com o iluminismo de Diderot e Rosseau, com a industrialização, devido ao sucesso de alguns cegos, Maria Teresa Von Paradis, pianista e cantora, Nicholas Sanderson, professor de Matemática na universidade de Cambridge, reuniram-se assim condições para a organização da Educação Especial e a conquista legislativa de plenos direitos para os cidadãos deficientes. Esses, conjuntamente com a filosofia social e educacional de Rousseau influenciaram os pioneiros da Educação Especial.

A primeira instituição especializada de “surdos-mudos” surge no ano 1770 em Paris, pelo abade Charles M. Eppée e em 1784, em Paris, é fundado o Instituto Nacional de Jovens Cegos por Valentin Haüy. As pessoas com deficiências físicas começaram a ter o seu atendimento, em 1832, em Munique, na Alemanha e no caso dos deficientes mentais a partir do século XIX é que se evidenciam iniciativas de educação voltadas para esta problemática. Destaca-se aqui o trabalho médico de Jean Marc Itard (1774-1838) com um menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul de França, por volta de 1800, como sendo o grande ensaio no âmbito da Educação Especial de uma criança dita diferente, que andava como quadrúpede, tinha hábitos anti-sociais, órgãos pouco flexíveis e a sensibilidade embotada, não falava, não se interessava por nada e a sua face não mostrava qualquer tipo de sensibilidade. Toda a existência se resumia a uma vida puramente animal, sendo que a aprendizagem teve de ser feita toda de início, por sete anos de isolamento que lhe apagaram tudo da memória.

Na fase emancipatória, segundo Lowenfeld (cit., in Lopes, 2014, p. 86), entre 1817 e 1850 são criadas escolas especiais para cegos, surdos e pessoas com deficiência mental, tanto na Europa como na América.

Maria Montessori (1870-1972), educadora e médica italiana, dedicou o seu trabalho baseado em concepções pedagógicas, à educação de crianças com adequação das suas peculiaridades, isto é, atendendo ao ritmo individual de cada uma. Segundo Assmann

“seres vivos são seres que conseguem manter de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo” (Assmann, 2007, p. 22).

De acordo com Lopes (2014, p. 87)

“O avanço do conhecimento na área das ciências sociais e humanas veio contribuir para que, gradualmente, se compreendesse o desenvolvimento humano e se concluísse que o mesmo não se encontrava exclusivamente dependente dos fatores orgânicos e intrínsecos ao sujeito, mas também de fatores ambientais e da sua interacção com os diversos ambientes, originando a fase integradora”, de Lowenfeld (cit., in Lopes, 2014, p. 87) referido na abordagem da dimensão sócio- -histórica da educação.

A partir do século XX a Educação Especial sofre mudanças significativas. Começa a desenvolver-se a ideia de colocar as crianças de escolas especiais em classes de escolas regulares, de tal forma que surgiu legislação e orientações específicas em alguns países que permitiram a matrícula de alunos nessas mesmas escolas

“A partir da Segunda Guerra Mundial, porém, efectuaram-se grandes transformações, um pouco por toda a parte são adotadas medidas contemplando pessoas com deficiência, assumindo elas próprias e de modo mais ou menos organizado a defesa dos seus direitos de cidadania” (Araújo, cit., in Carvalho, 2007, p. 88).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), votada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, reconhece todas as pessoas e defende o direito à educação de todos os indivíduos. Neste âmbito foram votadas e aprovadas três declarações: a Declaração sobre os Direitos da Criança (1959); a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975).

O Tratado de Amesterdão, em vigor desde 1999, introduziu alterações consideráveis ao nível da política social da união e no âmbito da deficiência, bem como a “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia” (*Anexo 4*), datada do ano 2000, cuja legislação não é a favor da discriminação, consagrando a integração das pessoas com

deficiência. “A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade” (Artigo 26.º).

Aponta-se ainda em 1981 o Ano Internacional do Deficiente, cujo lema “Total Participação e Igualdade” deu origem a uma reflexão sobre as condições de vida das pessoas com deficiência, as suas carências e preocupações.

A Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência foi proclamada pelas Nações Unidas em 1993, cujos estados membros eram incitados a fazer com que as pessoas com deficiência também integrassem o sistema educativo.

Com a Declaração de Salamanca em 1994 cujos pressupostos pretenderam fomentar medidas educativas às crianças com necessidades educativas especiais, baseando-se na igualdade de oportunidades e promovendo a integração de todos os alunos na chamada escola inclusiva, os países ocidentais alteraram as suas políticas e fomentaram medidas, que eliminavam a origem do problema indivíduo, colocando-o no seu envolvimento.

Com o objetivo de ver respeitados os direitos das pessoas com deficiência, foi realizada a 13 de dezembro de 2006 a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de implementação de um sistema inclusivo por parte dos Estados membros. Como refere Sousa (2012, p. 31),

“Trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação destas pessoas em todas as áreas de vida, incluindo ainda previsões específicas no que respeita à reabilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, etc.”.

Para evitar a exclusão e permitir a inclusão, a escola deve procurar atender às necessidades reais de cada aluno “Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 32).

1.1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Em Portugal, como na maioria dos países europeus, a Educação Especial tem vindo a sofrer modificações, alterando-se na forma como era vista, numa perspetiva assistencial e caritativa.

Ao longo dos anos surgiram quatro períodos distintos que marcaram a história da Educação Especial, compreendendo o primeiro período (do século XIX a 1940), o segundo período (de 1940 a 1973), o terceiro período (de 1973 a 1994) e o quarto período (a partir de 1994).

Primeiro Período (do século XIX a 1940)

Em 1822 José António Freitas Rego enviou uma petição a D. João VI com o objetivo de serem criadas condições para a educação de cegos e surdos. Uma vez que o pedido foi atendido, foi contratado o sueco Aron Borg para organizar um Instituto de Surdos e Cegos.

Posteriormente foram criados asilos e instituições para cegos e surdos, nomeadamente o Asilo de Cegos e Míopes de Tomás Jorge, em Lisboa (1860); o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide (1863); o Convento das Dominicanas Irlandesas, Lisboa (1863); o Asilo D. Maria Pia, em Lisboa (1864); a Escola Particular de Pedrouços, em Lisboa (1869); o Instituto de Surdos-Mudos, em Guimarães (1870); o Instituto de Surdos-Mudos, no Porto (1877); o Asilo para Cegas, em Lisboa (1878); a Escola Particular de Surdos-Mudos e Cegos, de Emídio José de Vasconcelos, em Lisboa (1880); o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa (1887); o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa (1888); o Instituto para Surdos-Mudos, em Benfica, Lisboa (1890); o Asilo de Cegos e Aleijados de Celas, em Coimbra (1892); o Instituto Araújo Porto, no Porto (1893); o Asilo de Cegos de São Manuel, no Porto (1899).

No início do século XIX, havia asilos para acolher pessoas com deficiência e prestar serviços de assistência e institutos para fins educativos.

É a partir de 1916, pela mão do Dr. António Aurélio Costa que é criado o primeiro Instituto Médico-Pedagógico destinado à observação e ensino de pessoas com deficiência mental e que mais tarde viria a ter o seu nome.

Este Instituto foi transferido para a tutela do Ministério da Instrução Pública

“(…) que, em 1926, lhe faz aprovar um regulamento definindo-o como orientador e coordenador de serviços relacionados com a selecção e distribuição de crianças deficientes pelas instituições apropriadas, orientando-as e fiscalizando-as. O mesmo regulamento, atribui-lhe competência para a formação de pessoal docente e auxiliar. Prevê, ainda, a orientação de classes especiais junto das escolas primárias” (Bénard da Costa, 1982, cit., in Lopes, 2014, p. 91).

Segundo Período (de 1940 a 1973)

Em 1942 assiste-se a uma renovação da Educação Especial. São criados lugares para professores na Educação Especial por terem sido criadas classes especiais que acolhem alunos com vários tipos de deficiência e dificuldades no âmbito escolar.

Em 1944 é celebrado acordo de cooperação entre a Albergaria de Lisboa e a Casa Pia, começando a funcionar três secções desta última instituição para crianças “atrasadas”. No mesmo ano, é também inaugurado o Pavilhão de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos para tratar casos “nitidamente psiquiátricos”.

No ano de 1945 é criado o Instituto de Assistência à Família e é efetuada a reforma dos Serviços de Assistência Social – Instituto de Assistência aos Inválidos.

Em 1946, da Secretaria Geral do Ministério da Educação Nacional, foi publicado o Decreto n.º 35:801, de 13 de agosto (*Anexo 4*), que, tornando-se necessário publicar as disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais, no Artigo 1.º, decreta a criação de classes especiais de crianças

anormais, e no Artigo 5.º, decreta que para a seleção de anormais existentes nas classes regulares das escolas do ensino primário geral o Instituto servir-se-á do dispensário, do internato e de brigadas técnicas, que irão proceder, nas escolas, à referida seleção.

Coube ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira, que em 1942 tinha sido integrado no Ministério da Educação Nacional, orientar e formar os docentes, num curso designado “Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas”. Segundo Correia (1999, p. 26) “as primeiras experiências de Educação Integrada em Portugal consistiam em classes especiais, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto”.

A educação especializada passa assim a ser garantida a crianças e jovens deficientes. No mesmo ano entram em funcionamento os Centros de Educação Especial do Instituto de Assistência a Menores (IAM).

Em 1947, as escolas pretendem que se abram classes especiais, reclamando junto do Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Por conseguinte, são abertas classes especiais junto das escolas de Lisboa e do Porto.

Em 1952, pelo Decreto n.º 38 969, de 27 de outubro (*Anexo 4*), o Governo decreta, no Artigo 1.º, que a instrução primária até à aprovação no exame do ensino elementar é obrigatória para os menores que em 31 de dezembro de cada ano civil tenham idade igual ou superior a 7 e inferior a 13 anos, mas decreta, no Artigo 4.º, que são dispensados da obrigação de frequentar o ensino primário os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental, excetuando aqueles que se encontrassem em condições de receber ensino em classes especiais para doentes ou anormais, desde que as houvessem a menos de três quilómetros.

É em 1956 que é criado o Centro Infantil Hellen Keller. Maria Amália Borges Medeiros para além de ser uma das criadoras deste Centro foi precursora da integração escolar, em que as crianças cegas aprendiam junto de crianças sem problemas de visão e pioneira da pedagogia Freinet. Segundo Marques (2000, p. 70), Freinet foi um

“professor primário e pedagogo francês que dedicou grande parte da sua vida ao ensino de crianças de meios populares e à difusão do movimento pedagógico inspirado nas suas ideias e práticas (...) Entre as técnicas pedagógicas que o tornaram conhecido em toda a Europa figuram a correspondência escolar, a imprensa escolar e o texto livre”.

Em 1958, com publicação no Decreto-Lei n.º 41 759, de 25 de julho (*Anexo 4*), é criado o Instituto de Assistência Psiquiátrica e a este compete o superior enquadramento dos estabelecimentos e serviços oficiais aos quais era atribuída como fim a ação profilática, terapêutica e pedagógica no domínio das doenças e anomalias mentais.

Em 1960, surgem iniciativas com o objetivo de alargar o apoio aos alunos com deficiência, integrados em escolas regulares, sob a orientação do Instituto de Assistência a Menores.

Nesse mesmo ano, é fundada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, por um grupo de pais de crianças com este tipo de problema, criando um primeiro centro em Lisboa.

Ainda na década de 60 desponta a Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (1962) e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (1965).

Em 1964, com o Decreto n.º 45 832, de 25 de julho (*Anexo 4*), pela experiência proporcionada pelo funcionamento do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais e pelos progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física e psiquicamente diminuídas, o Governo decreta que o curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais tem a designação de curso de especialização de professores de crianças inadaptadas, e regulamenta-o.

Em 1965, é criado o Instituto de Reeducação de Bragança, em Bragança.

Em 1969, a Direção Geral de Assistência cria estabelecimentos de Educação Especial e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de pessoal. É ainda publicada a Declaração

dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental e neste mesmo ano dá-se a integração do Serviço de Reabilitação Profissional no Serviço Nacional de Emprego e no Serviço de Formação Profissional.

Tentando seguir os movimentos internacionais respeitantes à Educação Especial, na década de 70, surgiram tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular, sendo o sistema educativo caracterizado por uma população extraordinariamente heterogénea.

É criado em 1970 o Centro de Reabilitação de Cegos e as Oficinas de Reabilitação Vocacional do Porto.

Em 1971, da Presidência da República, é promulgada e publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro (*Anexo 4*), destinada a assegurar e reabilitação dos deficientes, visando a sua integração social, entendendo-se por reabilitação o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionais, económicas e sociais. Considerava deficientes os indivíduos que, por motivo de lesão, deformidade ou enfermidade, congénita ou adquirida, se encontrassem diminuídos permanentemente para o exercício da sua atividade profissional ou para a realização das atividades correntes da vida diária.

Ainda nesse ano surge a Associação Portuguesa para a Protecção às Crianças Autistas.

No ano de 1972, são criadas as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário pelo Ministério da Educação.

Terceiro Período (de 1973 a 1994)

Em 1973, com a Reforma do Ensino de Veiga Simão, o Ministério da Educação passa a ter uma maior responsabilidade pela Educação Especial de acordo com a legislação publicada referente ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário, constando dela divisões que tinham como objetivo a organização das estruturas educativas. Segundo Bénard da Costa, cit., in Lopes, 2014, p. 92,

“Estas divisões orientaram a sua atividade para a especialização de professores e criação de estruturas regionais com o objetivo de desenvolver o chamado ensino integrado. Dá-se um incremento especial à formação de pessoal docente e técnico no sentido de proporcionar condições de integração. Criam-se alguns modelos que vão desde as salas de apoio às classes especiais integradas, passando muito pelo apoio itinerante”.

Após a criação de equipas de Ensino Especial, começam a funcionar em escolas regulares com professores especializados as primeiras experiências de integração de salas de apoio.

Com a implementação do Regime Democrático em 1974, foram criadas por iniciativa de associações de pais e cooperativas as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI) e também os Centros de Educação e Reabilitação (CER).

O Secretariado Nacional de Reabilitação nasce em 1975, sendo que os seus membros sugerem a articulação, por lei única, “de todos os departamentos que detêm competências na Educação Especial tuteladas pelo Ministério da Educação e em 26 de junho de 1979 é aprovada a Lei da Educação Especial que, infelizmente, nunca chegaria a ser regulamentada” (Lopes, 2014, p. 92).

Em 1976 foram criadas equipas de Educação Especial que visavam integrar nas classes regulares alunos com deficiências comprovadas. Os problemas em que os professores e técnicos especializados intervinham limitavam-se às deficiências motora, visual, auditiva e múltipla.

De salientar que a Constituição de 1976 foi um marco importante para a integração da criança considerada diferente em classes regulares.

Em 1977, considerando a necessidade de definir o regime escolar dos alunos com deficiências quando integrados no sistema educativo público, o Governo, com a publicação do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio (*Anexo 4*), decreta que os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e

secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.

A sociedade começou a consciencializar-se para os direitos humanos das pessoas com deficiência em 1981 – Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

É em 1981/1982 que os alunos com problemas intelectuais começam a receber apoio integrado.

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, um marco significativo da Educação Especial. Nela se consagrou o direito à diferença como princípio do sistema educativo, bem como condições para o surgimento de iniciativas no âmbito da integração. Neste sentido, a pessoa diferente deve ser educada em condições semelhantes às da maioria da sociedade.

Na década de 90, através da publicação de diplomas inovadores para a Educação Especial é clarificada a responsabilidade da escola regular no que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais.

De entre esses diplomas, destacam-se o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, e o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, garantia a obrigatoriedade e gratuidade no cumprimento da escolaridade de crianças com deficiências, às quais eram asseguradas as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória, em escolas regulares ou em instituições específicas de Educação Especial.

No Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi considerada a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, desenvolvidas nos dez anos anteriores, e procedeu à substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos, e a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos»,

consagrando mais explicitamente o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos e um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.

Segundo Lopes (2014, p. 94)

“O facto de utilizar esta nomenclatura refletia desde logo a preocupação expressa de romper com as classificações de foro médico. Assim, pretendia fomentar a igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens deficientes e permitia que às NEE correspondessem, no âmbito das escolas regulares, intervenções específicas adequadas. Permitia, ainda, o desenvolvimento da integração, sendo generalizada a todos os alunos que, de acordo com critérios psicopedagógicos, tivessem NEE”.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, visando nomeadamente contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; colaborar na promoção da qualidade educativa e articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços.

Tendo em conta o sucesso dos alunos, tentou-se operacionalizar uma revolução no currículo, destacando-se apoios pedagógicos, diferenciação curricular, critérios de avaliação específicos, currículos alternativos, que trouxeram uma reorganização à educação.

Quarto Período (a partir de 1994)

O enquadramento da Educação Especial atual foi organizado pelo governo de Espanha, em colaboração com a UNESCO e realizou-se de 7 a 10 de junho de 1994.

Na Conferência de Salamanca

“Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”.

Em 1994, de onde resultou o documento – A Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Política e Prática na Área das NEE e respetivo Enquadramento de Ação, o conceito de inclusão marcou de forma impulsiva a Educação Especial em Portugal, sem esquecer que “Escola Inclusiva” implica “acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade - e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença de grupo, a não ser excluído” (Correia, 2003, p. 59).

Para Rodrigues e Magalhães (2007, p. 21),

“Escola Inclusiva ou, para ser mais abrangente, educação inclusiva, significa uma educação adequada e de alta qualidade para alunos com qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação na escola comum, isto é, na escola que o aluno frequentaria caso não tivesse deficiência”.

Segundo Lopes (2014, p. 95)

“o paradigma da qualidade de vida apoia a educação inclusiva e permite avançar em direção a uma “educação integral”, tendo em consideração todas as dimensões da vida. Mais concretamente, o modelo de qualidade de vida serve como referência, como marco conceptual para mudanças curriculares e outras transformações”.

No ano letivo 2006/2007, os professores de Educação Especial passaram a concorrer a um grupo próprio de docência para o ensino especial, deixando de serem destacados anualmente.

Com o objetivo de adotar medidas para a estabilização do sistema de colocação do corpo docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo os professores da Educação Especial, foi publicado e entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 20/06, de 31 de janeiro, que regulava o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aplicando-se à generalidade das funções docentes, incluindo a Educação Especial.

O facto de ser criado um grupo próprio para a Educação Especial possibilitou que fossem preenchidas vagas por outros docentes e contribuiu igualmente para uma melhor gestão nas escolas em termos de recursos humanos, uma vez que o tempo serviço docente nas escolas em alunos com necessidades educativas especiais passou a ser gerido de acordo com as necessidades desses alunos.

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (*Anexo 4*), surgiram alterações na legislação relativa à Educação Especial, sendo que este normativo assenta na qualidade de ensino orientado para todos os alunos “a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Tomando como referência a abordagem de Sousa (2012, p. 46)

“Aos professores de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio”.

Na dinâmica do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foi incluído um documento obrigatório no processo de avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – versão para crianças e jovens, lançada pela Organização Mundial de Saúde em outubro de 2007, em Veneza, posteriormente traduzida para português.

De acordo com Sousa (2012, p. 47) “O Decreto-Lei n.º 3 define o processo de referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial”.

A referenciação surge assim de um conjunto de sinais que alertam para as dificuldades de aprendizagem. Será essa avaliação prévia que conduzirá ao diagnóstico realizado por uma equipa multidisciplinar (de foro académico, terapêutico, psicológico e social), definida pelo grupo de Educação Especial e pelos Serviços de Psicologia, compreendendo todo o percurso do aluno. São procuradas estratégias e metodologias que proporcionem soluções que têm como lógica a auto-regulação do aluno, do seu comportamento e das suas aprendizagens. Devem ser identificadas as suas potencialidades e necessidades, no sentido de implementar diversas estratégias que, de alguma forma, aumentem o seu desempenho académico, em função do contexto em que se insere, sem gerar angústia ou ansiedade.

Segundo Sousa (2012, p. 44), o Decreto-Lei n.º 3/2008 define

“(…) claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas a aplicar, de funcionamento, de avaliação e de apoio que permitam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior”.

Ao colocar o aluno e os seus interesses no centro do processo educativo, a escola vira-se para uma vertente mais prática, com a preocupação de criar estratégias diferenciadas, para que possa haver a inclusão de todos os alunos “No âmbito escolar, a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade (“cognição fragmentada”), através da

conjugação de diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado” (Alonso, 2002, p. 66).

De acordo com Sousa (2012, p. 171) “A universalização da educação trouxe para a sala de aula uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito variadas”. É por isso que é necessário reinventar outras formas de ensino que se considerem ajustadas a cada caso específico.

As formas de intervenção devem ser categorizadas e equacionadas em função de cada realidade específica

“O ponto de partida é a prestação de serviços adequados e apoios complementares na classe regular a toda a criança para que ela possa atingir as metas que lhe foram definidas, tendo em atenção as suas características bioculturais e os ambientes de aprendizagem, cabendo à escola proporcionar esses apoios” (Rodrigues e Magalhães, 2007, p. 22).

A diferenciação deve ser pedagógica e não “selvagem”, como a intitula Perrenoud (2001, p. 49), “às vezes geradora de injustiças e desigualdades” porque “não oferece um ensino totalmente uniforme”.

Para Roldão (2009, p. 57) “a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro”.

A escola é, na verdade, uma instituição complexa, repleta de potencialidades, de vontades, de energias, de afetos mas, também, de constrangimentos que, frequentemente, causam inércia e potenciam o conformismo com o *statu quo*. Nela cabe a formação do cidadão, aquele que participa plenamente na sociedade, aquele que toma decisões acertadas em função de um projeto pessoal que se articula com um projeto social mais amplo, mas que compreenda “uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural,

que permitam encontrar um significado para a experiência humana e a capacitem para a resolução dos problemas complexos do mundo actual” (Alonso, 2002, p. 85).

Atualmente este continua a ser o grande desafio que se coloca às escolas: encontrar, para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existirem. Nesta perspetiva, perante um problema de insucesso escolar, o que importa saber não é a dificuldade da criança, a problemática da sua situação familiar ou o seu percurso educativo, mas sim, o que fez o professor, a turma, a escola e as outras instituições implicadas, para impulsionar o sucesso dessa criança, sem esquecer que cada um se apresenta com peculiaridades e características distintas, não se podendo esperar os mesmo resultados por todos.

1.2 - AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO EM MEIO ESCOLAR

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (*Anexo 4*), promoveu orientações de uma escola inclusiva, pela valorização da educação na igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens. O sistema e as práticas educativas pautaram-se em estratégias que foram ao encontro das necessidades educativas dos alunos, com a intervenção de apoios especializados, com diferentes graus de intensidade e de especialização.

Uma escola inclusiva para todos os alunos, independentemente da situação pessoal e social que apresentem, foi uma das prioridades da ação governativa do Programa do XXI Governo Constitucional, para encontrar respostas que permitam ao aluno a sua integração plena na sociedade, e neste contexto foi decidida a revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio e da Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho (*Anexo 4*).

A nova abordagem reconhece o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, evidenciado pelo trabalho realizado nas escolas, pelas práticas de professores e especialistas e pelas intervenções de investigadores e peritos, e resulta de um grupo de trabalho, criado pelo Despacho n.º

7617/2016 publicado no Diário da República, 2.^a série, de 8 de junho de 2016, que identificou problemas existentes e procurou melhores soluções para todos, a vários níveis: didático, pedagógico, de educação para a saúde e de inserção social.

Em resultado da reflexão produzida pelo referido grupo de trabalho e das recomendações apresentadas, o Governo decidiu criar um novo regime que assenta num conjunto de princípios:

- A construção de procedimentos para uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo;
- A igualdade de oportunidades como ponto de partida;
- A abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens;
- A cooperação e trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas;
- A clarificação de papéis dos diferentes intervenientes;
- A avaliação e certificação de todos os percursos de aprendizagem;
- O reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa.

O conhecimento das barreiras que cada aluno possa apresentar no acesso ao currículo e às aprendizagens, por forma a eliminá-las e a explorar o seu potencial, constitui agora a orientação central da política da educação inclusiva.

As escolas podem gerir com flexibilidade o currículo, com possibilidade de adaptar as aulas às necessidades de cada um dos alunos e ao respetivo contexto.

A flexibilidade promove a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de aprendizagens, a criação de novas disciplinas, organização dos tempos e dos espaços, de modo a que se potencie a motivação e se melhorem as aprendizagens, o que possibilita, em diálogo com os encarregados de educação, adequar as medidas de intervenção de acordo com as

necessidades específicas que cada aluno apresenta, não sendo assim necessária a categorização.

O sucesso educativo pauta-se pela garantia de que o perfil dos alunos seja atingido por todos à saída da escolaridade obrigatória, reorganizando a escola e as estruturas de apoio, desde a identificação das necessidades educativas especiais de cada aluno, até à conclusão da escolaridade obrigatória.

Neste contexto, salientam-se as grandes mudanças conceptuais das novas orientações, face ao Decreto-Lei n.º 3/2008:

- A alteração do paradigma de Educação Especial para Educação inclusiva – nesse sentido a escola deve organizar-se para educar todas e todos, sem exceção;
- O termo “Necessidades Educativas Especiais” é abolido, para que não haja nenhum tipo de categorização distinta, mesmo que os alunos apresentem necessidades educativas diferentes;
- A obrigatoriedade de referência à CIF deixa de existir no que respeita à elaboração do relatório de avaliação e definição de medidas educativas, sendo essa avaliação feita por uma equipa multidisciplinar;
- A partir do resultado da avaliação, é definido um conjunto de medidas multinível, organizadas num “*continuum*”, abrangendo todos os alunos que necessitem das mesmas, de forma permanente ou temporária;
- Para uma educação inclusiva, são criados nas escolas centros de apoio à aprendizagem, que se unem às unidades especializadas criadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, definindo-se como um espaço dinâmico que valoriza os saberes e as experiências de todos;
- A existência de uma equipa multidisciplinar para apoiar a educação inclusiva, conducente à construção e/ou consolidação de estratégias educativas inclusivas.

Estas novas orientações coincidem com as sucessivas intervenções de Sua Excelência, o Senhor Presidente da República, Professor Marcelo Rebelo de Sousa, que elegeu a inclusão como matéria recorrente das suas intervenções e discursos públicos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, veio estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação. Consultado em 14 de junho de 2018, em <https://dre.pt/application/file/a/115648907> (*Anexo 4*)

Figura 1: Código QR para acesso eletrónico ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho



Fonte: Gerador de Código QR, em <https://br.qr-code-generator.com/>

Pode concluir-se que a integração depende da inclusão plena de todos os alunos e da valorização das diferenças, enquanto objetivos fundamentais da escola e de uma educação inclusivas.

Capítulo II – A Literatura

2 - A LITERATURA

2.1 - CONCEITO DE LITERATURA

Apaz definir-se literatura, atentando de forma subsequente à literatura infantil.

Assim sendo, de acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (Volume XV, pp. 308-309, s.d.) a literatura define-se como o

“Conjunto dos conhecimentos literários que alguém possui (...) uma literatura é um conjunto de obras escritas tendo um assunto geral e redigidas numa linguagem geral, e, com maior rigor, um conjunto de monumentos enunciando de um modo cabal uma concepção ou impressão de vida”.

2.2 - HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

A atitude adotada pela sociedade em reação às crianças, evidencia a história da literatura infantil. Durante largos anos, os livros infantis apelavam à piedade e às boas maneiras das crianças.

No final do século XVI, surgiram as cartas e cartilhas, com orações e conselhos, tendo o seu apogeu durante cerca de 300 anos. Para que o universo da fantasia fosse satisfeito por parte das crianças, eram lidas fábulas e romances da Idade Média *Gesta Romanorum*, *Maître Renard* e as *Fábulas de Esopo*, concedidas para gente adulta.

Entre 1600 e 1750, os livros infantis foram escritos com conceitos rígidos e austeros que pretendiam dirigir o leitor para atitudes relacionadas com o bem.

Em *A Book for Boys and Girls or Country Rhymes for Children* (1686), o inglês John Bunyan como proposta sugeriu apontar as vantagens da retidão, não pelo medo, mas pela persuasão. Com *Contes de Fées* (1698) e com *Contes de ma Mère l'Oye*, narrativas para crianças, a condessa Marie d'Aulnoy e Charles Perrault desferiram novos golpes sobre esse mesmo rigor.

É com Rousseau, pelas suas revolucionárias teorias pedagógicas, que se cria a ideia de que a criança tinha o direito a pensamentos e sentimentos próprios. Apesar de tudo, as crianças continuavam a ler livros para adultos, sendo de destacar as *Mil e Uma Noites*, *O Conde Lucanor*, *Robinson Crusoe* e *As Viagens de Gulliver*.

Em 1974, John Newbery, livreiro londrino iniciou com *A Little Pretty* a primeira série de livros para agrado e instrução das crianças.

A partir de 1800, já reconhecido o poder da imaginação, surgiu um conjunto de livros para os mais novos:

“(…) em Inglaterra, *The King and Queen of Hearts* (1805), de Charles Lamb, e *Popular Fairy Tales* (1818), de Richard Phillips; na Alemanha os maravilhosos *Kinder und Hausmärchen* (1812-14), dos irmãos Grimm, verdadeira antologia da literatura infantil; na Dinamarca, as imortais séries de *Eventry og Historier* (1835-72), de Hans Christian Andersen; na Noruega, os *Norske Folkeeventyr* (1842-44, 1852 e 1871), de Peter Christen Asbjørnsen, deliciosa série de contos populares; na América do Norte, *A Wonderbook for Boys and Girls* (1851), de Nathaniel Hawthorne” (Grande Enciclopédia Universal, Volume 12, 2004, p.7972).

Foi com os adultos que os livros infantis alcançaram a sua popularidade com a publicação de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), de Lewis Carol. Os relatos de aventuras que eram inicialmente dirigidos para o prazer do público infantil, acabaram por demonstrar interesse para os adultos.

Alguns autores dedicaram especial atenção aos livros infantis como *The Jungle Book* (1894), de Rudyard Kipling e *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain. Em Espanha *Platero y Yo; Verso y Prosa para los Niños* (1936), de Juan Ramón Jiménez. Sobre a terra de Oz, Lyman Frank Baum, em 1900, iniciou uma série de livros com *The Wonderful Wizard of Oz*. Mais tarde, foi criada a série *Guillermo*, por Richmal Crompton.

Na literatura infantil portuguesa “há a destacar João de Deus, Ana de Castro Osório, Raul Brandão e sua mulher Maria Angelina, Adolfo Simões Müller, Alice Gomes, Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães e António Torrado” (Grande Enciclopédia Universal, Volume 12, 2004, pp.7972-7973).

2.3 - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Dizer que “A criança é o pai do Homem”, expressão do poeta inglês William Wordsworth (1770-1850), ilustra a importância da infância.

Sendo uma das capacidades do ser humano e revelando-se como requisito para a sua autonomia, a leitura é uma atividade essencial no tempo e no espaço, incorporando a participação na sociedade em que se vive.

A leitura das histórias através da oralidade, da escrita de textos, dos desenhos, das ilustrações, da dramatização, revela-se capaz na contribuição de um leitor crítico, autónomo e consciente. Pela leitura formam-se universos de fantasia e mistérios que corroboram com o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, dos valores, dos padrões comportamentais. Já dizia Albert Einstein “A imaginação é mais importante que o conhecimento”.

O papel que se atribui à leitura é indiscutível. Para além das diferentes formas de comunicação, a leitura assume-se como prioridade na educação, importante para a formação intelectual, para o apelo da imaginação, construtora da sensibilidade e motor de reflexão, tornando-se evidente o poder que tem na formação do indivíduo.

Sendo a leitura desenvolvida na escola, apesar de poder ser realizada em diferentes espaços, desempenha um papel primordial no processo ensino-aprendizagem

“Toda a educação implica doses fortes de instrução, entendimento e manejo de regras e reconhecimento de saberes já acumulados pela humanidade. Embora importante, essa instrução não é o aspecto fundamental na educação já que este

reside nas vivências personalizadas de aprendizagem que obedecem à coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos” (Assmann, 2007, p. 33).

Os próprios professores, psicólogos e outros agentes educativos reconhecem a importância da literatura no desenvolvimento da criança, nomeadamente por poder alargar a sua imaginação e desenvolver o seu pensamento e a sua competência leitora pelas histórias que lê e ouve, reconhecendo-se na criança o papel ativo e interpretativo do ato da leitura, indutor da familiarização das crianças com a estrutura narrativa, com a coerência do discurso, que se pode tornar prazeroso pelo suspense ou pela hipótese falhada ou realizada.

A criança, um ser em crescimento físico, emocional e intelectual, possui limitações que se demarcam pela cultura, pelas suas vivências, decorrentes da fase de desenvolvimento em que se encontra, mas tais limitações são também reveladoras da sua singularidade.

A produção literária para crianças acompanhou o mercado editorial por meio de diversas obras que se direcionaram e direcionam a todos os leitores, iniciando-se logo poucos momentos depois do nascimento, nos pré-leitores, mais tarde nos leitores iniciais e por fim nos leitores autónomos. É por isso que a literatura infantil deve ser entendida como resposta às necessidades da criança, podendo, pois, definir-se como a produção da palavra com recurso à imaginação e criatividade cujo destinatário é a criança.

Naturalmente que os seus interesses pela leitura devem ser tidos em conta, nunca desvalorizando as suas preferências, até porque encontra nos livros de histórias uma resposta às suas necessidades e inquietudes

“A utilização de histórias em qualquer faixa etária (...) vai atender as funções emocionais e cognitivas da criança, tais como a de criar símbolos que irão permitir e estimular a imaginação infantil. É um trabalho muito rico, uma vez que toda a criança gosta de ouvir e contar histórias. Ao contá-las, ela projecta algo de sua vida e, ao encerrar uma história, também poderá mostrar de que maneira resolve seus conflitos internos” (Ferreira, 2010, p. 20).

A literatura infantil tem, pois, a capacidade de criar uma relação com o mundo interior da criança, promovendo a educação estético-literária.

Desde a sua tenra idade que a criança deve ter contacto com o livro, porque para além de este lhe provocar deslumbramento desde logo pelo toque, pela manipulação, tocar ou folhear (ainda na “altura do biberão”), de lhe alargar o campo lexical e de lhe estimular a compreensão leitora, a literatura infantil tem a capacidade de construir mundos possíveis, muitas vezes contrários à realidade, mas que criam nas crianças pensamento crítico face à realidade presente na história

“Grande parte do nosso quotidiano é comandado pela “força dos hábitos”. A habituação é, sem dúvida, a primeira forma de aprendizagem, que para os seres humanos, quer para os animais. É graças a ela que executamos, sem grande dispêndio de tempo e energias, um ilimitado número de atos e operações. Sem hábitos, seríamos uns eternos principiantes, sempre inseguros e aterrorizados. Estaríamos sempre a recomeçar” (Ferreira, 1994, p. 124).

A cumplicidade da criança para com a leitura faz parte de um circuito comunicativo que se inicia com o escritor (emissor), chegando à criança (recetor) pela escrita literária. Cabe-lhe a ela a apropriação do que ouve ou lê, mas isso não significa que a linguagem impressa no discurso textual seja simplista, pois a riqueza semântica permitir-lhe-á o desenvolvimento da competência linguística. No entanto, a linguagem deve revelar-se apelativa e perceptível, por forma a gerar interesse e envolvimento na criança “As palavras serão uma expressão do corpo, através da voz ou através do movimento da escrita (representando ela o casamento entre a imaginação e o corpo)” (Sá, 2014, p. 261).

2.4 - A CRIANÇA E A FANTASIA

A infância é o momento essencial no qual a criança faz da leitura instrumento para a vida, portanto é de fulcral importância que a criança ouça muitas histórias

“A vida é um processo de busca de conhecimento. Viver é aprender (...). A vida arrisca e experimenta (...). A vida busca problemas, e a existência de problemas

é importante para o êxito; a inexistência de problemas pode originar uma estagnação” (Popper e Lorenz, 1990 pp. 23-24).

É este contacto com o mundo imaginário que lhe desperta interesse e cria um mundo de emoções (alegria, tristeza, raiva, insegurança, medo, paz). O prazer pela leitura permite viajar noutros locais, num outro tempo, muitas vezes com personagens cuja história se assemelha a situações reais, sendo mais fácil entender as dificuldades, procurando a resolução para a superação das mesmas, fomentando desta forma os valores humanos contemporâneos e também aqueles que foram sendo construídos ao longo da nossa história.

A capacidade de fazer de conta, de compreender e explorar narrativas sociais, desenvolvem a compreensão simbólica das representações, criando significados compartilhados que, por conseguinte, lhes permitem melhorar não só a interação social, como também as competências de conversação, através da própria comunicação e da linguagem, a capacidade de autodefesa, o aumento da autoestima e até o próprio ambiente de sala de aula. Como refere Sá (2014, p. 71)

“Em resumo, é fácil estragar um filho: eduque-o com um manual de instruções! Daqueles que acham que a escola é mais importante que a família, que brincar vale menos do que aprender, e que as histórias, ao pé dos algarismos, estão sempre a mais”.

Deste modo, as histórias permitem à criança entrar no mundo ficcional, mas também no seu próprio mundo, na medida em que as situações vividas pelas personagens muitas vezes se assemelham a modos de atuação das pessoas com as quais se encontra rodeada.

Os livros infantis para além objetos lúdico-pedagógicos, de ampliarem na criança o gosto pela leitura, podem transformá-la em leitor ativo, capaz de enfrentar dificuldades futuras, proporcionando aprendizagens a todos os níveis “A literatura infantil deve satisfazer a fantasia (...), estimular o gosto pelas leituras (...) e ter a beleza de forma na sua simplicidade” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Volume XV, p. 309, s.d.). Os problemas com que se deparam as personagens são resolvidos, potenciando na criança um apaziguamento de medos e inseguranças próprios do seu desenvolvimento.

A fantasia entre o real e o imaginário satisfaz os desejos do imaginário, “Uma idade em que, sabemos, é simultaneamente caracterizada pela falta de experiência de vida e uma enorme riqueza em potencialidades” (Bastos, 1999, p. 29).

Nas histórias infantis estamos perante uma dualidade de situações, ao mesmo tempo que a criança se diverte, esclarece dúvidas e pensamentos, favorecendo por conseguinte o desenvolvimento da sua personalidade. Segundo Sousa (1995, p. 15), “Antes de falar o homem vê (...) E ver integra cada vez mais a realidade de ser”. A realidade não é algo pronto para ser agarrado e esmiuçado. Cada ser, para existir e viver, tem que se flexibilizar, adaptar, reestruturar, interagir, criar e evoluir.

Os cenários, as personagens, os conteúdos e conflitos envolvem emoções e relacionam-se com a fantasia. As personagens, as falas oferecem uma imensidão de significados, em diferentes situações, procurando a resolução do conflito. Essa realidade ficcional pode ser trazida e trabalhada no real, qual a personagem que a criança gostaria de ser, qual a mensagem da história, qual o paralelismo com a sua realidade, pois

“Aprender é – sempre! – recriar. Recriar, no sentido literal da criatividade que isso implica, e do recreativo que isso pressupõe. Ou seja, se aprender não for recriar não é aprender: é uma forma de fazermos de conta que somos parecidos uns com os outros sempre que sentimos que as nossas diferenças não são toleráveis” (Sá, 2014, p. 276).

As histórias revelam-se como meio facilitador de processamento de informação. Os contos pela sua diversidade de personagens, cenários, pela história impregnada, dão vida à criança, pela “importância da fantasia no processo de configuração da personalidade, processo esse simultaneamente individual e social” (Bastos, 1999, p. 30).

2.5 - A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Segundo Bastos (1999, p. 33) “As relações entre a leitura e o desenvolvimento psicológico têm sido objecto de vários estudos, partindo sobretudo de um quadro

inspirado no modelo de Piaget, que distingue vários estádios no desenvolvimento do indivíduo”. Considerando este pressuposto, abarcam-se os seguintes estádios:

- o estádio sensório-motor (do nascimento até aos dois anos), olhando para a leitura em sentido amplo (Cervera referido por Bastos, 1999, p. 35). As rimas infantis e os livros com imagens simples são considerados como o meio mais adequado para esta fase.
- o estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), com a função simbólica organizada simultaneamente com aquisição da linguagem.

Neste estádio são distinguidos dois sub-períodos: o pré-conceptual (dos 2 aos 4 anos) e o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos). No primeiro as crianças utilizam pré-conceitos nos signos verbais que aprendem primeiramente. O segundo está relacionado com a intuição direta que se completa com outros modos de conhecimento ainda mais objetivos e experimentais. O egocentrismo é característico deste estádio articulando-se com o realismo (em que a criança perspetiva algo como objetivo e absoluto); o animismo (pela atribuição de vida a objetos inanimados) e o artificialismo (pela ação de um criador na origem de coisas naturais).

- o estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos), em que progressivamente a criança organiza o real, aprendendo a classificar e seriar objetos e a organizar noções científicas, como as de número, tempo e medida. O pensamento lógico, ligado ao concreto, inicia-se perante este processo, deixando de parte pensamentos analógicos.

No que diz respeito à leitura, nesta fase evidencia-se o predomínio da leitura fantástico-realista, com contos caracterizados pelo maravilhoso, fantástico e aventureiro, pela vida dos animais, pelo conhecimento de outros países e povos, bem como temáticas ligadas a jogos e desportos, experiências de nível científico e conhecimento do mundo.

- estádio das operações formais (dos 11/12 aos 15 anos), sendo neste período que o indivíduo acede ao real, libertando-se da dependência do concreto e imediato. Por conseguinte, começa o processo do pensamento hipotético-dedutivo, sendo que o jovem reflete sobre factos reais, mas também cria hipóteses sobre aquilo que desconhece. A síntese, a individualização e a generalização são capacidades características deste

período. A capacidade leitora agora é permissiva de obras mais extensas e complexas. Perde-se um pouco o interesse pelas fábulas, intensificando-se o gosto pelo mistério, pela aventura, pela novela de ação. De destacar que o sexo feminino manifesta uma preferência por romances.

2.6 - A IMPORTÂNCIA DA ILUSTRAÇÃO NOS LIVROS INFANTIS

Para além da parte textual, também há que ter em consideração o texto visual que chama a atenção do leitor. É a conjugação entre estes dois textos que ao formar um único texto, desperta interesse na criança para o contar ou para a leitura de histórias. Sendo a leitura suporte de aprendizagem em todas as áreas do saber, importa “infiltrá-la” na vida quotidiana de cada criança. “Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica mobilizar nos educandos o prazer de aprender, que se vincula também, com recursos e métodos de ensino, com a inserção de linguagens verbais e não verbais” (Lopes, 2014, p. 139).

É imprescindível dar à criança imagens ilustradoras do que se ouve e do que se lê não só para que desenvolva a sua sensibilidade estética como também pelo facto de apurar o gosto pela leitura “(...) temos uma relativa dificuldade em medir coisas tais como a criatividade e a sabedoria, alguns dos mais valiosos atributos humanos” (Deary, 2006, p. 16).

O impacto que as ilustrações têm na leitura exubera uma importância extrema, tanto que variadíssimas vezes se assiste ao folhear de livros por parte de crianças “lendo” apenas por imagens, conseguindo criar uma história sem conhecer a história realmente impressa. Esta motivação é inata, a criança procede naturalmente, mesmo sem intervenção de um adulto.

A relação entre o discurso verbal e o discurso pictórico estabelece representações de discurso, neste caso dois discursos que narram, onde se complementam ilustração e texto, que ajudam a criança a memorizar e a recordar a história com alguma facilidade, nomeadamente em crianças mais jovens pela pouca experiência literária e onde a

concentração e memorização ainda são reduzidas “Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. Um dia a mãe... Não será necessário prosseguir porque recordas o resto da história e o seu final feliz...” (Monteiro e Santos, 1995, p. 78).

As ilustrações recordam pormenores importantes na compreensão da história. Deste modo, as crianças têm a oportunidade de imaginar o que é narrado independentemente de o conteúdo ser ou não semelhante ao que é pensado

“As letras, por exemplo, são rabiscos e, depois, são riscos com som: as crianças não são audiovisuais, são visuo-auditivas. Primeiro, observam. Depois, interpretam. A seguir, escutam. Finalmente, despertam para a sensibilidade, intuem (antes de interpretar). Só mais tarde aprendem a ler” (Sá, 2014, p. 58).

As crianças, por intermédio das ilustrações, para além de perceberem as atitudes das personagens, também interiorizam emoções e refletem sobre a forma de ação dos intervenientes da história, apresentando a sua opinião e quando tal não acontece, o narrador poderá fomentar a discussão. Independentemente da opinião da criança ir ou não de encontro ao espectável, é importante deixá-la tirar as suas próprias ilações da história.

De salientar que o mercado editorial português oferece ao leitor infantil alguma diversidade de obras com qualidade estético-literária com enormes potencialidades pedagógicas

“Junto das crianças mais pequenas o álbum puro (sem texto) e o livro profusamente ilustrado desempenham uma função primordial. Possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo. Reconhecer os objectos presentes na imagem, nomeá-los, surge como uma conquista inicial e uma satisfação importante ganha com o livro. Seguir também as imagens, que vão contando uma história, é uma etapa essencial no crescimento da criança-leitor” (Bastos, 1999, pp. 249-250).

2.7 - MEDIADORES DA LITERATURA INFANTIL

Segundo Bastos (1999, p. 284) “importa reflectir sobre o papel de alguns mediadores – pessoas e instituições. Pais, professores, educadores, bibliotecas e bibliotecários, livrarias, estabelecem, de forma diferenciada, uma ponte entre a criança e o livro”.

A compreensão, a ligação entre as várias áreas de conhecimento, que se unem para formar sabedoria, são uma das formas de construção do conhecimento, que pode ser realizado de forma individual, ou até mesmo em conjunto com os pares, sendo maioritariamente o professor o grande orientador “A inclusão chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados – a montante, isto é, fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação social” (Rodrigues, 2003, p. 8).

Urge, portanto, que os docentes (das várias disciplinas do ensino regular e do ensino especial), mas também os psicólogos, os psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estas crianças, estejam preparados para realizar uma intervenção adequada às necessidades dos seus alunos

“Escola é tudo o que liga. Liga às crianças. Liga a fantasia com o método, o sonho com a acção, e o riso com a seriedade. Mas se tantos adultos são a prova de que, à medida que se cresce, a vida desliga as pessoas das suas convicções (e desliga-as umas das outras), como é que pais e professores desligados se transformam na luz que liga escola com sabedoria?” (Sá, 2014, p. 111).

A literatura infantil, composta por narrativa e qualidade artística, pode constituir uma preciosa ferramenta dentro e fora do contexto educativo, por proporcionar abordagens diversas sobre os valores veiculados, cabendo ao mediador a função dessa abordagem

“A escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo. Se ela pudesse fazer cumprir uma ordem desse tipo, a escola pediria às crianças que viessem à aula somente com seus olhos e

ouvidos, talvez acompanhados pela mão na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa” (Assmann, 2007, p. 31).

O papel dos pais, em articulação com os outros profissionais, é de fulcral importância no desenvolvimento dos seus educandos, pois embora a criança passe grande parte do dia na escola, não deixa de procurar em casa compreensão e auxílio perante as suas inquietudes

“As crianças acreditam no futuro e nas pessoas como nós acreditámos... Talvez elas o façam com menos timidez (e se deixem guiar pela intuição de que melhores pais as tornarão a elas mais pessoas, e que tanta luminosidade dentro delas lhes trará outras pessoas mais luminosas ainda)” (Sá, 2014, p. 219).

Sem esquecer que a literatura infantil contribui para a formação da consciência e da identidade da criança, os mediadores da leitura devem proporcionar um ambiente de liberdade que possibilite ao recetor a absorção da imaginação, do sonho, da atitude crítica, sendo que a opinião manifestada pela criança deve ser valorizada, pois é nessa expressão de pensamento que organiza as suas ideias, sem restrição de constrangimentos.

O leitor deve estar atento não só às crianças, suas ouvintes, mas também ao próprio livro, ao universo que nele se destaca, para poder criar “deslumbramento” pela surpresa que se vai desencadeando de acordo com o desenrolar dos acontecimentos e pelo desfecho da história “Numerosos álbuns ou livros de imagens propõem, assim, aos mais pequenos um reflexo e uma leitura do mundo que os cerca. Utilizáveis em casa, na biblioteca ou na escola, muitas vezes favorecem ou enriquecem um diálogo com os adultos” (Bastos, 1999, p. 251).

Na finalização da história assiste-se muitas vezes à lição de moral “Convém que tenha uma conclusão moral, sem insistir, contudo, na lição que pretendem insinuar” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Volume XV, p. 309, s.d.).

A sensibilidade estética do mediador deve ser transmitida às crianças por intermédio da exploração das histórias dos livros e deve ser antecipadamente preparada, uma vez que

será ele a induzir as primeiras experiências leitoras. E aqui acresce a importância da criação de um espaço dedicado à leitura, como espaço demarcado, quase como espaço rotineiro, diário ou semanal que lhe permita de forma individual ou por intermédio de outros agentes entrar num outro mundo, o da ficção, do imaginário.

A abertura da cortina para o mundo mágico da leitura pode complementar-se com leituras expressivas por intermédio de encenações

“As atividades com histórias poderão ter início com narrativas, desenhos, músicas, livros ilustrados, livros de pano, apresentação de gravuras e de pinturas, dramatização de assuntos do cotidiano da criança, modelagens, dobraduras, teatro de sombras, livros interativos, nos quais a criança interage com a história e com os personagens. A criança poderá confeccionar máscaras de papel ou papelão, e em seguida criar histórias” (Ferreira, 2010, p. 20).

Por conseguinte, o mediador desempenha um papel preponderante na construção do leitor ativo.

2.8 - A LITERATURA INFANTIL E OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A principal missão da escola é instruir os alunos no sentido de desenvolverem competências fundamentais para a vida em sociedade. Mesmo em alunos com necessidades educativas especiais, onde se inserem todos os alunos que por deficiência física ou intelectual, ou por problemas de aprendizagem, têm dificuldades em acompanhar o “ritmo do ensino regular”, a literatura infantil fornece os ingredientes necessários conducentes a aprendizagens preponderantes para a vida, sendo que os recursos utilizados para incentivar à leitura podem apresentar-se em vários suportes, como o analógico, eletrónico e digital, pois todos os alunos são diferentes e há que procurar formas de aliar a leitura ao prazer de ler, da descoberta, da análise

“Nem todas as horas apetece ler; num grupo/turma também não têm todos o mesmo ritmo de leitura (e sabemos como por vezes é penoso esperar que os

outros acabem a sua leitura); a posição preferida para ler nem sempre é compatível com as condições oferecidas pela sala de aula, e poderíamos ainda alinhar outros aspetos de cariz pessoal aliados à leitura” (Bastos, 1999, p. 286).

Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2000, p. 85),

“Muitas vezes quando dizemos que não temos tempo para tratar de algo, trata-se de uma fuga. O que queremos dizer é que temos atividades mais imediatas ou convenientes a fazer com aquele tempo. Sem dúvida que boletins e recursos audiovisuais são importantes. Prepará-los, no entanto, não o faz sentir-se pessoalmente desconfortável. Não é algo que o perturbe; não é um desafio de ordem pessoal. Ouvir sua voz interior é que constitui um desafio que requer não apenas tempo, mas coragem e comprometimento. Ter a coragem e o comprometimento para refletir significa deixar outras coisas de lado para fazê-lo”.

Para Rodrigues e Magalhães (2007, p. 54)

“A imparável globalização – e o desenvolvimento tecnológico a ela associada – tornam a interacção social intrinsecamente mais complexa e, de algum modo, imprevisível. Conquanto estes fatores gerem, em si próprios, prenúncios de elevada incerteza sobre o mundo de amanhã, há, contudo, algo que se prefigura como inevitável: a coexistência da diversidade humana nos mesmos espaços, incluindo-se, nestes, a escola”.

Antes de delinear a sua intervenção pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais, o docente deverá promover estratégias de reconhecimento mútuo, dando-se a conhecer, procurando encontrar o potencial dos seus alunos, reconhecendo as suas limitações individuais. Aos poucos, deve estabelecer uma relação de confiança, que lhe permitirá, posteriormente, agir sobre o desempenho cognitivo, socioemocional e comportamental dos discentes.

Segundo Heimburge e Rief (2000, p. 172),

“A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afectam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros”.

A confiança e segurança transmitidas ao aluno, a evidência da preocupação por parte do professor, uma linguagem simples e clara, a valorização das melhorias nas diferentes aprendizagens, o desagrado mostrado por parte do docente aquando a manifestação de comportamentos desadequados, bem como a correção dos mesmos, a importância do conhecimento de regras, o ensino de comportamentos alternativos, a promoção da autoestima, da autoconfiança, do autocontrolo, da autorregulação comportamental devem ser componentes integradores do ambiente de trabalho do aluno.

Segundo Frison e Schwartz (2002, p. 123) “(...) no contexto escolar o professor é o principal responsável pela articulação dos factores que motivam o aluno a buscar, a pesquisar e a construir conhecimentos, pelo estímulo em tornar a aprendizagem dinâmica e inovadora”. Desta forma, é provável alcançar os resultados desejados, melhorar as suas competências, melhorar a imagem que tinha de si, das suas capacidades e aptidões, promovendo uma maior autoconfiança.

Para Sousa (2012, p. 173) “A qualidade do processo educativo dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das atividades/tarefas de aprendizagem”. Esta é a diferenciação pedagógica que reside na adequação de estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem do aluno, ou seja, um conjunto de métodos organizados com base na realidade das suas diferenças em relação ao contexto de turma.

Citando Sousa (2012, p. 23)

“(…) a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, não se tratando portanto de saber qual é o défice da criança, o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas de saber o que faz o professor, o que faz a turma e o que faz a escola para promover o sucesso”.

Neste sentido, segundo Perrenoud (1997 - citado por Santana (2000), in Santana F., 2000, Práticas diferenciadas, Escola Moderna) diferenciar é

“(…) romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem”.

Face ao exposto sublinha-se que a sala de aula, meio propício às vivências da literatura infantil, dará a possibilidade à criança, pelo facto de ser apelativa, de se rever nas histórias que lê, ouve e vê, de contribuir para a sua autoestima, auxiliando-a na definição ou reforço da sua identidade

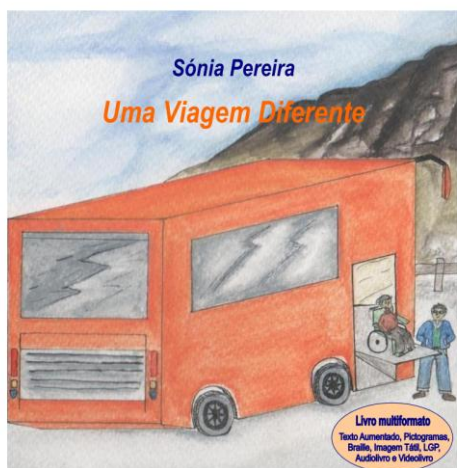
“O primeiro ciclo do ensino básico tem, neste caso, uma situação privilegiada, resultante de o facto de o professor poder gerir o seu tempo lectivo de forma a proporcionar momentos de contacto com o livro ou outras formas de leitura” (Bastos, 1999, p. 287).

A adaptação dos modelos educativos informativos e dos processos de ensino-aprendizagem vai requerer novas sinergias no desenvolvimento de manuais e de livros acessíveis a todas as crianças, incluindo cegos, amblíopes e surdos, que incluam os componentes do livro multiformato: ilustração, texto aumentado, escrita e leitura braille, imagens em relevo, pictogramas, acesso eletrónico por Código QR “*Quick Response*”, audiolivro e videolivro com tradução para Língua Gestual Portuguesa.

Parece evidente e para responder ao determinado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que o livro multiformato se tornará um recurso didático e pedagógico para manuais escolares e para livros de leitura recreativa ou outra mais específica, de que são exemplo os livros incluídos no Plano Nacional de Leitura.

A dimensão multiformato foi aplicada para o livro da história “*Uma Viagem Diferente*” (Anexo 1). Acesso em [https:// www.flipsnack.com/ 96CE68E569B/ flip_livro_multiformato_uma_viagem_diferente.html](https://www.flipsnack.com/96CE68E569B/flip_livro_multiformato_uma_viagem_diferente.html)

Figura 2: Capa e código QR do livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente”



Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo1)

Capítulo III – Livro Multiformato

3 - LIVRO MULTIFORMATO

Segundo Sousa, os livros multiformato são livros impressos, que reúnem num único exemplar, texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um código "quick response" (QR*) que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro (Língua Gestual Portuguesa — para crianças surdas)". Consultado em 14 de maio de 2018, em <http://p3.publico.pt/cultura/livros/21010/e-se-entrasses-numa-livraria-e-pedisses-um-livro-multiformato>

A autora salienta que “nem todas as crianças conseguem aceder à leitura através do “livro normal” devido às suas diferentes capacidades. Neste sentido é necessário proceder à adaptação/tradução dos referidos livros de modo a que todos os públicos possam ter acesso à leitura”. Consultado em 14 de maio de 2018, em <http://p3.publico.pt/cultura/livros/21010/e-se-entrasses-numa-livraria-e-pedisses-um-livro-multiformato>

A escrita simples, por meio da simplificação da linguagem no vocabulário e na sintaxe (frases curtas, estrutura simples com a ordem natural das palavras, evitar frases subordinadas, evitar adjetivos rebuscados, evitar advérbios, preferir a voz ativa, colocar vírgulas nas pausas naturais da frase), promove a literacia, facilita a autonomia, possibilita a livre escolha, permite oportunidades menos desiguais, incentiva a plena participação na sociedade.

Posteriormente à simplificação do texto, as palavras mais importantes podem ser representadas por símbolos, permitindo a aprendizagem fácil ao nível da leitura e da escrita.

Apesar de existirem diversos conjuntos de símbolos, que não devem ser usados numa mesma frase ou num mesmo texto para não serem geradores de confusão no utilizador de símbolos, os mais comuns são os símbolos pictográficos para a comunicação (SPC).

Figura 3: Adaptação do texto

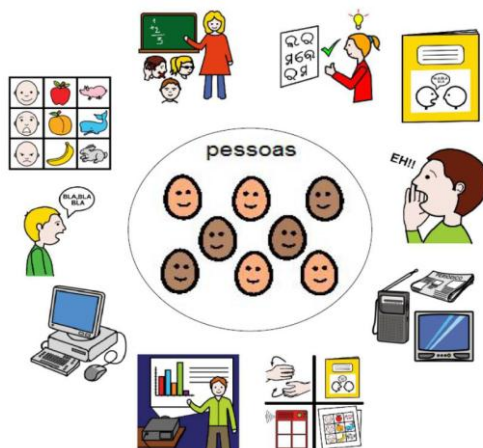


Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo 1)

3.1 - TEXTO AUMENTADO

Os sistemas de comunicação aumentativa são formas complementares ou de apoio utilizadas para auxiliar ou ampliar a comunicação, devido a alterações ou a dificuldades ao nível da fala e da visão, permitindo maior qualidade de vida às pessoas. Deste modo, o texto aumentado pressupõe o ensino em formas alternativas de comunicação com os objetivos de promover e apoiar a fala e o de garantir uma forma de comunicação alternativa (qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contexto de comunicação) caso a pessoa não aprenda a falar.

Figura 4: Comunicação Aumentativa



Fonte: Plataforma de eLearning da Unidade Curricular Tecnologias de Apoio, do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor (ESECS – IPL)

3.2 - SISTEMA DE ESCRITA E LEITURA: CÓDIGO BRAILLE

Criado por Louis Braille que aos cinco anos ficou cego devido a um acidente doméstico, o braille é um sistema de leitura e escrita em alto relevo para possibilitar uma leitura tátil, um código que é utilizado por pessoas cegas¹ ou com nível de visão muito baixo². É normalmente escrito em relevo no papel e é necessário haver movimento com as mãos para se proceder à leitura. Este sistema deve ser escrito corretamente, para quem inicia a sua aprendizagem, não sentir desmotivação. Atualmente está presente em embalagens, sinaléticas e também na área da informática.

Também podem existir ilustrações ou gráficos em relevo. O braille não é considerado uma língua, mas pode ser aplicado às diferentes línguas, por forma a que as pessoas com deficiência visual (expressão indicada para se fazer referência às pessoas com limitações visuais graves, englobando pessoas com baixa visão e pessoas cegas) leiam e escrevam determinado idioma, sendo que se pode afirmar a existência do código braille aplicado à língua portuguesa.

Sob a forma do tato, o leitor com deficiência visual contacta com o braille, tornando-o insubstituível, pelo facto de tal não acontecer quando se recorre a sistemas áudio.

De acordo com a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, o braille “é um sistema baseado em 6 pontos em alto relevo, dispostos em duas colunas de 3 pontos cada, que, combinados entre si, resultam em 64 combinações/símbolos e permitem responder às diversas necessidades de representações escritas, como o alfabeto, a Matemática ou a Música. Estes seis pontos estão numerados de acordo com a posição em que se encontram” (*Anexo 2*). Consultado em 14 de maio de 2018, em <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/perguntas-e-respostas/braille>

¹ A cegueira “é uma perda total ou quase total de visão. Segundo o Conselho Internacional de Oftalmologia a cegueira é um grau de visão abaixo de 0,05”. In <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/glossario>

² Baixa visão “é uma perda parcial da visão, cujos efeitos podem ser atenuados, em muitos casos, por meio de aparelhos e dispositivos de reforço da visão. Segundo o Conselho Internacional de Oftalmologia a baixa visão é um grau de visão entre 0,3 e 0,05. Um valor mais baixo corresponde à cegueira”. In <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/glossario>

A criação da versão em braille torna-se possível através de software específico e de equipamento de impressão específico.

Para a impressão em braille do livro multiformato “Uma Viagem Diferente” foi utilizada a impressora “Everest V3” e papel específico de impressão (160 g.m⁻²).

Figura 5: Impressão de texto em Braille



Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo 1)

Figura 6: Sistema de escrita e leitura – Alfabeto Braille

A ⠠	G ⠠	M ⠠	S ⠠	Y ⠠	(⠠
B ⠠	H ⠠	N ⠠	T ⠠	Z ⠠	“ ⠠
C ⠠	I ⠠	O ⠠	U ⠠	. ⠠	! ⠠
D ⠠	J ⠠	P ⠠	V ⠠	: ⠠	? ⠠
E ⠠	K ⠠	Q ⠠	W ⠠	, ⠠	` ⠠
F ⠠	L ⠠	R ⠠	X ⠠	; ⠠) ⠠
1 ⠠	3 ⠠	5 ⠠	7 ⠠	9 ⠠	sinal nº ⠠
2 ⠠	4 ⠠	6 ⠠	8 ⠠	0 ⠠	maiúscula ⠠

Fonte: Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO)

3.3 - IMAGENS EM RELEVO

As imagens em relevo ou ilustrações simplificadas, implicam a impressão em alto relevo (desenhos para colorir ou recriação de diferentes texturas) para a perceção tátil de pessoas cegas ou com baixa visão, podendo ser impressas em papel específico para impressoras de relevo.

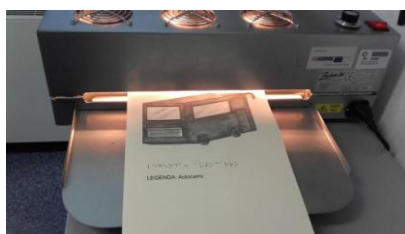
Figura 7: Impressão em relevo – Legenda: Autocarro



Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo 1)

A impressora “Zy Fuse Heater” foi a utilizada para a impressão da imagem de relevo do livro multiformato “Uma Viagem Diferente”, com papel específico de impressão “Zy-tex 2 swell paper”, com suavidade ao tato, perceção de relevo apurada e com definição de contrastes e padrões. (Anexo 2)

Figura 8: Impressão em relevo



Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo 1)

3.4 - SISTEMA ALTERNATIVO DE COMUNICAÇÃO – SPC

A versão pictográfica SPC (Símbolos Pictográficos para Comunicação) é um dos sistemas de comunicação mais difundido no mundo, sendo utilizado em cerca de vinte e oito países, traduzido em doze línguas e que corresponde ao conjunto de símbolos com características particulares, adequando-se a todas as pessoas, independentemente das limitações que apresentem, promovendo competências ao nível da comunicação e linguísticas. Na sua versão constam cerca de 6800 símbolos e na versão online 12500 aproximadamente, disponíveis em versão impressa e em versão de programa informático. As imagens são desenhadas, maioritariamente, com um traço negro sobre o fundo branco. A versão possibilita a comunicação de conceitos, permitindo, por exemplo, o reconto de uma história através de imagens (pictogramas), acompanhados de frases simples.

Este sistema de comunicação é de origem americana (PCS - *Picture Communication Symbols*) e foi concebido por Roxana Mayer Johnson, terapeuta da fala, em 1983, pela necessidade de utilização de um sistema que fosse de fácil aprendizagem para as pessoas que apresentavam dificuldades com o Sistema Bliss.

Sistema Bliss

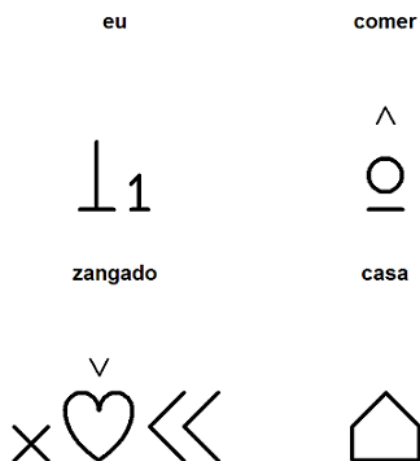
O Sistema Bliss foi o resultado do trabalho do austríaco Karl Blitz, também indicado para as pessoas com problemas ao nível da aprendizagem que não estavam preparadas para utilizar o alfabeto gramatical.

Figura 9: Sistema Bliss



Fonte: <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-simbolos-bliss/>
 (com tradução da investigadora, para Língua Portuguesa)

Figura 10: Exemplos de símbolos Bliss



Fonte: http://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/8_tecnologias_apoio_comunicacao.html

De acordo com a chave Fitzgerald (criada em 1926 por Elizabeth Fitzgerald para ensinar crianças surdas na estruturação da linguagem), a cada categoria estava associada uma cor, o amarelo para as pessoas; o verde para os verbos; o azul para os adjetivos –

descritivos, o laranja para os substantivos – nomes; o branco para os diversos – miscelânea (artigos, preposições, cores, tempo, entre outras) e o cor-de-rosa para sociais, isto é, para a categoria relacionada com a interação social.

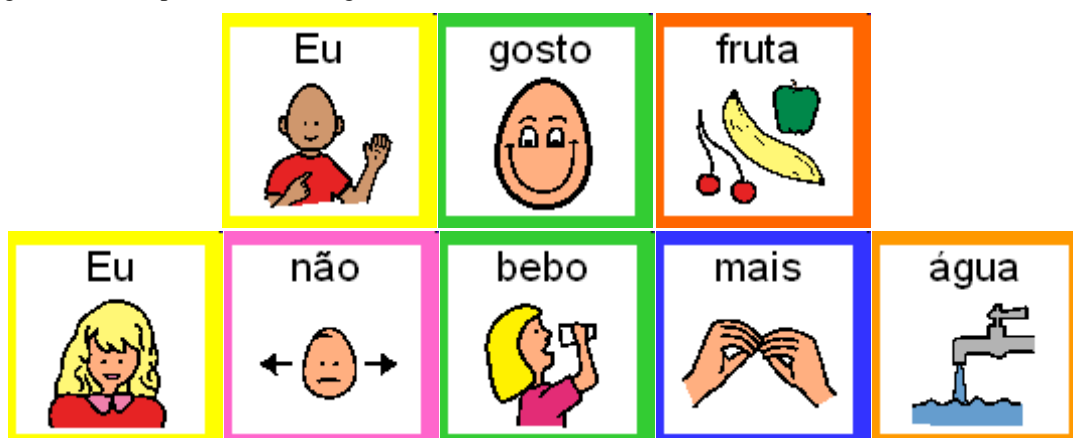
Figura 11: Seis categorias do sistema SPC com a respetiva chave Fitzgerald



Fonte: <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo8.wiki?8>

(com tradução da investigadora, para Língua Portuguesa)

Figura 12: Exemplo da chave Fitzgerald



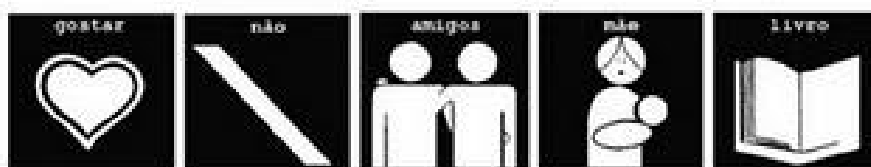
Fonte: Plataforma eLearning da Unidade Curricular Tecnologias de Apoio, do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor (ESECS – IPL)

Sistema PIC

O sistema PIC (*Pictogram Ideogram Communication*) foi concebido em 1980, no Canadá pela terapeuta da fala Subhas Maharaj e à semelhança dos sistemas Bliss e SPC também corresponde a um sistema de símbolos gráficos adaptados à língua portuguesa. Nasceu pela necessidade de, através de um sistema gráfico simples, a sua utilização poder ser feita por jovens com deficiência mental.

É um sistema pictográfico, em que os símbolos estilizados brancos se sobrepõem ao fundo preto, com o objetivo de serem acessíveis a quem tem problemas cognitivos ou perceptivos, sendo agrupados por temáticas ou categorias: pessoas; partes do corpo, vestuário e utensílios pessoais; casa (geral); casa de banho; cozinha; comida (geral); doces.

Figura 13: Sistema de comunicação PIC



Fonte: Plataforma eLearning da Unidade Curricular Tecnologias de Apoio, do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor (ESECS – IPL)

3.4.1 - Pictograma

Um pictograma é um símbolo que representa objetos ou conceitos por meio de figuras/desenhos.

O uso de pictogramas tem sido frequentemente utilizado no uso da sinalização de locais públicos, instruções, orientações e recurso de transmissão de informações. É frequente encontrar pictogramas em zonas comerciais, aeroportos, manuais, mapas e, recentemente, nos livros multiformato, para que a leitura seja simplificada e se torne

acessível a todos. Neste caso, o pictograma é uma forma de auxiliar na compreensão do texto, interpretando de forma mais simples o que se observa “é um tipo de comunicação que recorre à utilização de símbolos em vez de palavras, facilitando a leitura ao público em geral e de uma forma particular àqueles que têm grandes dificuldade na leitura. Esta técnica vem sendo explorada com imenso sucesso, tendo-se chegado a um sistema internacional de símbolos, à semelhança dos que utilizamos diariamente no trânsito. A população autista, por exemplo, recorre muitas vezes à Comunicação Aumentativa para interagir”. Consultado em 14 de maio de 2018, em <http://www.focussocial.eu/entrevista.php?id=80>

Pelo facto dos pictogramas serem claros e precisos, o leitor facilmente compreende o conteúdo através da simples observação, eliminando determinadas barreiras de idiomas, uma vez que são facilmente compreensíveis e acessíveis a todas as pessoas de qualquer país, independentemente da língua que falam e da sua nacionalidade.

Figura 14: SPC



Fonte: Livro multiformato da história “Uma Viagem Diferente” (Anexo 1)

O programa de computador “Boardmarker” engloba na sua constituição um conjunto de símbolos SPC (pictogramas), assim como diversas funcionalidades que permitem ao utilizador construir recursos de comunicação de forma personalizada. Na versão online do software, sempre que se cria um símbolo novo, este é introduzido na biblioteca do utilizador. A versão em computador possibilita a procura rápida de símbolos, permitindo a sua utilização em várias vertentes, nomeadamente na adaptação do texto para pictogramas, como consta no trabalho apresentado (Anexo 1). A história “Uma Viagem Diferente” está adaptada para pictogramas, através do programa “Boardmaker”, que permite encontrar um símbolo de forma rápida; copiá-lo com ou sem texto,

ajustando o tamanho da letra na parte superior do símbolo; proceder à alteração do tamanho do símbolo; criar e guardar os próprios símbolos do utilizador.

O referido programa utiliza várias ferramentas que permitem a construção de recursos personalizados devido à sua facilidade de utilização, podendo criar-se uma simbologia gráfica de comunicação complexa em poucos minutos. As tabelas de comunicação permitem expressar dúvidas, desejos, sentimentos, podendo posteriormente ser disponibilizadas e imprimidas.

Figura 15: Alguns símbolos pictográficos de um quadro de comunicação



Fonte: <http://tecnologiasdeinformaoecomunicaonee.blogspot.pt/>

Através deste programa informático o apoio diferenciado prestado permite desenvolver competências ao nível da comunicação e da inclusão, potenciando ao utilizador uma forma simples de aprendizagem.

3.5 - CÓDIGO QR “*QUICK RESPONSE*”

A sigla QR que deriva do termo “*Quick Response*” ou “resposta rápida” associa-se ao facto do código poder ser lido e decodificado, por via eletrónica, a grande velocidade.

É um símbolo bidimensional (por poder apresentar informação sob a forma vertical ou sob a forma horizontal) que foi criado em 1994 por uma empresa japonesa “Denso – Wave”.

Figura 16: Código QR



Fonte: <https://www.noseqret.pt/tudo-sobre-qr-codes/>

Pelo facto de ser bidimensional, o Código QR possibilita o armazenamento de mais dados do que os códigos de barras tradicionais. Após a sua descodificação, pode apresentar texto, endereço URL, número de telefone, endereço de correio eletrónico, contacto, mensagens de sms ou localização geográfica, sendo estes alguns exemplos das várias possibilidades de utilização.

Atualmente a informação armazenada num determinado Código QR, que é de uso livre, pode ser lida por meio de um leitor QR, instalado no tablet ou no smartphone e revelar-se de simples descodificação, convertendo-o num endereço de internet e redireciona o utilizador para o conteúdo específico. A forma prática deste tipo de código permite a transferência de informações para os dispositivos móveis.

O Código QR, por permitir um vasto armazenamento de informação, com diferentes tipos de dados (carateres alfabéticos, números, símbolos binários, Kanji e Kana (alfabeto japonês), pode armazenar até 7.809 carateres combinados num símbolo de grande porte ou divididos até dezasseis símbolos. Uma das vantagens desse código deve-se ao facto de poder ser digitalizado a partir de diferentes ângulos de 360 graus e ter a capacidade de codificar num espaço menor do que um código de barras tradicional (Micro QR Codes).

Para a descodificação dos Códigos QR é necessário um smartphone ou tablet com câmara, fazer o download gratuito da internet e proceder à sua instalação. O passo a seguir é o de apontar o aplicativo para o Código QR, que o descodificará, surgindo os dados (texto interativo) no visor do respetivo utilizador. A ligação à internet é fundamental, sempre que os códigos sejam encaminhados para endereços web.

É uma forma muito simples de poder aceder à leitura, não sendo necessária a colocação de endereços da internet, iniciando o aplicativo a leitura, sendo desta forma exibido o conteúdo.

Figura 17: Código QR, para acesso eletrónico ao livro multiformato “Uma Viagem Diferente”



Fonte: Livro multiformato “Uma Viagem Diferente”(Anexo 1)

3.6 – Audiolivro

Audiolivro é um livro falado (voz humana) sob a forma de gravação, com interpretação. Por vezes, também integra determinados efeitos sonoros e músicas que estimulam o ouvinte, simulando o ambiente criado na história.

Existem livros em formato de áudio a pensar no público em geral, que podem incluir efeitos sonoros e onde o narrador pode ser um ator e outros livros, como o elaborado na presente investigação, com leitura e voz produzida a pensar em pessoas com algum tipo de deficiência, em que a intenção é a da reprodução da história do livro original, não influenciando a interpretação.

É um recurso para pessoas cegas ou com deficiência visual com a intenção de promover a leitura. A versão audiolivro revela-se como alternativa ao conhecimento da leitura, não eliminando o prazer do ato de ler.

Capítulo IV – Metodologia da Investigação

4 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nas vertentes mais elementares da inclusão, cultura, educação e formação, constata-se que nem todas as crianças conseguem aceder à leitura através dos livros tradicionais, devido às suas diferentes capacidades, e que são escassas as publicações adaptadas/traduzidas de modo a que todos os públicos tenham acesso à leitura. Assim, a problemática centra-se na necessidade de tornar a leitura acessível a todas as crianças do ensino básico.

4.1 - PERGUNTA DE PARTIDA

Em conformidade com estas conclusões, surge a questão que orienta esta investigação:

— De que modo o livro multiformato pode valorizar as diferenças e promover a inclusão, em meio escolar?

4.2 - OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

4.2.1 - Objetivo geral:

Criar um livro multiformato, enquanto recurso didático e pedagógico, destinado a todos os alunos do ensino básico, para valorizar as diferenças e promover a inclusão.

4.2.2 - Objetivos específicos:

— Efetuar a adaptação, para diferentes formatos, da história “*Uma Viagem Diferente*”, para abordagem pluridisciplinar em meio escolar e leitura acessível a todas as crianças;

— Planificar e realizar a composição do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”;

— Avaliar a sensibilidade e a perceção dos alunos do 1.º e do 3.º ciclos sobre as diferenças e a inclusão em meio escolar, através da aplicação do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”.

4.3 - AMOSTRA

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 41), “Quando se deseja colher informações sobre um ou mais aspectos de um grupo grande ou numeroso, verifica-se, muitas vezes, ser praticamente impossível fazer um levantamento do todo. Daí a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população ou universo”.

Assim sendo, a investigação foi realizada em duas escolas, Escola Básica Infante Dom Henrique e Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Gualdim Pais, em Tomar.

No 1.º ciclo, o estudo incidiu na realização de entrevistas a três docentes, coordenadora, professora titular de turma do terceiro ano e professora titular de turma do quarto ano (*Anexo 3*) e na aplicação de questionários (*Anexo 3*) a quarenta e nove alunos, vinte e três alunos de uma turma de terceiro ano e vinte e seis de uma turma de quarto ano, tendo doze alunas e onze alunos oito anos de idade e catorze alunas e doze alunos nove anos de idade.

No 3.º ciclo, o questionário (*Anexo 3*) foi aplicado a trinta e três alunos de três turmas do oitavo ano, de dez, onze e doze alunos, tendo três raparigas e cinco rapazes doze anos, nove raparigas e dez rapazes treze anos, três raparigas catorze anos e três raparigas quinze anos, de idade.

Desta forma, a amostra foi composta por três docentes e oitenta e dois alunos que intervieram no estudo da investigação.

Figura 19: Amostra – Distribuição das alunas e dos alunos, por género e idade

Ciclo	idade	8	9	12	13	14	15
	género						
1.º Ciclo	feminino	12	14				
	masculino	11	12				
3.º Ciclo	feminino			3	9	3	3
	masculino			5	10		

4.4 – OPÇÕES METODOLÓGICAS: ESTUDO DE CASO

O método de pesquisa adequado à investigação é de natureza qualitativa (os dados são extraídos por meio de observações diretamente do estudo das pessoas, através dos quais, o investigador procura compreender os fenômenos estudados) pela realização de entrevistas à coordenadora e às professoras titulares de turma dos alunos a quem se realizaram os questionários e de natureza quantitativa (dados expressos por medidas numéricas), por apresentarem resultados percentuais, face a cada uma das questões fechadas e qualitativa, perante a última questão apresentada, de resposta aberta.

Como uma das estratégias de investigação, e normalmente utilizado na investigação qualitativa, o estudo de caso é o método utilizado na investigação.

Segundo Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é definido como uma “...investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”.

Tem como objetivo refletir sobre um determinado caso, indo mais além do que a descrição de uma história ou de um acontecimento, com a vantagem de ter não ter como base a premissa de encontrar explicações de carácter universal ou generalizadas, mas sim o de contribuir para a análise e compreensão de um determinado caso, sem que o mesmo não venha a dar contributo para outras linhas de compreensão,

“Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno” (Dooley, 2002, pp. 343-344).

O estudo segue uma metodologia de carácter exploratória-descritiva. A investigação exploratória “...combina, portanto, criatividade e rigor” (Ketele e Roegiers, 1999, p. 117).

A pesquisa tem como finalidades o desenvolvimento e o esclarecimento de conceitos e ideias, assentando no pressuposto de objetivar e definir hipóteses que possam prosseguir em futuras investigações. O estudo apresenta características de uma pesquisa exploratória porque trata problemas pouco conhecidos, na medida em que se desconhece a percepção dos alunos relativamente às diferenças e à inclusão. Por outro lado, com a criação do livro multiformato que aborda a problemática de alunos com deficiência, é de fulcral importância, perceber a sensibilidade/reação de outros alunos face a situações como as que são apresentadas na história, mas em contexto escolar, na realidade diária. O estudo exploratório visa, portanto, a elucidação ou explicação de determinados fenómenos que podem ou não ser aceites, apesar de evidentes.

No que concerne à parte descritiva, pretende-se descrever as características, as relações do fenómeno que se investiga.

“Falaremos muitas vezes de «investigação descritiva» como processo preparatório de uma avaliação ou de uma investigação, quando o sistema é de uma complexidade tal que é necessário começar por descrevê-lo o mais rigorosamente possível. Ela intervém sobretudo como suporte dos processos de avaliação e de investigação” (Ketele e Roegiers 1999, p. 118).

A finalidade da parte descritiva do estudo é a de observar, registar e analisar as características do fenómeno inserido no seu contexto. Pretende-se assim, operacionalizá-la com base na questão de partida e nos objetivos definidos, seguindo-se a recolha da informação focada nos mesmos, pretendendo descrever o fenómeno da pesquisa.

De acordo com as tipologias apresentadas, refere-se que o estudo está circunscrito a um contexto geral, mas a sua aplicação é muito particular, apenas realizado à coordenadora, docentes e a alunos do 1.º ciclo (duas turmas), e, para comparação de atitudes e percepções a alunos do 3.º ciclo (três turmas), sendo que estas vêm permitir um ajustamento ou desajustamento nas evidências relativamente à aceitação da inclusão, tendo em conta a sua faixa etária e o seu percurso escolar.

4.5 - RECURSO CRIADO: LIVRO MULTIFORMATO DA HISTÓRIA “*UMA VIAGEM DIFERENTE*”

Com a criação do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*” (Anexo 1), que é a principal finalidade deste trabalho, pretende-se, simultaneamente, alargar a escassa oferta de livros que proporcionem a todos os públicos o acesso à leitura e valorizar as diferenças e promover a inclusão.

Além disso, transmite-se a mensagem “*Uma história que mostra que a diferença nos faz fortes!*”.

A abordagem a quatro deficiências por meio de personagens (aluno paraplégico, aluno cego, aluna surda e aluno com perturbações do espectro de autismo) permite compreender não só a sua existência, como também a não banalização da diferença. É precisamente o inverso que a narração transmite – crianças que apesar das suas limitações não deixaram de encontrar soluções e o rumo quando o grupo estava perdido. E talvez aqui poder-se-ia afirmar que numa sociedade perdida, a história também marca rumo, itinerário, percurso. Sentir que os heróis são os meninos que têm problemas permite a qualquer um ver que todos somos capazes, todos devemos ser valorizados, todos devemos fazer parte do grupo “sociedade”, não só a nível físico, como também ao nível da aceitação.

A inspiração surgiu de forma muito natural, com a mesma naturalidade com que se exige a aceitação das diferenças que resultam das deficiências, sem exigir estruturas de pensamento, porque nada é mais forte do que o sentimento e são as emoções que marcam o caminho de qualquer um. A felicidade permite construir, incorporar, sentir-se capaz e todos se devem e podem sentir capazes desde que a sociedade o permita e inclua todos, porque todos somos diferentes.

Um aluno paraplégico que ajuda o amigo que se magoa no pé, uma aluna surda que direciona o grupo perdido pelos seus gestos, um aluno autista que indica o caminho por

ser atento, um aluno cego que atenta mais do que os outros no som dos carros, mostram que não se é inferior pela deficiência que se apresenta.

Deixando soltar as ideias e acompanhando o ritmo da aventura, num envolvimento singular, pretende-se com a história encontrar o caminho para muitos, para os que por terem alguma deficiência se encontram distantes da maioria e para a maioria que por ser maioria se encontra distante da minoria em cuja autenticidade e importância deveriam premiar-se pela igualdade não só no tratamento pessoal como na valorização profissional, criando condições de acessibilidade a todos, proporcionando a todos iguais condições e qualidade de vida, sem barreiras e sem constrangimentos, sem ninguém ser preterido, nem marginalizado.

Para “viajar” na aventura, a imagem teria de marcar os pontos do trajeto. E assim foi. A ilustração, mostra o que aluna do curso de Artes Visuais do Ensino Secundário, recriou no papel. Harmonizar, uma tarefa difícil e complexa, cores que se influenciam mutuamente, uma fusão equilibrada, em diferentes proporções de inter-relações diretas, onde a personalidade da ilustradora aplica intuitivamente os elementos compositivos da sua obra, em consonância e numa simbiose com a autora e investigadora, na forma como esta sentiu, viu, viveu o que passou a palavras e frases que criaram e desencadearam a história que escreveu e transmitiu, numa “viagem”, que na paisagem envolvente foi “salpicada” por lápis aguareláveis que trouxeram vida ao papel, com a cor, a ação e o movimento. A abertura, o sonho, a realidade. Invenção de imagens que modelam o mundo exterior. Lá no alto da imaginação, uma serra também muito alta, que também se destaca num País que se pretende inclusivo, marcou a altitude na criatividade, suave e serena, em que a construção de um mundo onde caibam todos, se deixou soltar por pinceis, de verdes, azuis, brancos, cores claras, para clarear pensamentos que precisam de luz. São estas dimensões que não se reduzem à operacionalidade técnica, mas a uma conjugação de um horizonte situado para além do que aparenta estar realizado e estratégias traduzidas em projetos realizáveis, sob a premissa de consensos possíveis.

O livro multiformato da história “*Uma Viagem Diferente*” pretende “viajar” por pensamentos que devem interpretar, aceitar e promover a inclusão.

A investigadora após escrever uma história de abordagem pluridisciplinar, um recurso didático e pedagógico, para que a mesma possa ser lida por todas as crianças, sem exceção, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas, e tendo a ilustração concluída, destaca os vários elementos que se afixam à composição do livro, todos da sua autoria, com exceção da tradução da história para língua gestual portuguesa. Primeiramente foi inserido texto aumentado para quem apresenta dificuldades de visão; seguiu-se a tradução da história para braille, por meio do respetivo código braille para pessoas cegas e amblíopes; a imagem em relevo foi trabalhada, com limites bem definidos no traço, apresentando-se no final do livro, para que cegos e amblíopes, pela leitura dos dedos possam aceder a uma das imagens da história, neste caso, o “autocarro” que transporta os alunos para um dia diferente; foi realizada a adaptação da história através do sistema alternativo de comunicação (SPC) pela simbologia gráfica de comunicação, para facilitar a aprendizagem da história pelos leitores, tendo a investigadora aplicado pictogramas adequados existentes no programa “Boardmaker” e criado todos aqueles que forma necessários, especificamente relacionados com a história que escreveu; a investigadora fez a leitura em estúdio para a narração a inserir no audiolivro e videolivro, por forma a poder proporcionar o acesso a todos à leitura, nomeadamente a pessoas cegas ou com dificuldades de visão; o vídeo com tradução para a língua gestual portuguesa para a comunidade surda foi realizado por uma intérprete especializada, recontando a história através de gestos sistematizados. Após toda a execução das várias etapas do livro multiformato, foi criado o respetivo Código QR “Quick Response”, para que a história possa ser lida e decodificada, por meio eletrónico, sendo que o leitor tem acesso à mesma nas versões audiolivro e videolivro, na internet.

Todos os elementos criados fazem parte da composição do audiolivro e do videolivro que está disponível na internet e na versão impressa do livro multiformato (*Anexo 1*).

Capítulo V – Técnicas de Recolha de Dados

5 - TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

5.1 – ENTREVISTA – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com os princípios metodológicos da investigação e com o objetivo de perceber a interpretação dos professores sobre a aceitação da inclusão por parte dos seus alunos e da comunidade escolar, a entrevista é um dos métodos para a obtenção de dados, permitindo aceder à realidade em contexto escolar de acordo com as vivências reais das docentes e da coordenadora da instituição “É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 92).

A entrevista é caracterizada pelo processo interativo entre duas ou mais pessoas e tem como objetivo esclarecer determinado assunto / determinada matéria.

De acordo com Ketele e Roegiers (1999, p. 22) “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

A entrevista estruturada obedece a um guião que estabelece antecipadamente as questões que irão ser formuladas e a ordem das questões deve respeitar a lógica estabelecida, podendo comportar perguntas abertas ou fechadas “É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (...) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas seleccionadas de acordo com um plano” (Marconi e Lakatos, 2007, pp. 93-94).

Na entrevista semi-estruturada há um conjunto de questões predefinidas por meio de um guião, sem ser necessário seguir determinado formato ou ordem específica, havendo liberdade por parte do entrevistador para alterar a ordem ou estrutura. Deve ter uma apresentação que permita flexibilidade em relação aos dados fornecidos e em função da

sensibilidade do entrevistado. Segundo Ketele e Roegiers, (1999, p. 21), este tipo de entrevista ocorre quando “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência”.

Para a realização da entrevista há alguns aspetos a ter em consideração: deve haver um contacto pessoal de preferência presencial, mas na impossibilidade do mesmo, por telefone ou por correio eletrónico, para esclarecimento da importância da entrevista; a clarificação das regras de condução da entrevista; a escolha do local onde irá decorrer a entrevista; a preparação detalhada da entrevista; uma empatia entre entrevistador e entrevistado; a utilização de equipamento de gravação áudio ou a anotação das respostas dadas às questões formuladas; a reformulação da questão quando a mesma não é perceptível por parte do entrevistado.

Tal como afirmam Marconi e Lakatos, (2007, p. 96) “O pesquisador deve entrar em contacto com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade da colaboração”.

Durante o decorrer da entrevista devem observar-se algumas normas, nomeadamente: linguagem acessível; a separação dos papéis entre entrevistador e entrevistado; o contacto visual com a pessoa a quem se realiza a entrevista.

Para o término da entrevista, esta “deve terminar como começou, isto é, em ambiente de cordialidade, para que o pesquisador, se necessário, possa voltar e obter novos dados sem que o informador se oponha a isso” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 96).

Após a entrevista, as anotações devem ser transcritas o mais rapidamente possível para manter a concentração no que foi dito e ouvido, não alterando a ordem das questões, para além de o registo “ser feito com as mesmas palavras que o entrevistado usar, evitando-se resumi-las” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 97).

No presente estudo, a entrevista estruturada foi uma das formas metodológicas escolhidas, sendo que os guiões foram diferenciados entre as entrevistas realizadas às professoras titulares de turma e à coordenadora da escola (*Anexo 3*). A elaboração dos

mesmos permitiu manter a entrevista focada, de modo a evitar a dispersão das entrevistadas.

Este tipo de entrevista foi organizada e elaborado com questões fechadas e abertas, sendo que estas requereram uma explicação mais aprofundada sobre o tema em análise, designadamente, a inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular. Foi utilizado um equipamento de gravação áudio, devida e antecipadamente acordado e autorizado pelas entrevistadas, por forma a captar com rigor tudo o que foi dito, sendo posteriormente transcrito na forma exata e fidedigna “O uso do gravador é ideal, se o informante concordar com a sua utilização” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 97).

A transcrição foi enviada às respetivas entrevistadas para que efetuassem a validação das mesmas e transmitissem a sua concordância, com a redação das respostas dadas.

As entrevistas realizaram-se com muita naturalidade, havendo uma explicação detalhada e rigorosa dos objetivos, estabelecendo-se uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, o que proporcionou riqueza na verbalização sincera e sensível por parte das docentes e coordenadora.

5.2 - QUESTIONÁRIO – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Como técnica adequada na investigação qualitativa, o questionário (*Anexo 3*) foi o método de recolha de dados sobre o conhecimento e atitude dos alunos respeitante à problemática da aceitação da diferença de pessoas com deficiência. Constituído por um conjunto de questões, para serem respondidas por escrito, destinou-se à obtenção de informações, no sentido de permitir estudar a perceção dos alunos, despertados para a temática através da leitura prévia do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 98) “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, tendo em conta que para o conteúdo é importante perceber se a questão é necessária para a investigação que se está a realizar.

O questionário tem a vantagem de obter um grande número de dados; atingir um maior número de pessoas simultaneamente; obter respostas simples e exatas; permitir a liberdade de respostas e maior segurança devido ao facto de ser anónimo; possibilitar tempo para a obtenção de respostas; ser realizado em horário favorável.

Na formulação de questões, a elaboração do questionário teve em conta as características da população a inquirir, a apresentação simples e a não existência de formulações ambivalentes ou perguntas sugestivas, tendo também em consideração que na sua organização “devem levar-se em conta os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas” e que não deverá ser muito extenso “Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 99).

O questionário foi aplicado aos alunos de uma turma de terceiro ano e aos alunos de uma turma de quarto ano do Agrupamento de Escolas Templários, da Escola Básica Infante D. Henrique, em Tomar (*Anexo 3*). De salientar que os indivíduos do 1.º ciclo que constituíram a amostra nas turmas onde se procedeu à aplicação dos questionários foram os alunos das professoras titulares entrevistadas, no âmbito do presente estudo. O mesmo questionário foi aplicado aos alunos de três turmas de 3.º ciclo da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Gualdim Pais, do mesmo Agrupamento (*Anexo 3*). As 14 questões foram concisas, acessíveis à faixa etária dos alunos (entre os oito e os quinze anos de idade), sendo 13 questões fechadas com resposta de escolha múltipla destinadas ao tratamento quantitativo “são perguntas fechadas mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 103), e uma última questão de resposta aberta que permite ao aluno, no estudo a realizar, “responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 101), destinada ao tratamento quantitativo e qualitativo.

Este trabalho foi realizado em contexto de sala de aula e os alunos foram previamente informados da leitura do livro “*Uma Viagem Diferente*”, do livro *multiformato*, e que seria posteriormente aplicado o questionário.

Antes de cada aluno iniciar as respostas no questionário, a história foi lida novamente desde o início, segundo as etapas seguintes:

1 – “Eram sete horas quando as catorze crianças da Escola de Canelas partiram no autocarro para um dia diferente!” até “Primeiro o vento, depois a neve, depois a chuva e agora o nevoeiro! Que dia complicado!” para os alunos responderem às três primeiras questões que foram lidas em voz alta, sendo que só se passou à questão seguinte quando todos responderam à primeira e assim sucessivamente.

2 – Para a resposta das questões 4 a 6 a leitura foi compreendida entre as partes “Foi a Laurisse, a menina surda, que se meteu à frente de todo o grupo e que com os seus gestos lhes dava força para continuar o caminho!” até “Qual era o caminho para regressar à Lagoa?”.

3 – Para responder à questão 7 foi lido o excerto “O Manel, que pouco falava com os outros, porque era autista, era muito observador e lembrava-se muito bem do percurso que tinham feito desde a Lagoa, porque registou tudo como câmara fotográfica” até “Ele que nunca falava, apenas repetia frases sem sentido durante a aula”.

4 – Para as respostas às questões 8 a 10, foi lida a história desde “Mas estamos perto de uma estrada, porque eu ouço os carros! disse o Zé” até ao final da história “Uma história que mostra que a diferença nos faz fortes!”.

5 – As questões 11 a 12 foram respondidas sem recurso a excertos da leitura prévia da história.

6 – No que diz respeito à última questão do questionário “Qual a tua opinião?”, os alunos tiveram a possibilidade de responder livremente, usando a sua própria linguagem, e puderam emitir a sua opinião sobre o tema abordado no questionário, a problemática de pessoas com deficiência e a sua aceitação na escola.

A análise das questões de respostas múltiplas conjuntamente com as respostas à questão aberta permite recolher mais informações sobre a inclusão dos alunos com deficiência na escola e a sensibilidade dos alunos face às diferenças.

5.3 - QUESTÕES ÉTICAS

No desenvolvimento do trabalho de investigação foram seguidas todas as normas éticas e legais inerentes ao estudo – o respetivo consentimento, o anonimato e a confidencialidade dos participantes, “Ética é um adjetivo em cuja origem etimológica encontramos dois termos gregos: *éthos* – costume, uso, maneira (exterior) de proceder – e *êthos* – morada habitual, toca, maneira de ser, carácter” (Cabral, 1990, p. 334).

Neste contexto, foi efetuado o contacto telefónico e presencial com a coordenadora da Escola Básica Infante Dom Henrique, em Tomar, para apresentar o estudo de investigação e os respetivos objetivos e solicitar a colaboração para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, que foram imediatamente autorizadas, imprescindíveis para a realização do trabalho em curso. As docentes entrevistadas, professoras titulares dos alunos que responderam ao questionário, autorizaram que o mesmo fosse respondido na sala de aula, com hora e data marcada, durante os horários letivos.

Todos os dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários foram utilizados para análise do estudo, não sendo identificados, nem divulgados os nomes da coordenadora da escola, nem das professoras titulares de turma e nem dos alunos.

Para a aplicação do questionário às três turmas de oitavo ano, a investigadora aplicou o questionário durante as suas aulas, onde referiu o tema “Inclusão – atitudes e práticas”, não identificando nem divulgando os nomes dos alunos que participaram no estudo.

Os vários intervenientes da investigação foram devidamente informados, sendo divulgado apenas o que foi autorizado, não modificando, nem alterando, nem adulterando os dados nas conclusões retiradas.

“Quando definimos a recolha de informações, acentuámos particularmente a integração do processo numa acção concertada cujos objectivos foram claramente definidos. É particularmente importante saber que todo o processo de recolha de dados passa por um filtro epistémico. Por trás de qualquer observação,

por trás de qualquer inquérito, existe sempre um referencial, mais ou menos pessoal, ou mais ou menos partilhado pelos diferentes actores, projectos mais ou menos explicitados que é necessário poder evidenciar” (Ketele e Roegiers, 1999, pp. 41-42).

Capítulo VI – Interpretação dos dados

6 – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de recolher dados sobre a aceitação da inclusão de alunos com deficiência, designadamente, com mobilidade reduzida, cegos, surdos e com perturbações do espectro do autismo. Assim, foi elaborado um guião da entrevista, junto em anexo que depois de analisado, foi aplicado a professoras titulares de turma dos alunos que responderam aos questionários que também fazem parte deste estudo (*Anexo 3*). A entrevista também foi aplicada à coordenadora da escola, sendo que apenas as questões 12 a 15 foram diferenciadas da entrevista realizada às docentes das turmas.

As três entrevistas que são agora analisadas foram ajustadas à disponibilidade e aos compromissos profissionais das entrevistadas.

Foram salvaguardados todos os princípios éticos durante a aplicação das entrevistas e houve a possibilidade de gravar as entrevistas em formato áudio, com recurso à utilização de gravador, antecipadamente autorizado. Após a realização das mesmas, foram imediatamente ouvidas e transcritas com o máximo rigor, juntando-se em anexo.

Desta forma, a análise de conteúdo das entrevistas é descrita seguidamente, questão a questão, destacando os aspetos essenciais referenciados pelas docentes e pela coordenadora da escola.

Assim, de cada entrevista procedeu-se à leitura rigorosa das respetivas transcrições, identificando-se as “opiniões”, as “ideias principais” e até alguns “juízos de valor”, e registando nas respetivas grelhas de análise de conteúdo (*Anexo 3*).

Análise de conteúdo das questões

Na questão 1, “*Género*”, as três entrevistadas são do sexo feminino.

Na questão 2, ***“Faixa etária”***, a idade das três entrevistadas está compreendida entre os 57 e os 66 anos.

Na questão 3, ***“Formação Acadêmica”***, todas as docentes têm o grau de licenciatura, sendo que uma das entrevistadas possui ainda uma pós-graduação/especialização.

Na questão 4, ***“Formação / especialização em educação especial”***, uma docente respondeu afirmativamente.

Na questão 5, ***“Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência?”***, todas as entrevistadas responderam afirmativamente.

Na questão 6, ***“Quais as problemáticas desses alunos?”*** foram referidos pelas três entrevistadas “alunos autistas”. Foram destacados ainda problemas de baixa visão, baixa audição, déficit de atenção/concentração, deficiências motoras, problemas emocionais, problemas de comportamento, problemas de linguagem e surdez.

Na questão 7, ***“Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?”***, as docentes titulares de turma consideram que há alunos com determinados problemas que beneficiam mais do ensino individualizado e que noutros casos a inclusão na turma do ensino regular é benéfica para ambas as partes, salientando ainda a falta de técnicos para esse apoio. A coordenadora da escola considera que os alunos com deficiência, ao estarem inseridos na turma do ensino regular, são apoiados pelos colegas de turma que colaboram na ajuda necessária.

Na questão 8 ***“Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?”***, as docentes referem a necessidade de mais técnicos e mais tempo para dar apoio na sala de aula; a necessidade de uma equipa multidisciplinar; o número de alunos elevado nas turmas que dificulta a diferenciação para os alunos que dela necessitam; a falta de material e de adaptação das escolas nomeadamente para os alunos com problemas visuais e mobilidade reduzida; a falta de apoio especializado para saber trabalhar com estes alunos.

Na questão 9, ***“Quais são os principais aspetos que facilitam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?”*** foram referidos pelas docentes a

turma, as crianças que são recetivas a receberem outras; o grupo de professores; o meio onde estão inseridos os alunos (comunidade escolar); os pais na forma como tentam preparar e educar os filhos para promover a colaboração com alunos com deficiência; os jogos e trabalhos diversificados; a interajuda; o trabalho de grupo; a necessidade de mais pessoal especializado e mais formação para o professor titular de turma; turmas reduzidas e salas adaptadas para receber alunos com deficiência.

Na questão 10, ***“Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?”***, as entrevistadas manifestaram a aceitação por parte da comunidade escolar em relação aos alunos com deficiência. Como maior constrangimento foi destacada a possível resistência da atuação dos encarregados de educação que, se for trabalhada, poderá levar à aceitação. A coordenadora da escola destacou a ajuda dada por toda a comunidade escolar, incluindo o apoio prestado pelo pessoal auxiliar.

Na questão 11, ***“Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?”***, salienta-se que a inclusão dos alunos nas turmas do ensino regular é mais fácil para os alunos mais novos do que para os mais velhos, porque à medida que crescem é acentuado o preconceito relativamente ao que é diferente. O apoio do professor na questão da inclusão é destacado como fundamental, sendo que a turma dá o seu apoio a determinado colega, não fazendo a diferenciação.

Na questão 12, aplicada exclusivamente às docentes titulares de turma, ***“Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?”***, as respostas demonstram a necessidade de apoio, de pesquisa e também a necessidade de outros profissionais para poderem trabalhar com alunos com este tipo de deficiências e ultrapassar algum constrangimento. Foi considerado que conseguem trabalhar com alunos com determinadas deficiências por já terem tido casos semelhantes.

Na questão 12, aplicada exclusivamente à coordenadora de estabelecimento, ***“Considera que os professores da escola se encontram preparados e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente,***

paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?”, a docente destaca a falta de formação/especialização dos professores adequada a essas situações. Refere que a escola deveria ter uma equipa de professores especializados que pudessem dar apoio não só a crianças com essas deficiências, como também ao professor (para que se sentisse mais apoiado e seguro) e aos colegas de turma.

Na questão 13, *“Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?”* as professoras titulares de turma registam afirmativamente a resposta, sendo expressa a aceitação por parte da turma, e considerando que primeiramente seria feito um trabalho prévio com os encarregados de educação que posteriormente seria apresentado à turma, pelo facto de os pais já terem dado apoio aos filhos, pelo diálogo estabelecido sobre o problema em questão. O trabalho não deveria, portanto, ser realizado de forma repentina. Ainda se destaca o facto de esses assuntos serem falados em aula e de os alunos terem conhecimento que uma criança com deficiência é uma criança que deve ter as mesmas oportunidades como outros alunos.

Na questão 13, *“Considera que os alunos da escola se encontram preparados para aceitar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?”* a coordenadora de estabelecimento esclarece que os alunos aceitam bem a diferença e tentam apoiar alunos com deficiência, proporcionando sua integração.

Na questão 14, *“Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?”*, nas respostas, as docentes referem a aceitação da escola que se vai adaptando às realidades que surgem, destacando-se, no entanto, a falta de técnicos e de meios (físicos, logísticos). Se os apoios forem evidentes, se as turmas forem reduzidas, os alunos com deficiência serão acompanhados de maneira diferente. A necessidade de adaptações para os alunos com mobilidade reduzida ou problemas visuais também é identificada. O trabalho feito pela Direção da escola é destacado como facilitador no processo para que não surjam problemas com a integração de alunos com deficiência.

Na questão 14, *“Considera que os assistentes operacionais se encontram preparados para acompanhar e apoiar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos,*

cegos, surdos ou autistas, na escola?”, a coordenadora de estabelecimento especifica que a equipa da escola tenta sempre fazer o seu melhor nas diversas situações, mas que a falta de formação especializada para professores e pessoal auxiliar que permitam trabalhar com esses casos é a grande lacuna a destacar.

Na questão 15, aplicada exclusivamente às docentes titulares de turma, *“Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma?”*, é indicado que os pais e encarregados de educação dos alunos aceitam a integração de alunos com deficiência, fazendo a ressalva de que é necessária a realização de um trabalho atempado para que não surgisse qualquer tipo de problema. É destacada ainda a possibilidade dos encarregados de educação poderem ser também agentes integradores fora do ambiente escolar. É ainda manifestada a vontade por parte das docentes em explicar o necessário sobre os problemas em questão, para que, no caso da recetividade não ser bem aceite, possa ser alterada e haja a integração de determinado aluno na turma.

Na questão 15, aplicada exclusivamente à coordenadora de estabelecimento, *“Considera que a comunidade educativa se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas turmas da escola?”*, a docente explica que, por vezes, os encarregados de educação questionam a razão de o aluno não estar numa escola especializada para a situação que apresenta, mas que, ainda assim, não existem situações de manifestação de oposição relativamente à inserção de um aluno com deficiência na turma. Refere ainda que, independentemente da problemática, toda a comunidade escolar atuará para a inclusão da criança em meio escolar.

Em suma, a aceitação da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular é benéfica não só para esses alunos como também para a própria turma. Destacam-se a falta de técnicos, de uma equipa multidisciplinar e o número de alunos por turma ser elevado; a recetividade destes alunos por parte dos colegas, dos professores, da comunidade escolar e dos próprios pais; a necessidade de apoio especializado para que os docentes consigam estar preparados para trabalhar com alunos com alunos com deficiência, apoio que também deveria ser dado aos alunos; a

necessidade de adaptações caso surja um aluno com deficiência na escola, nomeadamente alunos que apresentem problemas de mobilidade reduzida ou problemas visuais; a possibilidade de realização de um trabalho de preparação dos professores com os pais e encarregados de educação para a aceitação da integração de alunos com deficiência, independentemente de não terem ocorrido situações de oposição por parte dos mesmos e por parte da comunidade escolar.

Questionários

Da análise dos resultados obtidos mediante a aplicação do questionário (*Anexo 3*), é importante fazer a avaliação sobre as várias questões referentes à inclusão de alunos com deficiência, no 1.º ciclo, em meio escolar.

Relativamente às questões 1, 2 e 3, sobre o primeiro aluno com deficiência (paraplégico), ao qual se refere a história do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”, a maior parte dos alunos considera que o aluno poderia estudar na mesma escola e na mesma sala, mas que o que faz falta na escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas são rampas de acesso e afirmam que nos intervalos brincariam com esse aluno.

Sobre as questões 4, 5 e 6 que fazem a abordagem à surdez, a maioria dos alunos refere que a personagem surda da história devia ir para uma escola para surdos, mas que se comunicassem com ela falariam por gestos e que uma pessoa surda comunica em língua gestual portuguesa.

Na questão 7, sobre a personagem da história que é um aluno autista, a maioria dos alunos refere que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala, quando frequentasse o 1.º ciclo.

Abordando as questões 8, 9 e 10 sobre a personagem da história que é um aluno cego, a maioria dos alunos indica que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala. Uma maioria de alunos significativa refere que as pessoas cegas lêem braille e que se o aluno cego tivesse algumas dificuldades seria ajudado por todos.

Na questão 11, os alunos destacaram que se as crianças com deficiência frequentassem a sua escola poderiam ficar na sua sala.

Nas respostas dadas à questão 12, uma maioria muito considerável destacou que aceitaria ter na sala colegas com deficiência, mas que alguns colegas não aceitavam.

A quase totalidade dos alunos identificaram o pictograma que indica a prioridade para as pessoas com deficiência, entre os três apresentados na questão 13.

Na questão 14, a resposta que mais evidenciou a opinião dos alunos correspondeu à referência de pessoas com deficiência terem “as mesmas oportunidades, os mesmos direitos que nós temos”.

Face a toda a análise, salienta-se que a maioria das crianças do 1.º ciclo preocupa-se e aceita as crianças com deficiência nas turmas do ensino regular.

Além de perceberem e sentirem que é importante incluir alunos com deficiência e de perceberem o que lhes faz falta, mostram-se sensíveis ao referirem que devem ter as mesmas oportunidades e direitos, o que pressupõe uma sociedade de igualdades.

“Promovendo aquisições básicas o desempenho escolar tende a modificar-se, não só na apropriação de estratégias de pensamento, como na aquisição de hábitos mentais, de processos de comportamento comparativo e analítico, de pensamento dedutivo ou indutivo, etc., donde emergem modalidades de processamento de informação menos egocêntricas e menos acidentais ou esporádicas, com reflexos óbvios na capacidade de pensar e de comunicar que tendem a produzir efeitos ao nível intelectual, e também emocional” (Rodrigues, 1995, p. 13).

Os alunos maioritariamente manifestam atitudes que incutem a não diferenciação, mostrando-se receptivos à diferença, o que supõe um projeto social amplo, “uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural, que permitam encontrar um significado para a experiência humana e a capacitem para a resolução dos problemas complexos do mundo actual” (Alonso, 2002, p. 85).

Considerando os resultados obtidos no 1.º ciclo do Ensino Básico com a intenção de verificar se a não diferenciação e a aceitação da diferença também era comum noutra nível de escolaridade e de faixa etária, foi aplicado o mesmo questionário às alunas e aos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, que frequentam o oitavo ano numa escola do mesmo Agrupamento (*Anexo 3*).

E da análise dos resultados obtidos mediante a aplicação do questionário, é importante fazer a respetiva avaliação sobre as várias questões referentes à inclusão de alunos com deficiência, num meio e ambiente escolar com características locais muito semelhantes, com exceção do edifício escolar, do nível de escolarização, da faixa etária e respetivamente da maturidade e da formação pessoal.

Relativamente às questões 1, 2 e 3, sobre o primeiro aluno com deficiência (paraplégico), ao qual se refere a história do livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”, a maior parte dos alunos considera que o aluno poderia estudar na mesma escola e na mesma sala, mas que o que faz falta na escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas são rampas de acesso e afirmam que nos intervalos brincariam com esse aluno.

Sobre as questões 4, 5 e 6 que fazem a abordagem à surdez, a maioria dos alunos refere que a personagem surda da história devia ir para uma escola para surdos, mas que se comunicassem com ela falariam por gestos e que uma pessoa surda comunica em língua gestual portuguesa.

Na questão 7, sobre a personagem da história que é um aluno autista, a maioria dos alunos refere que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala, quando frequentasse o 3.º ciclo.

Abordando as questões 8, 9 e 10 sobre a personagem da história que é um aluno cego, a maioria dos alunos indica que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala. Uma maioria de alunos significativa refere que as pessoas cegas lêem braille e que se o aluno cego tivesse algumas dificuldades seria ajudado por todos.

Na questão 11, os alunos destacaram que se as crianças com deficiência frequentassem a sua escola poderiam ficar na sua sala.

Nas respostas dadas à questão 12, uma maioria muito considerável destacou que aceitaria ter na sala colegas com deficiência, mas que alguns colegas não aceitavam.

A totalidade dos alunos identificaram o pictograma que indica a prioridade para as pessoas com deficiência, entre os três apresentados na questão 13.

Na questão 14, a resposta que mais evidenciou a opinião dos alunos correspondeu à referência de que “As crianças deficientes são iguais a nós/são como nós”.

Face a toda a análise, salienta-se que a maioria dos alunos do 3.º ciclo preocupa-se e aceita os alunos com deficiência nas turmas do ensino regular.

Evidenciam a importância de incluir alunos com deficiência na sua escola e na sua sala, constatando-se alguma preocupação na realidade respeitante a esta temática, nomeadamente ao referirem que “as crianças deficientes são iguais a nós”, tendo em conta que todos os alunos podem desenvolver competências e habilidades nas várias áreas do saber. “**Ensinar a pensar e aprender a ser inteligente** deverão constituir objectivos preferenciais dos sistemas de educação modernos” (Rodrigues, 1995, p. 15).

Os alunos demonstram cooperação pelo reforço de práticas inclusivas, pela responsabilidade na tomada de decisões que permitem uma sociedade educativa com a capacidade de compreender e aceitar outras pessoas, no caso específico, pessoas com deficiência “O aluno exercita o seu poder pensante quando ele próprio observa atentamente a realidade ou as opiniões de outrem sobre a mesma, quando ele próprio analisa, descobre incongruências, compara e contrasta, questiona, manipula e aplica” (Fernandes, 1999, p. 44).

Após a apresentação dos resultados do questionário aplicado primeiramente ao 1.º ciclo e posteriormente ao 3.º ciclo, por forma a confirmar convergências e/ou divergências apraz apurar-se se a inclusão evolui favoravelmente, ou se, pelo contrário existem algum revés expressivo e significativo.

Verifica-se que em todas as questões, com exceção da questão 14, que a resposta maioritariamente escolhida e correta é a mesma em ambos os ciclos, variando a percentagem.

Assim sendo, na questão 1, a resposta escolhida para o aluno com mobilidade reduzida sobre a escola onde ele poderia estudar, apresentou uma diferença percentual significativa entre os ciclos, sendo que no 1.º ciclo 59% dos alunos responderam “Na minha escola e na minha sala”, enquanto 85% dos alunos do 3.º ciclo optaram por essa hipótese.

Na resposta à questão 2, sobre o que faz falta na escola dos alunos para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas, a aproximação percentual foi evidente, pois 84% dos alunos do 1.º ciclo responderam “Rampas de acesso”, enquanto 88% dos alunos do 3.º ciclo optaram por essa hipótese.

Na resposta à questão 3, sobre o que é que o aluno paraplégico pode fazer nos intervalos, não houve distanciamento ao nível das percentagens entre os ciclos, dado que no 1.º ciclo 94% das crianças referiram que brincariam com esse aluno, enquanto 88% dos alunos do 3.º ciclo optaram por essa hipótese.

Na resposta à questão 4, sobre a escola em que a aluna surda poderia estudar, a proximidade nas opiniões foi muito evidente, uma vez que 57% dos alunos do 1.º ciclo consideraram que devia ir para uma escola para surdos, enquanto 58% dos alunos do 3.º ciclo optaram por essa hipótese.

Na resposta à questão 5, sobre a forma como os alunos falariam com a menina surda, caso ficasse na mesma sala de aula que frequentavam, o 1.º ciclo demonstrou mais conhecimento sobre o ato de comunicação para com as pessoas que apresentam esta deficiência, verificando-se que 98% dos alunos falariam por gestos, enquanto 88% dos alunos do 3.º ciclo optaram por essa hipótese.

Na resposta à questão 6, sobre a língua em que comunica uma pessoa surda, a totalidade dos alunos do 1.º ciclo não respondeu corretamente a questão, pautando-se a resposta

com 96% na opção “Língua Gestual Portuguesa”, enquanto 100% dos alunos do 3.º ciclo optaram por esta hipótese.

Na resposta à questão 7, sobre em que escola poderia estudar o aluno autista, 64% dos alunos do 1.º ciclo mencionam que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala em que estudam, enquanto 58% dos alunos do 3.º ciclo optaram por esta hipótese.


Na resposta à questão 8 sobre a escola em que os alunos consideram que o aluno cego poderia estudar, 45% das crianças do 1.º ciclo mencionam que poderia estudar na mesma escola e na mesma sala que eles, mas no 3.º ciclo a percentagem de alunos que optou por essa hipótese foi superior, 61%.

Na resposta à questão 9 sobre o nome do sistema de escrita para as pessoas cegas, 98% dos alunos do 1.º ciclo responderam “Braille”, enquanto 94% dos alunos do 3.º ciclo optaram por esta hipótese.

Na resposta à questão 10 que colocava a hipótese de o aluno cego ter de ler com os dedos e questionar quem é que o poderia ajudar na sala, em ambos os ciclos 94 % dos alunos responderam que seria ajudado por todos.

Na questão 11 sobre a opinião dos alunos relativamente às crianças com deficiência frequentarem a sua escola, 67% dos alunos do 1.º ciclo optaram pela resposta que afirmava que poderiam ficar na sua sala, enquanto 58% dos alunos do 3.º ciclo optaram por esta hipótese.

Na questão 12 sobre se o aluno e os colegas aceitam ter na sala colegas com deficiência, 96% dos alunos do 1.º ciclo responderam que aceitam mas que alguns colegas não aceitam, enquanto 91% dos alunos do 3.º ciclo optaram por esta hipótese.

Na questão 13 sobre o pictograma que identifica a prioridade para as pessoas com deficiência, 98 % dos alunos do 1.º ciclo assinalaram o pictograma , enquanto 100% dos alunos do 3.º ciclo assinalaram esse mesmo pictograma.

Na questão 14, sobre a opinião dos alunos, 15% dos alunos do 1.º ciclo destacaram “Mesmas oportunidades / mesmos direitos que nós temos”, enquanto 21 % dos alunos do 3.º ciclo salientaram “As crianças deficientes são iguais a nós / são como nós”.

Face a esta comparação percentual nas respostas obtidas pelos dois ciclos, pode afirmar-se que a inclusão já não é um trabalho recente porque essa situação seria evidente no 1.º ciclo e não é o que se denota, uma vez que tanto no 1.º ciclo como no 3.º ciclos, as respostas com maior percentagem a cada uma das questões (1 a 13) são exatamente as mesmas “... nossos sentidos são meros “mecanismos” de captação que introduziriam as coisas de fora para dentro (aferentes), mas são – para dizê-lo com uma imagem pobre demais – pontes de mão dupla, porque também trabalham “de dentro para fora” (eferentes)” (Assmann, 2007, p. 110). Se a questão 14 proporciona um alargamento na expressão da opinião, ainda assim se verifica que a afirmação, numa questão de resposta aberta é semelhante. Ao nível do oitavo ano, sendo a maturidade e a formação dos jovens mais longa evidencia-se que a inclusão está enraizada, pois se fosse evidente no 1.º ciclo e não fosse no 3.º ciclo, estaríamos perante opiniões diferentes ao nível da inclusão “...é importante que seja utilizada nossa competência existente e que aprendamos uns com os outros de maneira mais eficiente. A mensagem é a de lutar pelo acesso às ideias uns dos outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos que, em última análise, irão fracassar em reagir” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 26).

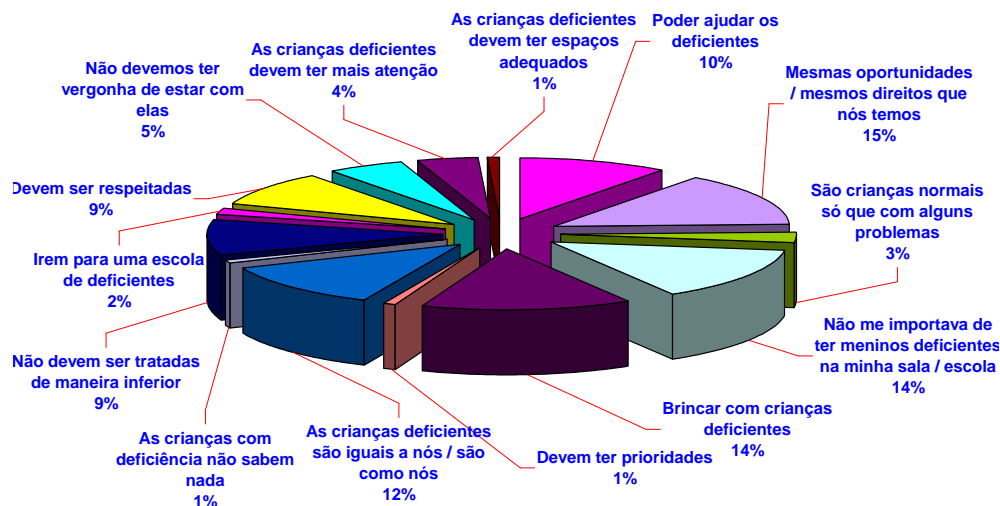
Apesar de os alunos considerarem que as crianças com deficiência são iguais às outras (opinião mais significativa no 3.º ciclo), também constata-se que as escolas não estão preparadas para que estes tenham vida escolar igual e desempenho e igual aos outros, nem as mesmas oportunidades para obterem os mesmos níveis de sucesso escolar e, conseqüentemente os mesmos níveis de sucesso social, familiar, profissional.

“Contamos com uns quantos chavões pseudo-explicativos: há falta de “vontade política”, o mundo está entregue a um “pensamento único” (mundialização), tudo está supeditado a critérios de mercado, é o neoliberalismo, etc. Em todos esses chavões há instituições analíticas importantes. Mas há também um grande tema ausente: o das características auto-organizativas de nossas “construções de

sentido”. E talvez sejam precisamente estas as que determinam, em boa medida, nossas construções da realidade”, seja como “realidade significativa” (que nos importa em algo), seja como “não-realidade” ou “realidade insignificante” (a que nos importa)” (Assmann, 2007, p. 108).

Se no 1.º ciclo os alunos referem que não se importavam de ter crianças deficientes na sua sala / escola, de brincar com elas, de terem o direito a ser respeitadas, de não deverem ser tratadas de maneira inferior, de não devermos ter vergonha de estar com elas, de deverem ter mais atenção, estamos perante um cenário que mostra que se conhece o que significa inclusão (apesar de 2% das crianças referirem que deveriam ir para uma escola para deficientes e de 1% destes alunos referirem que as crianças com deficiência não sabem nada), mas que tal ainda não está incutido ao nível da ação. Pensa-se e sabe-se o que é necessário, mas a realidade ainda se encontra um pouco distante das reais necessidades das pessoas com deficiência “O organismo não é um mero receptor de estímulos, reagindo, em seguida, aos mesmos. O organismo vivo é, também e acima de tudo, um criador ativo enquanto copartícipe ativo do sistema conjunto organismo/entorno” (Assmann, 2007, p. 39).

Figura 20: Tratamento de dados – respostas à questão 14 “Qual é a tua opinião?” (1.º ciclo)

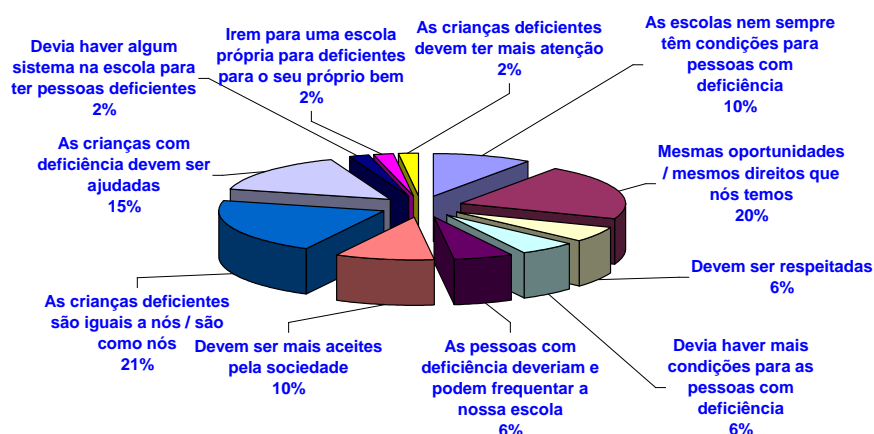


Fonte: Tese da investigadora – Anexo 3

Se no 3.º ciclo é referido que as crianças deficientes devem ser ajudadas, que as escolas nem sempre têm condições para as pessoas com deficiência, que devem ser mais aceites

pela sociedade, que devem ser respeitadas, que as pessoas com deficiência poderiam e deveriam frequentar a sua escola, que deveria haver algum sistema na escola para ter pessoas deficientes, (apesar de 2 % dos alunos referirem que deveriam ir para uma escola para deficientes para o seu próprio bem), que devem ter mais atenção, significa que não estão criadas as devidas condições de igualdade de procedimentos na sociedade, apesar de os alunos estarem sensibilizados e perceberem a inclusão.

Figura 21: Tratamento de dados – respostas à questão 14 “Qual é a tua opinião?” (3.º ciclo)



Fonte: Tese da investigadora – Anexo 3

Conclui-se, portanto, que apesar de as crianças e jovens terem conhecimento do que é a inclusão e perceberem como se deve atuar para incluir na sociedade pessoas com deficiência, evidencia-se que o ambiente inclusivo não depende da faixa etária, nem do nível de escolarização. A sociedade é inclusiva, aceita a diferença, mas não tem práticas visíveis de inclusão, havendo muitas carências ao nível de acessos de cariz físico para as pessoas com limitações, mas também falta de apoios nas escolas. As respostas denotam que os alunos aceitariam alunos com deficiência na sua escola, mas por outro lado, pelas respostas dadas à questão 14, percebe-se que lidar com pessoas com deficiência não faz parte do seu quotidiano, o que demonstra a sua não presença nas escolas, a falta de integração, apesar da aceitação dos alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

CONCLUSÕES

Como objetivo geral do estudo pretendeu-se criar um livro multiformato, da história “*Uma Viagem Diferente*”, da autoria e escrita pela investigadora, enquanto recurso didático e pedagógico, destinado a todas as crianças do ensino básico, para valorizar as diferenças e promover a inclusão.

Como objetivos específicos definiram-se a adaptação da história para diferentes formatos, para abordagem pluridisciplinar em meio escolar e leitura acessível a todas as crianças; a planificação e realização da composição do livro multiformato da história; a avaliação da sensibilidade e da perceção dos alunos do 1.º e do 3.º ciclos sobre as diferenças e a inclusão em meio escolar, através da aplicação do livro multiformato.

Este formato de livro veio corresponder às novas exigências quanto aos recursos didáticos e pedagógicos a que se refere a nova legislação, recentemente publicada pelo XXI Governo Constitucional no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que elege uma escola para a inclusão plena de todos os alunos na sociedade, salientando-se, que é abandonado o sistema de categorização dos alunos de necessidades educativas especiais e o modelo de legislação para alunos especiais; é estabelecido um *continuum* de respostas para todos os alunos; o enfoque passa a ser nas respostas educativas e não nas categorias de alunos; sempre que se verifique que seja necessário e adequado, existe a perspetiva e a mobilização, de forma complementar, na procura de soluções a nível didático e pedagógico.

Tendo em conta os dois primeiros objetivos específicos da investigação e de acordo as novas orientações para a inclusão em meio escolar, foi escrita uma história, posteriormente adaptada para diferentes formatos (texto aumentado, código braille, imagem em relevo, SPC – pictogramas, Código QR, audiolivro e videolivro com tradução para língua gestual portuguesa), de acordo com os componentes que

descrevem o livro multiformato, tornando-a de leitura acessível a todos. Posteriormente foi efetuada, pela investigadora, a composição de todos os elementos que constituem o livro.

Para responder ao terceiro objetivo específico, do livro multiformato, e no âmbito do estudo de caso da investigação, a história “*Uma Viagem Diferente*” foi lida por todos os alunos que intervieram no estudo, sendo considerada com muito interesse e abordada com significativo entusiasmo, o que também foi salientado pela coordenadora e professoras titulares de turma dos alunos do 1.º ciclo que ainda a consideraram de leitura facilitadora de aprendizagens multidisciplinares e comportamentos e atitudes inclusivos.

E como ponto complementar do livro, enfoca-se a ilustração, na medida em os alunos do 1.º e do 3.º ciclos interiorizaram a história não só pelo que leram e ouviram, mas também pelo que viram, fazendo a leitura conjuntamente pela interpretação das imagens, permitindo-lhes uma viagem imaginária na história, acompanhando as vivências dos acontecimentos narrados.

Após a aplicação do livro multiformato, da realização das entrevistas às docentes e dos questionários aos alunos do 1.º e do 3.º ciclos foi efetuado o tratamento de dados, aos quais corresponde a discussão dos resultados apurados, destacando-se as considerações mais importantes.

A coordenadora e as professoras titulares do 1.º ciclo consideram que a aceitação da inclusão de alunos com deficiência é benéfica para todos os alunos. Destacam a falta de técnicos e de uma equipa multidisciplinar e salientam como problema o facto de o número de alunos por turma, ser muito elevado. Referem que toda a comunidade escolar estaria recetiva a alunos com deficiência e que seriam necessárias adaptações na escola, caso surgisse algum aluno com deficiência, bem como apoio às docentes para poderem ajustar-se às situações onde esta problemática fosse evidente.

Constatou-se que tanto as crianças como os jovens estão muito despertos para a problemática das pessoas com deficiência, revelando uma invulgar aceitação das diferenças, existindo um saber adquirido enraizado, constando-se esta evidência nas

respostas obtidas nos questionários, tanto no 1.º como no 3.º ciclos, pela escolha da mesma opção de resposta correta a cada uma das questões fechadas, concluindo-se que a faixa etária dos alunos não influencia o ambiente inclusivo, estando este vinculado nas crianças e jovens, aceitando-se a diferença e a inclusão das pessoas com deficiência, apesar de não ser evidente a existência de adaptações físicas dentro e fora do meio escolar.

De acordo com o que preconizou a Declaração de Salamanca, “Uma Escola Para Todos”, segundo as respostas dadas pelas docentes nas entrevistas e sendo este um dos pontos fundamentais mencionados pelas crianças e jovens nas respostas dadas nos questionários, a arquitetura e a funcionalidade dos edifícios não estão preparadas para incluir todos.

“Do ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos, a maior parte dos problemas que afligem a maioria dos seres humanos, que sofrem formas de exclusão, são hoje problemas absurdos, porque seria tecnicamente possível solucioná-los. Mas não se vislumbra a formação de consensos para enfrentá-los ao nível planetário. Portanto, parece lógico concluir que existem *bloqueios* de outra índole” (Assman, 2007, p. 107).

De acordo com o estudo, as crianças do 1.º ciclo demonstram evidência na preocupação, de “poder ajudar os deficientes”. No entanto, apenas 1 % dessas crianças referem que “as crianças deficientes devem ter espaços adequados”, o que permite concluir, que apenas uma minoria significativa salienta essa necessidade e o mesmo acontece com os alunos do 3.º ciclo, em que 5 % referem que deveriam haver mais condições para as pessoas com deficiência. Assentando nestes pressupostos, evidencia-se que apesar de sensibilizados e perceberem a inclusão, as condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência preocupam os jovens.

“O mais provável é que as interfaces dos campos de sentido da humanidade de hoje são muito precárias. Em outras palavras, os seres humanos estão longe de enxergar “realidades” iguais ou mesmo apenas parecidas. (...) Estamos longe de uma visão do mundo, ou das nossas sociedades particulares, *onde caibam todos*” (Assman, 2007, p. 107).

Conclui-se da resposta à pergunta de partida do estudo “De que modo o livro multiformato pode valorizar as diferenças e promover a inclusão?”, que o livro multiformato pode valorizar as diferenças e promover a inclusão, por se apresentar em diferentes formatos que permitem a todos o acesso à leitura e, na presente investigação, por abordar o tema das diferenças, por meio de quatro personagens protagonistas da história que se apresentam com deficiência, sendo o tema de abordagem suscetível a docentes e alunos, que facilmente explanaram a sua perceção sobre a aceitação de crianças com deficiência em meio escolar, tendo todos os intervenientes do estudo manifestado uma opinião muito positiva sobre a temática, apesar de considerarem haver barreiras na sociedade que não promovem a inclusão de todos, excluindo muitos.

Considera-se que a história não está concluída, porque a discussão sobre a inclusão tem de continuar a despertar todos para a aceitação das diferenças e para a mudança enquanto não houver uma sociedade que trate todos de igual forma, sem exceções.

Limitações do estudo

No desenvolvimento do trabalho podem ser identificados e destacados alguns aspetos que o dificultaram.

Em primeiro lugar, o número limitado de entrevistados e conseqüentemente de entrevistas, e, em segundo lugar, a limitação do número de turmas e de alunos para a aplicação dos questionários.

Por certo, se houvesse a possibilidade de alargar o estudo a outros anos de escolaridade e de realizar entrevistas a mais docentes que lecionassem não só os mesmos anos de escolaridade que foram referidos na investigação, como outros, os resultados seriam mais elucidativos e esclarecedores quanto à aceitação das diferenças e à inclusão.

“Toda a educação implica doses fortes de instrução, entendimento e manejo de regras e reconhecimento de saberes já acumulados pela humanidade. Embora importante, essa instrução não é o aspecto fundamental na educação já que este reside nas vivências personalizadas de aprendizagem que obedecem à coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos” (Assmann, 2007, p. 33).

Acresce que o facto de se alargar o estudo a outros alunos, dirigido à aceitação das diferenças e à inclusão, proporcionava uma maior e melhor reflexão sobre o tema, com a aplicação de um recurso didático e pedagógico inovador – a leitura de uma história escrita em livro multiformato, que iria permitir um novo olhar sobre as crianças com deficiência, e por conseguinte, a sua aceitação e valorização.

O alargamento da investigação acrescentava mais informação no âmbito e na dimensão da análise “As formas do pensar correspondem, geralmente, aos padrões dinâmicos do sistema que – conforme nos alertava G. Bateson – obedece à equação: unidade de sobrevivência *igual* a unidade-mente” (Assman, 2007, p. 47).

Futuras linhas de investigação

Com o livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”, além da criação de um novo recurso didático e pedagógico para permitir o acesso à leitura a todas as crianças do ensino básico, pretende-se educar, formar e mobilizar as alunas e os alunos para as diferenças, para a inclusão e estudar a percepção das mesmas sobre o assunto.

Pela realização das entrevistas e aplicação dos questionários foi possível recolher dados que revelam, ainda que em parte, as falhas existentes na escola para a aceitação da diferença e algum desconhecimento das alunas e dos alunos relativamente às crianças com deficiência e a essas deficiências.

Neste contexto este estudo que foi realizado apenas em alunos do 1.º ciclo (uma turma de terceiro ano e outra de quarto ano) e cujos resultados foram comparados no 3.º ciclo (três turmas de oitavo ano) a nível concelhio, deveria ser alargado à dimensão regional e nacional para estudar a percepção dos alunos sobre as diferenças e a inclusão.

“Perante o estranho, o estrangeiro, o novo, o inesperado, perante tudo o que possa suscitar uma emoção indesejável, a primeira reacção é de juízo. Positivo ou negativo, mas juízo. Estamos permanentemente a julgar, e muito mais do que ousamos imaginar. Julgamos os outros e julgamo-nos a nós” (Filliozat, 1997, p. 56).

Após a realização do estudo nessas dimensões, seria possível planificar, dinamizar e implementar medidas e estratégias que permitissem operar mudanças nas comunidades e na sociedade, para a aceitação das diferenças e para inclusão de todas e de todos.

“Muitas pesquisas mostraram que as pessoas aparentemente inexpressivas são na realidade *mais* reactivas fisiologicamente do que outras. Será que inibem as suas reacções emotivas ou não sentem nada? Algumas pessoas defendem-se da «acusação» de dissimulação e afirmam que não sentem nada” (Filliozat, 1997, p. 50).

A integração de alunos com deficiência em meio escolar, no qual se desenvolvem as atividades de aprendizagem nas diferentes áreas curriculares, ainda que com apoio especializado e individualizado, são sempre possíveis, desde que em resultado do estudo se avaliem as facilidades e as dificuldades para a aceitação das diferenças e a percepção da inclusão em todos os níveis de ensino.

Segundo Heimburge e Rief (2000, p. 172) “A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afectam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros”.

No sentido de podermos melhorar a inclusão, a possibilidade da realização do estudo em todos os níveis de ensino, permitirá refletir sobre a construção de uma escola e de um modelo de educação e formação que reconheça a diferença, que promova a inclusão de todas e de todos e que encare a diversidade como fator de enriquecimento e desenvolvimento. “Diversidade como melhoria de aprendizagem interactiva; Respeito pelas diferenças tanto dentro como fora da escola; Adaptação e diversificação do currículo normal; Apoio aos alunos dentro da sala de aula; Colaboração entre profissionais; Participação dos pais na planificação educativa” (Correia, 2003, p. 63).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Alexandre, D. (2012). *A Deficiência na Comunicação Social – Guia de Boas Práticas para Jornalistas*. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.

Almeida, L. S., Guisande, M.A. & Ferreira, A.I. (2009). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, L. (2000). *A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática*. Revista de Educação, vol. IX, n.º 1, pp. 53-68.

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. Revista Território Educativo, n.º 7, pp. 33-42.

Alonso, L. (2002). *Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular – O contributo do Projeto “PROCUR”*. Revista do GEDEI (n.º 5), pp. 62-88.

Alves, J. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Asa.

Alves, M. (2012). *Educação Especial e Modernização Escolar: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos* (Doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

Aranha, L. (1989). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

Araújo, G., Santos, M. & Seixas, C. (1998). *Nós e os outros: a exclusão social em Portugal e na Europa*. Porto: Gradiva.

Arends, R. I. (2007). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arnheim, R. (1990). *O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais*. Lisboa: Edições 70.

- Arnheim, R. (1994). *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Assman, H. (2007). *Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente* (10.^a ed.). Brasil: Editora Vozes.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: Freeman.
- Barkley, R. (2007). *Filhos teimosos e rebeldes*. Lisboa: Estrela Polar.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, Mudar as Práticas*. Lisboa: Básica Editora.
- Bernard da Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. In: *Inovação*, 9, pp. 151-163.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Calvário, J. (2017). *O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital* (Trabalho de Projeto). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.^a edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (18/12/2000). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? – A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *O movimento da inclusão*. Em L. d. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*, (pp. 7-31). Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Deary, I. (2006). *A Inteligência – Compreender*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições.
- Diniz, D., Guilhekm, D. (2007). *O que é a deficiência?* São Paulo: Brasiliense.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- Fernandes, J. (1999). *A Escola de Sofia*. Porto: Edições Salesianas.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão - Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Editora Vozes.
- Ferreira, P. (1994). *Reinventar a Criatividade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial*. Artmed Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Aprender e reaprender – Educabilidade cognitiva no século XXI*. São Paulo: Editora Salesiana.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação Linguagem e Fala, Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar – Fundamentos*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Frison, L. & Schwartz, S. (2002). *Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica*. In: Ciênc. Let. Porto Alegre, n.º 32, pp. 117-131.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo da Investigação: Da Concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Porto Alegre, Artmed.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, T. & Rodriguez, C. (1997). *A criança autista*. In: R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*, pp. 249-269. Lisboa: Dinalivro.

Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas. Teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gentili, P., A. Alencar, C. (2002). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Pétrópolis: Vozes.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (Volume XV, pp. 308-309), (s.d.).

Grande Enciclopédia Universal (2004). (Volume 12, pp.7972-7973). Edita Durclub, S.A.

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional* (17.ª ed.). Círculo de Leitores.

Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto, ASA.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

- Heimburge, J. A., & Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva* (1.º Volume). Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Lopes, J. (2014). *Educação Inclusiva. Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Departamento de Psicología y Antropología, Badajoz.
- Luís, Z. (2017). *O ensino de condução automóvel a pessoas surdas em Portugal* (Dissertação). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria.
- Machado, F., & Gonçalves, M. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mello, A. (2007). *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA.

- Monteiro, M., & Santos, M. (1995). *Manual de Psicologia 2*, pp. 78-79. Porto Editora.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação, um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielsen, L. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula – Um guia para professores* (Vol. 3). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991), (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992), (coordenação). *As Organizações Escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, A., & Leite, L. (2007). *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. In: Ensaio.
- Oliveira, M. (2005). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, o processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (2007). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Lisboa.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parker, H. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade – um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Pease, A. (2002). *O pequeno livro da linguagem corporal – Como ler os pensamentos dos outros através dos seus gestos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Graforim Artes Gráficas Lda.
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação* (Vols. I e II). Montijo: You!Books.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural – utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento de autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Pedagogia Diferenciada – das intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (2002). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Popper K., & Lorenz, K. (1990). *O Futuro está Aberto*. Lisboa: Fragmentos.
- Popper, K. (2009). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Roberts, R., & Kreuz, R. (1994). *Why do people use figurative language?* *Psychological Science*, 5, pp. 159-163.
- Rodrigues, D. (1995). *A Inovação em Educação Especial*. Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D., & Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva. Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (coord) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, M., & Arnoldi, M. (2006). *Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ross, R., & Frances, A. (2004). *Casos clínicos. DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi.
- Sá, E. (2015). *Hoje, Não Vou à Escola - Porque é que os bons alunos não tiram sempre boas notas?*. Alfragide: lua de papel.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna, n.º 8, 5.ª série.
- Santos, M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Santos, M. C. (2015). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes – Identificar, Avaliar e Intervir* (2.ª edição revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.
- Senge, P. (2008). *A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Best Seller.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sousa, C. (2012). *O Conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Badajoz.
- Sousa, R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Universidade Aberta.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Torres, R., & Fernandez, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Townsend, S. (2010). *As Confissões de Adrian Mole & C.ª*. Difel.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento na Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Edições UNESCO.
- Veiga L., Silva N., Lopes A., & Dias H. (2001). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano.
- Wedell, K. (1986). *Orientations in Special Education*. London: Willey.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4.^a edição). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei n.º 41 759, de 25 de julho – I Série – Número 161. Ministério do Interior: Subsecretariado do Estado da Assistência Social.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio – I Série – N.º 101. Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República* – 1.^a Série – N.º 4. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Série I – N.º 129. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto n.º 35:801, de 13 de agosto – I Série – Número 181. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Decreto n.º 38 969, de 27 de outubro – I Série – Número 241. Imprensa Nacional de Lisboa: Paços do Governo da República.

Decreto n.º 45 832, de 25 de julho – I Série – N.º 174. Ministério da Educação Nacional: Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes. Lisboa: Paços do Governo da República.

Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – *Diário do Governo* – I Série – N.º 262. Presidência da República.

Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. *Diário da República* – 1.^a Série – N.º 133. Ministério da Educação e da Ciência.

Endereços Web

Alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública (04/07/2017). Consultado em 14 de abril de 2018. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/20170704-medu-inclusao-escolar.pdf>

Associação Portuguesa de Cegos e Amblíopes de Portugal. *Alfabeto Braille*. Enviado por correio eletrónico à investigadora a 3 de julho de 2018 (sandragoncalves@acapo.pt)

Associação Portuguesa de Cegos e Amblíopes de Portugal. *Braille*. Consultado em 14 de maio de 2018. Disponível em <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/perguntas-e-respostas/braille>

Associação Portuguesa de Cegos e Amblíopes de Portugal. *Glossário*. Consultado em 14 de maio de 2018. Disponível em <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/glossario>

Associação Portuguesa de Surdos. *Alfabeto manual*. Consultado em 15 de maio de 2018. Disponível em <http://www.apsurdos.org.pt/images/aps.img/info/alfabetomanualaps.png>

Associação Portuguesa de Surdos. *Língua ou Linguagem*. Consultado em 14 maio de 2018. Disponível em http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content%26view%3Darticle%26id%3D41%26Itemid%3D56

BBC – History. *William Wordsworth (1770-1850)*. Consultado em 1 de janeiro de 2018. Disponível em http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/wordsworth_william.shtml

Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (18/12/2000). Consultado em 23 de março de 2018. Disponível em http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf

Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Consultado em 3 de janeiro de 2018. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

Conselho Nacional de Educação (abril de 2018). Parecer – Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Consultado em 10 de abril de 2018. Disponível em

http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República – 1.ª série – N.º 4.

Ministério da Educação. Consultado em 3 de dezembro de 2018. Disponível em

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 – Diário da República – 1.ª série – N.º

129. Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 14 de junho de 2018.

Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115648907>

Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular – Nota à Comunicação Social

(24/05/2018). Consultado em 25 de maio de 2018. Disponível em

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=faafaeb3-c601-47a5-9d5d-f537baf8354a>

Focus Social. Entrevista – Célia Sousa (2016). “*Derrubar obstáculos é vencer a inclusão*”. Consultado em 14 de maio de 2018. Disponível em <http://www.focussocial.eu/entrevista.php?id=80>

Gerador de Código QR. Consultado em 4 de abril de 2018. Disponível em <https://br.qr-code-generator.com/>

Instituto de Apoio e Desenvolvimento. *Sistema de Comunicação PIC*. Consultado em 12 de maio de 2018. Disponível em <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-comunicacao-pic/>

Instituto de Apoio e Desenvolvimento. *Sistema de Símbolos Bliss*. Consultado em 10 de maio de 2018. Disponível em <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-simbolos-bliss/>

No Secret. *O que são QR codes?* Consultado em 12 de maio de 2018. Disponível em <https://www.nosecret.pt/tudo-sobre-qr-codes/>

Pereira, S. (2018). Livro multiformato “*Uma Viagem Diferente*”. Disponível em www.flipsnack.com/96CE68E569B/flip_livro_multiformato_uma_viagem_diferente.html

Plataforma de eLearning do Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor (2016/2017). *Tecnologias de Apoio*. Consultado em 20 de julho de 2018. Disponível em <https://ead.ipleiria.pt/2016-17/user/index.php?contextid=164325&roleid=0&id=2243&perpage=20&search&ssort=lastaccess>

Público. Célia Sousa (6 de julho de 2016). *E se entrasses numa livraria e pedisses um livro multiformato?* Consultado em 14 de maio de 2018. Disponível em <http://p3.publico.pt/cultura/livros/21010/e-se-entrasses-numa-livraria-e-pedisses-umlivro-multiformato>

Sartoretto, M., & Bersch, R. (2017). *Assistiva – Tecnologia e Educação*. Consultado em 25 de maio de 2018. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/ca.html>

Tecnologias de Informação e Comunicação. *Boardmaker*. Consultado em 15 de maio de 2018. Disponível em <http://tecnologiasdeinformaoecomunicaonee.blogspot.com/>

Tecnologias de Apoio à Comunicação. *Símbolos*. Consultado em 15 de maio de 2018. Disponível em http://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/8_tecnologiaspoio.comunicacao.html

Universitat de València. *Las TIC sen Logopedia: Audición y Lenguaje*. Consultado em 25 de maio de 2018. Disponível em <https://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo8.wiki?8>



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e incrementar a inclusão

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

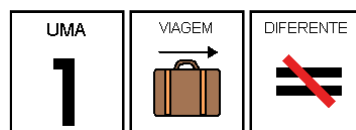
Anexos

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão – uma história, “*Uma Viagem Diferente*”, de leitura acessível a todas as crianças

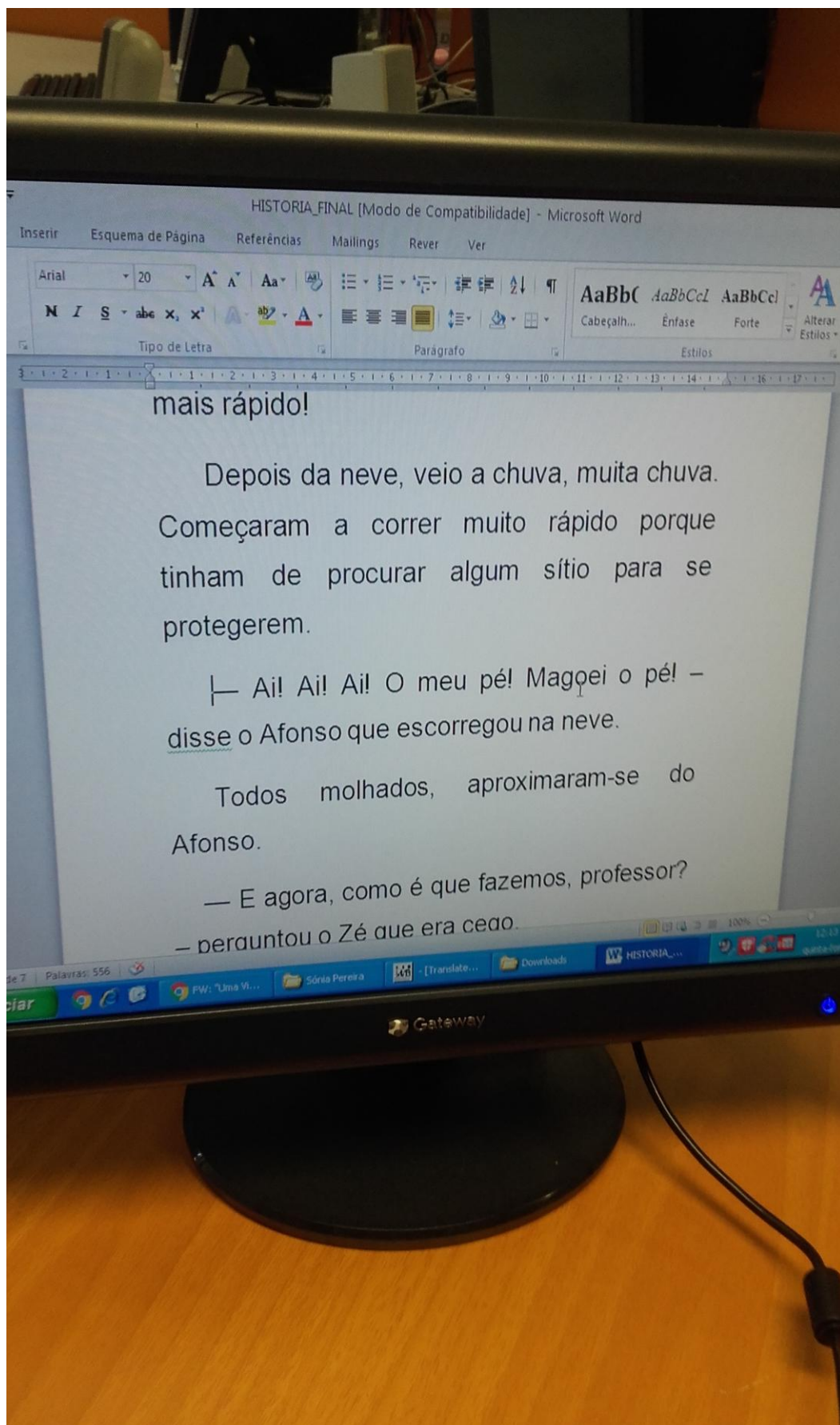


Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Anexo 1

LIVRO MULTIFORMATO

Figura: Escrita da história “Uma Viagem Diferente” da autoria da investigadora



Separador

Figuras: História “Uma Viagem Diferente”, escrita e da autoria da investigadora, com ilustração de Margarida Pereira



Separador

Sónia Pereira

Uma Viagem Diferente

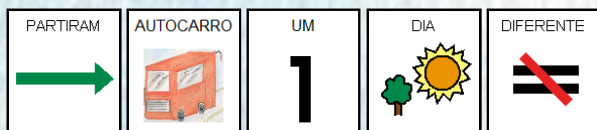


Livro multiformato

**Texto Aumentado, Pictogramas,
Braille, Imagem Tátil, LGP,
Audiolivro e Videolivro**



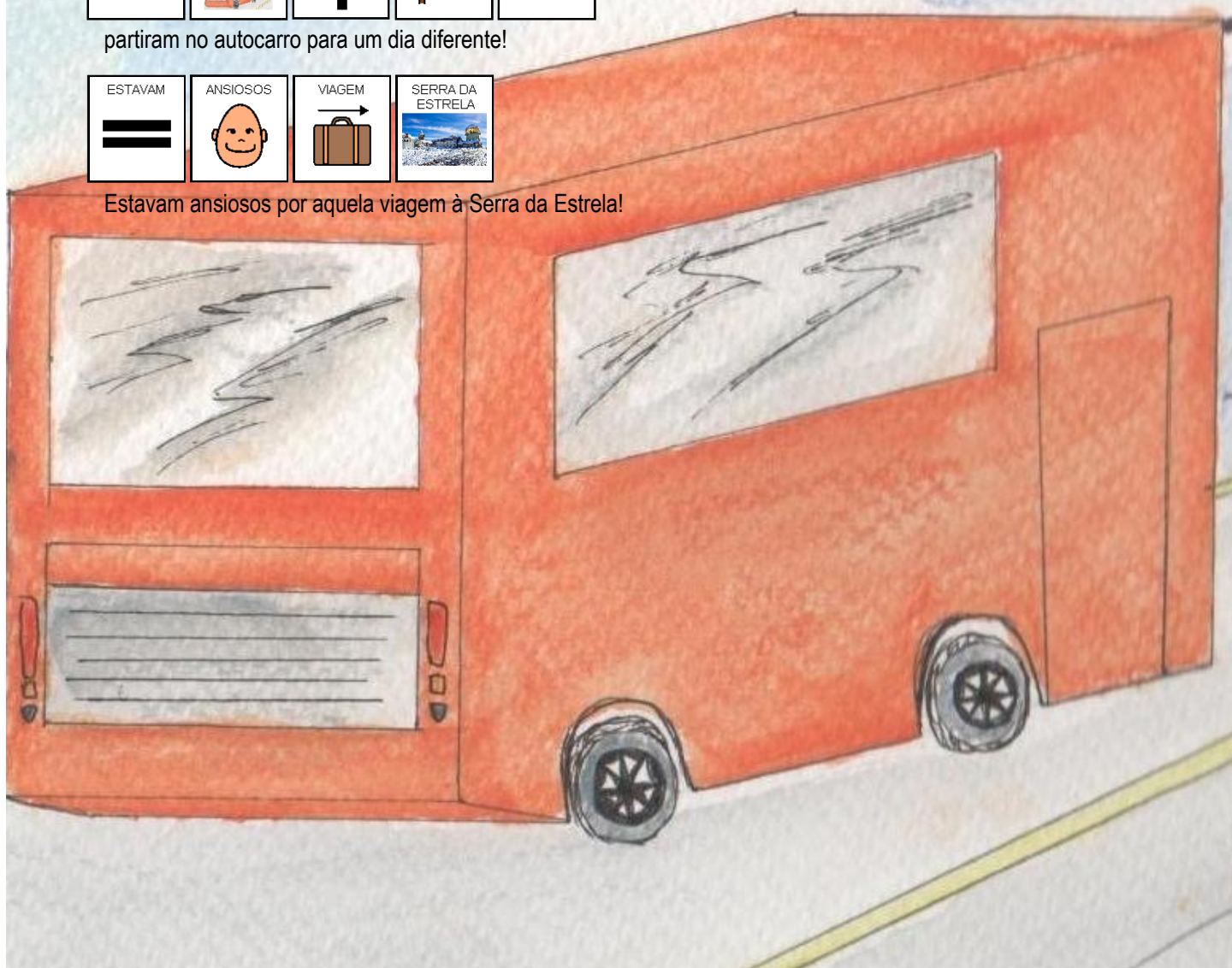
Eram sete horas quando as catorze crianças da Escola de Canelas

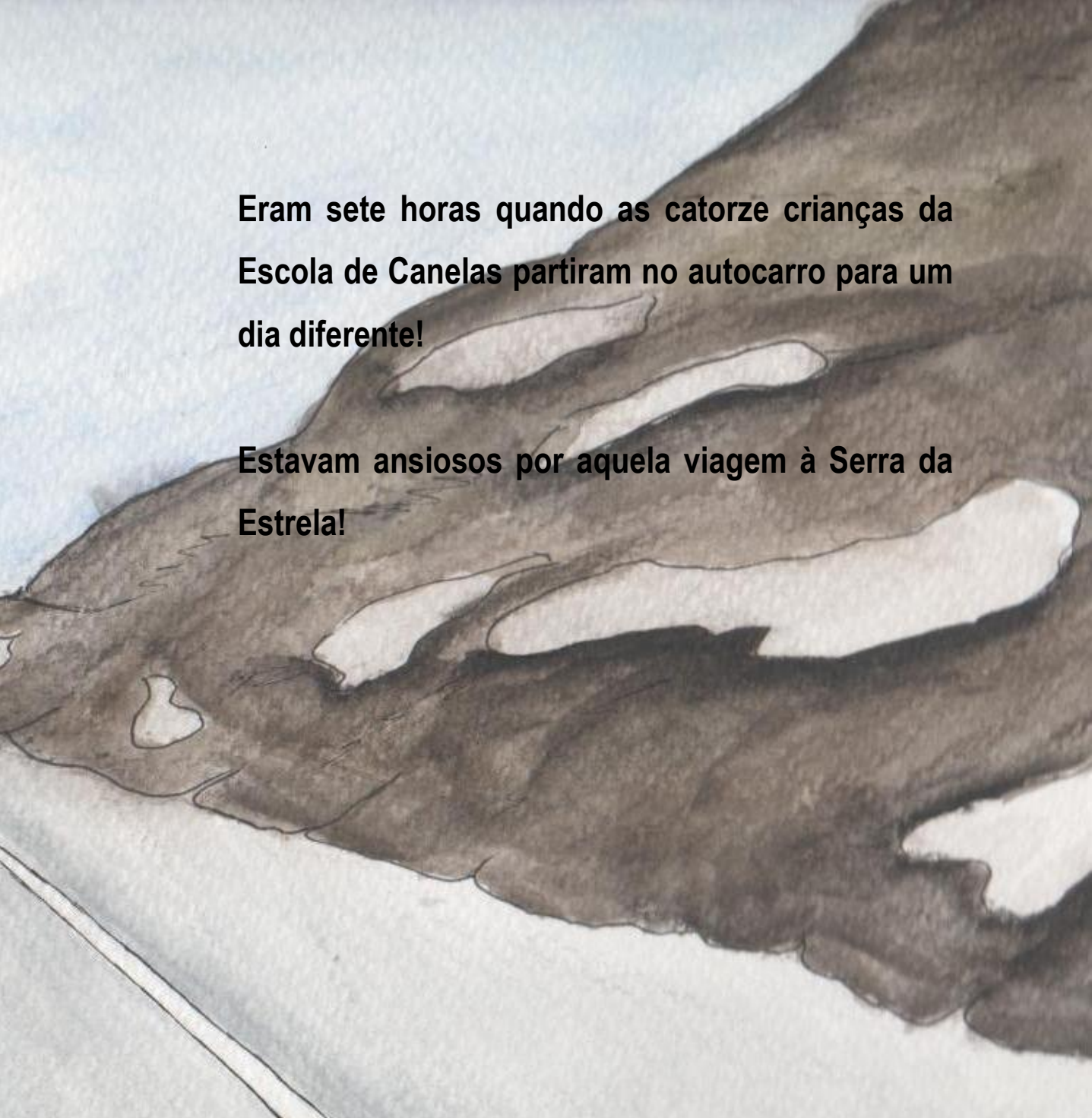


partiram no autocarro para um dia diferente!



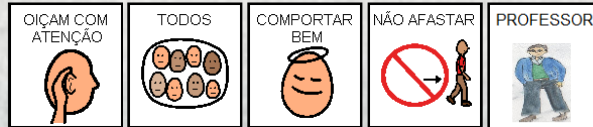
Estavam ansiosos por aquela viagem à Serra da Estrela!



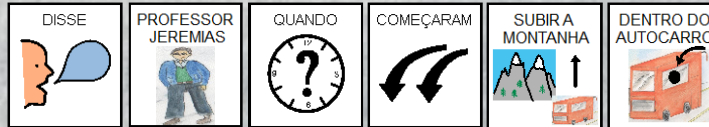
A watercolor illustration of a mountain range. The mountains are rendered in various shades of brown and tan, with some areas appearing lighter, possibly representing snow or a different rock type. The sky is a pale, light blue. In the bottom left corner, a simple line drawing of a road or path is visible. The overall style is soft and artistic.

Eram sete horas quando as catorze crianças da Escola de Canelas partiram no autocarro para um dia diferente!

Estavam ansiosos por aquela viagem à Serra da Estrela!



— Oiçam com atenção! Todos têm de se comportar bem e ninguém se deve afastar do professor!



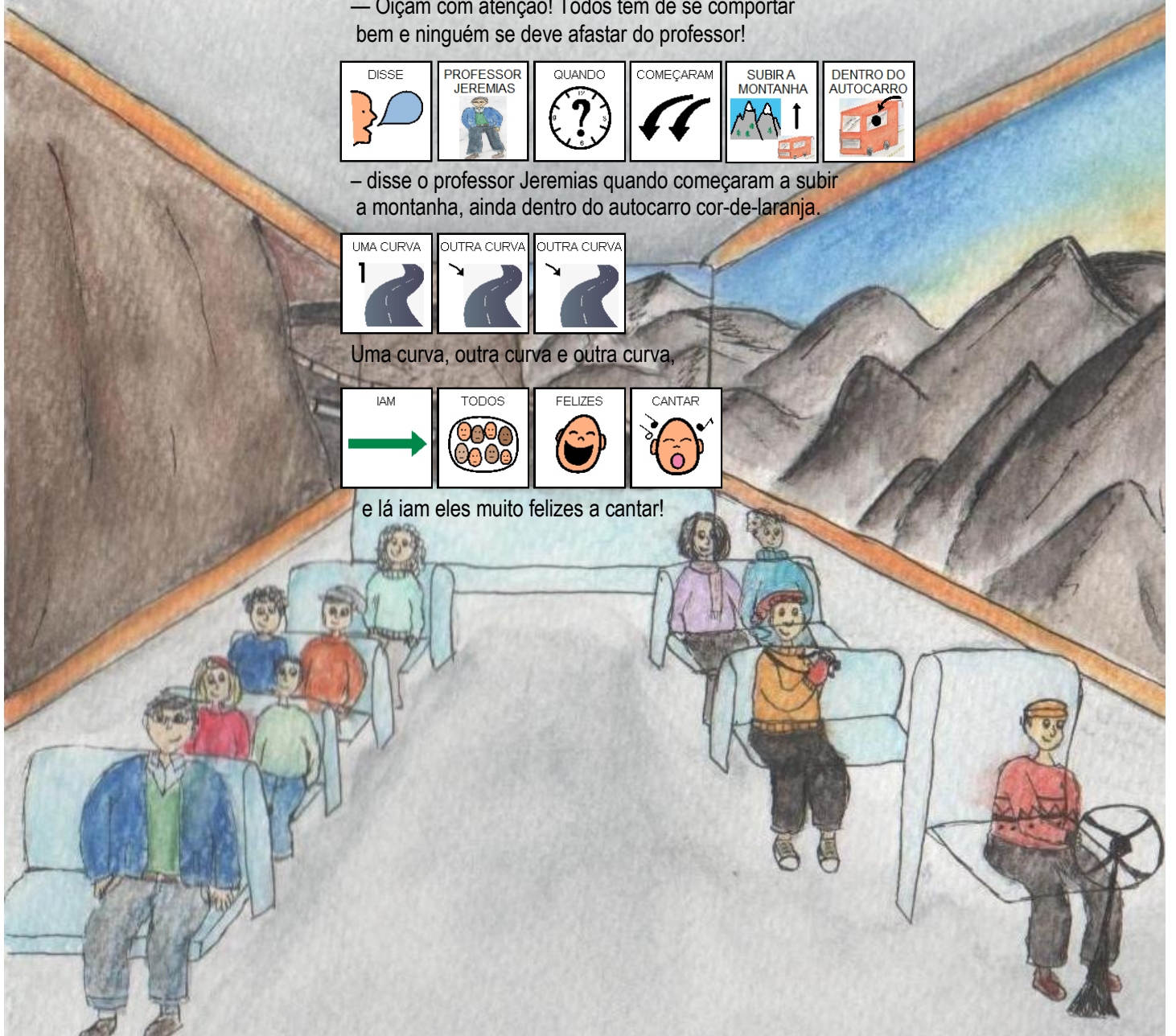
– disse o professor Jeremias quando começaram a subir a montanha, ainda dentro do autocarro cor-de-laranja.

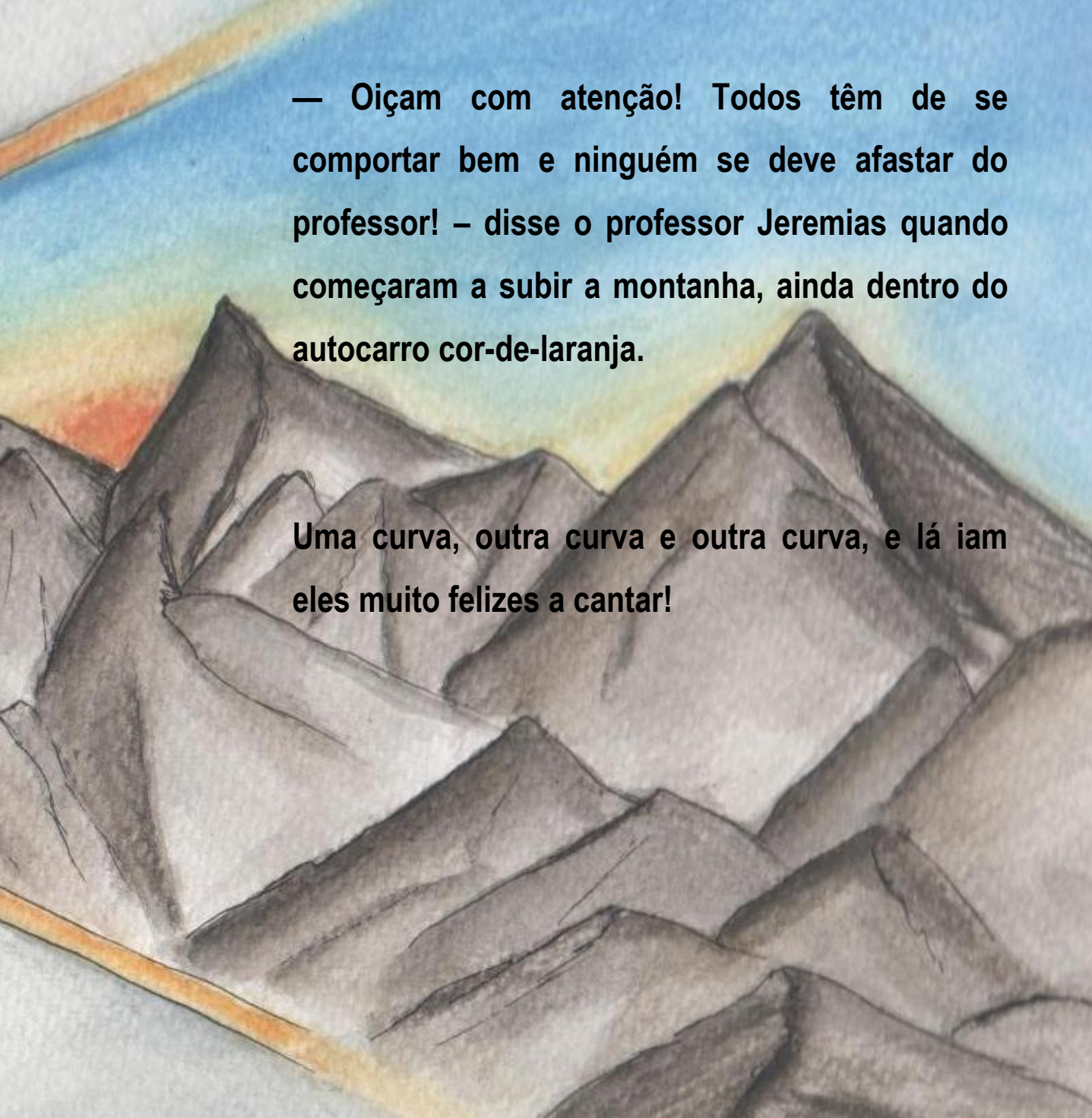


Uma curva, outra curva e outra curva,



e lá iam eles muito felizes a cantar!





— Oçam com atenção! Todos têm de se comportar bem e ninguém se deve afastar do professor! – disse o professor Jeremias quando começaram a subir a montanha, ainda dentro do autocarro cor-de-laranja.

Uma curva, outra curva e outra curva, e lá iam eles muito felizes a cantar!



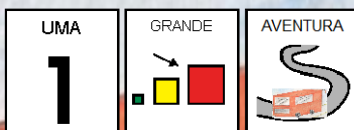
Chegaram à Serra da Estrela onde existe uma lagoa muito bonita.



Antes de saírem do autocarro, colocaram o gorro, o cachecol e as luvas




porque o vento e o frio eram muito intensos.



Era uma grande aventura!



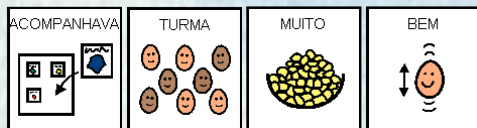


Chegaram à Serra da Estrela onde existe uma lagoa muito bonita. Antes de saírem do autocarro, colocaram o gorro, o cachecol e as luvas porque o vento e o frio eram muito intensos.

Era uma grande aventura!



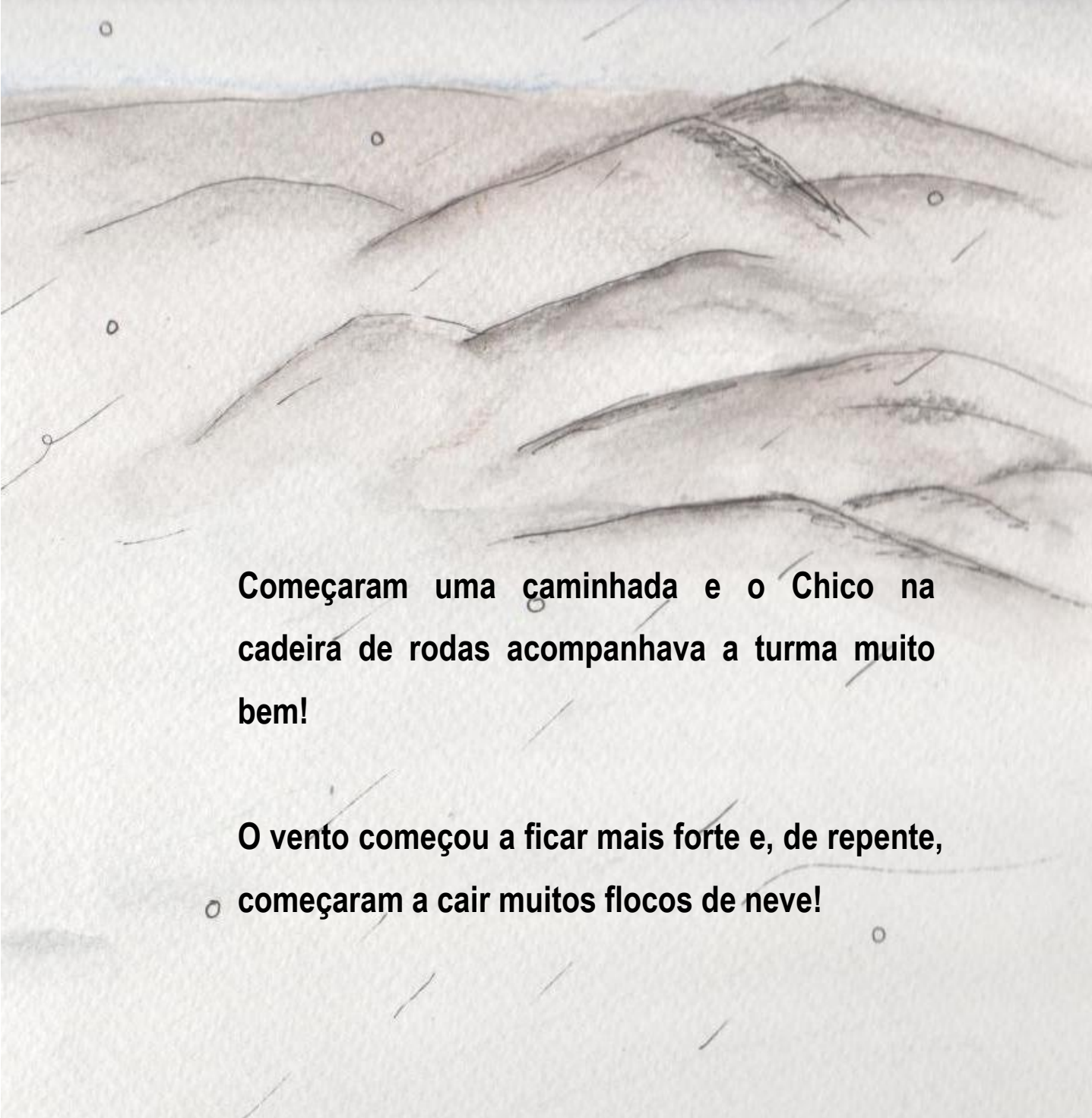
Começaram uma caminhada e o Chico na cadeira de rodas



acompanhava a turma muito bem!



O vento começou a ficar mais forte e, de repente, começaram a cair muitos flocos de neve!



Começaram uma caminhada e o Chico na cadeira de rodas acompanhava a turma muito bem!

O vento começou a ficar mais forte e, de repente, começaram a cair muitos flocos de neve!



Todos entraram na brincadeira! Bolinhas e mais bolinhas que lançavam uns contra os outros!

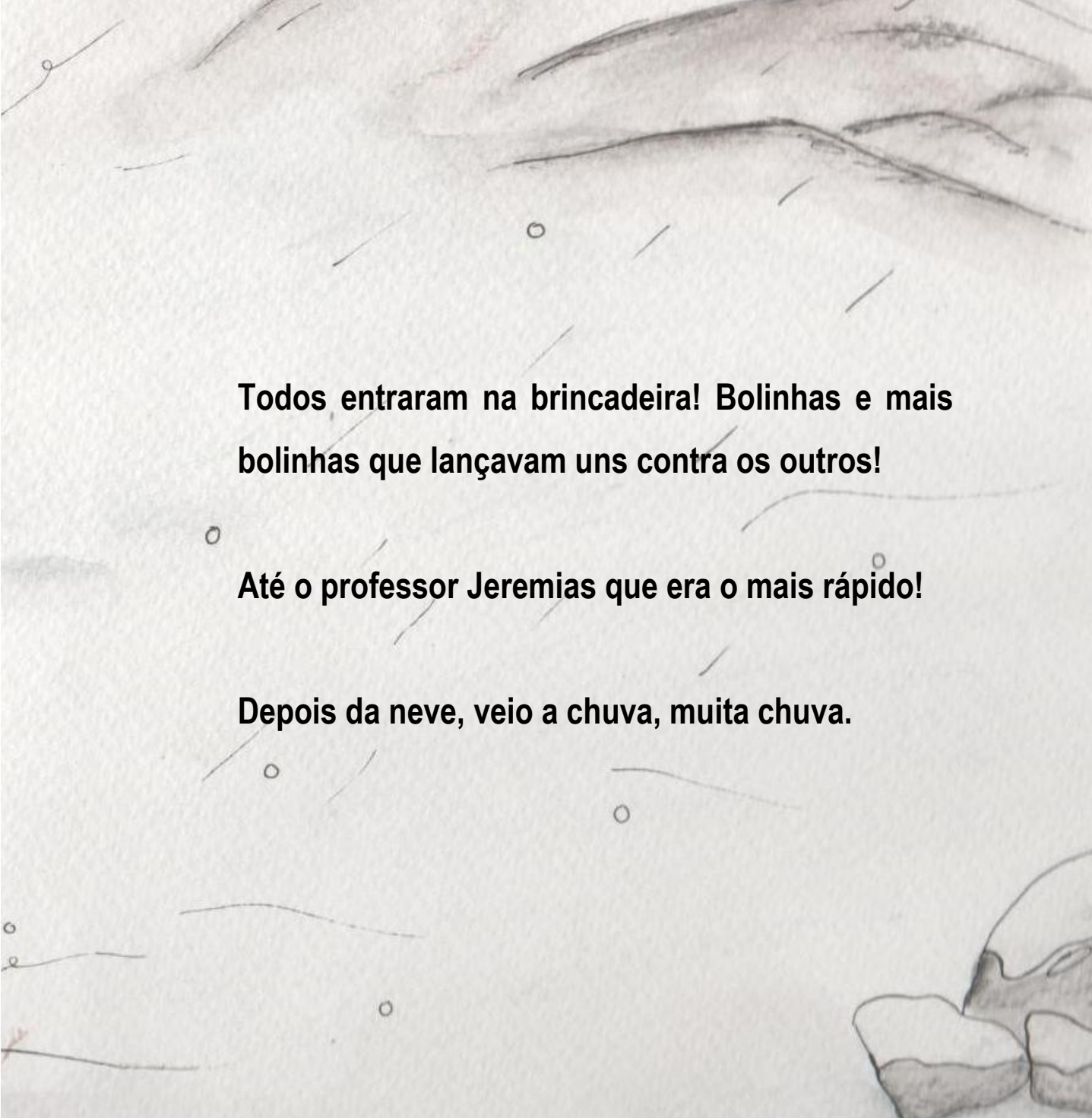


Até o professor Jeremias que era o mais rápido!



Depois da neve, veio a chuva, muita chuva.

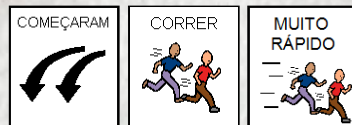




Todos entraram na brincadeira! Bolinhas e mais bolinhas que lançavam uns contra os outros!

Até o professor Jeremias que era o mais rápido!

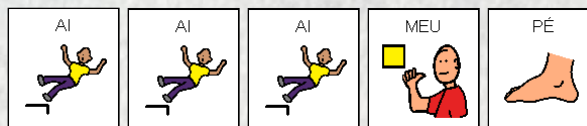
Depois da neve, veio a chuva, muita chuva.



Começaram a correr muito rápido



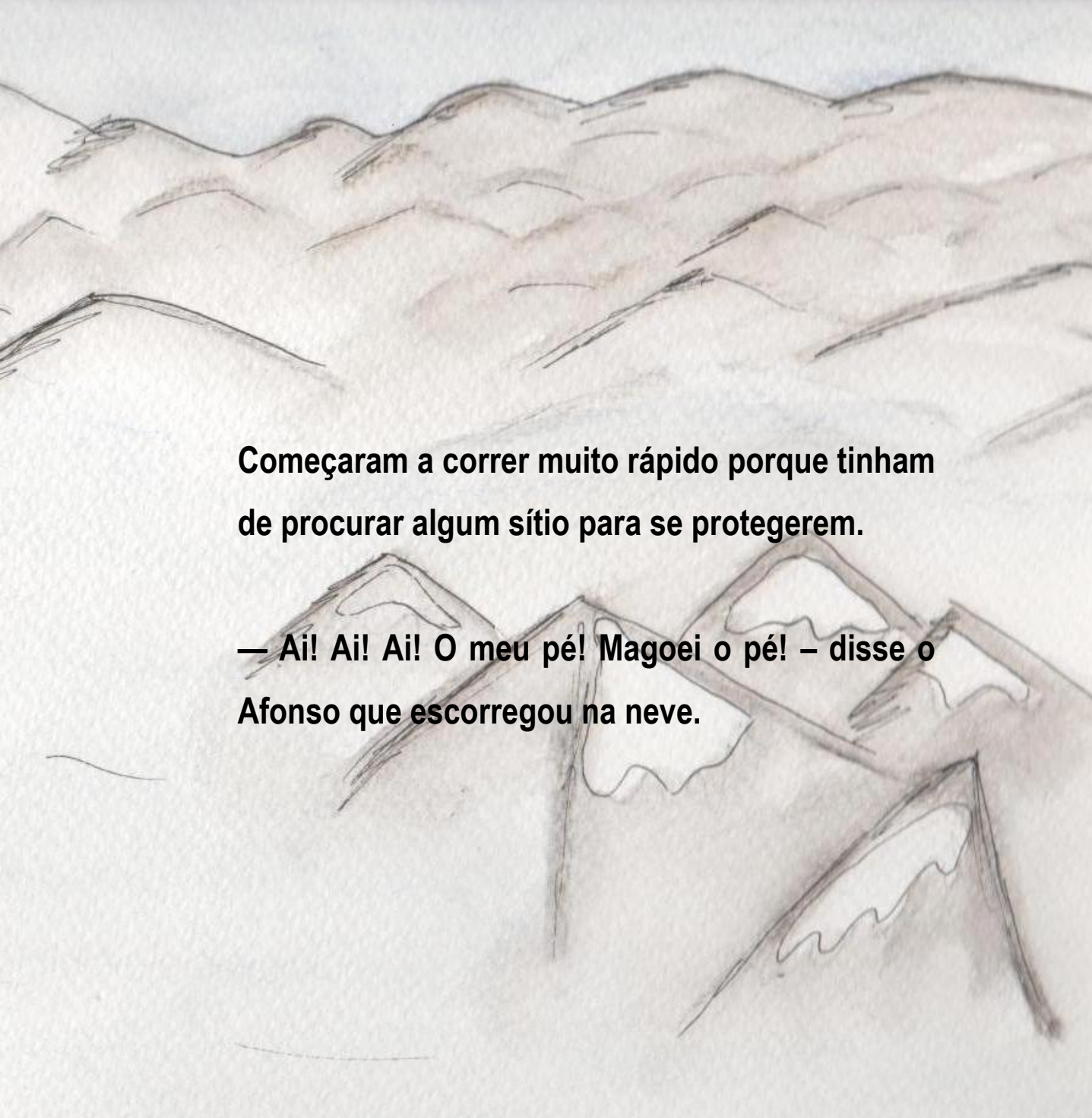
porque tinham de procurar algum sítio para se protegerem.



— Ai! Ai! Ai! O meu pé!



Magoei o pé! – disse o Afonso que escorregou na neve.

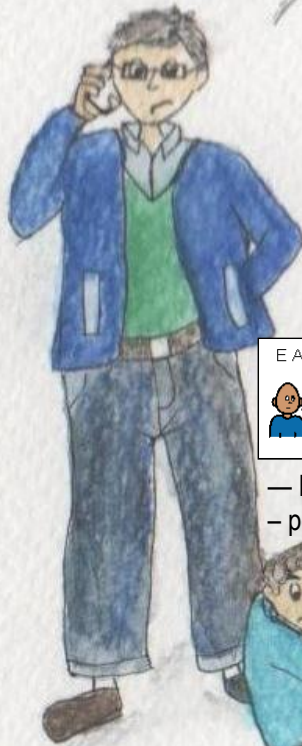


Começaram a correr muito rápido porque tinham de procurar algum sítio para se protegerem.

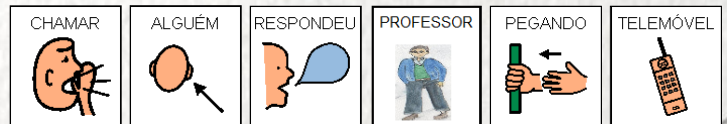
— Ai! Ai! Ai! O meu pé! Magoei o pé! – disse o Afonso que escorregou na neve.



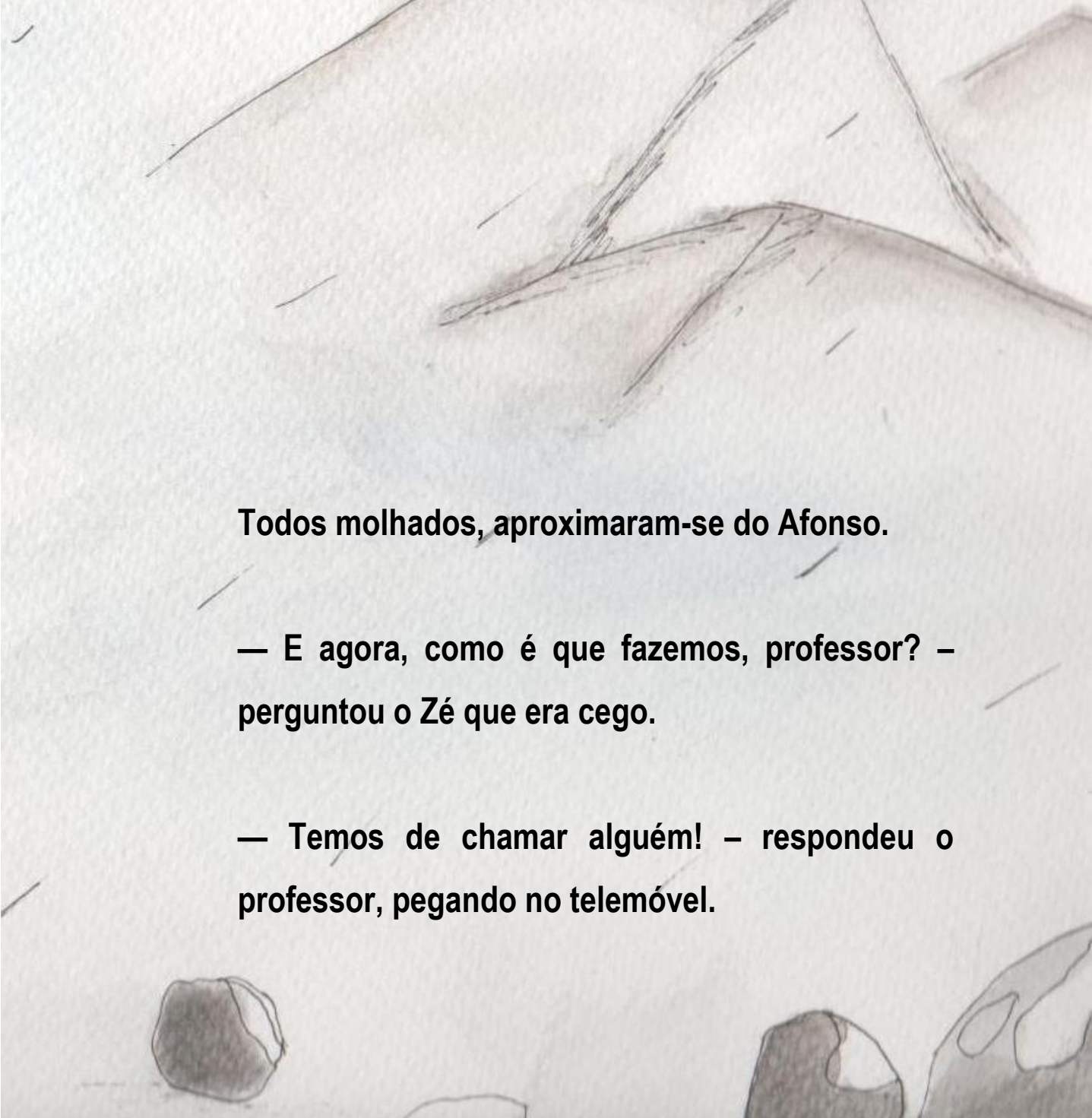
Todos molhados, aproximaram-se do Afonso.



— E agora, como é que fazemos, professor?
— perguntou o Zé que era cego.



— Temos de chamar alguém! — respondeu o professor, pegando no telemóvel.



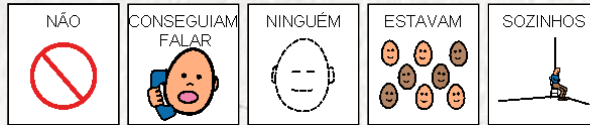
Todos molhados, aproximaram-se do Afonso.

**— E agora, como é que fazemos, professor? –
perguntou o Zé que era cego.**

**— Temos de chamar alguém! – respondeu o
professor, pegando no telemóvel.**



O problema é que no meio da serra e da chuva



não conseguiam falar com ninguém.
Estavam completamente sozinhos!

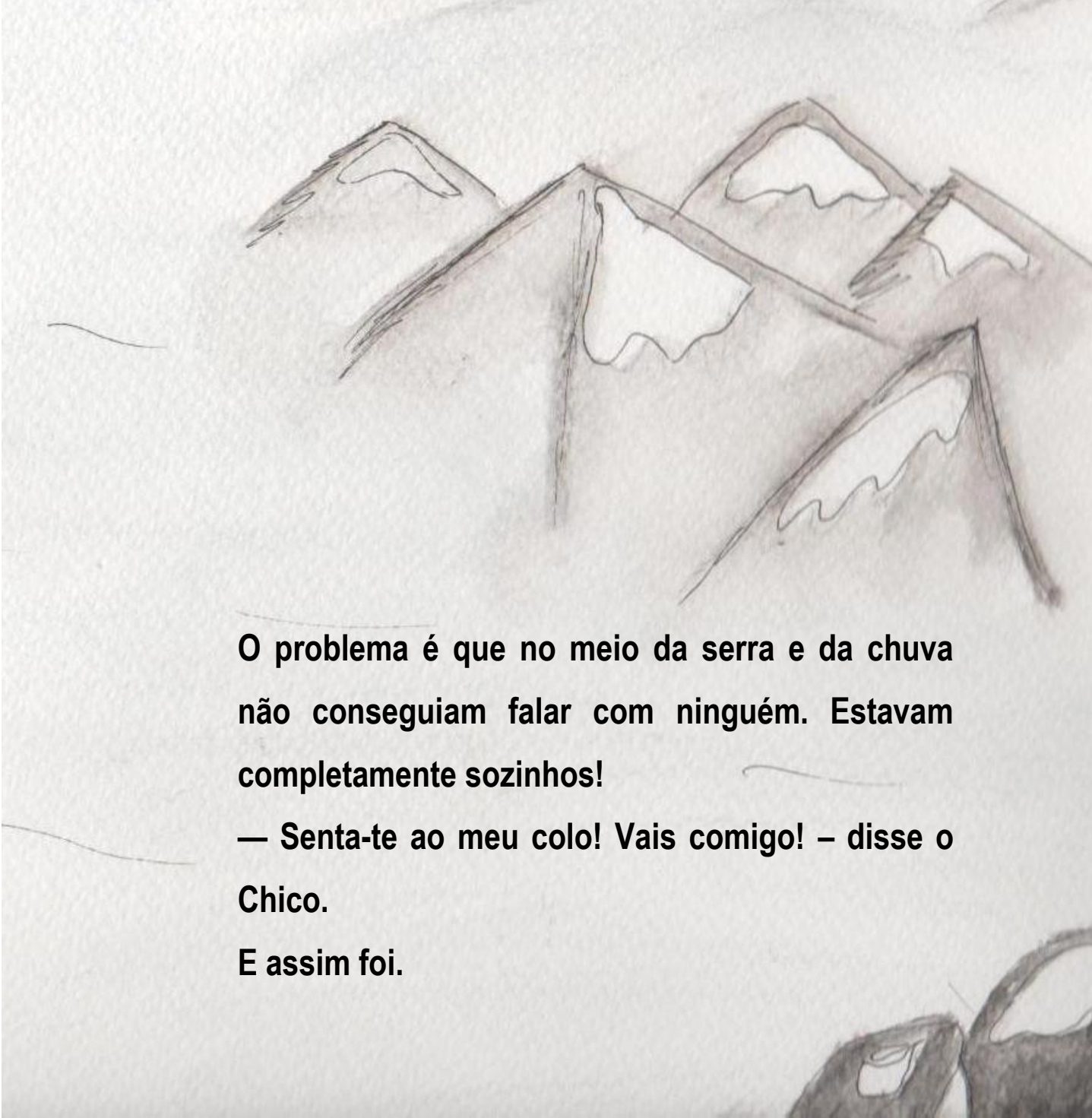


— Senta-te ao meu colo! Vais comigo! — disse o Chico.



E assim foi.

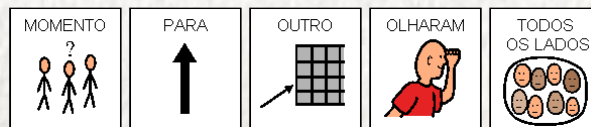




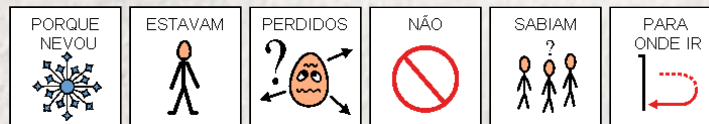
O problema é que no meio da serra e da chuva não conseguiam falar com ninguém. Estavam completamente sozinhos!

— Senta-te ao meu colo! Vais comigo! – disse o Chico.

E assim foi.



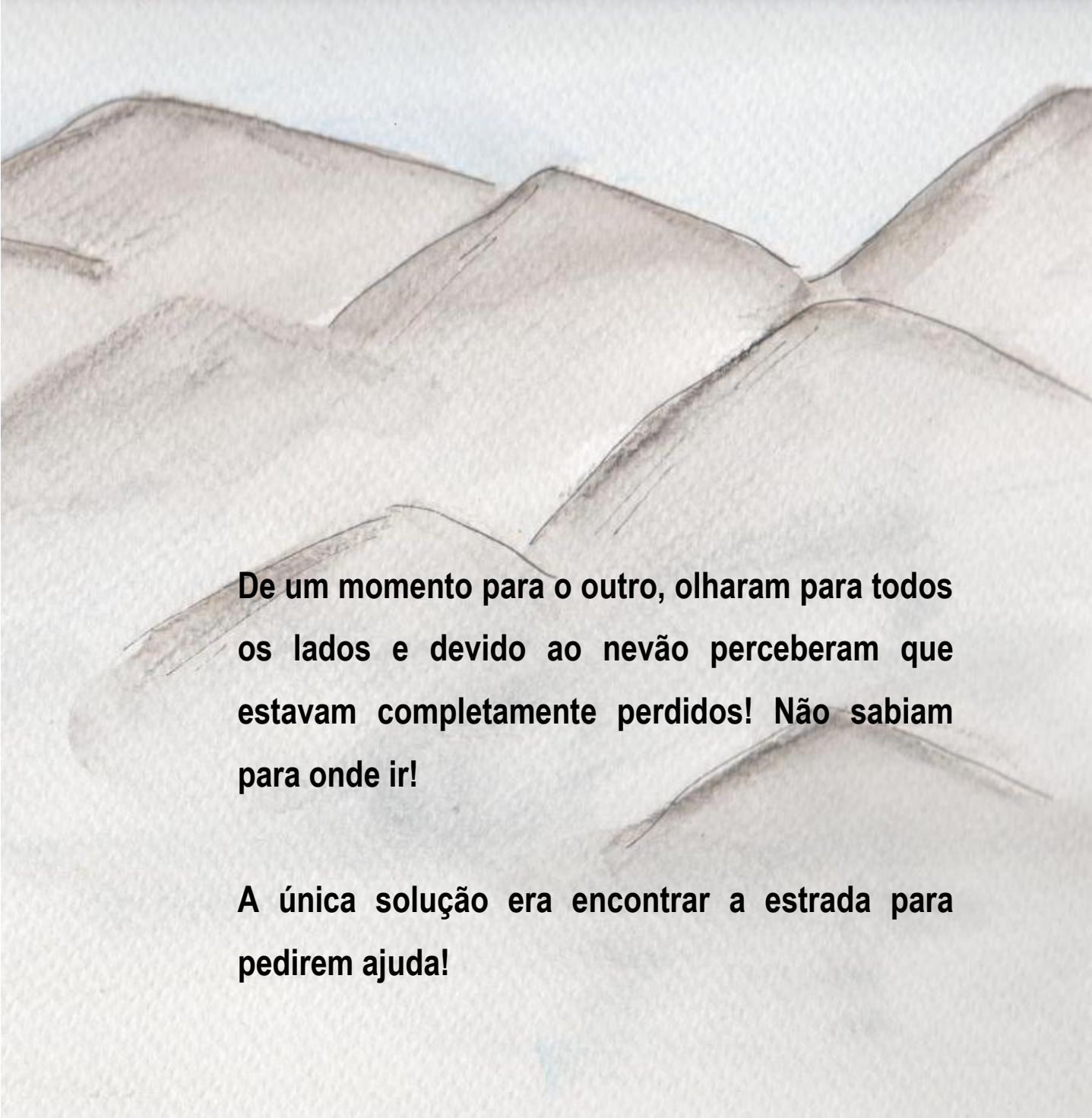
De um momento para o outro, olharam para todos os lados



e devido ao nevão perceberam que estavam completamente perdidos! Não sabiam para onde ir!

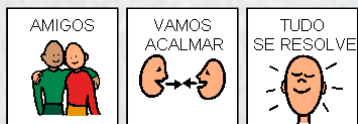


A única solução era encontrar a estrada para pedirem ajuda!

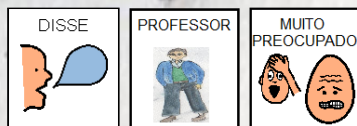


De um momento para o outro, olharam para todos os lados e devido ao nevão perceberam que estavam completamente perdidos! Não sabiam para onde ir!

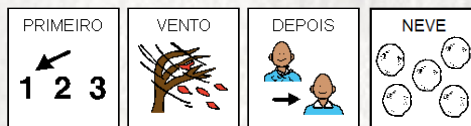
A única solução era encontrar a estrada para pedirem ajuda!



— Amigos, vamos acalmar!
Tudo se resolve!



— disse o professor bastante preocupado.



Primeiro o vento, depois a neve,



depois a chuva e agora o nevoeiro! Que dia complicado!

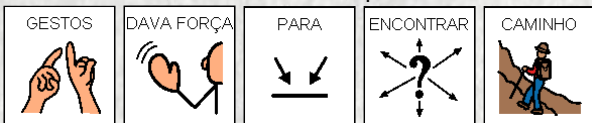


**— Amigos, vamos acalmar! Tudo se resolve! –
disse o professor bastante preocupado.**

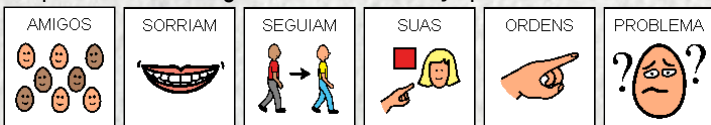
**Primeiro o vento, depois a neve, depois a chuva
e agora o nevoeiro! Que dia complicado!**



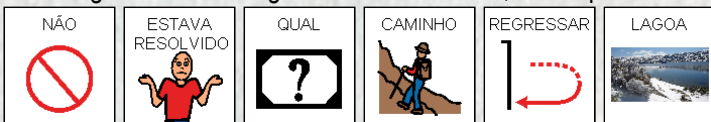
Foi a Laurisse, a menina surda, que se meteu à frente de todo o grupo



e que com os seus gestos lhes dava força para continuar o caminho!



Os amigos sorriam e seguiam as suas ordens, mas o problema



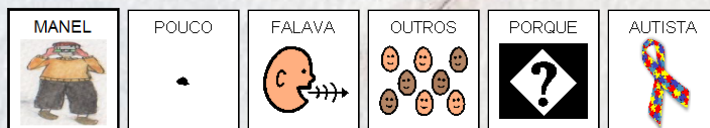
não estava resolvido.

Qual era o caminho para regressar à Lagoa?

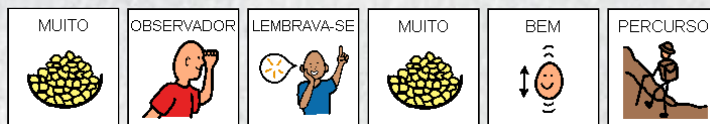


Foi a Laurisse, a menina surda, que se meteu à frente de todo o grupo e que com os seus gestos lhes dava força para continuar o caminho!

Os amigos sorriam e seguiam as suas ordens, mas o problema não estava resolvido. Qual era o caminho para regressar à Lagoa?



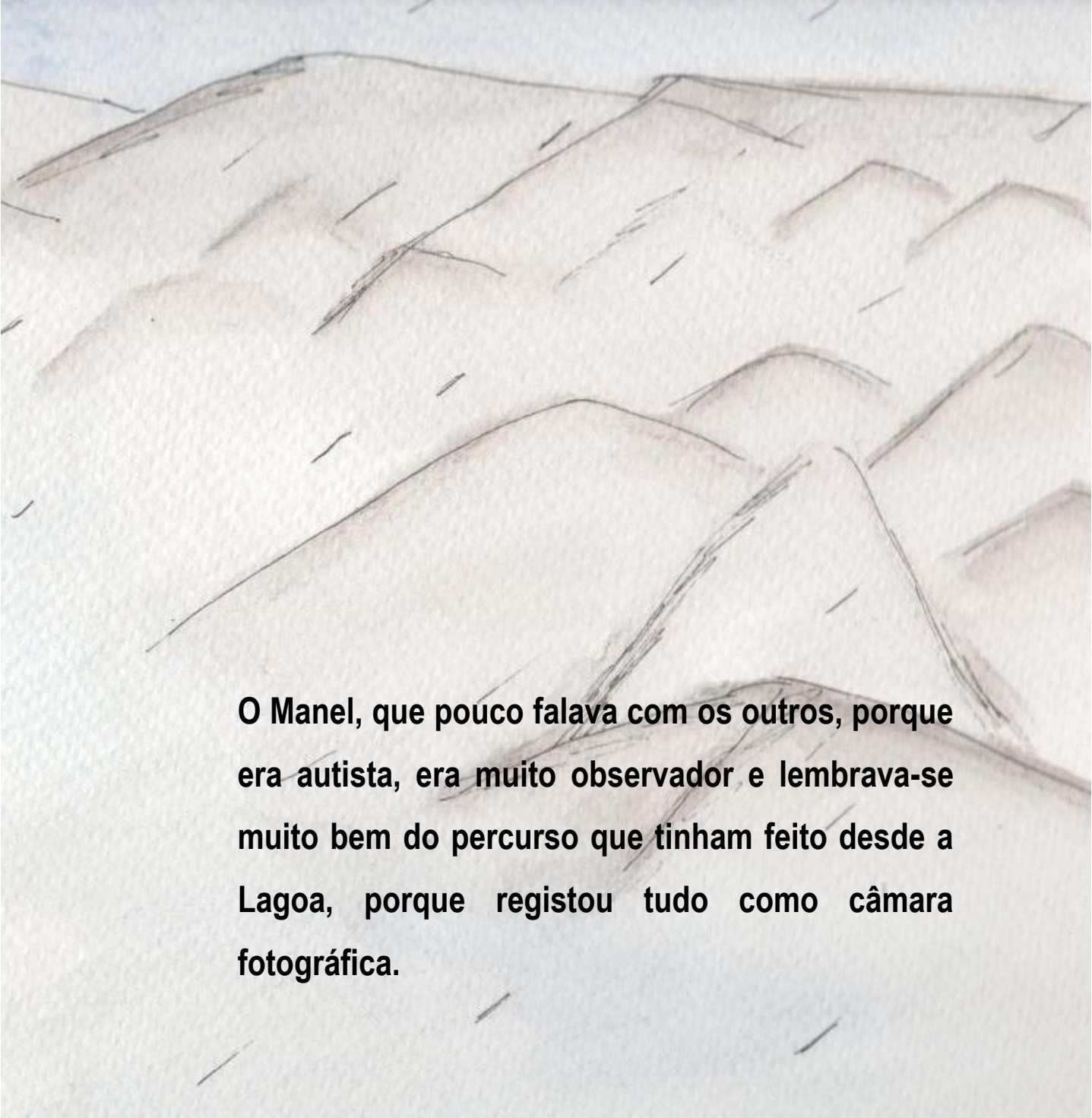
O Manel, que pouco falava com os outros, porque era autista,



era muito observador e lembrava-se muito bem do percurso que tinham



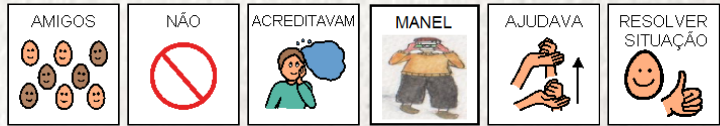
feito desde a Lagoa, porque registou tudo como câmara fotográfica.



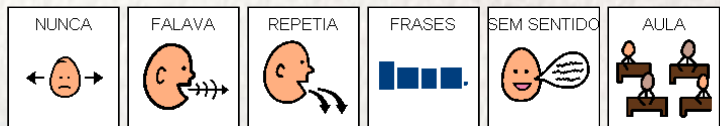
O Manel, que pouco falava com os outros, porque era autista, era muito observador e lembrava-se muito bem do percurso que tinham feito desde a Lagoa, porque registou tudo como câmara fotográfica.



E resolveu falar: — É pelo outro lado! Não é por aqui!



Os amigos nem estavam a acreditar que o Manel ajudava a resolver a situação.



Ele que nunca falava, apenas repetia frases sem sentido durante a aula.



E resolveu falar:

— É pelo outro lado! Não é por aqui!

Os amigos nem estavam a acreditar que o Manel ajudava a resolver a situação. Ele que nunca falava, apenas repetia frases sem sentido durante a aula.





— Mas estamos perto de uma estrada,



porque eu ouço os carros! – disse o Zé.



— Pode ser a nossa salvação! – acrescentou.

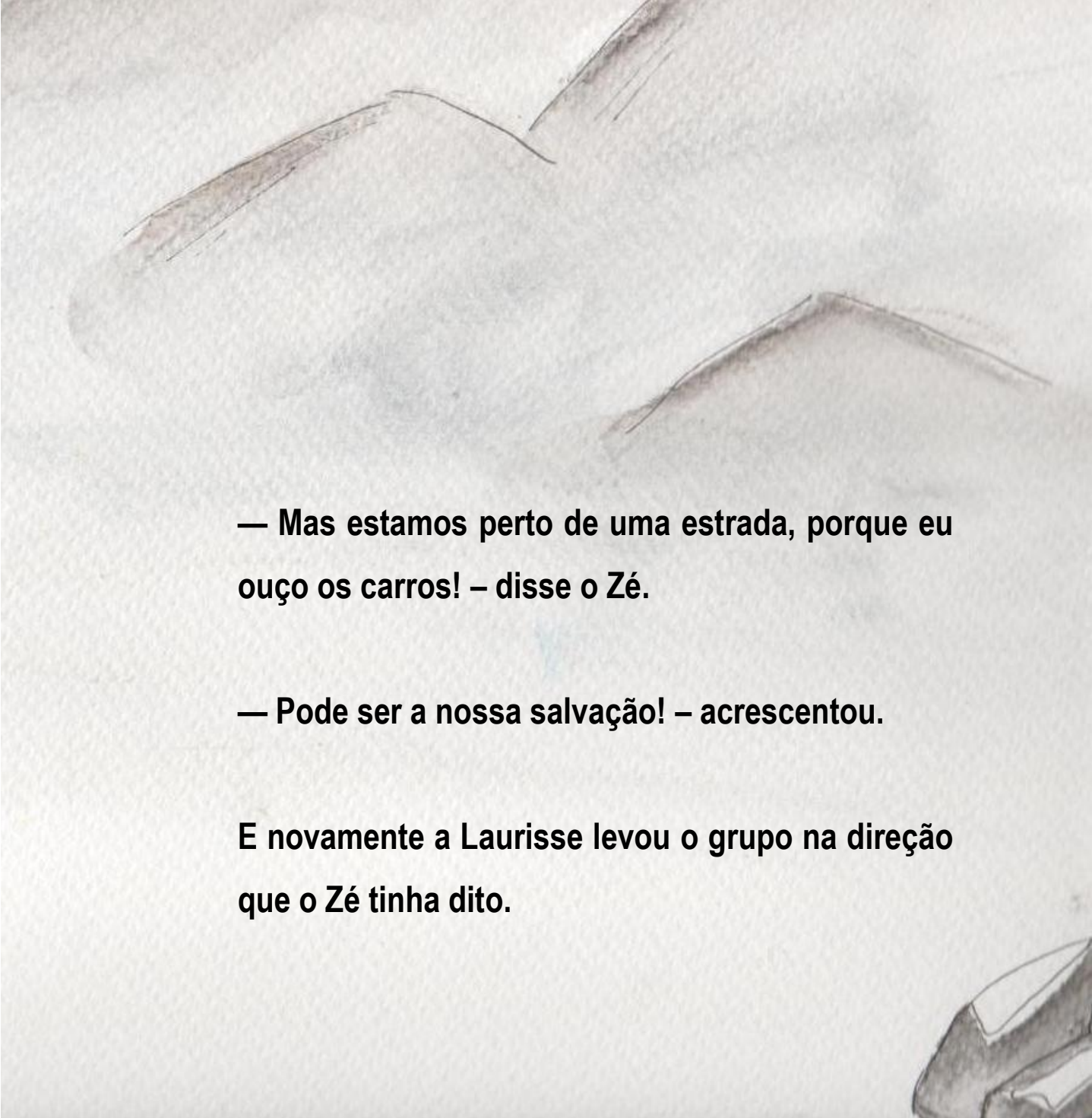


E novamente a Laurisse levou o grupo



na direção que o Zé tinha dito.





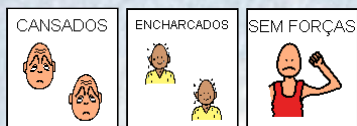
— Mas estamos perto de uma estrada, porque eu
ouço os carros! – disse o Zé.

— Pode ser a nossa salvação! – acrescentou.

E novamente a Laurisse levou o grupo na direção
que o Zé tinha dito.



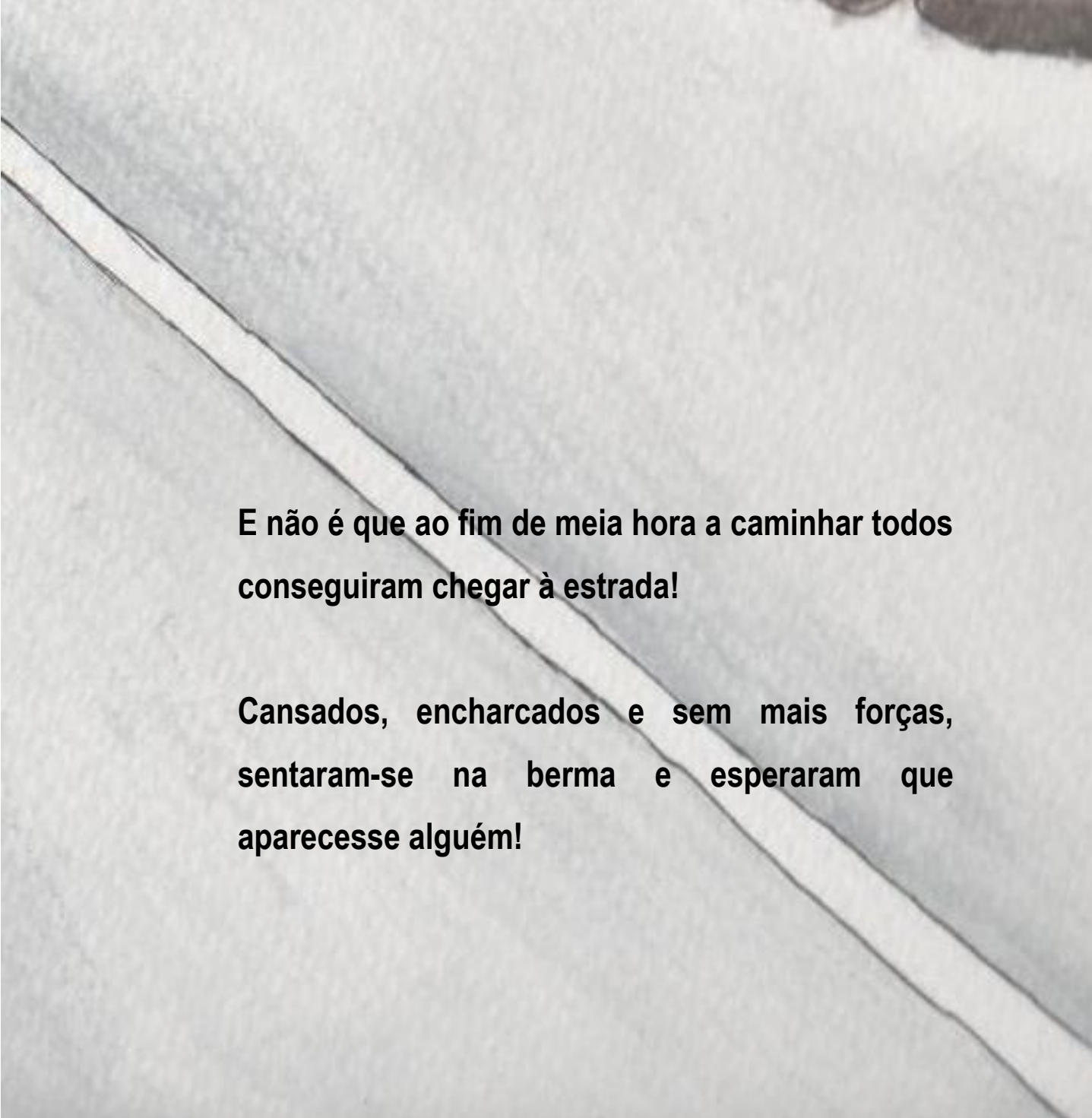
E não é que ao fim de meia hora a caminhar todos conseguiram chegar à estrada!



Cansados, encharcados e sem mais forças,

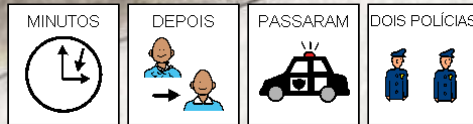


sentaram-se na berma e esperaram que aparecesse alguém!

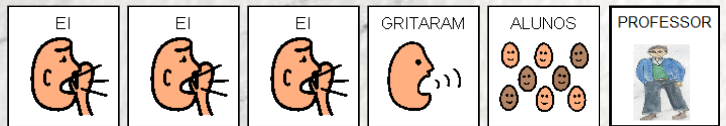


E não é que ao fim de meia hora a caminhar todos conseguiram chegar à estrada!

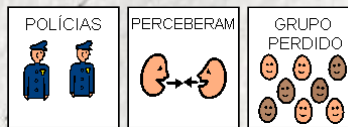
Cansados, encharcados e sem mais forças, sentaram-se na berma e esperaram que aparecesse alguém!



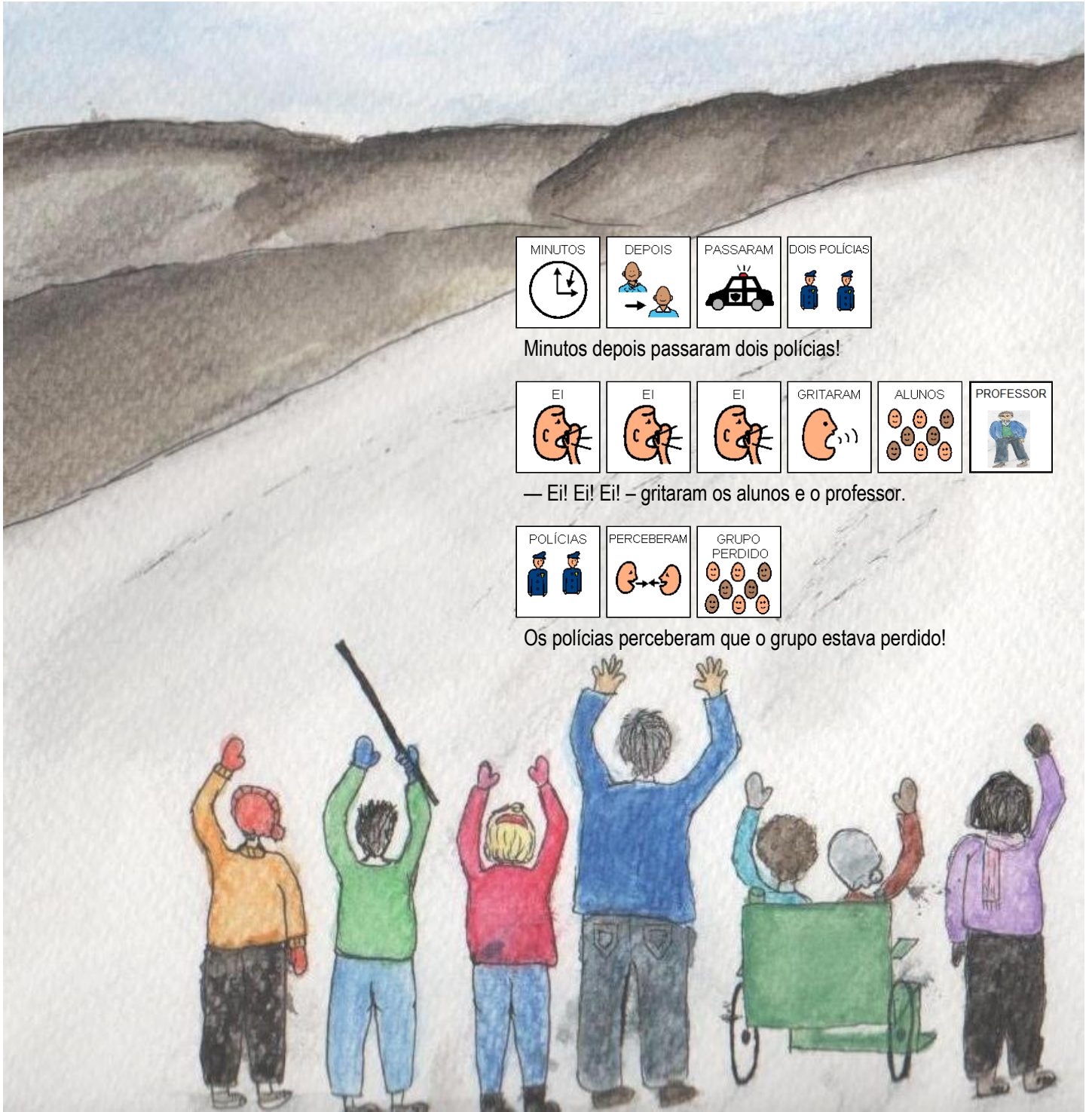
Minutos depois passaram dois polícias!

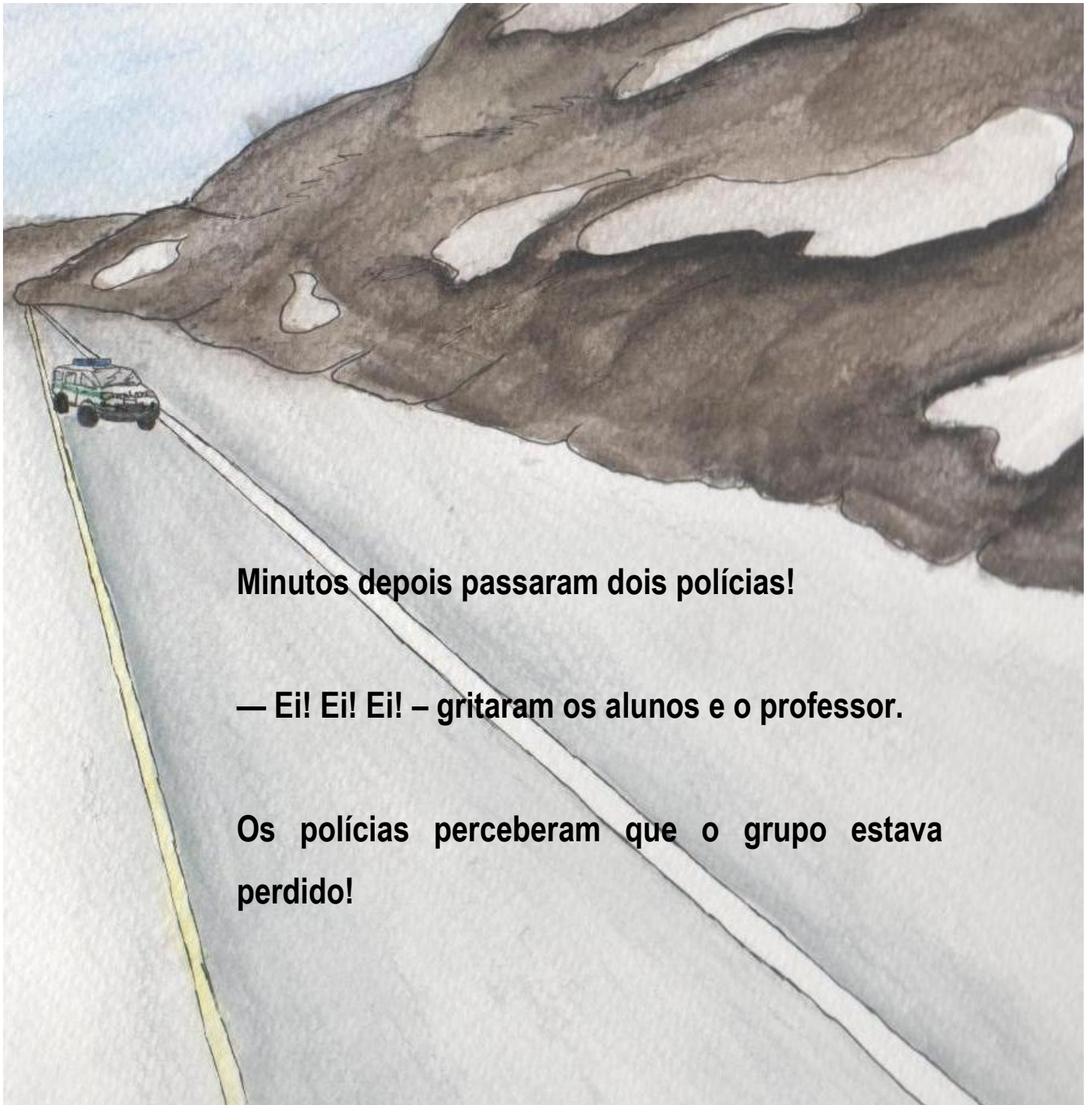


— Ei! Ei! Ei! — gritaram os alunos e o professor.



Os polícias perceberam que o grupo estava perdido!

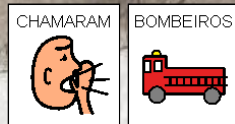




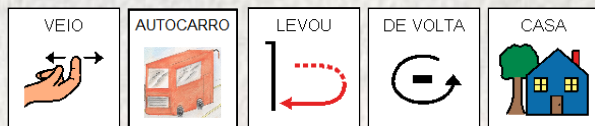
Minutos depois passaram dois polícias!

— Ei! Ei! Ei! – gritaram os alunos e o professor.

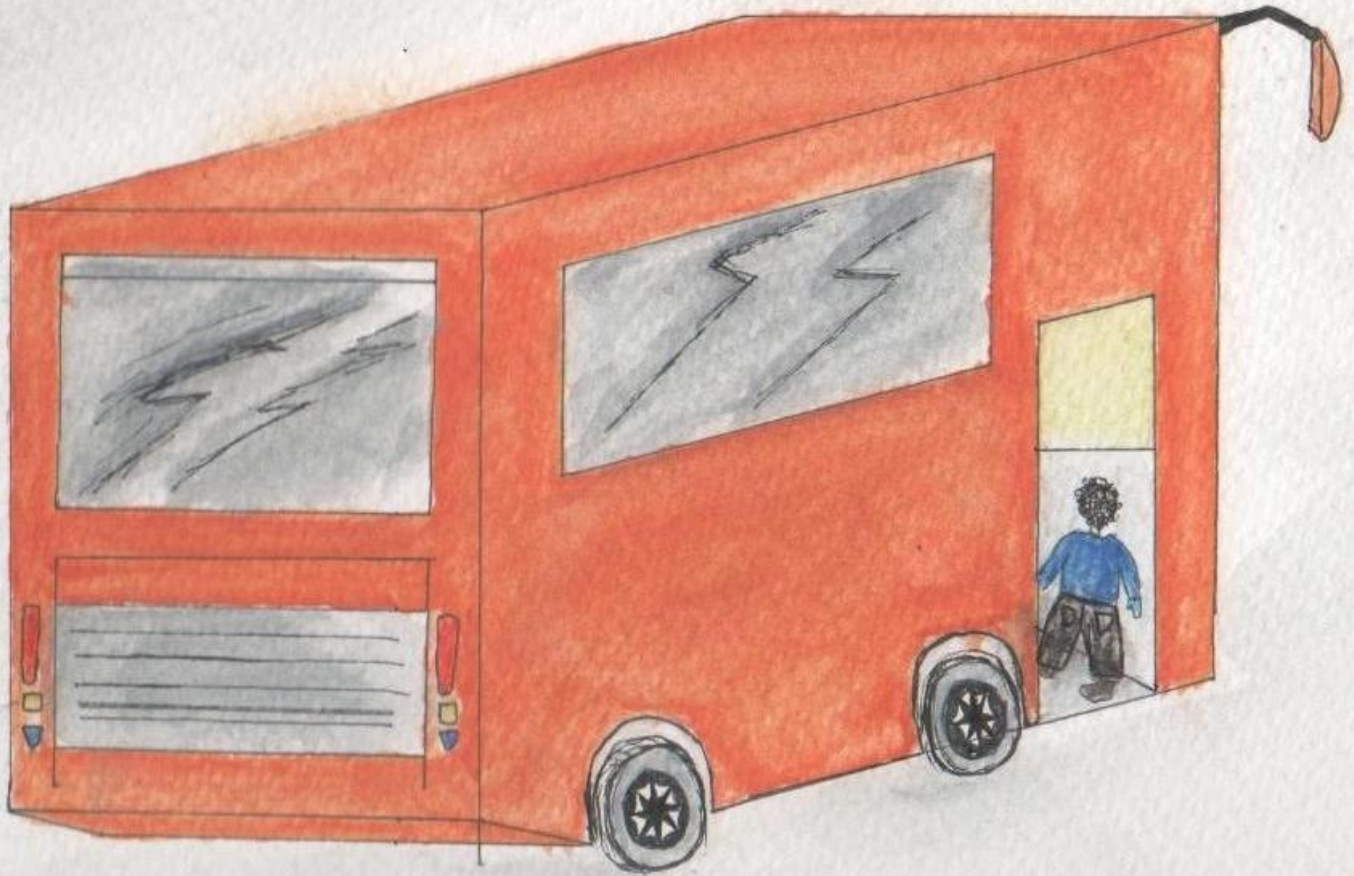
Os polícias perceberam que o grupo estava perdido!

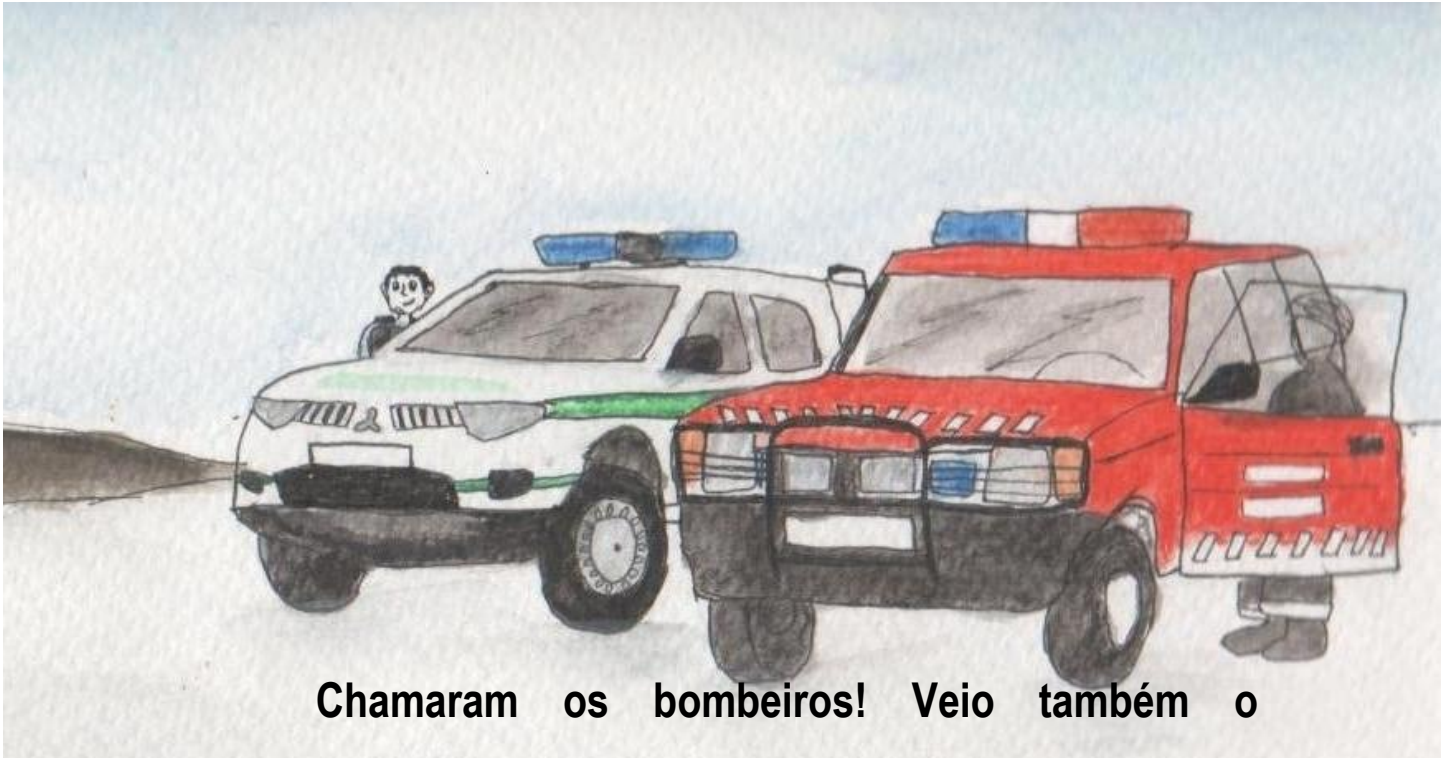


Chamaram os bombeiros!



Veio também o autocarro que os levou de volta a casa!





Chamaram os bombeiros! Veio também o autocarro que os levou de volta a casa!



Uma história que mostra que a diferença nos faz fortes!



Uma história que mostra que a diferença nos faz fortes!



ALFABETO manual^c



Alfabeto leitura e escrita Braille

A ⠁	G ⠒	M ⠍	S ⠎	Y ⠹	(⠔
B ⠃	H ⠈	N ⠏	T ⠞	Z ⠵	" ⠆
C ⠉	I ⠇	O ⠕	U ⠸	. ⠠	! ⠆
D ⠙	J ⠊	P ⠏	V ⠸	: ⠆	? ⠆
E ⠑	K ⠓	Q ⠒	W ⠞	, ⠆	` ⠆
F ⠑	L ⠇	R ⠗	X ⠭	; ⠆) ⠔
1 ⠁	3 ⠃	5 ⠅	7 ⠇	9 ⠉	sinal nº ⠠
2 ⠂	4 ⠄	6 ⠆	8 ⠈	0 ⠠	maíuscula ⠠

Uma Viagem Diferente

Eram sete horas quando as catorze crianças da Escola de Canelas partiram no autocarro para um dia diferente! Estavam ansiosos por aquela viagem à Serra da Estrela!

— Oçam com atenção! Todos têm de se comportar bem e ninguém se deve afastar do professor! – disse o professor Jeremias quando começaram a subir a montanha, ainda dentro do autocarro cor-de-laranja.

Uma curva, outra curva e outra curva, e lá iam eles muito felizes a cantar!

Chegaram à Serra da Estrela onde existe uma lagoa muito bonita. Antes de saírem do autocarro, colocaram o gorro, o cachecol e as luvas porque o vento e o frio eram muito intensos.

Era uma grande aventura!

Começaram uma caminhada e o Chico na cadeira de rodas acompanhava a turma muito bem!

O vento começou a ficar mais forte e, de repente, começaram a cair muitos flocos de neve! Todos entraram na brincadeira! Bolinhas e mais bolinhas que lançavam uns contra os outros! Até o professor Jeremias que era o mais rápido!

Depois da neve, veio a chuva, muita chuva. Começaram a correr muito rápido porque tinham de procurar algum sítio para se protegerem.

— Ai! Ai! Ai! O meu pé! Magoei o pé! —
disse o Afonso que escorregou na neve.

Todos molhados, aproximaram-se do
Afonso.

— E agora, como é que fazemos, professor?
— perguntou o Zé que era cego.

— Temos de chamar alguém! — respondeu
o professor, pegando no telemóvel.

O problema é que no meio da serra e da
chuva não conseguiam falar com ninguém.

Estavam completamente sozinhos!

— Senta-te ao meu colo! Vais comigo! —
disse o Chico.

E assim foi.

De um momento para o outro, olharam para
todos os lados e devido ao nevão perceberam
que estavam completamente perdidos! Não
sabiam para onde ir!

A única solução era encontrar a estrada
para pedirem ajuda!

— Amigos, vamos acalmar! Tudo se resolve! — disse o professor bastante preocupado.

Primeiro o vento, depois a neve, depois a chuva e agora o nevoeiro! Que dia complicado!

Foi a Laurisse, a menina surda, que se meteu à frente de todo o grupo e que com os seus gestos lhes dava força para continuar o caminho!

Os amigos sorriam e seguiam as suas ordens, mas o problema não estava resolvido. Qual era o caminho para regressar à Lagoa?

O Manel, que pouco falava com os outros, porque era autista, era muito observador e lembrava-se muito bem do percurso que tinham feito desde a Lagoa, porque registou tudo como camara fotográfica.

E resolveu falar:

— É pelo outro lado! Não é por aqui!

Os amigos nem estavam a acreditar que o Manel ajudava a resolver a situação. Ele que nunca falava, apenas repetia frases sem sentido durante a aula.

— Mas estamos perto de uma estrada, porque eu ouço os carros! — disse o Zé.

— Pode ser a nossa salvação! — acrescentou.

E novamente a Laurisse levou o grupo na direção que o Zé tinha dito.

E não é que ao fim de meia hora a caminhar todos conseguiram chegar à estrada?!

Cansados, encharcados e sem mais forças, sentaram-se na berma e esperaram que aparecesse alguém!

Minutos depois passaram dois polícias!

— Ei! Ei! Ei! — gritaram os alunos e o professor.

Os polícias perceberam que o grupo estava perdido!

Chamaram os bombeiros! Veio também o autocarro que os levou de volta a casa!

Uma história que mostra que a diferença nos faz fortes!



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Anexo 2

ALFABETO BRAILLE, ALFABETO DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA E IMAGEM EM RELEVO

Figura: Alfabeto leitura e escrita Braille

A	G	M	S	Y	(
B	H	N	T	Z	“
C	I	O	U	.	!
D	J	P	V	:	?
E	K	Q	W	,	`
F	L	R	X	;)
1	3	5	7	9	sinal nº
2	4	6	8	0	maiúscula

Figura: Formatação de texto para impressão em Braille

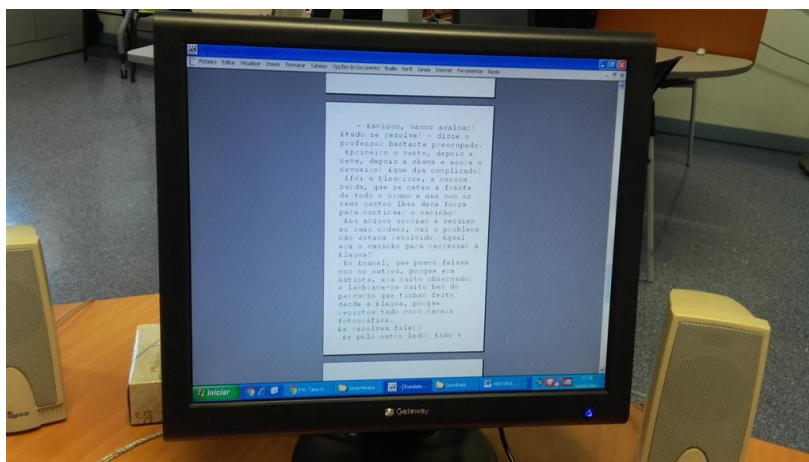
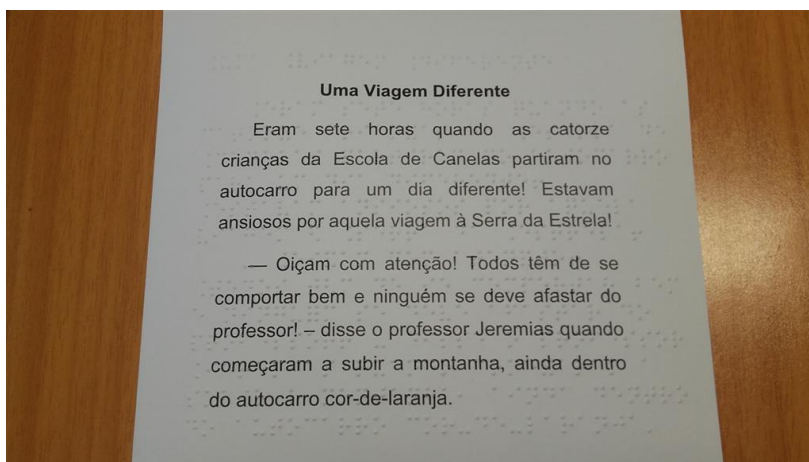


Figura: Impressão em Braille



Figura: Folha impressão em Braille



Separador

Figura: Alfabeto de Língua Gestual Portuguesa



Separador

Figura: Folha impressa em alto relevo – Autocarro da história “Uma Viagem Diferente”, escrita e da autoria da investigadora, com ilustração de Margarida Pereira



Figura: Impressão em alto relevo

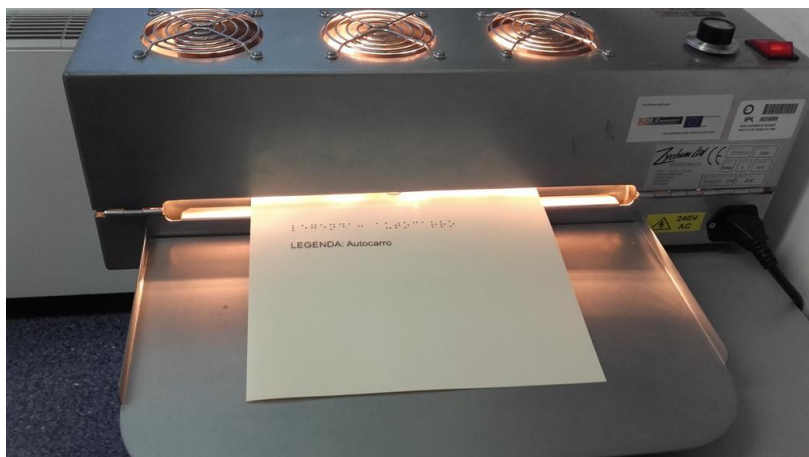


Figura: Impressão em alto relevo



Figura: Folha impressa em alto relevo





ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Anexo 3

RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

II – A inclusão nas turmas do ensino regular

7- Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

8- Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

9- Quais são os principais aspetos que facilitam da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

10- Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

11- Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

III – Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência

12- Considera que os professores da escola se encontram preparados e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas? _____

13- Considera que os alunos da escola se encontram preparados para aceitar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas? _____

14- Considera que os assistentes operacionais se encontram preparados para acompanhar e apoiar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na escola? _____

15- Considera que a comunidade educativa se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas turmas da escola? _____

II – A inclusão nas turmas do ensino regular

7- Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

8- Quais são os principais aspectos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

9- Quais são os principais aspectos que facilitam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

10- Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

11- Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular? _____

III – Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência

12- Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

13- Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas? _____

14- Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas? _____

15- Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma? _____

Separador

II – A inclusão nas turmas do ensino regular

- 7- Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

A minha opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular é positiva. Pela minha experiência, os alunos, ao estarem integrados numa turma destas, os colegas querem sempre participar e ajudar aquela criança. Querem tratar aquela criança não especial, mas protegê-la e ajudá-la o máximo que podem e acaba, muitas vezes, por ser essa a inclusão. Os próprios colegas criam à volta daquela criança um ambiente para a criança estar à vontade e eles colaborarem, não no sentido de o tornarem diferente, mas no sentido de o ajudarem naquilo que ele precisar. É uma ajuda. Tem sido muito interessante ver isso pela minha experiência.

- 8- Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Muitas vezes o que dificulta é o número de alunos por turma ser muito elevado e falta de mais apoio especializado. Por vezes sentimos que a nossa preparação para estes casos de deficiência não é suficiente. São problemáticas com que nos deparamos muitas vezes. Apesar de termos sempre aquela vontade de tentar arranjar estratégias para conseguir ultrapassar as nossas dificuldades, sentimos necessidade de ter mais especialização para trabalhar com essas crianças.

- 9- Quais são os principais aspetos que facilitam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

O que facilita, realmente, é haver mais apoio de pessoal especializado, para a professora se sentir mais confiante, e ter formação suficiente para ir ao encontro das necessidades daquela criança. É fundamental que as turmas sejam mais pequenas e as salas estejam adaptadas para receber certas situações de deficiência.

10- Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

A reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência é boa. Toda a comunidade escolar revela sempre vontade de ajudar naquilo que pode. Pela experiência que nós temos, é isso. Mesmo a nível até de pessoal de apoio, pessoal auxiliar, elas próprias sentem essa necessidade e tentam sempre dar o seu melhor. As pessoas têm vontade de ajudar, têm vontade de conseguir dar o seu melhor para aquela criança se sentir bem na sala de aula e no espaço escolar.

11- Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Os restantes alunos normalmente são sensíveis e aceitam bem a diferença. É evidente que o professor também tem aqui um papel fundamental no abrir de portas para a inclusão. Toda a turma acaba por aceitar e proteger o colega sem fazer essa diferenciação, tendo como principal objetivo dar o seu apoio.

III – Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência

12- Considera que os professores da escola se encontram preparados e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?

Pois, lá está! Não estão preparados porque lhes falta a formação adequada a essas situações. Nós tentamos fazer o nosso melhor, mas realmente sentimos essa falta de especialização. Se nos aparece um cego nós não sabemos como agir, não temos preparação para aquela problemática. Se nos aparece um mudo ou um surdo, é a mesma coisa. Acho que as escolas deviam ter uma equipa de professores especializados que pudesse dar apoio tanto a essas crianças como ao professor da turma e aos colegas. O próprio professor da turma sentir-se-ia mais apoiado e mais seguro do seu trabalho em relação àquela criança.

- 13-** Considera que os alunos da escola se encontram preparados para aceitar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?

Pela minha experiência eu posso afirmar que, de uma maneira geral, aceitam bem a diferença e sentem necessidade de apoiar, de ajudar esses alunos com deficiência. Quando aparece uma situação de um menino diferente, eles tentam o seu melhor para realmente conseguirem que aquele menino se sinta bem e se sinta integrado.

- 14-** Considera que os assistentes operacionais se encontram preparados para acompanhar e apoiar alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na escola?

Voltamos ao mesmo! É a tal falta de formação, formação adequada para trabalhar com essas situações. Aqui nesta escola temos uma equipa boa, tanto a nível de professores, como a nível de auxiliares e quando nos surge uma situação dessas, tentamos fazer o nosso melhor. Essa lacuna que sentimos é a da falta de formação especializada para esses casos, tanto a nível de professores, como a nível de pessoal auxiliar.

- 15-** Considera que a comunidade educativa se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas turmas da escola?

Em relação aos encarregados de educação, por vezes questionam o porquê daquele menino estar aqui e não numa escola mais especializada para aquela situação. De qualquer maneira, não temos tido situações de pais que venham a opor-se do seu filho estar numa turma que tenha um aluno com deficiência.

Nestes dias, apareceram uns pais que vieram ver o edifício para ver se havia condições para matricular a sua filha que está numa cadeira de rodas. Neste caso a deficiência é física mas, seja qual for a problemática, tenho a certeza que toda a comunidade escolar fará o seu melhor para ajudar esta criança na sua inclusão.

II – A inclusão nas turmas do ensino regular

- 7- Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Eu acho que eles devem realmente participar com os colegas do ensino regular porque também os ditos “normais” aprendem a lidar com os colegas que têm problemas e os que têm problemas também ganham bastante em estarem em contacto com os do ensino regular. Penso que essa relação é sempre favorável para ambos os lados. No entanto, reconheço que há momentos em que tem de haver no ensino regular apoios definidos para esse tipo de meninos que precisam de algumas aprendizagens específicas, que têm de ser trabalhadas de uma forma muito individualizada. Aí tem de existir realmente uma certa complementaridade com o ensino regular, ou seja, esse trabalho deve ser estruturado e partilhado com a colega do ensino especial, de modo a potenciar todas as capacidades que estes alunos possuem, pois esse tipo de miúdos merecem todo o nosso apoio.

- 8- Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

A falta de apoios, sobretudo a nível de pessoal auxiliar e do ensino especial. As colegas do ensino especial têm muitos alunos e poucas horas para cada um deles, é notoriamente insuficiente para conseguir realizar um trabalho metódico e regular, que é essencial para este tipo de casos. Também há alguma falta de material (bastante) e até de adaptação das escolas, sobretudo para crianças com problemas visuais e de mobilidade reduzida. Para esses é muito difícil estarem nas nossas salas de aula. Por exemplo, a nossa escola, que é bastante antiga, não está preparada para receber alunos com esse tipo de deficiência. Já tivemos cá uma menina com cadeira de rodas e tivemos de mandar fazer uma série de adaptações que a escola não tinha. Entretanto, ela saiu e até já foram retiradas algumas dessas adaptações. De qualquer maneira, as escolas não estão preparadas para isso.

9- Quais são os principais aspetos que facilitam da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

O que facilita, por exemplo, é o facto das crianças do ensino regular serem sempre recetivas a receber qualquer tipo de menino e não se recusam a estar ao pé dele, a estar com ele ou a estar em contacto com ele. A experiência que eu tenho é essa e se nós nas salas de aula fizermos alguns jogos e alguns trabalhos diferenciadores é muito fácil eles serem aceites e tratados de igual para igual. Na minha opinião, é muito importante eles serem mais estimulados de forma a potenciarem todas as suas capacidades, que às vezes ficam um bocadinho condicionadas quando estão inseridos em centros para deficientes, em que a partilha de experiências não é tão enriquecedora como é aqui, numa escola do ensino regular. Muitas experiências que fazemos, muitos trabalhos diversificados, muita interajuda, muito trabalho de grupo, tudo isso é muito facilitador. E todos ficariam a ganhar, uns e outros, porque devemos aceitar a diferença, pois ela até pode ser enriquecedora.

10- Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Nem sempre é fácil, porque há ainda alguma resistência, sobretudo dos outros pais, mas se as coisas até forem feitas com calma, se forem explicadas, se forem orientadas com um certo rigor, acho que facilita e eles acabam por aceitar. No entanto, o mais difícil de aceitar são aquele tipo de crianças que têm comportamentos violentos ou agressivos, esses são mais complicados para permanecerem numa sala de aula, mas os outros penso que não. De qualquer maneira, mesmo este tipo de crianças também pode ter algum trabalho por trás, por exemplo, apoio médico especializado para que o aluno se consiga controlar, facilitando o ambiente de aprendizagem.

11- Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

De um modo geral é muito fácil, sobretudo quando são mais novos. Quando são mais velhos, já é um bocadinho mais difícil, por isso é que acho que desde

pequeninos deviam estar todos juntos, não devia existir essa distinção porque eles aceitam com facilidade. Quando são mais crescidos, já é um bocadinho mais difícil, porque começam a ter preconceitos relativamente a tudo o que é diferente. Isto é o que eu sinto relativamente a este aspeto. Torna-se mais complicado para os alunos mais velhos, mas é sempre possível.

III – Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência

12- Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

De uma maneira geral sim, embora por exemplo, em relação aos surdos não me sinta à vontade porque tive só uma abordagem à língua gestual e como não pratiquei já não me recordo. No entanto, desde que a pessoa esteja recetiva também consegue lá chegar, de uma maneira ou de outra há sempre formas de comunicar e a linguagem corporal é muito importante nesse aspeto. Tal como lidar com os cegos também não será fácil, pois não sei braille, no entanto se houver alguém que me ajude, nesse aspeto, também consigo ultrapassar esse constrangimento. Penso que se houver vontade para aceitar este tipo de alunos tudo fica mais fácil.

13- Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

Sim, considero. Sempre falámos desses assuntos abertamente e nunca houve problemas nenhuns. Eles sabem perfeitamente que uma criança com deficiência é uma criança como outra qualquer e que deve ter todas as oportunidades, tal e qual como eles tiveram. Estes assuntos devem ser trabalhados naturalmente. Se o fizermos de uma forma natural, eles aceitam com facilidade. É muito importante haver um bocadinho de boa vontade.

14- Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

A escola poderá estar, se tiver os tais apoios que referi, porque são também essenciais. Por outro lado era importante, por exemplo, as nossas turmas que são muito numerosas, serem reduzidas nessa altura, para podermos acompanhá-los mais e de maneira diferente. Relativamente aos aspetos físicos da escola, seriam necessárias algumas adaptações, sobretudo para alunos com mobilidade reduzida ou com problemas visuais. Com algum trabalho de retaguarda, nomeadamente dos órgãos diretivos da escola, de forma a rentabilizar recursos e a orientar e facilitar todo o processo, penso que não haveria grandes problemas em termos aqui uma criança dessas.

- 15-** Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma?

Sim, e se houvesse algum que não estivesse, eu estaria cá para tentar que ele mudasse de opinião, ou seja, para falar com ele e explicar-lhe tudo o que considerasse necessário. Aliás, eles também sabem que estas situações podem acontecer, num acidente ou num problema de saúde e não vamos marginalizar uma pessoa só porque de um momento para o outro deixou de ser a dita pessoa “normal” para passar a ser uma pessoa com alguma deficiência. Eu acho, que de uma maneira geral, consigo ter uma boa relação com eles. Conseguiria falar com algum que estivesse menos recetivo, explicando a importância daquele menino estar integrado na turma. Eu sou um bocadinho positivista nestes aspetos porque considero que eles merecem tanto como os outros, às vezes até mais, pois estão mais condicionados e todos nós devemos ajudar dentro das nossas possibilidades. Merecem ter as mesmas oportunidades que os outros e estar com os outros. Porque não? Somos todos seres humanos. E isto é bom até para eles crescerem. Passam a ter não só as competências do saber, mas as competências do ser. Saber estar, saber ser, saber estar com os outros, é ótimo para crescer emocionalmente e para crescer como pessoa. Acho que é muito importante esse crescimento a todos os níveis, não só académico, mas também pessoal e emocional. Tudo isto é importante para formar um indivíduo no seu todo e prepará-lo para o futuro.

II – A inclusão nas turmas do ensino regular

7- Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

É evidente que estou de acordo. Considero que há determinados meninos que beneficiam mais do ensino individualizado e só de algum tempo nas turmas. Numa turma um aluno multideficiente provoca mais constrangimentos do que benefícios. Há meninos autistas que estão muito bem na sala de aula. No entanto, reconheço que há meninos que deveriam estar com outros técnicos. Só tenho duas horas de educação especial para o aluno que está referenciado com alínea e). Ou há mais técnicos a apoiar as turmas regulares ou então há alunos que beneficiam mais do que no ensino regular. Há alunos que eu considero que a inclusão é altamente benéfica dentro da sala de aula para os outros alunos, por isso, diversidade dentro da sala de aula é fundamental a todos os níveis, especificamente no caso das deficiências continua a ser altamente benéfico. Há casos e casos e nalguns casos eu considero que é mais benéfico que não. No ensino regular temos muita falta de técnicos e de tempo para esses técnicos apoiarem os meninos. Considero também que o facto dos meninos estarem noutros locais a beneficiarem de atividades da educação, do ensino, que não queira dizer que não viessem às turmas do ensino regular, no entanto, o benefício de todos não pode ser só com os constrangimentos provocados por alguns.

8- Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Primeiramente a questão da existência de técnicos com maior tempo para vir para as nossas salas, para mim é a principal dificuldade. E nós não temos técnicos. E quando eu estou a falar de técnicos não estou só a falar de professores do ensino especial ou professores de apoio, são os professores que conhecem língua gestual, são os psicólogos, são os terapeutas, uma equipa multidisciplinar que nos apoiem dentro da sala de aula com essas crianças que têm essas diferenças. É aí que com turmas muito grandes, que é o nosso caso, é muito difícil fazer a diferenciação para os alunos que necessitam também dessa

diferença e para os alunos que apresentam características como baixa audição, cegueira, aí é muito complicado. Eu considero que os alunos numa turma regular beneficiam muito porque eles estão inseridos numa sociedade e se eles estão inseridos numa sociedade temos de lidar todos uns com os outros. Na escola aprendem-se as primeiras bases disso tudo, no entanto, requerem trabalho e atividades que têm de ser colmatadas com os outros técnicos e que nós não temos.

9- Quais são os principais aspetos que facilitam da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

O que facilita a inclusão é a própria turma, é o próprio grupo e os professores que aqui trabalham obviamente, mas os próprios professores, os próprios colegas (pelo menos naqueles com quem eu tenho lidado) são alunos que ajudam, que compreendem e que sabem ser objetivos na maneira como lidam com os colegas. Reconhecem que têm as deficiências, há os que aceitam melhor e os que aceitam pior, mas são altamente sociais. É um dos aspetos que facilita mais e depois o próprio meio onde eles estão inseridos, a comunidade escolar, os próprios pais, a maneira como eles integram e tentam conversar com os filhos e ajudar para eles trabalharem, as próprias reuniões que nós vamos fazendo e dizendo para ajudar nisto ou naquilo, portanto, isto são os aspetos facilitadores.

10- Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Não vou dizer que não há constrangimentos. A comunidade escolar relativamente aos alunos com dificuldades, eu acho que é muito acessível, muito social, no entanto, levanta as mesmas questões que me levantam a mim enquanto profissional. Às vezes também tem a ver com os encarregados de educação. Se os encarregados de educação desses alunos também não quiserem ajudar ou também não participarem, as pessoas contraem-se um bocado e depois não há essa inclusão. Agora, as pessoas dizerem que não há inclusão, há isso na comunidade escolar. Seja da associação de pais, seja da direção, isso há. Pelo menos eu falo das realidades que eu vivi e que eu tenho vivido e que eu continuo

a viver dentro desta sala de aula porque tenho aqui alunos, obviamente, com problemas, mas há a inserção desses alunos pela comunidade escolar.

11- Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?

Eles são altamente sensíveis. Pode haver este ou aquele caso. Eu reconheço que há medos, porque é desconhecido. Às vezes a admiração de determinado tipo de atitudes, mas eles são muito objetivos, muito claros na maneira como fazem as suas avaliações e exprimem essas avaliações. Se houver questões, há problemas, resolvem-se, há assembleias, e eles aceitam os meninos. Não lhe vou esconder de maneira nenhuma que tenho meninos que não aceitam muito bem as diferenças, não são capazes de lidar com certas diferenças. Tenho o caso de uma criança aqui na sala que no início do primeiro ano já vinha com outros colegas do jardim de infância e por causa de um determinado problema, que é natural, de pele do aluno, não gostavam de lhe dar a mão. No início nós saíamos e era o dar a mão e recusavam-se, evitavam sempre dar-lhe a mão e eu pensava que tinha a ver um bocadinho com o problema de saúde dele. Passados uns tempos, não tinha rigorosamente nada a ver com o problema, mas sim com as questões que havia de recreio, por isso não havia ali uma proximidade e a pouco e pouco, isso está perfeitamente resolvido. As coisas foram ultrapassadas, eles são mais velhos. Como crianças que são, eles não conseguem ultrapassar certos medos e certos receios em determinadas questões e acho que isso às vezes, a diferença para eles, provoca-lhes certos medos mesmo e aí a recusa na aceitação, mas as coisas vão-se conquistando e vão-se demarcando. Eles vão fazendo as suas amizades, vão estabelecendo os seus elos e é uma das minhas linhas orientadoras dentro de uma turma. É que nós não temos que ser amigos de toda a gente, ninguém é obrigado a gostar de outra pessoa, agora respeitar sim, respeitar e saber estar com essa pessoa. Obrigado a gostar, isso não, não são obrigados a gostar uns dos outros, agora em saber estar, em saber trabalhar, em saber inclusivamente escolher, isso sim, isso cabe-nos e cada um com as suas diferenciações. Todos nós temos diferenças. Não é só aquele menino porque ouve menos ou aquele menino que se porta continuamente mal, continuamente a não respeitar as regras, então como é que vamos ajudar? Isto é tudo muito

demoroso, não é de um dia para o outro, não é de uma semana para a outra. Volto à minha questão inicial que é o meu maior lamento, é a falta, no ensino regular, de equipas multidisciplinares e quando eu digo disciplinares é técnicos que nos acompanhem mais. Essa, para mim, é uma das maiores carências que nós temos porque a nível de psicologias, a nível de terapias, a nível de até de nos acompanhar a nós, a nós enquanto profissionais, aí, eu sinto, é o que eu sinto mais.

III – Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência

12- Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

Não. Precisamente, no caso dos autistas, eu aí respondia que sim, porque já trabalhei com eles e fui falando com as psicólogas e, dirigindo-me eu porque não eram as psicólogas que vinham falar comigo, era eu que ia falar com elas, com as pessoas da educação especial, fazendo estas ligações. Com surdos e cegos sinceramente cem por cento, nunca trabalhei, agora é evidente que precisava de apoio, obviamente. E paraplégicos, também não, mas de certeza que precisava. Primeiro teria que ir pesquisar bastante, mas depois precisava do apoio dos outros profissionais credenciados para isso, para continuar.

13- Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

Sim, considero, sim. A minha turma aceitava perfeitamente. Podiam depois não gostar por qualquer motivo, não se dar com eles, haver as zangas que eles têm entre eles. Agora, eu acho que a minha turma ficava admirada porque eu fazia primeiro um trabalho com os encarregados de educação, falava com eles, explicava qual era a situação que iríamos ter, pedia para eles em casa falarem com os filhos. Depois seria eu a falar aqui na sala de aula, por isso, estou convencida que eles aceitariam, mas eu fazia um trabalho primeiro externo à turma, fazia o trabalho da comunidade, dos pais, o que é que esses alunos já trariam com eles de apoios e depois então é que apresentaria à turma. Fazia um

trabalho antes, a não ser que acontecesse aqui alguma coisa e que fosse de repente.

14- Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?

A escola encontra-se, a escola está perfeitamente preparada para os aceitar, assim preparada de boa vontade, agora meios, é que eu não sei se existirão por muito boa vontade, desde a direção a todos nós, a toda a comunidade escolar, que nós estamos preparados para isso. Preparados estamos, boa vontade sim, no entanto, faltam-nos meios. No nosso Agrupamento de Escolas Templários é formado por três vertentes, três agrupamentos que existiam anteriormente, a Gualdim Pais, a Santa Iria e a Escola Secundária Jácome Ratton. Reunimos num mega agrupamento e posso responder aí com toda a clareza. Nós pertencíamos ao Agrupamento Gualdim Pais e entrou na nossa escola um aluno precisamente com graves problemas motores e o aluno foi matriculado. Imediatamente foram feitas obras para poder receber esse aluno, as escolas vão-se adaptando às realidades que vão surgindo. Ninguém vira as costas à inclusão desses alunos, agora os nossos maiores desgostos, são mesmo a falta de, no terreno, quando estamos no dia a dia, do acompanhamento de outros técnicos, de outros meios e não só técnicos enquanto pessoas, mesmo de meios, meios físicos, logísticos, por exemplo, desde o escurecer de uma sala, tudo. Aí, nós temos mesmo falhas e lamento. Agora, turmas, comunidade, não vou dizer que há sempre a mesma aceitação, igual, agora aceitação, há. Nós nunca dizemos que não queremos, isso não, porque eu acho que isso seria perfeitamente errado, errado a todos os níveis porque a sociedade somos todos nós e lidar com tudo isso. Para ajudar o indivíduo, às vezes, a nós, faltam-nos meios. Da parte da nossa comunidade escolar, acho que não haveria qualquer tipo de problema, falo do que conheço.

15- Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma?

Eu acho que sim. Os pais deles é algo que lhes é muito próprio, muito pessoal, muito querido e eu tenho a certeza, mas fazendo o trabalho primeiro e depois mediante como as coisas fossem correndo, também da parte do outro lado, dos encarregados de educação. Aqui eu responderia que sim, mas depois preciso também do outro lado e aí, esse trabalho é feito atempadamente e, depois, de vez em quando, voltando. Tenho quase a certeza absoluta do que eu conheço dos encarregados de educação desta turma e já os conheço há três anos, alguns deles há muito mais, porque já fui professora dos irmãos, tenho a certeza absoluta que não haveria qualquer problema. Até seriam agentes integradores, mesmo a outros níveis, nas associações, lá fora, isso eu tenho a certeza absoluta.

Separador

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entrevista a Coordenadora		
Categorias	Subcategorias	Registos
Entrevistado	Género	Feminino
	Faixa etária	57-66
	Formação Académica	Licenciatura
	Formação / especialização em educação especial	Não
	Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência?	Sim
	Quais as problemáticas desses alunos?	Autista, fala

Inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular	Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	A opinião é positiva. Os outros alunos querem sempre participar e ajudar a criança com deficiência. Querem proteger a criança com deficiência e ajudá-la ao máximo.
	Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	O que dificulta é o número de alunos por turma ser muito elevado e falta de apoio mais especializado. A preparação dos professores para estes casos de deficiência não é suficiente. Os professores sentem necessidade de ter mais especialização para trabalhar com estas crianças.
	Quais são os principais aspetos que facilitam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	Haver mais pessoal especializado, para a professora se sentir mais confiante. A professora ter formação suficiente para ir ao encontro das necessidades daquela criança. É fundamental que as turmas sejam mais pequenas e as salas estejam adaptadas para receber certas situações de deficiência.
	Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	É boa. Revela sempre vontade naquilo que pode. A nível de pessoal de apoio, pessoal auxiliar, sentem necessidade e tentam sempre dar o seu melhor.
	Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	Os restantes alunos são sensíveis e aceitam bem a diferença. O professor também tem aqui um papel fundamental no abrir de portas para a inclusão. Toda a turma acaba por aceitar e proteger o colega sem fazer essa diferenciação.

Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência	Considera que os professores da escola se encontram preparados e com competências para a inclusão de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?	Os professores da escola não estão preparados porque lhes falta a formação adequada a essas situações. As escolas deviam ter uma equipa de professores especializados que pudesse dar apoio tanto às crianças com deficiência como ao professor da turma e aos colegas.
	Considera que os alunos da escola se encontram preparados para a inclusão de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas respetivas turmas?	De uma maneira geral, aceitam bem a diferença. Quando aparece uma situação de um menino diferente, eles tentam o seu melhor para realmente conseguirem que aquele menino se sinta bem e se sinta integrado.
	Considera que os assistentes operacionais se encontram preparados para a inclusão de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na escola?	É a falta de formação, formação adequada para trabalhar com essas situações. A lacuna sentida é a da falta de formação especializada para esses casos, tanto a nível de professores, como a nível de pessoal auxiliar.
	Considera que a comunidade educativa se encontra preparada para a inclusão de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, nas turmas da escola?	Em relação aos encarregados de educação, por vezes questionam o porquê daquele menino estar aqui e não numa escola mais especializada para aquela situação. Não têm tido situações de pais que venham a opor-se do seu filho estar numa turma que tenha um aluno com deficiência. Seja qual for a problemática, tem a certeza que toda a comunidade escolar fará o seu melhor para ajudar a criança na sua inclusão.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entrevista a Professora Titular		
Categorias	Subcategorias	Registos
Entrevistado	Género	Feminino
	Faixa etária	57-66
	Formação Académica	Licenciatura
	Formação / especialização em educação especial	Sim
	Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência?	Muitos
	Quais as problemáticas desses alunos?	Autismo, deficiências motoras, problemas de comportamento, problemas de linguagem e até com uma menina surda.

Inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular	Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	Os alunos com deficiência devem participar com os colegas do ensino regular. Ganham bastante em estarem em contacto com os colegas do ensino regular. A relação é sempre favorável para ambos os lados. Há alunos que precisam de algumas aprendizagens específicas, que têm de ser trabalhadas de uma forma muito individualizada.
	Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	A falta de apoios, a nível de pessoal auxiliar e do ensino especial. As colegas do ensino especial têm muitos alunos e poucas horas para cada um deles. Há alguma falta de material (bastante) e até de adaptação das escolas, sobretudo para crianças com problemas visuais e de mobilidade reduzida.
	Quais são os principais aspetos que facilitam da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	O facto das crianças do ensino regular serem sempre recetivas a receber qualquer aluno. Se nas salas de aula fizerem alguns jogos e alguns trabalhos diferenciadores é muito fácil os alunos com deficiência serem aceites e tratados de igual para igual. Muitas experiências que fazem, muitos trabalhos diversificados, muita interajuda, muito trabalho de grupo.
	Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	Há ainda alguma resistência, sobretudo dos outros pais. O mais difícil de aceitar são aquele tipo de crianças que têm comportamentos violentos ou agressivos, esses são mais complicados para permanecerem numa sala de aula.
	Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	É muito fácil, sobretudo quando são mais novos. Quando os alunos são mais crescidos, já é um bocadinho mais difícil, porque começam a ter preconceitos relativamente a tudo o que é diferente. Mas é sempre possível.

Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência	Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?	De uma maneira geral sim, embora por exemplo, em relação aos surdos não se sinta à vontade porque teve só uma abordagem à língua gestual. Desde que a pessoa esteja recetiva também consegue lá chegar. Lidar com os cegos também não será fácil, pois não sabe braille, no entanto se houver alguém que a ajude, nesse aspeto, também consegue ultrapassar esse constrangimento.
	Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?	Sim, considera. Os alunos da professora sabem perfeitamente que uma criança com deficiência é uma criança como outra qualquer e que deve ter todas as oportunidades, tal e qual como eles tiveram.
	Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?	A escola poderá estar, se tiver os tais apoios que referiu. Era importante, por exemplo, as turmas das professoras da escola, que são muito numerosas, serem reduzidas nessa altura, para poderem acompanhá-los mais e de maneira diferente. Seriam necessárias algumas adaptações, sobretudo para alunos com mobilidade reduzida ou com problemas visuais. Com algum trabalho de retaguarda, nomeadamente dos órgãos diretivos da escola, de forma a rentabilizar recursos e a orientar e facilitar todo o processo, pensa que não haveria grandes problemas em terem uma criança dessas.
	Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma?	Sim, e se houvesse algum aluno que não estivesse, estaria lá para tentar que ele mudasse de opinião. Conseguiria falar com algum aluno que estivesse menos recetivo, explicando a importância daquele menino estar integrado na turma.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entrevista a Professora Titular		
Categorias	Subcategorias	Registos
Entrevistado	Género	Feminino
	Faixa etária	57-66
	Formação Académica	Licenciatura
	Formação / especialização em educação especial	Não
	Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência?	Sim
	Quais as problemáticas desses alunos?	Alunos com baixa visão, baixa audição, alunos autistas, alunos com défice de atenção/concentração e alunos com problemas emocionais.

Inclusão de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular	Qual a sua opinião sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	<p>Concorda.</p> <p>Há determinados meninos que beneficiam mais do ensino individualizado e só de algum tempo nas turmas.</p> <p>Numa turma um aluno multideficiente provoca mais constrangimentos do que benefícios.</p> <p>Reconhece que há meninos que deveriam estar com outros técnicos.</p> <p>A professora considera a diversidade na sala de aula é fundamental e que no caso das deficiências a inclusão desses alunos na sala de aula é altamente benéfica para os outros alunos.</p> <p>No ensino regular, os professores têm muita falta de técnicos e de tempo para esses técnicos apoiarem os meninos.</p>
	Quais são os principais aspetos que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	<p>O que dificulta a inclusão dos alunos com deficiência é a inexistência de técnicos com maior tempo para irem dar apoio às aulas.</p> <p>Não têm técnicos especializados para alunos com deficiência.</p> <p>Não está só a falar de professores do ensino especial ou professores de apoio, são os professores que conhecem língua gestual, são os psicólogos, são os terapeutas, uma equipa multidisciplinar.</p> <p>Com turmas muito grandes, é muito difícil fazer a diferenciação para os alunos que necessitam também dessa diferença e para os alunos que apresentam características como baixa audição, cegueira.</p>
	Quais são os principais aspetos que facilitam da inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	<p>É a própria turma, é o próprio grupo e os professores, os próprios colegas.</p> <p>O próprio meio onde eles estão inseridos, a comunidade escolar, os próprios pais, as próprias reuniões que as professoras fazem.</p>
	Qual é a sensibilidade e a reação da comunidade escolar à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?	<p>É muito acessível.</p> <p>Se os encarregados de educação desses alunos também não quiserem ajudar ou também não participarem, as pessoas contraem-se um bocado e depois não há essa inclusão.</p> <p>Há inserção dos alunos com problemas pela comunidade escolar.</p>

	<p>Qual é a sensibilidade e a reação dos restantes alunos à inclusão dos alunos com deficiência nas turmas do ensino regular?</p>	<p>Os restantes alunos são altamente sensíveis. São muito objetivos, muito claros na maneira como fazem as suas avaliações e exprimem essas avaliações. A professora tem alunos que não aceitam muito bem as diferenças. Os alunos não conseguem ultrapassar certos medos e certos receios em determinadas questões e a diferença provoca-lhes a recusa na aceitação. As coisas vão-se conquistando e vão-se demarcando. Isto é tudo muito demoroso O maior lamento da professora é a falta, no ensino regular, de equipas multidisciplinares.</p>
--	---	--

<p>Validação de competências para a inclusão de alunos com deficiência</p>	<p>Considera que se encontra preparado (a) e com competências para trabalhar com alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?</p>	<p>A professora não considera que se encontra preparada e com competências para trabalhar com alunos com deficiência. No caso dos autistas, aí respondia que sim, porque já trabalhou com eles. Com surdos e cegos precisava de apoio. E paraplégicos de certeza que precisava. Primeiro teria que ir pesquisar bastante, mas depois precisava do apoio dos outros profissionais credenciados para isso, para continuar.</p>
	<p>Considera que os seus alunos se encontram preparados para aceitar na turma e na escola alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?</p>	<p>Sim, considera. A sua turma aceitava perfeitamente. Faria primeiro um trabalho com os encarregados de educação, falava com eles, explicava qual era a situação que iriam ter, pedia para eles em casa falarem com os filhos. Depois iria falar na sala de aula.</p>
	<p>Considera que a escola se encontra preparada para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente paraplégicos, cegos, surdos ou autistas?</p>	<p>A escola está perfeitamente preparada para os aceitar (...) agora meios, é que não sabe se existirão. As escolas vão-se adaptando às realidades que vão surgindo. Ninguém vira as costas à inclusão desses alunos. Os maiores desgostos das professoras são mesmo a falta do acompanhamento de outros técnicos, de outros meios, mesmo de meios, meios físicos, logísticos.</p>

	<p>Considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência, designadamente, paraplégicos, cegos, surdos ou autistas, na sua turma?</p>	<p>A professora considera que os pais e encarregados de educação dos seus alunos estão preparados para aceitar a integração de alunos com deficiência.</p> <p>Os pais destes alunos são algo que lhes é muito próprio, muito pessoal, muito querido e tem a certeza que aceitariam, mas fazendo a professora o trabalho primeiro e depois mediante como as coisas fossem correndo, também da parte do outro lado, dos encarregados de educação.</p> <p>Os encarregados de educação até seriam agentes integradores, mesmo a outros níveis, nas associações, lá fora, isso tem a certeza absoluta.</p>
--	--	---

Separador

O livro que acabaram de ler é a história das aventuras de uma viagem das meninas e dos meninos da escola de Canelas à Serra da Estrela.

Questionário

1 - Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Devia ir para outra
minha sala mas noutra sala escola

2 - O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?

Vedação Rampas de acesso Brinquedos

3 - Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?

Eu brinco com ele Ele brinca sozinho Ele só pode ficar a ver
 os outros a brincar

4 - Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Devia ir para uma
minha sala mas noutra sala escola para surdos

5 - Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?

Eu não falava com ela Eu falava por gestos Eu falava muito alto

6 - Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?

Em língua portuguesa Em língua inglesa Em Língua Gestual
Portuguesa

7 - O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 1.º ciclo. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Deve ir para uma escola
minha sala mas noutra sala para deficientes

8 - O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Deve ir para uma escola
minha sala mas noutra sala para deficientes

9 - As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?

Desenho Alfabeto Braille

10 - Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?

A funcionária auxiliar Eu ajudo-o É ajudado por todos

11 - Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?

Ficarem na minha sala Não fiquem na Irem para uma escola
minha sala para deficientes

12 - Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?

Eu não aceito Eu aceito mas alguns Nenhum de nós aceita
colegas não aceitam

13 - As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?



14 - Qual é a tua opinião?

Análise das respostas ao questionário

O questionário, anónimo, aplicado aos alunos do 1.º ciclo numa turma de terceiro ano e noutra de quarto ano comportou dez questões sobre a história lida aos alunos em voz alta “*Uma Viagem Diferente*”, relacionando-as com o reconhecimento das diferenças. As questões 11 a 13 tiveram como objetivo perceber a opinião dos discentes relativamente a alunos com deficiência e a questão 14, uma questão de resposta aberta, teve como objetivo “dar voz” aos alunos para que pudessem manifestar a sua opinião sobre o assunto abordado no questionário.

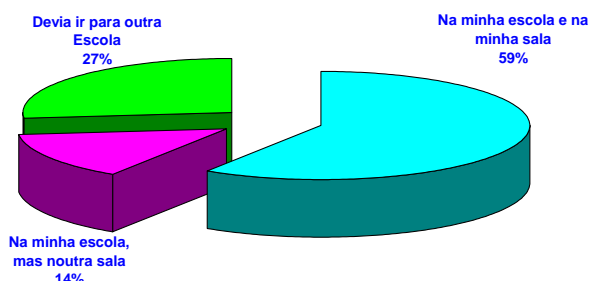
Analisa-se seguidamente a percentagem de respostas assinaladas para cada uma das questões do questionário, de acordo com a apresentação de um gráfico circular elaborado de acordo com os dados recolhidos durante a realização do questionário.

“Os gráficos, utilizados com habilidade, podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenómeno” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 38).

Para cada uma das questões em análise é apresentado um gráfico circular que evidencia claramente a escolha dos alunos a cada uma das respostas, permitindo comparar com facilidade a opção/opções escolhida(s) para cada uma das questões em análise.

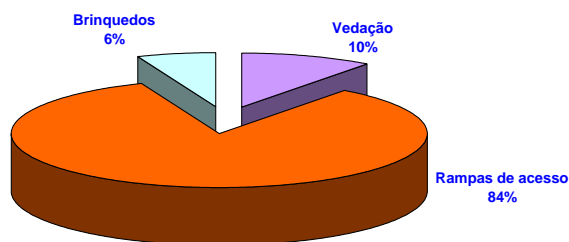
“Dos gráficos circulares, o mais utilizado, em área, é o de *setores*, que se presta para confrontar as partes integrantes de um total. Os valores são dispostos num círculo, onde o total equivale a uma amplitude de 360º; a área do círculo será dividida em sectores proporcionais aos acontecimentos que se quer representar. A operação matemática consiste em dividir 360º em setores proporcionais aos valores. Tem-se assim o número de graus para cada valor” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 210).

GRÁFICO 1 – Questão 1: Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



Na questão 1 *“Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?”*, a maioria dos alunos escolheu a resposta “Na minha escola e na minha sala” (59%), seguindo-se “Devia ir para outra escola” (27%) e a menor parte dos alunos optou pela afirmação “Na minha escola, mas noutra sala” (14%).

GRÁFICO 2 – Questão 2: O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?



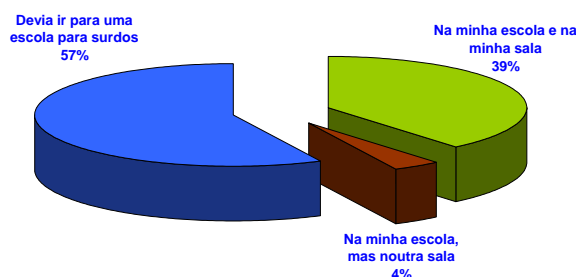
Na questão 2 *“O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?”*, “Rampas de acesso” foi a resposta maioritária de escolha por parte dos alunos (84%), em segundo lugar “Vedação” (10%) e, por último, “Brinquedos” (6%).

GRÁFICO 3 – Questão 3: Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?



Na questão 3 “*Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?*”, uma maioria significativa selecionou a opção “Eu brinco com ele” (94%), sendo que uma percentagem pouco significativa de alunos optou pela resposta “Ele brinca sozinho” (4%) e uma minoria por “Ele só pode ficar a ver os outros a brincar” (2%).

GRÁFICO 4 – Questão 4: Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?



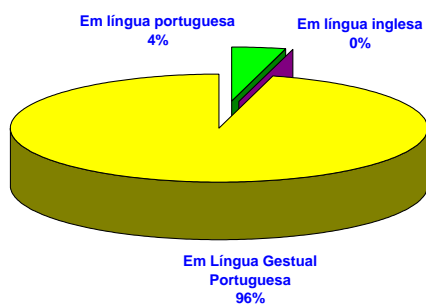
Na questão 4 “*Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?*”, a maior parte dos alunos fez a opção pela resposta “Devia ir para uma escola para surdos (57%), de seguida “Na minha escola e na minha sala” (39%) e poucos alunos optaram por selecionar “Na minha escola, mas noutra sala” (4%).

GRÁFICO 5 – Questão 5: Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?



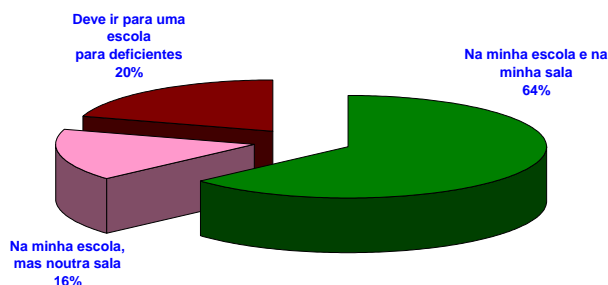
Na questão 5 “*Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?*”, uma percentagem significativa de alunos assinalou a opção “Eu falava por gestos” (98%), um número reduzido de alunos selecionou a opção “Eu não falava com ela” e nenhum aluno elegeu a opção “Eu falava muito alto” (0%).

GRÁFICO 6 – Questão 6: Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?



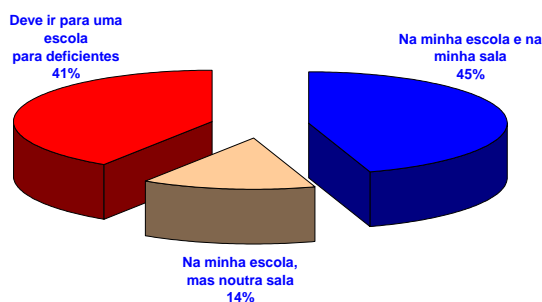
Na questão 6 “*Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?*”, a grande escolha dos alunos incidiu sobre a afirmação “Em Língua Gestual Portuguesa” (96%), em segundo e último lugar “Língua portuguesa” (4%), uma vez que nenhum dos alunos optou pela resposta “Em língua inglesa” (0%).

GRÁFICO 7 – Questão 7: O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 1.º ciclo. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



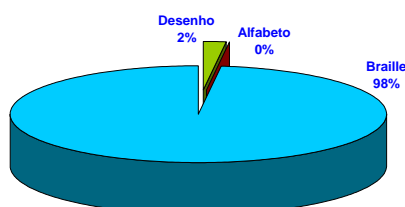
Na questão 7 “*O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 1.º ciclo. Em que escola é que achas que ele pode estudar?*”, em primeiro lugar a escolha dos alunos recaiu sobre a opção “Na minha escola e na minha sala” (64%), em segundo lugar destacou-se a opção “Deve ir para uma escola para deficientes” (20%) e em terceiro lugar, a escolha incidiu na afirmação “Na minha escola, mas noutra sala” (16%).

GRÁFICO 8 – Questão 8: O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



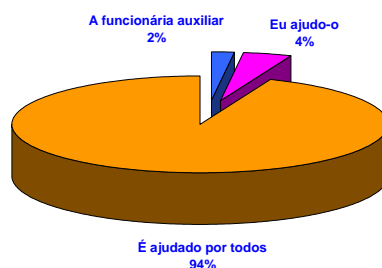
Na questão 8 “*O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?*”, a maior parte dos alunos optou por assinalar a resposta “Na minha escola e na minha sala” (45%), em segundo lugar a opção “Deve ir para uma escola para deficientes” foi a optada (41%) e em último lugar a opção “Na minha escola, mas noutra sala” foi a escolhida (14%).

GRÁFICO 9 – Questão 9: As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?



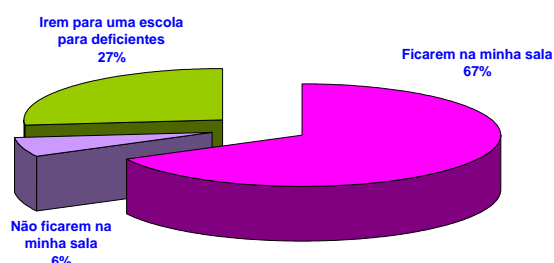
Na questão 9 “*As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?*”, foi significativa a escolha dos alunos pela opção “Braille” (98%), uma pequena parte dos alunos optou por seleccionar a resposta “Desenho” e nenhum dos alunos fez a sua escolha na opção “Alfabeto” (0%).

GRÁFICO 10 – Questão 10: Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?



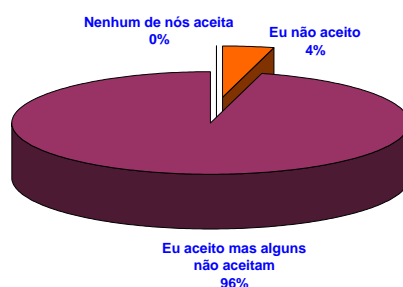
Na questão 10 “*Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?*”, foi expressiva a escolha dos alunos na resposta “É ajudado por todos” (94%), seguindo-se por poucos alunos a resposta “Eu ajudo-o” (4%) e a opção pela resposta “A funcionária auxiliar” foi quase inexistente (2%).

GRÁFICO 11 – Questão 11: Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?



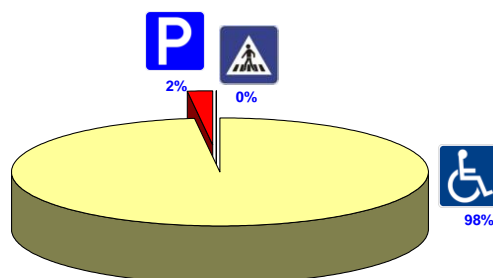
Na questão 11 “*Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?*”, verifica-se que a grande maioria dos alunos optou pela resposta “Ficarem na minha sala” (67%), em segundo lugar a resposta mais escolhida foi “Irem para uma escola para deficientes” (27%) e em terceiro lugar a resposta menos escolhida “Não ficarem na minha sala” (6%).

GRÁFICO 12 – Questão 12: Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?



Na questão 12 “*Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?*”, a resposta maioritariamente escolhida destacou a afirmação “Eu aceito mas alguns colegas não aceitam” (96%), sendo que poucos alunos optaram pela resposta “Eu não aceito” (4%) e nenhum dos alunos selecionou a resposta “Nenhum de nós aceita” (0%).

GRÁFICO 13 – Questão 13: As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?






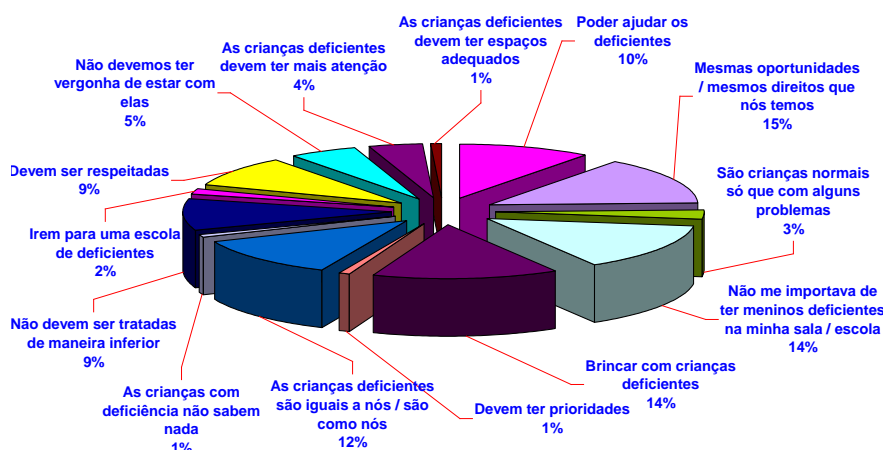
Na questão 13 “*As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?*” verifica-se que a maioria dos alunos respondeu o pictograma  (98%), sendo que a outra resposta selecionada, ainda que por uma minoria significativa foi o pictograma  (2%) e nenhum dos alunos considerou a opção de resposta  como correta (0%).

GRÁFICO 14 – Questão 14: Qual é a tua opinião?



Na questão 14 “*Qual é a tua opinião?*”, o conjunto de respostas foi variável e muito diferenciado. A maior parte dos alunos considera que devem existir as “Mesmas oportunidades/mesmos direitos que nós temos” (15%). As segundas afirmações mais

destacadas foram “Não me importava de ter meninos deficientes na minha sala / escola” e “Brincar com crianças deficientes”, ambas com a mesma percentagem (14%). Em terceiro lugar a resposta com mais escolhida incidiu na afirmação “As crianças deficientes são iguais a nós / são como nós” (12%). Em quarto lugar foi referida a resposta “Poder ajudar os deficientes” (10%) e relativamente a estes, em quinto lugar foram destacadas duas afirmações “Devem ser respeitadas” e “Não devem ser tratadas de maneira inferior”, com a mesma percentagem de alunos a referi-las (9%). Em sexto lugar “Não devemos ter vergonha de estar com elas” foi a opinião que se destacou (5%). Em sétimo lugar salientou-se que “As crianças deficientes devem ter mais atenção (4%). Em oitavo lugar, muito poucos alunos se manifestaram com a opinião “Irem para uma escola de deficientes” (2%). Em nono e último lugar com uma percentagem muito reduzida, os alunos emitiram as opiniões “As crianças deficientes devem ter espaços adequados”, “As crianças com deficiência não sabem nada” e “Devem ter prioridades” (1%).

Separador

O livro que acabaram de ler é a história das aventuras de uma viagem das meninas e dos meninos da escola de Canelas à Serra da Estrela.

Questionário

1 - Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Devia ir para outra
minha sala mas noutra sala escola

2 - O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?

Vedações Rampas de acesso Brinquedos

3 - Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?

Eu brinco com ele Ele brinca sozinho Ele só pode ficar a ver
 os outros a brincar

4 - Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Devia ir para uma
minha sala mas noutra sala escola para surdos

5 - Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?

Eu não falava com ela Eu falava por gestos Eu falava muito alto

6 - Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?

Em língua portuguesa Em língua inglesa Em Língua Gestual
Portuguesa

7 - O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 8.º ano. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Deve ir para uma escola
minha sala mas noutra sala para deficientes

8 - O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?

Na minha escola e na Na minha escola, Deve ir para uma escola
minha sala mas noutra sala para deficientes

9 - As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?

Desenho Alfabeto Braille

10 - Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?

A funcionária auxiliar Eu ajudo-o É ajudado por todos

11 - Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?

Ficarem na minha sala Não fiquem na Irem para uma escola
minha sala para deficientes

12 - Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?

Eu não aceito Eu aceito mas alguns Nenhum de nós aceita
colegas não aceitam

13 - As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?



14 - Qual é a tua opinião?

Análise das respostas ao questionário

O questionário, anônimo, aplicado aos alunos do 3.º ciclo, em três turmas de oitavo ano, comportou dez questões sobre a história lida aos alunos em voz alta “*Uma Viagem Diferente*”, relacionando-as com o reconhecimento e a aceitação das diferenças. As questões 11 a 13 tiveram como objetivo perceber a opinião dos discentes relativamente a alunos com deficiência e a questão 14, uma questão de resposta aberta, teve como objetivo “dar voz” aos alunos para que pudessem manifestar a sua opinião sobre o assunto abordado no questionário.

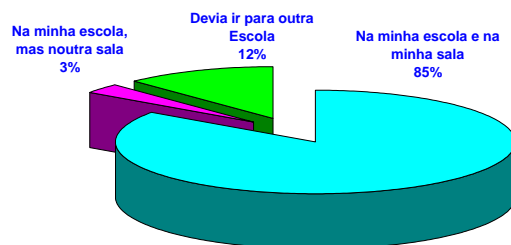
Analisa-se seguidamente a percentagem de respostas assinaladas para cada uma das questões do questionário, de acordo com a apresentação de um gráfico circular elaborado de acordo com os dados recolhidos durante a realização do questionário.

“Os gráficos, utilizados com habilidade, podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenómeno” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 38).

Para cada uma das questões em análise é apresentado um gráfico circular que evidencia claramente a escolha dos alunos a cada uma das respostas, permitindo comparar com facilidade a opção/opções escolhida(s) para cada uma das questões em análise.

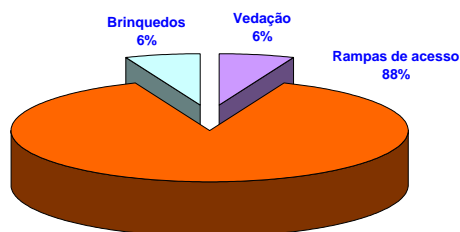
“Dos gráficos circulares, o mais utilizado, em área, é o de *setores*, que se presta para confrontar as partes integrantes de um total. Os valores são dispostos num círculo, onde o total equivale a uma amplitude de 360 °; a área do círculo será dividida em sectores proporcionais aos acontecimentos que se quer representar. A operação matemática consiste em dividir 360° em setores proporcionais aos valores. Tem-se assim o número de graus para cada valor” (Marconi e Lakatos, 2007, p. 210).

GRÁFICO 1 – Questão 1: Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



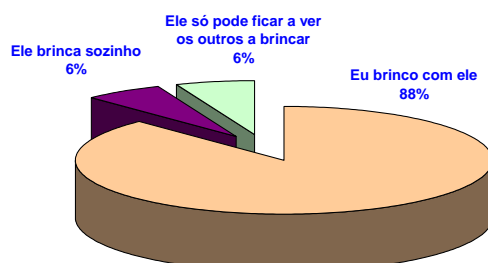
Na questão 1 *“Imagina que o Chico, que se desloca em cadeira de rodas, vem viver para Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?”*, a maioria dos alunos escolheu a resposta “Na minha escola e na minha sala” (85%), seguindo-se “Devia ir para outra escola” (12%) e a menor parte dos alunos optou pela afirmação “Na minha escola, mas noutra sala” (3%).

GRÁFICO 2 – Questão 2: O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?



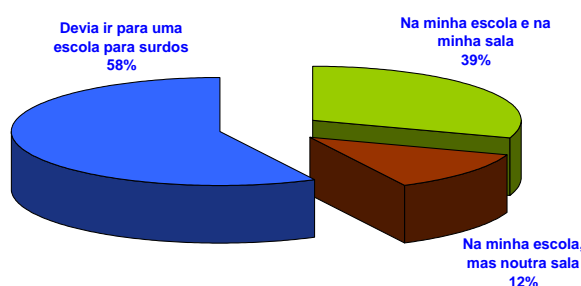
Na questão 2 *“O que é que faz falta na tua escola para as pessoas que se deslocam em cadeira de rodas?”*, “Rampas de acesso” foi a resposta maioritária de escolha por parte dos alunos (88%) e em segundo lugar, com a mesma percentagem “Vedação” (6%) e “Brinquedos” (6%).

GRÁFICO 3 – Questão 3: Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?



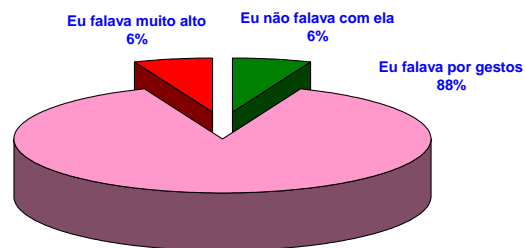
Na questão 3 “*Como o Chico se desloca em cadeira de rodas o que é que ele pode fazer nos intervalos?*”, uma maioria significativa selecionou a opção “Eu brinco com ele” (88%), sendo que uma percentagem pouco significativa de alunos optou pela respostas “Ele brinca sozinho” (6%) e “Ele só pode ficar a ver os outros a brincar” (6%).

GRÁFICO 4 – Questão 4: Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?



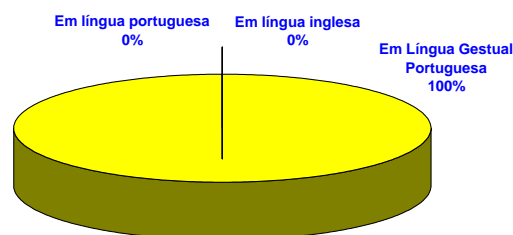
Na questão 4 “*Se a Laurisse que é surda viesse viver para Tomar, em que escola é que achas que ela poderia estudar?*”, a maior parte dos alunos fez a opção pela resposta “Devia ir para uma escola para surdos (58%), de seguida “Na minha escola e na minha sala” (39%) e alguns alunos optaram por selecionar “Na minha escola, mas noutra sala” (12%).

GRÁFICO 5 – Questão 5: Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?



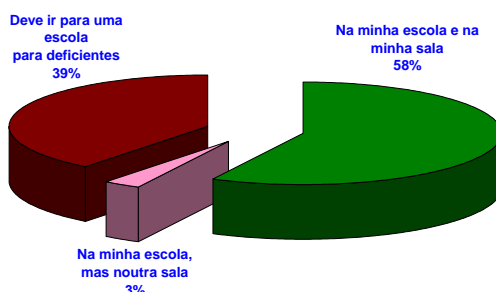
Na questão 5 “*Se a Laurisse, a menina surda, ficasse na tua sala, como é que tu falavas com ela?*”, uma percentagem significativa de alunos assinalou a opção “Eu falava por gestos” (88%), um número reduzido de alunos selecionou as opções “Eu não falava com ela” e “Eu falava muito alto” (6%).

GRÁFICO 6 – Questão 6: Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?



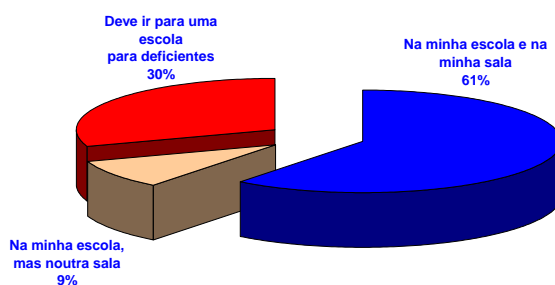
Na questão 6 “*Sabes em que língua comunica uma pessoa surda?*”, a totalidade dos alunos incidu na escolha da afirmação “Em Língua Gestual Portuguesa” (100%).

GRÁFICO 7 – Questão 7: O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 3.º ciclo. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



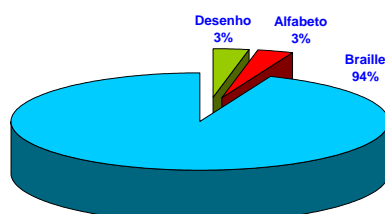
Na questão 7 “*O Manel, que é autista, no próximo ano vai frequentar o 8.º ano. Em que escola é que achas que ele pode estudar?*”, em primeiro lugar a escolha dos alunos recaiu sobre a opção “Na minha escola e na minha sala” (58%), em segundo lugar destacou-se a opção “Deve ir para uma escola para deficientes” (39%) e em terceiro lugar, a escolha incidiu na afirmação “Na minha escola, mas noutra sala” (3%).

GRÁFICO 8 – Questão 8: O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?



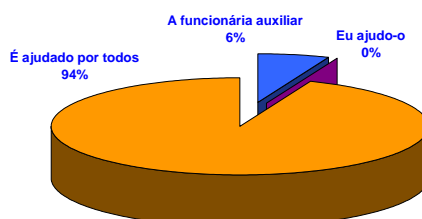
Na questão 8 “*O Zé, que é cego, vive em Tomar. Em que escola é que achas que ele pode estudar?*”, a maior parte dos alunos optou por assinalar a resposta “Na minha escola e na minha sala” (61%), em segundo lugar a opção “Deve ir para uma escola para deficientes” foi a optada (30%) e, em último lugar a opção “Na minha escola, mas noutra sala” foi a escolhida (9%).

GRÁFICO 9 – Questão 9: As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?



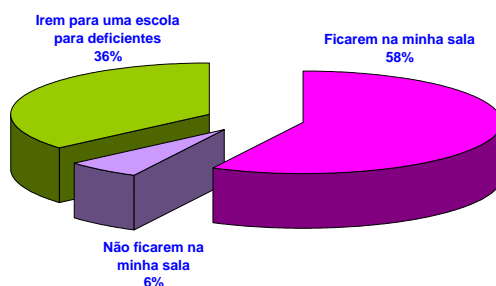
Na questão 9 “*As pessoas cegas como o Zé só conseguem ler mensagens, livros, revistas, jornais, etc., através dos seus dedos. Qual é o nome desse sistema de escrita?*”, foi significativa a escolha dos alunos pela opção “Braille” (94%), uma pequena parte dos alunos optou por seleccionar a resposta “Desenho” (3%) e a opção “Alfabeto” (3%).

GRÁFICO 10 – Questão 10: Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?



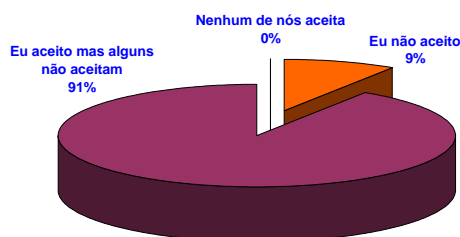
Na questão 10 “*Como o Zé é cego e tem de ler os livros com os dedos, na tua sala quem é que o pode ajudar se ele tiver algumas dificuldades?*”, foi expressiva a escolha dos alunos na resposta “É ajudado por todos” (94%), seguindo-se por poucos alunos a resposta “A funcionária auxiliar” (6%). Nenhum dos alunos fez a sua escolha na opção “Eu ajudo-o” (0%).

GRÁFICO 11 – Questão 11: Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?



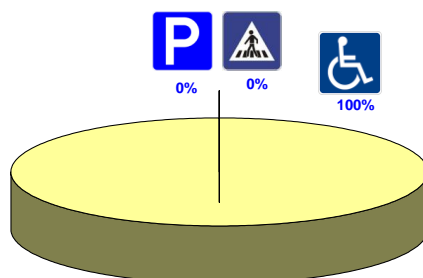
Na questão 11 “*Qual é a tua opinião sobre as crianças com deficiência frequentarem a tua escola?*”, verifica-se que a grande maioria dos alunos optou pela resposta “Ficarem na minha sala” (58%), em segundo lugar a resposta mais escolhida foi “Irem para uma escola para deficientes” (36%) e em terceiro lugar optaram pela resposta “Não ficarem na minha sala” (6%).

GRÁFICO 12 – Questão 12: Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?



Na questão 12 “*Tu e os teus colegas aceitam ter na vossa sala colegas com deficiência?*”, a resposta maioritariamente escolhida destacou a afirmação “Eu aceito mas alguns colegas não aceitam” (91%), sendo que poucos alunos optaram pela resposta “Eu não aceito” (9%) e nenhum dos alunos selecionou a resposta “Nenhum de nós aceita” (0%).

GRÁFICO 13 – Questão 13: As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?






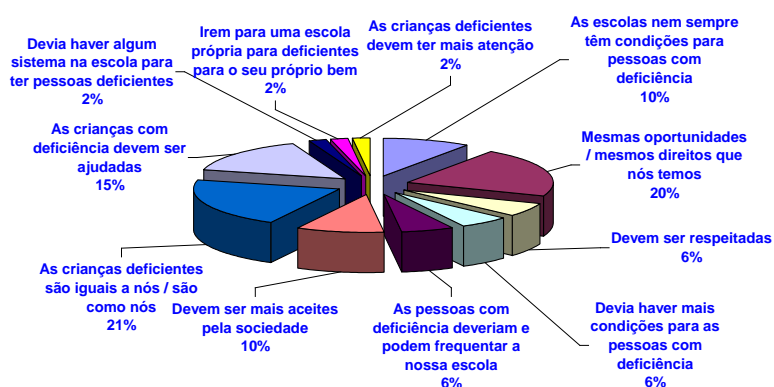
Na questão 13 “*As pessoas com deficiência têm prioridade nas filas, as casas de banho são adaptadas e têm lugares de estacionamento reservados para os carros. Qual é o símbolo (pictograma) que identifica essas prioridades?*” verifica-se que a totalidade dos alunos respondeu o pictograma  (100%), sendo que nenhum dos alunos considerou o pictograma  (0%) nem o pictograma  (0%).

GRÁFICO 14 – Questão 14: Qual é a tua opinião?



Na questão 14 “*Qual é a tua opinião?*”, o conjunto de respostas foi variável e muito diferenciado. A maior parte dos alunos considera que “As crianças deficientes são iguais a nós/são como nós” (21%) e, em segundo lugar, que devem existir as “Mesmas oportunidades/mesmos direitos que nós temos” (20%). A terceira afirmação mais

destacada foi “As crianças com deficiência devem ser ajudadas” (15%). Em quarto lugar as respostas com mais escolhas incidiram nas afirmações “As escolas nem sempre têm condições para pessoas com deficiência” e “Devem ser mais aceitas pela sociedade”, ambas com a mesma percentagem (10%). Em quinto lugar foram destacadas três afirmações “Devem ser respeitadas”, “Devia haver mais condições para pessoas com deficiência” e “As pessoas com deficiência deveriam e podem frequentar a nossa escola”, com a mesma percentagem de alunos a referi-las (6%). Em sexto lugar e último lugar, com uma percentagem muito reduzida e igualitária, os alunos emitiram as opiniões “Devia haver algum sistema na escola para ter pessoas deficientes”, “Irem para uma escola própria para deficientes para o seu próprio bem” e “As crianças deficientes devem ter mais atenção” (2%).



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor

O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão

Sónia Isabel da Costa Pereira Graça

Anexo 4

LEGISLAÇÃO

**CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS
DA UNIÃO EUROPEIA**

(2000/C 364/01)

PROCLAMACIÓN SOLEMNE

HØJTIDELIG PROKLAMATION

FEIERLICHE PROKLAMATION

ΠΑΝΗΓΥΡΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ

SOLEMN PROCLAMATION

PROCLAMATION SOLENELLE

FORÓGRA SOLLÚNTA

PROCLAMAZIONE SOLENNE

PLECHTIGE AFKONDIGING

PROCLAMAÇÃO SOLENE

JUHLALLINEN JULISTUS

HÖGTIDLIG PROKLAMATION

El Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión proclaman solemnemente en tanto que Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea el texto que figura a continuación.

Europa-Parlamentet, Rådet og Kommissionen proklamerer højtideligt den tekst, der følger nedenfor, som Den Europæiske Unions charter om grundlæggende rettigheder.

Das Europäische Parlament, der Rat und die Kommission proklamieren feierlich den nachstehenden Text als Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο και η Επιτροπή διακηρύσσουν πανηγυρικά, ως Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το κείμενο που ακολουθεί.

The European Parliament, the Council and the Commission solemnly proclaim the text below as the Charter of fundamental rights of the European Union.

Le Parlement européen, le Conseil et la Commission proclament solennellement en tant que Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne le texte repris ci-après.

Forógraíonn Parlaimint na hEorpa, an Chomhairle agus an Coimisiún go sollúnta an téacs thíos mar an Chairt um Chearta Bunúsacha den Aontas Eorpach.

Il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione proclamano solennemente quale Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea il testo riportato in appresso.

Het Europees Parlement, de Raad en de Commissie kondigen plechtig als Handvest van de grondrechten van de Europese Unie de hierna opgenomen tekst af.

O Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão proclamam solenemente, enquanto Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, o texto a seguir transcrito.

Euroopan parlamentti, neuvosto ja komissio juhllisest julistavat jäljempänä esitetyn tekstin Euroopan unionin perusoikeuskirjaksi.

Europaparlamentet, rådet och kommissionen tillkännager högtidligt denna text såsom stadga om de grundläggande rättigheterna i Europeiska unionen.

Hecho en Niza, el siete de diciembre del año dos mil.

Udfærdiget i Nice den syvende december to tusind.

Geschehen zu Nizza am siebten Dezember zweitausend.

Έγινε στη Νίκαια, στις επτά Δεκεμβρίου δύο χιλιάδες.

Done at Nice on the seventh day of December in the year two thousand.

Fait à Nice, le sept décembre deux mille.

Arna dhéanamh i Nice, an seachtú lá de Nollaig sa bhliain dhá mhíle.

Fatto a Nizza, addì sette dicembre duemila.

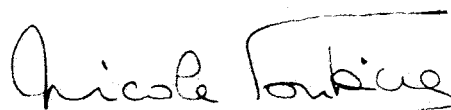
Gedaan te Nice, de zevende december tweeduizend.

Feito em Nice, em sete de Dezembro de dois mil.

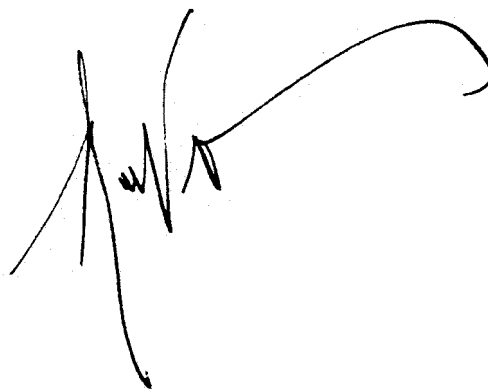
Tehty Nizzassa seitsemäntenä päivänä joulukuuta vuonna kaksituhatta.

Som skedde i Nice den sjunde december tjugohundra.

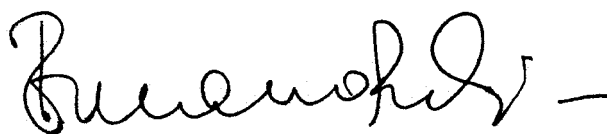
Por el Parlamento Europeo
For Europa-Parlamentet
Für das Europäische Parlament
Για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
For the European Parliament
Pour le Parlement européen
Thar ceann Pharlaimint na hEorpa
Per il Parlamento europeo
Voor het Europees Parlement
Pelo Parlamento Europeu
Euroopan parlamentin puolesta
För Europaparlamentet



Por el Consejo de la Unión Europea
For Rådet for Den Europæiske Union
Für den Rat der Europäischen Union
Για το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης
For the Council of the European Union
Pour le Conseil de l'Union européenne
Thar ceann Chomhairle an Aontais Eorpaigh
Per il Consiglio dell'Unione europea
Voor de Raad van de Europese Unie
Pelo Conselho da União Europeia
Euroopan unionin neuvoston puolesta
För Europeiska unionens råd



Por la Comisión Europea
For Europa-kommissionen
Für die Europäische Kommission
Για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή
For the European Commission
Pour la Commission européenne
Thar ceann an Choimisiúin Eorpaigh
Per la Commissione europea
Voor de Europese Commissie
Pela Comissão Europeia
Euroopan komission puolesta
För Europeiska kommissionen



PREÂMBULO

Os povos da Europa, estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, decidiram partilhar um futuro de paz, assente em valores comuns.

Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua acção.

A União contribui para a preservação e o desenvolvimento destes valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-Membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local; procura promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos bens, dos serviços e dos capitais, bem como a liberdade de estabelecimento.

Para o efeito, é necessário, conferindo-lhes maior visibilidade por meio de uma Carta, reforçar a protecção dos direitos fundamentais, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica.

A presente Carta reafirma, no respeito pelas atribuições e competências da Comunidade e da União e na observância do princípio da subsidiariedade, os direitos que decorrem, nomeadamente, das tradições constitucionais e das obrigações internacionais comuns aos Estados-Membros, do Tratado da União Europeia e dos Tratados comunitários, da Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, das Cartas Sociais aprovadas pela Comunidade e pelo Conselho da Europa, bem como da jurisprudência do Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias e do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem.

O gozo destes direitos implica responsabilidades e deveres, tanto para com as outras pessoas individualmente consideradas, como para com a comunidade humana e as gerações futuras.

Assim sendo, a União reconhece os direitos, liberdades e princípios a seguir enunciados.

CAPÍTULO I

DIGNIDADE

Artigo 1.º

Dignidade do ser humano

A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida.

Artigo 2.º

Direito à vida

1. Todas as pessoas têm direito à vida.
2. Ninguém pode ser condenado à pena de morte, nem executado.

Artigo 3.º

Direito à integridade do ser humano

1. Todas as pessoas têm direito ao respeito pela sua integridade física e mental.
2. No domínio da medicina e da biologia, devem ser respeitados, designadamente:
 - o consentimento livre e esclarecido da pessoa, nos termos da lei,
 - a proibição das práticas eugénicas, nomeadamente das que têm por finalidade a selecção das pessoas,
 - a proibição de transformar o corpo humano ou as suas partes, enquanto tais, numa fonte de lucro,
 - a proibição da clonagem reprodutiva dos seres humanos.

Artigo 4.º

Proibição da tortura e dos tratos ou penas desumanos ou degradantes

Ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas desumanos ou degradantes.

Artigo 5.º

Proibição da escravidão e do trabalho forçado

1. Ninguém pode ser sujeito a escravidão nem a servidão.
2. Ninguém pode ser constrangido a realizar trabalho forçado ou obrigatório.
3. É proibido o tráfico de seres humanos.

CAPÍTULO II

LIBERDADES

Artigo 6.º

Direito à liberdade e à segurança

Todas as pessoas têm direito à liberdade e à segurança.

Artigo 7.º

Respeito pela vida privada e familiar

Todas as pessoas têm direito ao respeito pela sua vida privada e familiar, pelo seu domicílio e pelas suas comunicações.

Artigo 8.º

Protecção de dados pessoais

1. Todas as pessoas têm direito à protecção dos dados de carácter pessoal que lhes digam respeito.
2. Esses dados devem ser objecto de um tratamento leal, para fins específicos e com o consentimento da pessoa interessada ou com outro fundamento legítimo previsto por lei. Todas as pessoas têm o direito de aceder aos dados coligidos que lhes digam respeito e de obter a respectiva rectificação.
3. O cumprimento destas regras fica sujeito a fiscalização por parte de uma autoridade independente.

Artigo 9.º

Direito de contrair casamento e de constituir família

O direito de contrair casamento e o direito de constituir família são garantidos pelas legislações nacionais que regem o respectivo exercício.

Artigo 10.º

Liberdade de pensamento, de consciência e de religião

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, bem como a liberdade de manifestar a sua religião ou a sua convicção, individual ou colectivamente, em público ou em privado, através do culto, do ensino, de práticas e da celebração de ritos.
2. O direito à objecção de consciência é reconhecido pelas legislações nacionais que regem o respectivo exercício.

*Artigo 11.º***Liberdade de expressão e de informação**

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber e de transmitir informações ou ideias, sem que possa haver ingerência de quaisquer poderes públicos e sem consideração de fronteiras.
2. São respeitados a liberdade e o pluralismo dos meios de comunicação social.

*Artigo 12.º***Liberdade de reunião e de associação**

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de reunião pacífica e à liberdade de associação a todos os níveis, nomeadamente nos domínios político, sindical e cívico, o que implica o direito de, com outrem, fundarem sindicatos e de neles se filiarem para a defesa dos seus interesses.
2. Os partidos políticos ao nível da União contribuem para a expressão da vontade política dos cidadãos da União.

*Artigo 13.º***Liberdade das artes e das ciências**

As artes e a investigação científica são livres. É respeitada a liberdade académica.

*Artigo 14.º***Direito à educação**

1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.

*Artigo 15.º***Liberdade profissional e direito de trabalhar**

1. Todas as pessoas têm o direito de trabalhar e de exercer uma profissão livremente escolhida ou aceite.
2. Todos os cidadãos da União têm a liberdade de procurar emprego, de trabalhar, de se estabelecer ou de prestar serviços em qualquer Estado-Membro.

3. Os nacionais de países terceiros que sejam autorizados a trabalhar no território dos Estados-Membros têm direito a condições de trabalho equivalentes às que beneficiam os cidadãos da União.

Artigo 16.º

Liberdade de empresa

É reconhecida a liberdade de empresa, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

Artigo 17.º

Direito de propriedade

1. Todas as pessoas têm o direito de fruir da propriedade dos seus bens legalmente adquiridos, de os utilizar, de dispor deles e de os transmitir em vida ou por morte. Ninguém pode ser privado da sua propriedade, excepto por razões de utilidade pública, nos casos e condições previstos por lei e mediante justa indemnização pela respectiva perda, em tempo útil. A utilização dos bens pode ser regulamentada por lei na medida do necessário ao interesse geral.

2. É protegida a propriedade intelectual.

Artigo 18.º

Direito de asilo

É garantido o direito de asilo, no quadro da Convenção de Genebra de 28 de Julho de 1951 e do Protocolo de 31 de Janeiro de 1967, relativos ao estatuto dos refugiados, e nos termos do Tratado que institui a Comunidade Europeia.

Artigo 19.º

Protecção em caso de afastamento, expulsão ou extradição

1. São proibidas as expulsões colectivas.

2. Ninguém pode ser afastado, expulso ou extraditado para um Estado onde corra sério risco de ser sujeito a pena de morte, a tortura ou a outros tratos ou penas desumanos ou degradantes.

CAPÍTULO III

IGUALDADE

Artigo 20.º

Igualdade perante a lei

Todas as pessoas são iguais perante a lei.

Artigo 21.º

Não discriminação

1. É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.

2. No âmbito de aplicação do Tratado que institui a Comunidade Europeia e do Tratado da União Europeia, e sem prejuízo das disposições especiais destes Tratados, é proibida toda a discriminação em razão da nacionalidade.

Artigo 22.º

Diversidade cultural, religiosa e linguística

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

Artigo 23.º

Igualdade entre homens e mulheres

Deve ser garantida a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios, incluindo em matéria de emprego, trabalho e remuneração.

O princípio da igualdade não obsta a que se mantenham ou adoptem medidas que prevejam regalias específicas a favor do sexo sub-representado.

Artigo 24.º

Direitos das crianças

1. As crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.

2. Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança.

3. Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos directos com ambos os progenitores, excepto se isso for contrário aos seus interesses.

Artigo 25.º

Direitos das pessoas idosas

A União reconhece e respeita o direito das pessoas idosas a uma existência condigna e independente e à sua participação na vida social e cultural.

Artigo 26.º

Integração das pessoas com deficiência

A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade.

CAPÍTULO IV

SOLIDARIEDADE

Artigo 27.º

Direito à informação e à consulta dos trabalhadores na empresa

Deve ser garantida aos níveis apropriados, aos trabalhadores ou aos seus representantes, a informação e consulta, em tempo útil, nos casos e nas condições previstos pelo direito comunitário e pelas legislações e práticas nacionais.

Artigo 28.º

Direito de negociação e de acção colectiva

Os trabalhadores e as entidades patronais, ou as respectivas organizações, têm, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais, o direito de negociar e de celebrar convenções colectivas, aos níveis apropriados, bem como de recorrer, em caso de conflito de interesses, a acções colectivas para a defesa dos seus interesses, incluindo a greve.

Artigo 29.º

Direito de acesso aos serviços de emprego

Todas as pessoas têm direito de acesso gratuito a um serviço de emprego.

Artigo 30.º

Protecção em caso de despedimento sem justa causa

Todos os trabalhadores têm direito a protecção contra os despedimentos sem justa causa, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

Artigo 31.º

Condições de trabalho justas e equitativas

1. Todos os trabalhadores têm direito a condições de trabalho saudáveis, seguras e dignas.
2. Todos os trabalhadores têm direito a uma limitação da duração máxima do trabalho e a períodos de descanso diário e semanal, bem como a um período anual de férias pagas.

*Artigo 32.º***Proibição do trabalho infantil e protecção dos jovens no trabalho**

É proibido o trabalho infantil. A idade mínima de admissão ao trabalho não pode ser inferior à idade em que cessa a escolaridade obrigatória, sem prejuízo de disposições mais favoráveis aos jovens e salvo derrogações bem delimitadas.

Os jovens admitidos ao trabalho devem beneficiar de condições de trabalho adaptadas à sua idade e de uma protecção contra a exploração económica e contra todas as actividades susceptíveis de prejudicar a sua segurança, saúde ou desenvolvimento físico, mental, moral ou social, ou ainda de pôr em causa a sua educação.

*Artigo 33.º***Vida familiar e vida profissional**

1. É assegurada a protecção da família nos planos jurídico, económico e social.
2. A fim de poderem conciliar a vida familiar e a vida profissional, todas as pessoas têm direito a protecção contra o despedimento por motivos ligados à maternidade, bem como a uma licença por maternidade paga e a uma licença parental pelo nascimento ou adopção de um filho.

*Artigo 34.º***Segurança social e assistência social**

1. A União reconhece e respeita o direito de acesso às prestações de segurança social e aos serviços sociais que concedem protecção em casos como a maternidade, doença, acidentes de trabalho, dependência ou velhice, bem como em caso de perda de emprego, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.
2. Todas as pessoas que residam e que se desloquem legalmente no interior da União têm direito às prestações de segurança social e às regalias sociais nos termos do direito comunitário e das legislações e práticas nacionais.
3. A fim de lutar contra a exclusão social e a pobreza, a União reconhece e respeita o direito a uma assistência social e a uma ajuda à habitação destinadas a assegurar uma existência condigna a todos aqueles que não disponham de recursos suficientes, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

*Artigo 35.º***Protecção da saúde**

Todas as pessoas têm o direito de aceder à prevenção em matéria de saúde e de beneficiar de cuidados médicos, de acordo com as legislações e práticas nacionais. Na definição e execução de todas as políticas e acções da União, será assegurado um elevado nível de protecção da saúde humana.

*Artigo 36.º***Acesso a serviços de interesse económico geral**

A União reconhece e respeita o acesso a serviços de interesse económico geral tal como previsto nas legislações e práticas nacionais, de acordo com o Tratado que institui a Comunidade Europeia, a fim de promover a coesão social e territorial da União.

*Artigo 37.º***Protecção do ambiente**

Todas as políticas da União devem integrar um elevado nível de protecção do ambiente e a melhoria da sua qualidade, e assegurar-los de acordo com o princípio do desenvolvimento sustentável.

*Artigo 38.º***Defesa dos consumidores**

As políticas da União devem assegurar um elevado nível de defesa dos consumidores.

CAPÍTULO V

CIDADANIA

Artigo 39.º

Direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu

1. Todos os cidadãos da União gozam do direito de eleger e de ser eleitos para o Parlamento Europeu no Estado-Membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.
2. Os membros do Parlamento Europeu são eleitos por sufrágio universal directo, livre e secreto.

Artigo 40.º

Direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais

Todos os cidadãos da União gozam do direito de eleger e de ser eleitos nas eleições municipais do Estado-Membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.

Artigo 41.º

Direito a uma boa administração

1. Todas as pessoas têm direito a que os seus assuntos sejam tratados pelas instituições e órgãos da União de forma imparcial, equitativa e num prazo razoável.
2. Este direito compreende, nomeadamente:
 - o direito de qualquer pessoa a ser ouvida antes de a seu respeito ser tomada qualquer medida individual que a afecte desfavoravelmente,
 - o direito de qualquer pessoa a ter acesso aos processos que se lhe refiram, no respeito dos legítimos interesses da confidencialidade e do segredo profissional e comercial,
 - a obrigação, por parte da administração, de fundamentar as suas decisões.
3. Todas as pessoas têm direito à reparação, por parte da Comunidade, dos danos causados pelas suas instituições ou pelos seus agentes no exercício das respectivas funções, de acordo com os princípios gerais comuns às legislações dos Estados-Membros.
4. Todas as pessoas têm a possibilidade de se dirigir às instituições da União numa das línguas oficiais dos Tratados, devendo obter uma resposta na mesma língua.

*Artigo 42.º***Direito de acesso aos documentos**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, tem direito de acesso aos documentos do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão.

*Artigo 43.º***Provedor de Justiça**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, tem o direito de apresentar petições ao Provedor de Justiça da União, respeitantes a casos de má administração na actuação das instituições ou órgãos comunitários, com excepção do Tribunal de Justiça e do Tribunal de Primeira Instância no exercício das respectivas funções jurisdicionais.

*Artigo 44.º***Direito de petição**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, goza do direito de petição ao Parlamento Europeu.

*Artigo 45.º***Liberdade de circulação e de permanência**

1. Qualquer cidadão da União goza do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-Membros.
2. Pode ser concedida a liberdade de circulação e de permanência, de acordo com as disposições do Tratado que institui a Comunidade Europeia, aos nacionais de países terceiros que residam legalmente no território de um Estado-Membro.

*Artigo 46.º***Protecção diplomática e consular**

Todos os cidadãos da União beneficiam, no território de países terceiros em que o Estado-Membro de que são nacionais não se encontra representado, de protecção por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado-Membro, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.

CAPÍTULO VI

JUSTIÇA

Artigo 47.º

Direito à acção e a um tribunal imparcial

Toda a pessoa cujos direitos e liberdades garantidos pelo direito da União tenham sido violados tem direito a uma acção perante um tribunal.

Toda a pessoa tem direito a que a sua causa seja julgada de forma equitativa, publicamente e num prazo razoável, por um tribunal independente e imparcial, previamente estabelecido por lei. Toda a pessoa tem a possibilidade de se fazer aconselhar, defender e representar em juízo.

É concedida assistência judiciária a quem não disponha de recursos suficientes, na medida em que essa assistência seja necessária para garantir a efectividade do acesso à justiça.

Artigo 48.º

Presunção de inocência e direitos de defesa

1. Todo o arguido se presume inocente enquanto não tiver sido legalmente provada a sua culpa.
2. É garantido a todo o arguido o respeito dos direitos de defesa.

Artigo 49.º

Princípios da legalidade e da proporcionalidade dos delitos e das penas

1. Ninguém pode ser condenado por uma acção ou por uma omissão que no momento da sua prática não constituía infracção perante o direito nacional ou o direito internacional. Do mesmo modo, não pode ser imposta uma pena mais grave do que a aplicável no momento em que a infracção foi praticada. Se, posteriormente à infracção, a lei previr uma pena mais leve, deve ser essa a pena aplicada.
2. O presente artigo não prejudica a sentença ou a pena a que tenha sido condenada uma pessoa por uma acção ou por uma omissão que no momento da sua prática constituía crime segundo os princípios gerais reconhecidos por todas as nações.
3. As penas não devem ser desproporcionadas em relação à infracção.

Artigo 50.º

Direito a não ser julgado ou punido penalmente mais do que uma vez pelo mesmo delito

Ninguém pode ser julgado ou punido penalmente por um delito do qual já tenha sido absolvido ou pelo qual já tenha sido condenado na União por sentença transitada em julgado, nos termos da lei.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 51.º

Âmbito de aplicação

1. As disposições da presente Carta têm por destinatários as instituições e órgãos da União, na observância do princípio da subsidiariedade, bem como os Estados-Membros, apenas quando apliquem o direito da União. Assim sendo, devem respeitar os direitos, observar os princípios e promover a sua aplicação, de acordo com as respectivas competências.
2. A presente Carta não cria quaisquer novas atribuições ou competências para a Comunidade ou para a União, nem modifica as atribuições e competências definidas nos Tratados.

Artigo 52.º

Âmbito dos direitos garantidos

1. Qualquer restrição ao exercício dos direitos e liberdades reconhecidos pela presente Carta deve ser prevista por lei e respeitar o conteúdo essencial desses direitos e liberdades. Na observância do princípio da proporcionalidade, essas restrições só podem ser introduzidas se forem necessárias e corresponderem efectivamente a objectivos de interesse geral reconhecidos pela União, ou à necessidade de protecção dos direitos e liberdades de terceiros.
2. Os direitos reconhecidos pela presente Carta, que se baseiem nos Tratados comunitários ou no Tratado da União Europeia, são exercidos de acordo com as condições e limites por estes definidos.
3. Na medida em que a presente Carta contenha direitos correspondentes aos direitos garantidos pela Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, o sentido e o âmbito desses direitos são iguais aos conferidos por essa convenção, a não ser que a presente Carta garanta uma protecção mais extensa ou mais ampla. Esta disposição não obsta a que o direito da União confira uma protecção mais ampla.

Artigo 53.º

Nível de protecção

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de restringir ou lesar os direitos do Homem e as liberdades fundamentais reconhecidos, nos respectivos âmbitos de aplicação, pelo direito da União, o direito internacional e as convenções internacionais em que são partes a União, a Comunidade ou todos os Estados-Membros, nomeadamente a Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, bem como pelas Constituições dos Estados-Membros.

*Artigo 54.º***Proibição do abuso de direito**

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de implicar qualquer direito de exercer actividades ou praticar actos que visem a destruição dos direitos ou liberdades por ela reconhecidos, ou restrições maiores desses direitos e liberdades que as previstas na presente Carta.

Separador

anexa ao referido decreto n.º 20:260, a categoria de director de aeródromos da Direcção dos Serviços de Portos, Caminhos de Ferro e Transportos da colónia de Moçambique.

Para ser publicada no «Boletim Oficial» de todas as colónias.

Ministério das Colónias, 13 de Agosto de 1946. — Pelo Ministro das Colónias, *Ruy de Sá Carneiro*. Subsecretário de Estado das Colónias.

Direcção Geral de Fazenda das Colónias

1.ª Repartição

2.ª Secção

Portaria n.º 11:456

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro das Colónias, nos termos do artigo 9.º do decreto n.º 35:770, de 29 de Julho do corrente ano, que seja reforçada com a quantia de 20.000\$ a verba do capítulo 10.º, artigo 226.º, n.º 4), alínea b) «Deslocação de pessoal — Passagens de ou para o exterior — Por quaisquer outros motivos — A pagar na metrópole», da tabela de despesa do orçamento geral da colónia de Cabo Verde, saindo a respectiva contrapartida das seguintes disponibilidades da tabela de despesa do mesmo orçamento:

Capítulo 4.º, artigo 85.º, n.º 1), alínea a)	13.000\$00
Capítulo 8.º, artigo 181.º, n.º 2), alínea a)	7.000\$00
	<u>20.000\$00</u>

Para ser publicada no «Boletim Oficial da colónia de Cabo Verde.

Ministério das Colónias, 13 de Agosto de 1946. — O Ministro das Colónias, *Marcello José das Neves Alves Caetano*.

Direcção Geral de Fomento Colonial

Repartição dos Serviços Geográficos, Geológicos e Cadastrais

Decreto n.º 35:800

Atendendo ao que propôs o governador geral de Moçambique;

Considerando que a necessidade de se promover o aproveitamento dos terrenos devolutos na área urbana da vila de Inhambane, que de há muito se vem reconhecendo, adquiriu ainda carácter de maior urgência em virtude de o artigo 8.º do decreto n.º 35:733, de 4 de Julho do corrente ano, determinar que a sede da província do Sul do Save seja transferida para a mesma vila;

Tendo em vista o disposto no artigo 10.º da Carta Orgânica do Império Colonial Português e nos termos do seu § 2.º, por motivo de urgência;

Usando da faculdade conferida pelo artigo 28.º do Acto Colonial, o Ministro das Colónias decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo único. É tornado extensivo à vila de Inhambane o disposto no artigo 2.º da portaria ministerial n.º 22, de 9 de Setembro de 1945, publicada em Moçambique.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Para ser publicado no «Boletim Oficial» da colónia de Moçambique.

Paços do Governo da República, 13 de Agosto de 1946. — ANTONIO OSCAR DE FRAGOSO CARMONA — *António de Oliveira Salazar* — *Marcello José das Neves Alves Caetano*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Secretaria Geral

Decreto n.º 35:801

Tornando-se necessário publicar desde já as disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo 1.º A criação de classes especiais de crianças anormais, prevista no artigo 13.º do decreto-lei n.º 35:401, de 27 de Dezembro de 1945, depende de despacho ministerial proferido em processo organizado pela Direcção Geral do Ensino Primário, o qual compreenderá:

a) O parecer do director do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira acerca da conveniência da criação daquelas classes;

b) A relação do número de alunos necessários ao seu funcionamento, devidamente seleccionados pelo Instituto;

c) A declaração do director do distrito escolar de que existe o mobiliário, o material didáctico e as instalações indispensáveis.

Art. 2.º A autorização para o funcionamento das referidas classes será dada pela Direcção Geral do Ensino Primário sobre parecer do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira acerca das condições higiénico-pedagógicas das respectivas instalações.

Art. 3.º O número de alunos de cada classe não será inferior a oito nem superior a quinze, e, enquanto o número de classes especiais não for suficiente para absorver todos os atrasados mentais das classes regulares, não poderão ser admitidos alunos em idade superior a 14 anos, com referência à data da matrícula.

Art. 4.º As classes especiais serão admitidos alunos das classes regulares, seleccionados pelo Instituto, e outros que tenham passado pelo Dispensário do Instituto e que estejam para isso indicados.

Art. 5.º Para a selecção de anormais existentes nas classes regulares das escolas do ensino primário geral o Instituto servir-se-á do dispensário, do internato e de brigadas técnicas, que irão proceder, nas escolas, à referida selecção.

Art. 6.º Os directores dos distritos escolares poderão requerer ao Instituto o exame mental das crianças suspeitas de anomalias mentais e darão, quando autorizadas pela Direcção Geral do Ensino Primário, as facilidades necessárias para a selecção dos alunos que frequentam as escolas do ensino primário geral.

Art. 7.º O director do Instituto informará o director do distrito escolar acerca das crianças que devem ser transferidas para as classes especiais de anormais e daquelas que devem regressar às classes regulares por estarem em condições de as frequentar.

Art. 8.º O serviço diário das classes especiais será, em regra, de três tempos, de quarenta minutos cada um, não podendo ir além de quatro tempos, e os respectivos horários serão fixados pelo Instituto, de acordo com os directores das escolas onde funcionarem as classes.

Art. 9.º Quando o director do Instituto verificar que o rendimento de uma classes de anormais não é eficiente e satisfatório nem corresponde às necessidades do ensino, deverá propor a sua extinção ou a sua suspensão provisória.

§ único. A suspensão do funcionamento é obrigatória logo que a média mensal de frequência, em dois meses sucessivos, seja inferior a oito alunos, e só poderá

reabrir mediante despacho ministerial, com base em proposta fundamentada do director do Instituto.

Art. 10.º As nomeações dos professores serão feitas por despacho ministerial sobre relação graduada dos professores, de idade não superior a 45 anos, que reúnam as condições legais para a regência das classes de anormais.

Art. 11.º A graduação dos candidatos será feita nos termos do artigo 9.º do decreto n.º 19:531, de 30 de Março de 1931, considerando apenas a classificação do diploma do curso do magistério de anormais e o serviço prestado no ensino de classes de anormais.

Art. 12.º Quando for suspenso o funcionamento de classes de anormais considerar-se-á finda a comissão de serviço do respectivo professor.

Art. 13.º O serviço docente dos professores será qualificado no fim do ano lectivo de *suficiente* ou *deficiente* pelo director do Instituto.

§ único. Da qualificação de deficiente poderá ser interposto recurso para o Ministro da Educação Nacional no prazo de quinze dias, contados da data da sua notificação; mas, no caso de ser mantida, será dada por finda a comissão de serviço do professor.

Art. 14.º Os vencimentos dos professores das classes especiais serão custeados pela dotação de vencimentos do pessoal docente do ensino primário e incluídos nas folhas das zonas ou delegações escolares onde funcionem as classes; as gratificações fixas estabelecidas no artigo 14.º do decreto-lei n.º 35:401, de 27 de Dezembro de 1945, serão processadas pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Art. 15.º Deixam de ter direito à gratificação, a partir do dia imediato ao do despacho respectivo, todos os professores a quem por qualquer motivo for dada por finda a comissão.

Art. 16.º O material especial de consumo para ensino das crianças anormais será fornecido às classes pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 13 de Agosto de 1946. — ANTÓNIO ÓSCAR DE FRAGOSO CARMONA — *António de Oliveira Salazar* — *José Caeiro da Matta*.

Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes

Decreto n.º 35:802

Considerando que, por força do disposto nos artigos 2.º e 45.º do decreto n.º 4:685, de 13 de Julho de 1918, e no artigo 8.º do decreto-lei n.º 31:658, de 21 de Novembro de 1941, o número de lugares de professor catedrático do Instituto Superior de Agronomia é de vinte e dois;

Considerando que no artigo 14.º do decreto n.º 33:578, de 16 de Março de 1944, se distribuíram apenas dezanove desses lugares pelos diversos grupos de disciplinas;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo único. O artigo 14.º do decreto n.º 33:578, de 16 de Março de 1944, passa a ter a seguinte redacção:

Artigo 14.º Os professores catedráticos e extraordinários distribuem-se pelos diversos grupos pela seguinte forma:

1.º grupo:

- 5 professores catedráticos;
- 4 professores extraordinários.

2.º grupo:

- 5 professores catedráticos;
- 3 professores extraordinários.

3.º grupo:

- 1 professor catedrático;
- 1 professor extraordinário.

4.º grupo:

- 3 professores catedráticos;
- 2 professores extraordinários.

5.º grupo:

- 1 professor catedrático;
- 1 professor extraordinário.

6.º grupo:

- 2 professores catedráticos;
- 1 professor extraordinário.

7.º grupo:

- 2 professores catedráticos;
- 1 professor extraordinário.

8.º grupo:

- 3 professores catedráticos;
- 2 professores extraordinários.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 13 de Agosto de 1946. — ANTÓNIO ÓSCAR DE FRAGOSO CARMONA — *António de Oliveira Salazar* — *José Caeiro da Matta*.

Direcção Geral do Ensino Lical

Decreto-lei n.º 35:803

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo único. É mantido em vigor para o corrente ano o decreto-lei n.º 34:752, de 12 de Julho de 1945.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 13 de Agosto de 1946. — ANTÓNIO ÓSCAR DE FRAGOSO CARMONA — *António de Oliveira Salazar* — *Júlio Carlos Alves Dias Botelho Moniz* — *Manuel Gonçalves Cavaleiro de Ferreira* — *João Pinto da Costa Leite* — *Américo Deus Rodrigues Thomaz* — *Augusto Cancellata de Abreu* — *Marcello José das Neves Alves Caetano* — *José Caeiro da Matta* — *Clotário Luiz Supico Ribeiro Pinto*.

Direcção Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio

Decreto-lei n.º 35:804

O constante aumento de frequência das escolas de ensino técnico profissional de Lisboa, especialmente das comerciais, determinou nos últimos anos a adopção de medidas de emergência, susceptíveis de fazer face à situação, enquanto se preparam as soluções de carácter definitivo dependentes da próxima reorganização do ensino. Mercê das providências constantes do decreto-lei n.º 33:280, de 24 de Novembro de 1943, foi possível organizar secções de cada uma das quatro escolas co-

Separador

Tabela a que se refere o artigo 29.º
Quadro do pessoal das secretarias das direcções
dos distritos escolares

Distritos	Chefe de secretaria	Terceiros-officiais	Escriturários do 1.º classe	Escriturários do 2.º classe
Aveiro	1	2	2	2
Beja	1	2	2	2
Braga	1	2	2	2
Bragança	1	1	1	2
Castelo Branco	1	1	2	2
Cóimbra	1	1	1	2
Évora	1	1	1	2
Faro	1	1	2	2
Guarda (a)	1	2	2	2
Leiria	1	1	2	2
Lisboa	1	2	2	3
Portalegre	1	1	1	1
Porto	1	2	3	4
Santarém	1	1	2	2
Setúbal	1	1	1	2
Viana do Castelo	1	1	1	2
Vila Real	1	1	2	2
Viseu	1	2	2	2
Angra do Heroísmo	1	1	—	1
Funchal	1	1	1	2
Horta	1	1	—	1
Ponta Delgada	1	1	1	1

(a) Em dos lugares de terceiro-official da Direcção do Distrito Escolar da Guarda considera-se extinto a partir da verificação da primeira vaga na categoria. Em dos lugares do escriptorário do 1.º classe só será provido a partir da data da extinção do referido lugar do terceiro-official.

Ministério da Educação Nacional, 27 de Outubro de 1952. — O Ministro da Educação Nacional, *Fernando André Pires de Lima*.

Decreto n.º 38 969

Tendo em vista o disposto no Decreto-Lei n.º 38 968, desta data;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

CAPÍTULO I

Obrigatoriedade do ensino

Artigo 1.º — 1. A instrução primária até à aprovação no exame do ensino elementar é obrigatória para os menores que em 31 de Dezembro de cada ano civil tenham idade igual ou superior a 7 e inferior a 13 anos.

2. Poderá, porém, ser autorizada, a título excepcional, e desde que não haja perturbação para o ensino, a matrícula de menores que completarem os 7 anos entre 1 de Janeiro e 7 de Outubro do ano seguinte. Esta autorização dependerá sempre da apresentação de atestado médico comprovativo de que o menor possui desenvolvimento físico e mental compatível com o normal aproveitamento escolar.

3. Desde que não haja prejuízo para o ensino ou para os alunos, poderão matricular-se no ensino primário oficial os menores que, excedendo o limite máximo de idade fixado no n.º 1 deste artigo, não tenham completado 14 anos até ao acto da matrícula. Esta faculdade não poderá ser utilizada em estabelecimentos de ensino que funcionem em regime de coeducação de sexos.

Art. 2.º O acto da matrícula implica sempre para o menor a sujeição à obrigação da frequência escolar até ao fim do ano lectivo.

Art. 3.º A instrução primária pode ser ministrada em escolas oficiais ou particulares e em regime de ensino individual ou de ensino doméstico.

Art. 4.º — 1. São dispensadas da obrigação de frequentar o ensino primário:

a) Os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental;

b) Os que residam a mais de 3 km de qualquer escola primária oficial ou particular gratuita, desde que não lhes seja assegurado transporte gratuito.

2. Os menores referidos na alínea a) do número anterior, sempre que se encontrem em condições de receber ensino em classes especiais para doentes ou anormais, são obrigados a frequentar estas classes desde que as haja a menos de 3 km.

3. O motivo de dispensa será comprovado, dentro do prazo estabelecido no n.º 1 do artigo 9.º, pelo encarregado da educação perante o agente de ensino responsável pela matrícula, que poderá exigir a apresentação, consoante os casos, de atestado do médico ou da junta de freguesia.

4. Os atestados dos médicos são isentos de imposto de selo e os das juntas de freguesia do mesmo imposto e de quaisquer emolumentos.

Art. 5.º Aos encarregados de educação incumbe promover a matrícula e garantir a regularidade da frequência escolar dos menores a seu cargo.

Art. 6.º Para os efeitos deste diploma consideram-se encarregados de educação o pai, a mãe, o tutor ou os que tiverem à sua guarda o menor por incumbência dos pais, do tutor ou de outra entidade competente, ou por virtude de simples autoridade de facto.

Art. 7.º Compete aos directores das escolas e aos respectivos professores e regentes fomentar a matrícula e a assiduidade dos menores em idade escolar, actuando nesse sentido junto das famílias e esclarecendo os encarregados de educação sobre os seus deveres e as sanções em que podem incorrer.

Art. 8.º — 1. Antes da abertura do prazo da matrícula os secretários de zona e os agentes de ensino responsáveis pela orientação e coordenação dos serviços de matrícula, nos termos do artigo 11.º, anunciarão, por editais ou avisos ou por outros meios ao seu alcance, o período em que a matrícula se realiza, as penalidades previstas para os encarregados de educação que não dêem cumprimento às prescrições sobre obrigatoriedade do ensino, bem como os nomes dos menores sujeitos pela primeira vez à frequência escolar.

2. A omissão, nos editais ou avisos, do nome de qualquer menor em idade escolar não desonera o respectivo encarregado de educação do cumprimento do preceituado neste diploma sobre escolaridade obrigatória.

Art. 9.º — 1. O prazo normal da matrícula no ensino primário oficial é de 1 a 7 de Outubro.

2. Sem prejuízo da aplicação das sanções cujo processo esteja em curso, pode facultar-se, até ao primeiro dia do terceiro período lectivo, a matrícula de menores sujeitos à obrigação de frequência escolar.

3. A matrícula fora do período previsto no n.º 1 deste artigo dos menores referidos no n.º 2 do artigo 1.º só pode ser autorizada, em casos excepcionais devidamente fundamentados, até 31 de Dezembro, mediante o pagamento da propina especial de 20\$, 50\$ e 100\$, conforme a inserção se verifique durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro.

Art. 10.º As operações respeitantes à matrícula são da competência dos directores dos estabelecimentos de ensino ou do professor ou professores designados pelo director do distrito escolar, mas todos os agentes de ensino da zona ou núcleo deverão dispensar-lhes a sua colaboração.

Art. 11.º — 1. Nas zonas escolares os secretários de zona são os responsáveis pela orientação e coordenação de todos os serviços de matrícula.

2. Nos núcleos em que haja mais de um agente de ensino a responsabilidade prevista no número anterior é do director da escola ou do agente de ensino designado pelo director do distrito escolar.

Esta responsabilidade poderá ser atribuída a dois agentes de ensino sempre que haja convergência de se orientar separadamente a matrícula dos menores de cada sexo.

3. A distribuição dos menores pelos estabelecimentos de ensino oficial da zona ou do núcleo é da competência dos secretários de zona ou dos professores responsáveis pela orientação e coordenação dos serviços de matrícula, os quais se determinarão pelas conveniências do ensino, de harmonia com as instruções da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Art. 12.º — 1. A primeira matrícula far-se-á em face da certidão de nascimento ou da cédula pessoal do matriculando. Do respectivo termo, datado e assinado pelo agente de ensino, constarão:

a) Nome completo, data do nascimento, nacionalidade, morada e filiação do matriculando;

b) Nome completo, estado, profissão e morada do encarregado de educação;

c) No caso de o matriculando conferir direito a abono de família, indicação do beneficiário, da instituição, entidade ou serviço processador e do número da respectiva inscrição.

2. É dispensável, salvo em caso de dúvida, a apresentação da certidão de nascimento ou da cédula pessoal quando o nome do matriculando figure nos cadernos de recenseamento da zona ou do núcleo.

3. Para efeitos do disposto na alínea c) do n.º 1 deste artigo, pode ser exigida aos encarregados de educação a apresentação de declarações passadas pelas entidades patronais a que prestem serviço, pelos organismos corporativos que os abrangam ou pelos serviços processadores do abono de família.

4. As declarações referidas no número anterior serão passadas obrigatória e gratuitamente e devem ser requisitadas pelo agente de ensino encarregado da matrícula ou por autoridade escolar superior, sempre que nisso se veja conveniência.

5. A prestação de falsas declarações pelos encarregados de educação ou pelas entidades referidas no n.º 3 deste artigo será punida nos termos do artigo 242.º do Código Penal.

Art. 13.º — 1. A matrícula de menores que já tenham frequentado estabelecimento de ensino da mesma zona ou núcleo escolar realizar-se-á por simples averbamento nos respectivos termos, com inscrição da classe a que ficam pertencendo, sem prejuízo do cumprimento do disposto na alínea c) do n.º 1 do artigo anterior sempre que se tenha verificado qualquer alteração que interesse ao cumprimento do disposto nos artigos 31.º, 32.º e 33.º deste decreto.

2. Para a matrícula na 4.ª classe será exigida a apresentação do diploma de exame do ensino primário elementar, salvo tratando-se de alunos do ensino oficial que tenham efectuado aquele exame na mesma zona ou núcleo escolar.

Art. 14.º — 1. No caso de mudança de residência do aluno para outra zona ou núcleo escolar, deverá o encarregado de educação, antes da mudança, dar conhecimento da nova residência ao director da escola ou posto que o aluno deixa de frequentar.

2. O director do estabelecimento de ensino dará conhecimento ao que decompular filiações e no caso na área em que o aluno fixar residência dos factos mais

relevantes da vida escolar deste e, em especial, dos respeitantes à sua frequência e aproveitamento.

No caso de não ser possível identificar o núcleo ou zona, a comunicação a que este número se refere deverá ser feita, para os fins convenientes, ao director do distrito escolar ou ao delegado escolar do concelho para onde o aluno tenha transferido a residência.

3. O encarregado de educação, nos primeiros oito dias após a mudança de residência, apresentará o aluno ao secretário de zona ou ao agente responsável no núcleo pela orientação dos serviços de matrícula, que indicará a escola ou posto a frequentar.

Se a transferência se verificar em período de férias, a apresentação deverá fazer-se nos primeiros cinco dias após a reabertura das aulas.

4. Se, passados quinze dias sobre o recebimento da comunicação prescrita no n.º 2 deste artigo, se verificar que não foi dado cumprimento ao disposto no número anterior, deverá o secretário de zona ou agente responsável pela orientação dos serviços de matrícula no núcleo proceder às diligências necessárias para que a apresentação se verifique.

Art. 15.º É obrigatória, sempre que solicitada, a entrega ao encarregado de educação, logo após a matrícula, de um certificado desta que conterá todos os elementos do termo de inscrição. É, nos mesmos termos, obrigatória a entrega de um certificado da dispensa da obrigação de frequentar o ensino primário nos casos previstos no n.º 1 do artigo 4.º

Art. 16.º — 1. Os encarregados de educação deverão apresentar, no acto da matrícula, os atestados exigidos pelas autoridades sanitárias.

2. Sempre que não seja dado cumprimento ao disposto neste artigo, o agente de ensino incumbido das operações de matrícula comunicará, no prazo de quinze dias, à competente autoridade sanitária o nome e a morada do menor.

Art. 17.º — 1. Os alunos do ensino primário oficial serão matriculados em cada ano lectivo apenas numa classe.

2. Desde que não resulte prejuízo para o ensino dos outros alunos, o director do distrito escolar poderá autorizar, sobre parecer do respectivo professor, a matrícula em duas classes no mesmo ano lectivo de alunos atrasados um ou mais anos em relação à idade e com excepcional aproveitamento.

Art. 18.º — 1. É proibida, em princípio, a frequência de estabelecimentos de ensino oficial fora da zona ou núcleo escolar em que reside o aluno. Esta proibição não abrange os menores de zona ou núcleo escolar em que não haja estabelecimentos de ensino primário oficial.

2. A frequência fora do núcleo ou zona escolar tem de ser autorizada em cada caso.

Art. 19.º — 1. A matrícula no ensino particular é regulada pelas disposições do Estatuto do Ensino Particular.

2. As entidades referidas na alínea a) do artigo 38.º do Decreto n.º 37 545, de 8 de Setembro de 1949, enviarão mensalmente aos secretários de zona ou agentes de ensino responsáveis pela orientação dos serviços de matrícula, nos termos do artigo 11.º do presente decreto, relação nominal dos menores matriculados no ensino particular.

Art. 20.º Os alunos do ensino individual ou doméstico poderão ser submetidos a exames trimestrais que permitam avaliar o grau do seu aproveitamento. Se este for manifestamente deficiente, o director do distrito escolar poderá anular a respectiva matrícula e fixar um prazo, nunca superior a dez dias, para a realização obrigatória, num estabelecimento de ensino oficial, de

nova matrícula, desde que esta não venha a efectuar-se depois de iniciado o terceiro período lectivo.

Art. 21.º — 1. Sempre que o aluno falte à escola, o encarregado de educação deve, até ao dia seguinte, dar conhecimento ao director respectivo dos motivos que impediram a comparecência.

2. No caso de não ser cumprido o disposto no número anterior, o director competente, dentro de vinte e quatro horas, por escrito, ao encarregado de educação que deve justificar a falta nos dois dias imediatos, sob a cominação das sanções correspondentes.

3. O director da escola só considerará justificada a falta se o encarregado de educação indicar os motivos, devendo ainda o mesmo director, sempre que necessário, proceder, ou mandar proceder, a averiguações sobre a veracidade desses motivos ou exigir a sua comprovação.

Art. 22.º Justificam a falta do aluno à escola os seguintes factos:

- a) Falecimento de um membro de família;
- b) Doença do aluno;
- c) Doença contagiosa de pessoa que coabite com o aluno;
- d) Reunião solene da família;
- e) Dificuldade accidental de comunicações;
- f) Ausência temporária do encarregado de educação se o aluno o acompanhar;
- g) Outros factos que venham a ser previstos em instruções a expedir pela Direcção-Geral do Ensino Primário.

Art. 23.º As faltas serão registadas em livro próprio, com discriminação das justificadas e injustificadas e dos motivos alegados para a justificação.

Art. 24.º Os agentes de ensino devem, em cada caso, averiguar as causas da falta de frequência ou da irregular frequência e, sempre que isso se mostre aconselhável, solicitar inquéritos aos Serviços de Acção Social ou aos Jurisdicionais de Menores e provocar a intervenção dos tribunais de menores para a aplicação de medidas da sua competência.

Art. 25.º Os menores sujeitos à obrigação da frequência do ensino primário que forem encontrados por agentes da autoridade em qualquer lugar público, dentro das horas lectivas, sem motivo legítimo, serão conduzidos imediatamente à sua escola, ou, não estando matriculados, à escola oficial mais próxima, cumprindo, neste caso, ao professor providenciar acerca da regularização da situação escolar.

Art. 26.º — 1. Incorrem na pena de multa de 50\$ a 250\$, conforme as circunstâncias, os encarregados de educação que não matricularem os menores sujeitos à obrigação de frequentar o ensino primário no período estabelecido no n.º 1 do artigo 9.º, ou não obtiverem dispensa de matrícula, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 4.º, bem como os que não derem cumprimento ao preceituado nos n.ºs 1 e 3 do artigo 14.º ou na segunda parte do artigo 20.º

2. Além desta pena, serão punidos com a multa de 100\$ a 500\$ os encarregados de educação que até 31 de Dezembro não effectuarem aquela matrícula.

Art. 27.º Só se consideram incurso nas penas previstas no artigo anterior os encarregados de educação que, depois de terem sido instados pelo agente de ensino ou autoridade escolar, a dar cumprimento ao disposto no n.º 1 do artigo 9.º ou no n.º 3 do artigo 4.º, o não tenham feito no prazo de cinco dias.

Art. 28.º — 1. Incorrem na pena do n.º 1 do artigo 26.º os encarregados de educação dos alunos que, com o seu conhecimento ou por sua negligência, faltarem, durante o mês, mais de três dias sem motivo justificado ou sem declaração oportuna do motivo.

2. As reincidências durante o mesmo ano escolar serão punidas com o dobro de multa.

Art. 29.º — 1. Os directores dos estabelecimentos de ensino oficial ou particular darão conhecimento à direcção do distrito escolar, até ao dia 5 de cada mês, das transgressões a obrigação do ensino cometidas no mês imediatamente anterior pelos encarregados de educação.

2. Os directores dos estabelecimentos de ensino primário oficial que não derem cumprimento ao preceituado no número anterior, bem como os agentes de ensino responsáveis, incorrem em penas de multa iguais às que deveriam ter sido aplicadas aos encarregados de educação, sem prejuízo de outras sanções disciplinares.

3. Os estabelecimentos de ensino primário particular que não cumprirem o disposto no n.º 1 serão encerrados temporária ou definitivamente.

4. A aplicação das penas previstas nos dois números anteriores é da competência do Ministro da Educação Nacional.

Art. 30.º — 1. Os directores dos distritos escolares, até ao dia 20 de cada mês, notificarão os transgressores, por carta registada, com aviso de recepção, para, no prazo de dez dias, procederem ao pagamento voluntário das multas correspondentes ao mês anterior. Se a carta vier devolvida ou não vier assinado o aviso postal, a notificação far-se-á por intermédio da competente autoridade administrativa.

2. Se, findo o prazo, não for produzida prova do pagamento, será enviada pela direcção do distrito escolar participação ao tribunal da comarca competente para efeitos de julgamento. Esta participação fará fé em juízo até prova em contrário, desde que descreva os factos constitutivos da transgressão e seja acompanhada do aviso de recepção ou dos documentos demonstrativos da notificação.

Art. 31.º Constitui condição indispensável para a atribuição do abono de família o cumprimento das obrigações que, nos termos deste diploma, incumbem aos encarregados de educação.

Art. 32.º — 1. Até ao dia 25 de Outubro de cada ano os beneficiários do abono de família devido por menores sujeitos à obrigação de frequentar o ensino primário entregarão na entidade ou serviço processador do abono os certificados a que se refere o artigo 15.º deste diploma.

2. Quando o menor obtiver aprovação no exame do ensino primário elementar, o beneficiário do abono de família fará entrega às mesmas entidades ou serviços de documento comprovativo dessa habilitação.

3. A falta de entrega, ou entrega fora de prazo, dos documentos referidos nos números anteriores deste artigo envolve o desconto do abono de família até ao mês, inclusive, em que esses documentos derem entrada.

Art. 33.º — 1. Até ao dia 20 de cada mês os directores dos distritos escolares enviarão às entidades ou serviços processadores do abono de família nota dos beneficiários cujos educandos tenham faltado mais de três dias sem motivo justificado ou sem declaração oportuna do motivo.

2. As entidades processadoras do abono de família anularão a prestação que se vencer depois da recepção da nota referida no número anterior. Nos serviços do Estado e dos corpos administrativos far-se-á o desconto em folha destas importâncias, bem como das resultantes do disposto no n.º 3 do artigo 32.º

3. Os directores dos estabelecimentos de ensino primário oficial ou particular fornecerão às direcções dos distritos escolares, até ao dia 5 de cada mês, os elementos que permitam dar cumprimento ao preceituado neste artigo.

Art. 34. Para efeitos do preceituado nos artigos 6.º do Decreto-Lei n.º 32 688, de 20 de Fevereiro de 1943,

o 31.º do Decreto-Lei n.º 33512, de 29 de Janeiro de 1911, e sem prejuízo do disposto nos artigos anteriores, os agentes de ensino darão conhecimento, por intermédio das direcções dos distritos escolares, às entidades ou serviços processadores do abono de família das circunstâncias que rodeiem as transgressões mais graves sobre obrigatoriedade do ensino praticadas pelos encarregados de educação.

Art. 35.º Serão punidos com a multa de 500\$ a 2.500\$ aqueles que adaitirem, durante as horas lectivas, em salas de espectáculos ou em quaisquer lugares de divertimentos públicos menores sujeitos à obrigação de frequentar o ensino primário, bem como os que empregarem no serviço, durante essas horas, menores nas mesmas condições.

Art. 36.º — 1. Tem competência para levantar autos de notícia, para efeitos do disposto no artigo anterior, quaisquer autoridades ou agentes da autoridade, bem como os funcionários e agentes do ensino dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário. Levantado o auto, este será, no prazo de cinco dias, remetido à direcção do distrito escolar.

2. São applicáveis a estas transgressões os n.ºs 1 e 2 do artigo 30.º, sendo, porém, da competência dos tribunais do trabalho o julgamento das transgressões previstas na parte final do artigo anterior.

CAPÍTULO II

Recenseamento escolar

Art. 37.º De Maio a Agosto de cada ano proceder-se-á em todo o País às operações do recenseamento escolar, o qual será organizado por sexos e abrangerá todos os menores de idade compreendida entre os 7 e os 12 anos, completos ou a completar até 31 de Dezembro, que não tenham a habilitação do exame do ensino primário elementar.

Art. 38.º Para os efeitos do artigo anterior são constituídas comissões recenseadoras concelhias e de freguesia ou de zona escolar.

Art. 39.º — 1. As comissões concelhias funcionarão nas conservatórias do registo civil e são constituídas pelo respectivo conservador, que servirá de presidente, pelo chefe da secretaria da câmara municipal e pelo delegado do director de distrito escolar, podendo este, quando resida fora da sede do concelho, ser substituído por professor expressamente designado pelo director do distrito escolar. Nas sedes de concelho que sejam capitais de distrito o representante, na comissão, do director do distrito escolar será por este designado de entre os funcionários da direcção do distrito escolar ou professores que exerçam funções na sede do concelho.

2. Nas cidades de Lisboa e Porto funcionará, em cada conservatória do registo civil, uma comissão recenseadora, presidida pelo respectivo conservador, ou seu representante, que terá como vogais os secretários das zonas escolares compreendidas nas respectivas áreas.

3. Sempre que necessário, poderá o director do distrito escolar agregar às comissões referidas neste artigo um ou mais professores da sede do concelho.

4. As operações de recenseamento e demais serviços de secretaria das comissões referidas neste artigo serão executados pelos funcionários dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário que delas façam parte.

Art. 40.º — 1. Nos grandes centros urbanos a execução das operações do recenseamento escolar será ser auxiliada em todo o que esteja no domínio da sua competência pelo Instituto Nacional de Estatística, que,

para o efeito, poderá proceder aos inquéritos necessários.

2. As entidades escolares e as autoridades policiais são obrigadas a prestar a colaboração para esse efeito solicitada pelo Instituto Nacional de Estatística.

Art. 41.º — 1. As comissões de freguesia funcionarão num estabelecimento de ensino primário oficial da localidade e serão constituídas pelo director da escola ou, não havendo professor, pelo regente escolar, de preferência do sexo masculino, que há mais tempo exercer funções docentes na freguesia, o qual presidirá, pelo presidente da junta de freguesia, ou seu representante, e pelos restantes agentes de ensino da localidade.

A falta de comparência do presidente da junta de freguesia, ou seu representante, às reuniões da comissão não poderá justificar o adiamento dos trabalhos.

2. Nas freguesias em que houver um só agente de ensino, este assumirá, com o presidente da junta, ou seu representante, o encargo da organização do recenseamento.

3. Nas freguesias onde não funcione qualquer escola ou posto escolar, o presidente da comissão recenseadora será designado pelo director do distrito escolar de entre os agentes de ensino das freguesias vizinhas.

4. Nas sedes de concelho que compreendam mais de uma freguesia poderá constituir-se uma única comissão recenseadora ou comissões recenseadoras abrangendo mais de uma freguesia.

5. Nas cidades divididas em zonas escolares haverá para cada zona uma comissão recenseadora, que, sob a presidência do respectivo secretário de zona, reunirá os directores dos estabelecimentos oficiais do ensino primário que funcionem na área da zona e os presidentes das juntas de freguesia interessadas, ou seus representantes.

Art. 42.º — 1. No primeiro dia útil de Maio as comissões recenseadoras concelhias deverão ter iniciado os seus trabalhos nas respectivas conservatórias do registo civil, onde preencherão verbetes individuais com o nome, naturalidade, filiação, profissão dos pais e data do nascimento dos menores que tenham completado ou venham a completar, nesse ano civil, a idade de 7 anos.

2. As comissões deverão examinar os livros de registo correspondentes aos anos posteriores ao do recenseamento, a fim de neles incluírem os menores cujos nascimentos tenham sido inscritos tardiamente.

3. Os verbetes referidos neste artigo serão remetidos, acompanhados de nota discriminativa, até 20 do mesmo mês, aos presidentes das comissões recenseadoras de freguesia ou de zona escolar.

4. Das menores que tenham falecido após a inclusão dos seus nomes nos verbetes enviados às comissões de freguesia ou de zona escolar nos cinco anos antecedentes organizará a comissão concelhia uma relação, que será remetida, no prazo indicado no número anterior, àquelas comissões.

Art. 43.º Findas as operações que lhes competem, as comissões concelhias lavrarão em livro próprio acta donde conste o número de verbetes enviados a cada uma das comissões de freguesia ou de zona, com discriminação dos sexos dos menores a que esses verbetes respeitam. Até ao dia 25 de Maio será remetida cópia dessa acta ao director do distrito escolar.

Art. 44.º — 1. De 21 de Maio a 20 de Junho as comissões de freguesia organizarão, por núcleos escolares e por sexos, relações nas quais se inscreverão por ordem cronológica das datas do nascimento, seguidas dos restantes elementos de identificação, os nomes, não só dos menores constantes dos verbetes remetidos pelas comissões concelhias e que residam na freguesia, mas também daqueles que, não tendo ali nascido, nela residam ha-

biualmente e tenham completado ou venham a completar no ano civil 7 anos de idade.

2. As comissões recenseadoras das zonas escolares elaborarão idênticas relações no prazo e nos termos do número anterior.

Art. 45.º As comissões de freguesia ou de zona escolar procederão igualmente, no prazo estabelecido no artigo antecedente, à revisão das relações elaboradas nos cinco anos anteriores, de modo a eliminarem os menores que tenham falecido, recebido aprovação no exame do ensino elementar ou abandonado a área escolar da freguesia ou da zona, e acrescentarão aqueles que, nascidos fora da freguesia, nela tenham vindo fixar residência.

Art. 46.º O recenseamento dos menores residentes em lugares integrados em núcleos escolares de freguesia vizinha será da competência da comissão recenseadora da freguesia a que pertencem os núcleos. Para tal efeito deverão ser remetidos, até 30 de Maio, a esta comissão, pelo presidente da comissão recenseadora a que pertencerem esses lugares, os verbetes relativos aos menores neles residentes.

Art. 47.º As comissões recenseadoras de freguesia ou de zona escolar remeterão, até 30 de Maio, às comissões recenseadoras respectivas os verbetes das crianças que tenham transferido a residência para outra freguesia ou zona escolar.

Art. 48.º Para execução do disposto nos artigos anteriores, as comissões de freguesia ou de zona escolar procederão aos inquéritos julgados indispensáveis à inclusão no recenseamento de todos os menores sujeitos à obrigação da frequência escolar residentes na respectiva área, para o que deverão solicitar a cooperação de quaisquer entidades administrativas, autoridades e funcionários do Estado, que a não poderão recusar, bem como dos párocos e organismos cooperativos.

Art. 49.º—1. O presidente da comissão recenseadora de freguesia ou de zona escolar rubricará, com os restantes membros da comissão, as relações respeitantes a cada um dos seis anos abrangidos pelo recenseamento e enviá-las-á, até 10 de Julho, ao delegado concelhio ou à direcção do distrito escolar nos concelhos cuja sede seja capital de distrito.

2. Destas relações serão elaborados tantos exemplares quantos os estabelecimentos que funcionem na zona ou núcleo escolar, acrescidos de um nos concelhos cuja sede seja capital de distrito e de dois nos restantes concelhos.

Art. 50.º—1. Na última sessão da comissão será lavrada em livro próprio acta dos trabalhos realizados, assinada por todos os membros, e cuja cópia será remetida ao delegado concelhio ou direcção do distrito escolar juntamente com as relações referidas no artigo anterior.

2. Os verbetes dos menores inscritos no recenseamento local ficarão à guarda do presidente da comissão.

Art. 51.º—1. Recebidas as relações respeitantes a cada um dos núcleos das diferentes freguesias ou das zonas escolares, os delegados concelhos ou as direcções dos distritos escolares nos concelhos cujas sedes coincidam com capitais de distrito procederão à eliminação naquelas relações dos nomes dos menores que obtiverem aprovação no exame do ensino primário elementar.

2. Uma vez feita esta revisão, serão as relações visadas pelo delegado escolar, ou director do distrito escolar, e devolvidas, com excepção dos exemplares referidos na parte final do n.º 2 do artigo 49.º, às respectivas comissões recenseadoras da freguesia ou zona escolar, que as distribuirão pelos diferentes estabelecimentos de ensino.

3. Tratando-se de núcleos onde se não encontre a funcionar qualquer estabelecimento de ensino, o pre-

sidente da comissão recenseadora conservará em seu poder o exemplar que lhe for devolvido pelo delegado concelhio ou director do distrito escolar.

4. Depois de actualizadas as relações de acordo com o preceituado no n.º 1, os delegados escolares, ou direcções dos distritos escolares, preencherão, em triplicado, o mapa do modelo aprovado, do qual constará para cada sexo, com discriminação, por ordem alfabética, de freguesias, núcleos ou zonas escolares e lugares, o número dos menores recenseados em cada um dos anos abrangidos pelo recenseamento.

5. O mapa concelhio será, até ao dia 10 de Agosto, remetidos em duplicado à direcção do distrito escolar, juntamente com um exemplar das relações a que se refere o n.º 1 deste artigo.

6. Sempre que as necessidades do serviço o justificarem, poderá o delegado escolar determinar que um ou mais professores da sede do concelho colaborem na execução dos trabalhos referidos neste artigo.

Art. 52.º—1. As direcções dos distritos escolares remeterão à Direcção-Geral do Ensino Primário, até 30 de Agosto de cada ano, um exemplar do mapa referente a cada concelho, acompanhado de um mapa geral donde conste, com as discriminações julgadas indispensáveis, o número total de menores recenseados nos diferentes concelhos do distrito.

2. O director do distrito escolar enviará simultaneamente à Direcção-Geral do Ensino Primário relatório em que apreciará os resultados do recenseamento e a forma como decorreram os trabalhos, individualizando os agentes de ensino que se tenham evidenciado pelo seu zelo excepcional ou por negligência.

Art. 53.º O pessoal menor das escolas prestará o serviço que, por intermédio dos presidentes das comissões recenseadoras de freguesia ou de zona escolar, lhe for determinado.

Art. 54.º O serviço de recenseamento será executado sem prejuízo do trabalho escolar e é obrigatório e gratuito para todos os membros das comissões concelhias, de freguesia ou de zona escolar.

Art. 55.º—1. Os funcionários dependentes do Ministério da Educação Nacional que se recusarem a prestar o seu concurso ou evidenciarem negligência ou má fé nos trabalhos que lhes competirem ou de que forem incumbidos incorrerão em procedimento disciplinar.

2. Será tomada em conta na qualificação anual do serviço dos agentes de ensino a forma como estes se tenham desempenhado dos trabalhos do recenseamento escolar.

Art. 56.º Os agentes de ensino em serviço de recenseamento escolar não poderão ausentar-se em gozo de férias enquanto não estiverem concluídas as operações que lhes competem ou lhes forem atribuídas.

Art. 57.º Continuam a cargo das câmaras municipais as despesas com o expediente e o fornecimento de impressos necessários às operações de recenseamento.

CAPÍTULO III

Assistência escolar

Art. 58.º—1. A assistência aos alunos pobres do ensino primário oficial será prestada através das caixas escolares e das cantinas escolares.

2. As duas instituições destinam-se, de um modo geral, a fomentar a matrícula e a regularidade da frequência nos estabelecimentos de ensino primário, mediante auxílio moral e material aos alunos que se encontram em precárias condições económicas.

Art. 59.º Em cada núcleo ou zona escolar funcionarão obrigatoriamente uma ou mais caixas escolares,

Art. 60.º As caixas escolares compete especialmente:

a) Fornecer aos alunos necessitados, gratuitamente ou a preços reduzidos, livros indispensáveis ao ensino e material escolar de consumo corrente;

b) Distribuir aos mesmos alunos artigos de vestuário e calçado;

c) Facultar aos alunos pobres, sem prejuízo da realização das restantes finalidades, a frequência de colónias de férias, no campo ou na praia, organizadas por quaisquer entidades oficiais ou particulares;

d) Procurar desenvolver nos alunos o espírito associativo e de cooperação social.

Art. 61.º — 1. A receita das edições dos livros únicos do ensino primário, deduzidos os encargos com a elaboração dos respectivos textos, edição, administração e fiscalização, será destinada à assistência a alunos pobres, a prestar pelas caixas escolares.

2. Para efeito do disposto no número anterior, a Direcção-Geral do Ensino Primário proporá anualmente ao Ministro da Educação Nacional as importâncias a atribuir a cada distrito escolar.

3. Estas importâncias, que a Direcção-Geral processará a favor do director escolar respectivo, serão por este distribuídas às caixas escolares de acordo com as necessidades de cada uma.

Art. 62.º O Ministro da Educação Nacional designará, no mês de Agosto de cada ano, o número de exemplares dos livros únicos que, por acordo com os respectivos editores, deverão ser adquiridos pelas caixas escolares em condições menos onerosas.

Art. 63.º A distribuição às caixas escolares dos subsídios e livros referidos nos dois artigos anteriores constará de um mapa, que será submetido pelas direcções dos distritos escolares à apreciação da Direcção-Geral do Ensino Primário, com indicação das caixas beneficiadas, condições do meio e outros elementos susceptíveis de interessar.

Art. 64.º As cantinas escolares funcionarão em edifícios próprios, anexos ou não às escolas, e a iniciativa da sua constituição pode pertencer a serviços do Estado ou a qualquer pessoa ou entidade.

Art. 65.º Constituem fins específicos das cantinas escolares:

a) Fornecer gratuitamente, nos dias lectivos, refeições aos alunos necessitados que sejam assíduos à escola;

b) Estimular nos alunos o espírito de cooperação e de caridade cristã, promovendo a sua inscrição como sócios, quando devidamente autorizados pelos encarregados de educação;

c) Auxiliar a acção formativa da escola;

d) Desenvolver a melhor colaboração com as caixas escolares e com outras obras de assistência social, momentaneamente quando se destinem a proteger as crianças.

Art. 66.º Os alunos que se não encontrem em condições económicas precárias poderão utilizar-se das refeições servidas pelas cantinas escolares mediante o pagamento de importância a fixar.

Art. 67.º As cantinas escolares ficam sujeitas à fiscalização dos serviços de inspecção da Direcção-Geral do Ensino Primário e dos serviços de saúde escolar da Direcção-Geral da Educação Física, Desportos e Saúde Escolar.

Art. 68.º — 1. O Estado, por intermédio da Obra das Mães pela Educação Nacional, Organização Nacional Mocidade Portuguesa, Mocidade Portuguesa Feminina, ou quaisquer outros organismos, estimulará a iniciativa privada na fundação e manutenção de cantinas, subsidiando-as na medida da assistência prestada e da acção por elas exercida no aumento e regularização da frequência escolar.

2. Para efeitos do número anterior, inscrever-se-á no Orçamento Geral do Estado uma dotação anual.

Art. 69.º — 1. Sempre que sejam doados ou legados para a manutenção de cantinas bens de valor igual ou superior a 250.000\$, o Estado tomará sobre si o encargo de construir os respectivos edifícios e ficarão os disponentes com o direito de indicar professores para o preenchimento de duas vagas abertas ou a abrir nas escolas do núcleo ou zona beneficiadas pela cantina.

2. Com prévia autorização dos Ministros das Finanças e da Educação Nacional, poderão também ser construídos edifícios destinados a cantinas escolares sempre que alguma entidade de carácter oficial assuma a responsabilidade da sua manutenção.

3. No caso de legado ou herança, o autor da liberalidade poderá fazer no testamento a indicação a que alude o n.º 1.

Art. 70.º As autorizações do Ministro da Educação Nacional para aceitação das liberalidades referidas no n.º 1 do artigo anterior serão dadas, para cada caso, em decreto especial.

Art. 71.º O Governo poderá conceder instalação para cantinas escolares em edifícios do Estado, desde que não haja inconveniente para os serviços a que estes se encontrem especialmente afectados.

Art. 72.º — 1. Serão admitidos como sócios das caixas e das cantinas escolares todos aqueles que para elas queiram contribuir com dinheiros ou serviços.

2. De harmonia com o montante da quota que pagarem ou a qualidade de serviço que prestarem, os sócios serão distribuídos por três categorias: ordinários, beneméritos e honorários.

3. Os alunos podem inscrever-se como sócios ordinários.

Art. 73.º As escrituras das doações feitas nos termos do n.º 1 do artigo 69.º estão isentas de imposto do selo e emolumentos, bem como as respectivas certidões e registo na conservatória.

Art. 74.º — 1. Constituem receitas das caixas escolares ou cantinas escolares:

a) As quotas dos sócios;

b) Os rendimentos dos fundos instituídos a seu favor;

c) O produto de peditórios, récitas ou festas escolares;

d) Os subsídios do Estado, dos corpos administrativos ou pessoas colectivas de utilidade pública administrativa ou de outras entidades;

e) Quaisquer donativos.

2. Constituem ainda receitas das caixas escolares:

a) O lucro proveniente da venda de livros ou material escolar;

b) O rendimento líquido dos terrenos susceptíveis de exploração agrícola que façam parte das instalações escolares, quando não haja cantina escolar;

c) Os subsídios concedidos por conta da receita dos livros únicos do ensino primário;

d) O produto das multas aplicadas nos termos deste diploma e pagas voluntariamente.

3. Constituem também receitas das cantinas escolares:

a) O produto das refeições pagas nos termos do artigo 66.º;

b) O rendimento líquido dos terrenos susceptíveis de exploração agrícola que façam parte das instalações escolares.

4. As multas referidas na alínea d) do n.º 2 deste artigo serão entregues, mediante guias, nos cofres do Tesouro. Estas receitas serão transferidas mensalmente para a Caixa Geral de Depósitos, Crédito e Providência e contabilizadas à ordem da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Art. 69. — 1. As caixas escolares e as cantinas escolares terão como órgãos a assembleia geral e a direcção.

2. A assembleia geral, constituída por todos os sócios, funcionará sob a orientação de uma mesa composta de três membros, cujo presidente será designado pelo director do distrito escolar.

3. A direcção será constituída por três ou cinco membros, dos quais dois serão sempre que os haja, agentes de ensino da zona ou do núcleo.

4. As cantinas criadas nos termos do n.º 1 do artigo 69.º serão administradas pela forma que for acordada com os respectivos disponentes ou pela fixada em diploma especial.

Art. 70.º Sempre que o Ministro da Educação Nacional o julgue conveniente, poderá nomear uma comissão administrativa, composta de três ou cinco membros, para proceder à administração corrente da caixa ou cantina escolar.

Art. 77.º As cantinas a cargo da Obra das Mães pela Educação Nacional, nos termos do n.º 6.º do artigo 2.º dos seus estatutos, aprovados pelo Decreto n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936, serão dirigidas e administradas por esse organismo.

Art. 78.º Os professores procurarão interessar os alunos na vida das caixas e das cantinas escolares, estimulando-os a inscrever-se como sócios e chamando-os a colaborar por forma efectiva no seu funcionamento.

Art. 79.º Os relatórios e contas da gerência anual das caixas e cantinas escolares não dependentes da Obra das Mães pela Educação Nacional serão submetidos à aprovação do director do distrito escolar.

Art. 80.º A denominação a dar às cantinas e caixas escolares é da competência do Ministro da Educação Nacional.

Art. 81.º O Ministro da Educação Nacional poderá aprovar a constituição de associações de assistência escolar de âmbito assistencial mais vasto ou de base territorial diferente dos que ficam consignados para as caixas e para as cantinas escolares.

Art. 82.º A acção dos agentes de ensino no funcionamento das cantinas e das caixas escolares será considerada para efeito de qualificação de serviço.

Art. 83.º O funcionamento das caixas e das cantinas escolares será regido por estatutos de modelo a aprovar pelo Ministro da Educação Nacional.

CAPÍTULO IV

Providências destinadas a reforçar a obrigatoriedade escolar

Art. 84.º — 1. As entidades patronais do comércio e da indústria não poderão, a partir de 1 de Janeiro de 1955, admitir ao serviço, nos quadros permanentes, menores de 18 anos que não tenham obtido aprovação no exame do ensino primário elementar, a não ser que se trate de menores que hajam sido dispensados, nos termos do artigo 4.º deste diploma, da obrigação da frequência escolar.

2. Para os efeitos do disposto no número anterior, as entidades patronais exigirão, no momento da admissão dos menores, o diploma de aprovação no exame do ensino primário elementar, ou a prova de dispensa da obrigação da frequência escolar.

3. A falta de cumprimento do disposto no n.º 1 deste artigo será punida com a multa de 500\$ a 2.500\$, elevada ao dobro no caso de reincidência, por cada menor em relação ao qual se tenha verificado a transgressão.

Art. 85.º — 1. Sempre que para o exercício de qualquer actividade profissional se reconheça ser necessária

ou vantagem a posse dum mínimo de instrução, pode o Ministro das Corporações e Previdência Social, ouvido o da Educação Nacional, ou por proposta deste, proibir o ingresso na profissão ou o acesso a determinadas classes ou categorias profissionais aos indivíduos que não possuam habilitações correspondentes à da 3.ª ou à da 4.ª classe do ensino primário.

2. A falta de cumprimento do disposto nos despachos exarados ao abrigo deste artigo será punida nos termos do n.º 3 do artigo anterior.

Art. 86.º — 1. A fiscalização do cumprimento do preceituado no artigo 84.º e nos despachos exarados ao abrigo do disposto no artigo anterior cumpre à Inspecção do Trabalho e aos inspectores do ensino primário, directores dos distritos escolares e seus adjuntos, ou delegados concelhios, e professores especialmente designados para o efeito pela Direcção-Geral do Ensino Primário.

2. Das transgressões verificadas levantar-se-ão autos de notícia, que, dentro de cinco dias, serão remetidos à respectiva direcção do distrito escolar.

3. São aplicáveis a estas transgressões os n.ºs 1 e 2 do artigo 30.º deste diploma, sendo, porém, o julgamento da competência dos tribunais do trabalho.

Art. 87.º — 1. Salvo tratando-se de serviços eventuais sem carácter de permanência, é vedado o ingresso nos serviços do Estado, dos corpos administrativos, das pessoas colectivas de utilidade pública administrativa, dos organismos corporativos ou de coordenação económica e das instituições de previdência e de abono de família a quem não possuir a habilitação mínima do exame do ensino primário elementar.

2. Para o provimento de lugares dos mesmos serviços de categoria correspondente ou superior à letra Y do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 26 115, de 23 de Novembro de 1935, é exigida a aprovação na 4.ª classe ou habilitação equivalente.

Art. 88.º Não poderão ser admitidos a exame para condutor de veículos automóveis, a partir de 1 de Janeiro de 1954, os indivíduos que não possuam como habilitação mínima o exame da 3.ª classe.

Art. 89.º — 1. Sem a habilitação da 3.ª classe não pode ser passada, a partir de 1 de Janeiro de 1955, autorização de emigração a indivíduos com mais de 14 e menos de 35 anos de idade.

2. Exceptuam-se do disposto no número anterior os anormais, quando emigram com as pessoas a cujos cuidados se encontram, bem como as mulheres casadas que acompanhem os maridos ou por estes sejam chamadas.

Art. 90.º — 1. A partir de 1954 os mancebos incorporados nas forças militares não poderão passar à disponibilidade sem a habilitação correspondente ao exame do ensino primário elementar.

2. Para todos os efeitos, incluindo o da gratificação aos agentes e o de validade dos exames, de cujo júri fará sempre parte um delegado da Direcção-Geral do Ensino Primário, as escolas regimentais ou equivalentes, enquanto prepararem mancebos para o exame do ensino primário elementar, são equiparadas aos cursos de educação de adultos previstos no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 38 968, desta data. Compete aos Ministros do Exército, da Marinha e da Educação Nacional e Subsecretário de Estado da Aeronáutica fixar, por acordo, as condições da organização e funcionamento das escolas, e ao da Educação Nacional, ouvidas as entidades interessadas, nomear os regentes, sempre que não seja possível assegurar o serviço docente com professores militares de reconhecida idoneidade pedagógica.

Art. 91.º Com acordo do Ministro da Justiça, poderão ser criados nos estabelecimentos prisionais cursos de educação de adultos.

CAPÍTULO V

Cursos de educação de adultos

Art. 92.º — 1. São criados cursos de ensino primário elementar destinados a adolescentes e adultos analfabetos sempre que esteja garantido o seu funcionamento em instalações convenientes e devidamente apetrechadas de material didáctico.

2. Os cursos serão designados por «cursos de educação de adultos» e podem funcionar de dia ou à noite, conforme as circunstâncias o aconselhem.

3. Os cursos de educação de adultos serão criados, mediante portaria do Ministro da Educação Nacional, por iniciativa do Ministério ou a requerimento de qualquer entidade pública ou particular interessada.

Art. 93.º Os programas de ensino a ministrar serão os da instrução primária elementar, com as alterações que o Ministro da Educação Nacional determinar, ouvida a 2.ª secção da Junta Nacional da Educação.

Art. 94.º — 1. Em princípio, os cursos de educação de adultos funcionarão em regime de separação de sexos.

2. A regência dos cursos de educação de adultos do sexo masculino será normalmente confiada a professores ou regentes escolares do mesmo sexo.

3. A regência dos cursos destinados ao sexo feminino só pode ser exercida por agentes de ensino do mesmo sexo.

Art. 95.º Os cursos funcionarão normalmente de 1 de Novembro a 31 de Maio, devendo os últimos dias deste mês ser destinados às provas de passagem.

Art. 96.º — 1. Os cursos funcionarão em todos os dias úteis, durante duas horas, em harmonia com o horário aprovado pelo director do distrito escolar.

2. Os cursos não funcionarão no dia 24 de Dezembro, na terça-feira de Carnaval e na quinta-feira, sexta-feira e sábado anteriores ao domingo de Páscoa.

Art. 97.º — 1. Os cursos de educação de adultos funcionarão em edifícios escolares ou noutras instalações postas à disposição do Ministério da Educação Nacional pelos corpos administrativos, organismos cooperativos ou quaisquer entidades públicas ou particulares.

2. As entidades referidas no número anterior, sempre que requeriram a criação dos cursos, deverão assumir a responsabilidade dos encargos correspondentes, salvo os respeitantes à gratificação dos respectivos regentes, a qual fica a cargo do Estado.

3. As resoluções dos corpos administrativos referentes àquela responsabilidade serão comunicadas à direcção do distrito escolar, devendo para isso remeter-se-lhe cópia autêntica da acta da sessão na parte respectiva.

4. A direcção do distrito escolar compete decidir se as entidades particulares são idóneas para assumir a responsabilidade de que trata este artigo.

5. O pedido de criação de cursos deve ser acompanhado de indicação dos adolescentes e adultos analfabetos que se comprometam a frequentá-los com regularidade.

Art. 98.º — 1. Os concessionários do Estado e dos corpos administrativos e as entidades patronais, singulares ou colectivas, do comércio ou da indústria que tenham, nos quadros permanentes, mais de vinte assalariados com menos de 35 anos de idade e sem a habilitação da 3.ª classe do ensino primário poderão ser obrigados pelo Ministro da Educação Nacional, ouvido o das Corporações e Previdência Social, a fornecer instalações para o funcionamento de cursos destinados àquela população.

2. O Ministro da Educação Nacional poderá autorizar que entidades da mesma localidade ou de localidades vizinhas se associem para o cumprimento do disposto no número anterior.

Art. 99.º Todos os assalariados referidos no artigo anterior são obrigados, desde que não sofram de incapacidade física ou mental impeditiva de aproveitamento escolar, a frequentar com regularidade os cursos criados nos termos do mesmo artigo.

Art. 100.º — 1. A falta de cumprimento do preceituado no artigo 98.º será punida com a multa de 500\$ a 2.500\$ mensais por cada assalariado com menos de 35 anos de idade que não possua a habilitação do ensino primário elementar.

2. Os assalariados que se recusam a frequentar os cursos, que faltam às aulas em cada mês mais de três vezes sem motivo considerado legítimo pelo regente do curso ou pelo delegado do director do distrito escolar ou que, pelo seu comportamento, constituam causa de perturbação para o normal funcionamento do curso poderão ser despedidos, sem aviso prévio ou indemnização, pela entidade patronal.

3. As entidades patronais que não despedirem os assalariados nas condições referidas no número anterior passarão a suportar o encargo do pagamento da gratificação ao regente do curso.

4. As mesmas entidades incorrerão nas penalidades previstas no n.º 1 deste artigo sempre que não prestem ao regente do curso a colaboração indispensável ao seu normal funcionamento.

5. O regente do curso ou o delegado escolar no concelho darão conhecimento das infracções cometidas pelas entidades patronais ao director do distrito escolar.

6. São aplicáveis a estas transgressões os n.ºs 1 e 2 do artigo 30.º deste diploma, sendo, porém, o julgamento da competência dos tribunais do trabalho.

Art. 101.º — 1. É vedado às entidades patronais despedir quaisquer assalariados ao seu serviço para se eximirem ao cumprimento do disposto no artigo 98.º

2. Os transgressores ao preceituado no número anterior incorrem nas penalidades previstas no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 31 280, de 22 de Maio de 1941.

Os assalariados despedidos terão direito ao dobro das indemnizações previstas no artigo 4.º do mesmo diploma legal.

3. No caso de transgressões ao preceituado no n.º 1 deste artigo seguir-se-ão os trâmites previstos no n.º 6 do artigo anterior.

Art. 102.º — 1. O Ministério das Corporações e Previdência Social dará conhecimento ao da Educação Nacional, até 31 de Maio de cada ano, das entidades patronais do comércio e da indústria que mantenham ao seu serviço mais de vinte assalariados com menos de 35 anos de idade e sem o exame do ensino primário elementar.

2. A Direcção-Geral do Ensino Primário, até 30 de Junho, submeterá a despacho ministerial as propostas de criação de cursos de educação de adultos, nos termos do artigo 98.º, por forma que estes possam entrar em funcionamento no mês de Novembro seguinte.

Art. 103.º — 1. Compete ao Ministro da Educação Nacional autorizar a entrada em funcionamento em cada ano ou a reabertura dos cursos, e bem assim determinar a sua suspensão ou extinção sempre que o número de alunos ou a anormal falta de aproveitamento não justifique o seu funcionamento.

2. A extinção dos cursos será feita por diploma de valor igual ao que os criou. Consideram-se, porém, automaticamente extintos, sem necessidade de qualquer publicação no *Diário do Governo*, os cursos que não funcionem durante dois anos lectivos consecutivos.

3. Só é autorizada a entrada em funcionamento dos cursos quando houver, pelo menos, vinte adolescentes ou adultos matriculados e informação favorável do director do distrito escolar, devidamente fundamentada, sobre a sua necessidade.

4. Se durante um mês a frequência média for inferior a quinze alunos, o regente do curso, cuja gratificação constitui encargo do Estado, suspenderá imediatamente o ensino, dando conhecimento do facto e das suas causas ao director do distrito escolar.

5. Não pode ser autorizada a entrada em funcionamento ou a reabertura de cursos depois de 7 de Janeiro.

Art. 104.º—1. Os regentes dos cursos serão livremente designados pelo Ministro da Educação Nacional de entre os professores de ensino primário ou regentes de postos escolares, professores ou regentes agregados, ou de entre os diplomados para o magistério primário particular, ou outros indivíduos de reconhecida idoneidade moral e cívica.

2. Os indivíduos que pretendam ser nomeados para a regência dos cursos deverão apresentar a sua candidatura, de 20 de Setembro a 7 de Outubro, em requerimento dirigido ao Ministro da Educação Nacional, acompanhado da declaração a que se refere o Decreto-Lei n.º 27 003, de 14 de Setembro de 1936, bem como de nota comprovativa do aproveitamento obtido na regência de cursos, no caso de se tratar de professores com serviço prestado no ensino de adolescentes ou adultos analfabetos.

Esta nota deverá ser confirmada pelo director do distrito escolar.

3. Não poderão ser nomeados para reger cursos de educação de adultos os agentes de ensino que em algum dos anos anteriores, por falta de zelo ou de competência, não hajam obtido o aproveitamento considerado normal.

Art. 105.º—1. Os regentes dos cursos que cometam qualquer fraude com o fim de iludir o preceituado neste decreto serão obrigados a indemnizar o Estado pelos danos causados, se os houver, sem prejuízo de processo disciplinar, tratando-se de professores ou regentes do ensino primário oficial, e do cancelamento do diploma do magistério primário, no caso de serem professores do ensino particular.

2. Os directores dos distritos escolares, sem prejuízo do procedimento disciplinar que couber, serão também solidariamente responsáveis pela indemnização devida ao Estado em virtude do funcionamento de cursos com infracção das disposições deste decreto.

Se a infracção houver resultado da prestação de informações erradas, as responsabilidades transferem-se para a entidade que as houver prestado.

Art. 106.º Os dias em que o regente do curso faltar ao serviço por qualquer motivo, mesmo justificado, são descontados por inteiro.

Art. 107.º As portarias de designação dos regentes dos cursos são abrangidas pela doutrina do § 1.º, alínea a), do artigo 24.º do Decreto n.º 22 257, de 25 de Fevereiro de 1933.

Art. 108.º—1. Os exames da 3.ª ou da 4.ª classe do ensino primário para maiores de 14 anos de idade realizar-se-ão normalmente na 1.ª quinzena de Junho de cada ano.

2. Os exames poderão, porém, ser autorizados pelo Ministro da Educação Nacional nos últimos quinze dias de cada período lectivo.

3. Em caso excepcionalmente devidamente justificado poderá também o Ministro da Educação Nacional autorizar os referidos exames em qualquer altura do ano lectivo, mediante o pagamento pelo interessado de uma propina especial de 100\$8, além das despesas feitas com a convocação do júri de exame.

4. Os exames previstos neste artigo são feitos perante júris especiais nomeados pelo Ministro da Educação Nacional.

Art. 109.º A cada regente de curso de educação de adultos que seja professor do ensino primário oficial será abonada a gratificação de 250\$ mensais nas cidades de Lisboa e Porto e 200\$ nas restantes localidades. Os regentes de cursos que não sejam professores do ensino primário oficial perceberão por essa regência a gratificação mensal de 150\$.

CAPÍTULO VI

Campanha Nacional de Educação de Adultos

Art. 110.º Em Janeiro de 1953 será iniciada uma campanha nacional contra o analfabetismo, a qual se prolongará até 31 de Dezembro de 1954.

Art. 111.º—1. A campanha será designada por «Campanha Nacional de Educação de Adultos» e visará essencialmente a preparação para o exame do ensino primário elementar de analfabetos com idade compreendida entre os 14 e os 35 anos.

2. Os programas a seguir serão os da instrução primária elementar, com as alterações que o Ministro da Educação Nacional determinar, ouvida a 2.ª secção da Junta Nacional da Educação.

Art. 112.º Através da Campanha procurar-se-á também divulgar noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária, e nela colaborarão os diversos departamentos do Estado interessados, especialmente os Ministérios do Interior, do Exército, da Economia e das Corporações e Previdência Social, o Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo e a Emissora Nacional de Radiodifusão.

Art. 113.º O Instituto Nacional de Estatística colaborará também na Campanha, competindo-lhe especialmente:

a) Proceder a estudo estatístico do problema do analfabetismo;

b) Elaborar quadros estatísticos sobre o número e percentagem de analfabetos por concelhos, freguesias e núcleos escolares;

c) Dar instruções sobre a recolha e a organização dos dados estatísticos;

d) Verificar os resultados estatísticos e propor as medidas aconselhadas à Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica e à Comissão de Informação e Propaganda, previstas nas alíneas a) e c) do artigo 119.º deste diploma;

e) Pôr à disposição do Ministério da Educação Nacional todos os elementos que permitam a identificação e localização dos analfabetos apurados no censo populacional de 1950.

Art. 114.º—1. A Campanha será orientada por forma a chamar a atenção da opinião pública para o problema do analfabetismo entre os adultos e para a necessidade da colaboração dos particulares com o Estado na difusão da cultura popular.

2. Será solicitada, por forma especial, a cooperação da imprensa, da rádio, do cinema, do teatro, da organização corporativa, dos estabelecimentos de ensino particular, das agremiações desportivas, das diversas entidades colectivas e das empresas industriais, comerciais e agrícolas, dos párocos e de todas as entidades e indivíduos em condições de colaborar na educação dos adolescentes e adultos analfabetos.

Art. 115.º O pessoal docente será constituído, em regime de voluntariado, por professores do ensino primário ou de outro grau de ensino e regentes de postos escolares, ou pelas pessoas que se ofereçam para colaborar

na Campanha e dêem garantias de competência pedagógica e de idoneidade moral e cívica.

Art. 116.º — 1. Aberta a Campanha, os directores dos estabelecimentos de ensino primário, ouvidos os professores que neles prestem serviço, elaborarão os programas dos trabalhos que se propoñam realizar, com indicação dos seus colaboradores e das sugestões julgadas convenientes.

2. Os programas serão enviados, dentro de quinze dias, ao delegado escolar no concelho e nas sedes dos distritos à direcção escolar.

Os delegados escolares remeterão, no prazo de quinze dias, às direcções dos distritos escolares os programas, devidamente informados.

Art. 117.º Será promovida a concessão de galardões e prémios às pessoas e entidades que no decorrer da Campanha se distinguirem pela sua acção no combate ao analfabetismo.

Art. 118.º — 1. Os indivíduos a quem o Ministério da Educação Nacional reconhecer competência pedagógica e idoneidade moral e cívica para os efeitos do disposto no artigo 115.º terão direito à gratificação de 500\$ por cada adolescente ou adulto analfabeto, de idade compreendida entre os 14 e os 35 anos, que preparem até aprovação no exame do ensino elementar.

2. Os agentes do ensino oficial beneficiarão ainda do aumento de meio valor na sua classificação por cada dez analfabetos que preparem até aprovação no exame do ensino elementar.

3. Quem desejar beneficiar dos direitos previstos nos números anteriores indicará previamente ao director do distrito escolar o nome, a idade e a residência dos indivíduos analfabetos a leccionar, bem como o local onde será feito o ensino.

4. Os indivíduos que prestem serviço em cursos criados nos termos do disposto no capítulo v deste decreto ou tenham regência remunerada de cursos mantidos por quaisquer entidades públicas cu particulares não gozam dos direitos conferidos pelo presente artigo em relação aos alunos leccionados nesses cursos.

5. Os indivíduos que cometerem qualquer fraude com o fim de beneficiar dos direitos previstos nos n.ºs 1 e 2 deste artigo serão responsáveis pelos danos causados ao Estado, sem prejuízo do procedimento disciplinar, no caso de se tratar de agentes de ensino oficial.

Art. 119.º A organização e orientação da Campanha compete às seguintes comissões:

- a) Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica;
- b) Comissão de Administração;
- c) Comissão de Informação e Propaganda.

Art. 120.º — 1. A Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica será constituída por pessoas que dêem garantias de competência e de colaboração eficiente e a ela presidirá o Ministro da Educação Nacional.

2. A Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica compete especialmente:

- a) Dirigir e coordenar os trabalhos, estabelecendo os planos de acção;
- b) Definir a orientação pedagógica da Campanha e pronunciar-se sobre o material didáctico a utilizar;
- c) Manter contacto com os departamentos públicos e autoridades interessadas na luta contra o analfabetismo;
- d) Tomar conhecimento dos resultados da Campanha, à medida que esta se desenvolver;
- e) Tomar as medidas indispensáveis ou convenientes para que se atinjam os objectivos da Campanha.

Art. 121.º — 1. A Comissão de Administração é constituída pelo Director-geral do Ensino Primário, chefes de secção da Direcção-Geral do Ensino Primário, chefe da 10.ª Repartição da Contabilidade Pública e duas pessoas nomeadas pelo Ministro da Educação Nacional.

2. A Comissão de Administração compete:

- a) Administrar o fundo a que se refere o artigo 129.º deste decreto, através de um conselho administrativo constituído por três dos seus membros designados pelo Ministro da Educação Nacional;
- b) Elaborar e submeter à aprovação ministerial o orçamento da receita e da despesa;
- c) Organizar a contabilidade e fiscalizar a sua escrituração;
- d) Promover a aquisição e distribuição do material para a Campanha, ouvida a Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica ou por proposta desta;
- e) Apresentar, dentro de sessenta dias depois de findo cada ano, à aprovação do Ministro da Educação Nacional e visto do Ministro das Finanças as contas do ano anterior. A aprovação e o visto corresponderão à quitação da Comissão.

Art. 122.º — 1. A Comissão de Informação e Propaganda, a que presidirá o Ministro da Educação Nacional, será constituída pelas seguintes entidades, além de outras que o Ministro julgue conveniente nomear:

- a) Representante do Ministério do Interior;
- b) Representante do Ministério do Exército;
- c) Representante do Ministério da Marinha;
- d) Representante do Ministério da Economia;
- e) Representante do Ministério das Corporações e Previdência Social;
- f) Representante do Subsecretariado de Estado da Aeronáutica;
- g) Representante do Episcopado Português;
- h) Secretário nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo;
- i) Comandante-geral da Guarda Nacional Republicana;
- j) Comandante-geral da Polícia de Segurança Pública;
- l) Comandante-geral da Legião Portuguesa;
- m) Comissário nacional da Mocidade Portuguesa;
- n) Presidente da direcção da Obra das Mães pela Educação Nacional;
- o) Comissária nacional da Mocidade Portuguesa Feminina;
- p) Presidente da direcção da Emissora Nacional de Radiodifusão;
- q) Presidente da direcção da Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho;
- r) Presidente da Junta Central das Casas dos Pescadores;
- s) Vice-presidente da Junta Central das Casas do Povo;
- t) Presidente da direcção do Grémio Nacional da Imprensa Diária;
- u) Presidente da direcção do Sindicato Nacional dos Jornalistas;
- v) Representante dos grémios nacionais;
- x) Representante dos sindicatos nacionais;
- z) Representante da imprensa regional e representante da rádio particular.

2. A Comissão de Informação e Propaganda compete:

- a) Promover a informação do público, para que este coopere abertamente na Campanha;
- b) Interessar a imprensa, a rádio, o cinema e o teatro por forma a obter a sua colaboração;
- c) Fomentar o interesse das autoridades administrativas locais, dos párocos, dos professores, dos alunos do ensino liceal, técnico ou superior, das instituições de cultura, dos organismos corporativos, das entidades patronais da indústria, do comércio e da agricultura e das agremiações desportivas para que tomem parte activa no combate ao analfabetismo;
- d) Editar publicações e cartazes e proceder à sua distribuição;

e) Adquirir películas educativas, livros e publicações, a fim de serem distribuídas de acordo com as exigências da Campanha.

Na aquisição e distribuição de livros e publicações será ouvido o director do Serviço de Escolha de Livros, a que se refere o Decreto-Lei n.º 36 147, de 5 de Fevereiro de 1947.

Art. 123.º As Comissões previstas nos artigos anteriores terão um vice-presidente, nomeado pelo Ministro da Educação Nacional.

Art. 124.º Em cada distrito será constituída uma comissão distrital, composta pelo governador civil, director do distrito escolar, delegado do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, representante da imprensa e da rádio e dois representantes da organização corporativa.

Art. 125.º Em cada concelho funcionará uma comissão constituída pelo presidente da câmara, delegado escolar, representante da imprensa local, dois representantes da organização corporativa e um pároco, a convidar pela comissão distrital.

Art. 126.º As comissões referidas nos dois artigos anteriores compete colaborar, de acordo com a orientação definida pelas comissões centrais, na organização e execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Art. 127.º — 1. Pode o Ministro da Educação Nacional determinar que, durante o período de preparação e execução da Campanha, sejam chamados a colaborar nela, com dispensa total ou parcial do seu serviço próprio, funcionários de quaisquer serviços do Ministério. Estes funcionários conservarão, em qualquer hipótese, todos os vencimentos e remunerações que couberem ao desempenho efectivo da sua função própria e continuarão a ser abonados pelos respectivos serviços.

2. A doutrina do número anterior é aplicável, mediante acordo do Ministro respectivo, a funcionários de outros Ministérios interessados na Campanha.

3. Pode o Ministro da Educação Nacional autorizar que seja contratado ou assalariado o pessoal indispensável à preparação e funcionamento da Campanha, dentro das verbas do respectivo orçamento.

Art. 128.º Os funcionários públicos e administrativos não podem, sob pena de procedimento disciplinar, recusar-se a colaborar na Campanha, sempre que os seus serviços sejam devidamente solicitados pelos órgãos que superintendem na luta contra o analfabetismo.

Art. 129.º — 1. É criada um fundo destinado a ocorrer às despesas da Campanha, o qual se designará «Fundo Nacional de Educação de Adultos».

2. Constituem receitas do Fundo:

- a) As dotações atribuídas pelo Estado ou pelos corpos administrativos;
- b) Subsídios de quaisquer entidades oficiais ou particulares;
- c) Quaisquer outras receitas.

3. As receitas serão entregues na Caixa Geral de Depósitos, Crédito e Previdência, pela forma que vier a acordar-se entre a sua Administração e a Comissão a que se refere o artigo 121.º, e escrituradas em conta especial, com a designação referida no n.º 1.

Art. 130.º — 1. As despesas serão realizadas depois de verificado o seu cabimento nas dotações orçamentais respectivas. As superiores a 10.000\$ ou as de qualquer quantitativo, quando respeitem a pessoal ou serviços, dependem de autorização ministerial.

2. O pagamento das despesas será feito por cheques nominativos, assinados por dois membros do conselho administrativo.

3. Para pagamento de pequenas despesas pode o mesmo conselho administrativo emitir cheques de importância não superiores a 10.000\$ para constituição e renovação de um fundo permanente.

CAPÍTULO VII

Organização da Direcção-Geral do Ensino Primário e das direcções dos distritos escolares

Art. 131.º É criada na Direcção-Geral do Ensino Primário mais uma secção e acrescido o respectivo quadro do pessoal de um chefe de secção, um segundo-official, um aspirante e um dactilógrafo.

Art. 132.º A 1.ª Secção — Secção Administrativa e da Difusão do Ensino — competem especialmente os serviços de:

- a) Difusão do ensino primário entre as crianças sujeitas à obrigação escolar e entre os adultos iletrados;
- b) Organização do recenseamento escolar;
- c) Organização e actualização da rede escolar;
- d) Obrigatoriedade do ensino e matrícula;
- e) Criação, entrada em funcionamento, suspensão e extinção de escolas, postos escolares, cursos duplos, cursos de educação de adultos, classes especiais para o ensino de anormais e passagem de escolas ou postos escolares à situação de provisoriamente impedidos;
- f) Instalações escolares e reparação de edifícios escolares;
- g) Cadastro dos edifícios escolares e das moradias anexas;
- h) Atribuição de moradias aos agentes do ensino;
- i) Aceitação de bens doados ou legados para escolas e caixas ou cantinas escolares;
- j) Assistência escolar, criação e fiscalização das caixas e cantinas escolares;
- l) Instituto Sidónio Pais (do Professorado Primário);
- m) Estatística e estudo dos dados estatísticos.

Art. 133.º A 2.ª Secção — Secção Pedagógica — competem especialmente os serviços de:

- a) Inspeção e disciplina;
- b) Aperfeiçoamento do ensino e orientação pedagógica;
- c) Cursos de aperfeiçoamento, reuniões de estudo e conferências pedagógicas;
- d) Excursões e visitas de estudo;
- e) Sessões educativas e festas escolares;
- f) Bibliotecas e museus escolares;
- g) Rádio escolar;
- h) Cinema educativo;
- i) Literatura infantil;
- j) Orientação do boletim pedagógico da Direcção-Geral;

- l) Horários, exames e equivalência de habilitações;
- m) Programas de ensino;
- n) Livros escolares;
- o) Aproveitamento escolar;
- p) Qualificação do serviço do pessoal docente;
- q) Escolas do magistério primário;
- r) Estudos de legislação comparada.

Art. 134.º A 3.ª Secção — Secção do Pessoal — competem especialmente os serviços de:

- a) Nomeação, movimento e cadastro do pessoal dependente da Direcção-Geral;
- b) Licenças, vencimentos, diuturnidades, permutas, aposentações e exonerações;
- c) Contabilidade da Direcção-Geral.

Art. 135.º — 1. Os escriturários de 2.ª classe das Direcções dos Distritos Escolares serão nomeados de entre os candidatos aprovados em concurso de provas práticas.

2. As provas a que se refere o número anterior serão prestadas nas Direcções para esse efeito designadas pela Direcção-Geral do Ensino Primário e classificadas por um júri único, nomeado pelo Ministro da Educação Nacional.

3. Sempre que haja vaga de escriturário de 2.ª classe deverá a Direcção-Geral fazer publicar no *Diário do*

Governo o competente aviso, para que essa vaga possa ser requerida, dentro do prazo de quinze dias.

1. As nomeações serão feitas pela ordem de classificação dos requerentes.

Art. 136.º — 1. A escriturários de 1.ª classe serão promovidos os escriturários de 2.ª classe da respectiva Direcção Escolar.

2. Salvo má informação de serviço, a promoção deverá recair no escriturário de 2.ª classe com mais tempo na categoria e que tenha a habilitação legal exigida pelo Decreto n.º 26 115, de 23 de Novembro de 1935.

3. Não sendo possível promover candidato da respectiva Direcção Escolar, será publicado um aviso nos termos do n.º 3 do artigo anterior e à vaga poderão concorrer escriturários de 2.ª classe de qualquer Direcção Escolar.

Art. 137.º — 1. Os terceiros-officiais serão nomeados de entre escriturários de 1.ª classe ou professores do

ensino primário aprovados em concurso de provas práticas e que tenham pelo menos dez anos de bom e efectivo serviço em qualquer daquelas situações.

2. São applicáveis a estas nomeações os n.ºs 2, 3 e 4 do artigo 135.º

Art. 138.º Os prazos previstos neste diploma poderão ser alterados no decurso do ano lectivo de 1952-1953, por despacho do Ministro da Educação Nacional.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 27 de Outubro de 1952. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — António de Oliveira Salazar — Joaquim Trigo de Negreiros — Manuel Gonçalves Covaleiro de Ferreira — Artur Aguedo de Oliveira — Adolfo do Amaral Abranches Pinto — Américo Deus Rodrigues Thomaz — Fernando Andrade Pires de Lima — Ulisses Cruz de Aguiar Cortês — Manuel Gomes de Araújo — José Soares de Fonseca.

Separador

§ 1.º O conselho administrativo do Estado-Maior da Força Aérea exerce a sua acção em relação às verbas gerais da Força Aérea não especialmente consignadas a outros conselhos administrativos e em relação às verbas privativas do Gabinete do Subsecretário de Estado da Aeronáutica, do Estado-Maior da Força Aérea, das Direcções dos Serviços de Comunicações e Tráfego Aéreo, de Recrutamento e Instrução, de Saúde e de Intendência e Contabilidade e das unidades subordinadas àquelas direcções que não possuam conselhos administrativos próprios.

§ 2.º Os conselhos administrativos das Direcções dos Serviços de Material e de Infra-Estruturas exercem a sua acção em relação às verbas gerais da Força Aérea que lhes sejam especialmente consignadas e às verbas privativas das respectivas direcções e das unidades a estas subordinadas que não possuam conselhos administrativos próprios.

§ 3.º Os conselhos administrativos dos comandos das regiões e zonas aéreas exercem a sua acção em relação às verbas gerais da Força Aérea que lhes sejam especialmente consignadas e às verbas privativas dos comandos das mesmas regiões e zonas e das unidades a estas subordinadas que não possuam conselhos administrativos próprios.

§ 4.º Os conselhos administrativos das unidades exercem a sua acção em relação às verbas gerais da Força Aérea que lhes sejam especialmente consignadas e às verbas privativas das mesmas unidades.

§ 5.º As verbas gerais da Força Aérea consignadas aos diversos conselhos administrativos serão fixadas em cada ano por portaria do Subsecretário de Estado da Aeronáutica.

Art. 54.º Em tempo de paz as regiões aéreas referidas nos artigos anteriores compreendem:

a) 1.ª região aérea:

Um comando, com um comandante, um 2.º comandante, um ajudante de campo, um estado-maior, um centro cripto e de comunicações, uma secretaria e arquivo e um conselho administrativo;

O sistema de detecção, alerta e conduta da interceptação de Portugal continental;

As bases aéreas operacionais localizadas em Portugal continental e na Madeira;

Aeródromos-base e aeródromos de recurso localizados em Portugal continental e na Madeira;

A zona aérea dos Açores;

A zona aérea de Cabo Verde.

b) 2.ª região aérea:

Um comando, com um comandante, um ajudante de campo, um estado-maior, um centro cripto e de comunicações, uma secretaria e arquivo e um conselho administrativo;

As bases aéreas operacionais localizadas em Angola, Guiné e S. Tomé e Príncipe;

Aeródromos-base e aeródromos de recurso localizados em Angola, Guiné e S. Tomé e Príncipe.

c) 3.ª região aérea:

Um comando, com um comandante, um ajudante de campo, um estado-maior, um centro

cripto e de comunicações, uma secretaria e arquivo e um conselho administrativo;

As bases aéreas operacionais localizadas em Moçambique, Índia Portuguesa, Timor e Macau;

Aeródromos-base e aeródromos de recurso localizados em Moçambique, Índia Portuguesa, Timor e Macau.

Art. 55.º Em tempo de paz a zona aérea dos Açores compreende:

Um comando, com um comandante, um ajudante de campo, um estado-maior, um centro cripto e de comunicações, uma secretaria e arquivo e um conselho administrativo;

O sistema de detecção, alerta e conduta da interceptação dos Açores;

As bases aéreas operacionais localizadas nos Açores;

Aeródromos-base e aeródromos de recurso localizados nos Açores.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 25 de Julho de 1958. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — *António de Oliveira Salazar* — *Marcello Caetano* — *Fernando dos Santos Costa* — *Joaquim Trigo de Negreiros* — *João de Matos Antunes Varela* — *António Manuel Pinto Barbosa* — *Paulo Arsénio Viríssimo Cunha* — *Eduardo de Arantes e Oliveira* — *Raul Jorge Rodrigues Ventura* — *Francisco de Paula Leite Pinto* — *Ulisses Cruz de Aguiar Cortês* — *Manuel Gomes de Araújo* — *Henrique Veiga de Macedo*.

Para ser publicado no *Boletim Oficial* de todas as províncias ultramarinas. — *R. Ventura*.

MINISTÉRIO DO INTERIOR

Subsecretariado de Estado da Assistência Social

Decreto-Lei n.º 41 759

Pelo presente diploma é criado o Instituto de Assistência Psiquiátrica, órgão de coordenação que se integra no regime do Decreto-Lei n.º 35 108, de 7 de Novembro de 1945.

Compete-lhe, de um modo geral, o superior enquadramento dos estabelecimentos e serviços oficiais aos quais se atribui como fim a acção profiláctica, terapêutica e pedagógica no domínio das doenças e anomalias mentais e, bem assim, a orientação e fiscalização das iniciativas particulares que se proponham o mesmo objectivo.

Por esta forma se completa a estrutura cujas bases foram inicialmente fixadas na Lei n.º 2006, de 11 de Abril de 1945, logo regulamentada pelo Decreto n.º 34 502, do mesmo mês e ano.

A experiência adquirida no decurso de um decénio não só leva à criação do Instituto, como à introdução no sistema existente de algumas modificações que visam o seu aperfeiçoamento, por forma a assegurar um máximo de rendimento no trabalho que se desenvolve nesta modalidade especial de assistência.

A semelhança do que se verifica com os demais institutos, o Instituto de Assistência Psiquiátrica assume com a publicação deste diploma a responsabilidade directa da coordenação das instituições, estabelecimentos

e serviços em funcionamento nas diferentes zonas do País.

Aos estabelecimentos de carácter oficial, que são os dispensários centrais e regionais, os hospitais, clínicas e asilos psiquiátricos, vêm agora adicionar-se as brigadas móveis colocadas na dependência dos dispensários e por eles impulsionadas e apoiadas.

Mantém-se o socorro domiciliário, com as características e a finalidade que desde o início se lhe assinalaram.

Confia-se em que das disposições que se adoptaram agora resulte vantagem no aspecto da eficiência do sistema, que já deu as suas provas, ao longo de dez anos decorridos, e onde pouco houve que alterar ou corrigir.

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

CAPÍTULO I

Da organização

SECÇÃO I

Do Instituto de Assistência Psiquiátrica

Artigo 1.º É criado o Instituto de Assistência Psiquiátrica, que funcionará na dependência da Direcção-Geral da Assistência.

Art. 2.º O Instituto goza de personalidade jurídica e de autonomia técnica e administrativa e tem a sua sede em Lisboa e a sua acção estende-se a todo o País.

Art. 3.º Em tudo quanto não for contrário ao disposto no presente diploma é aplicável ao Instituto de Assistência Psiquiátrica o preceituado no capítulo II, título III, do Decreto-Lei n.º 35 108, de 7 de Novembro de 1945, e na demais legislação geral reguladora dos órgãos de coordenação da assistência.

Art. 4.º Ao Instituto de Assistência Psiquiátrica compete, de um modo geral, orientar, coordenar e fiscalizar a acção profiláctica, terapêutica e pedagógica no combate às doenças e anomalias mentais, criar e manter estabelecimentos e serviços necessários à observação, vigilância e tratamento dos doentes mentais e, bem assim, estimular, coordenar e fiscalizar as iniciativas particulares que se proponham o mesmo objectivo.

Art. 5.º Ficam na dependência do Instituto os estabelecimentos oficiais de assistência psiquiátrica.

Art. 6.º A direcção do Instituto de Assistência Psiquiátrica será exercida por um director, coadjuvado por um adjunto.

Art. 7.º Para efeitos de assistência psiquiátrica, o País é dividido em três zonas — norte, centro e sul — com sede, respectivamente, no Porto, Coimbra e Lisboa e com as seguintes áreas:

- a) Zona norte: distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Vila Real e Bragança;
- b) Zona centro: distritos de Aveiro, Coimbra, Viseu, Guarda, Castelo Branco e Leiria;
- c) Zona sul: distritos de Santarém, Lisboa, Setúbal, Portalegre, Évora, Beja e Faro e os distritos autónomos das ilhas adjacentes.

§ único. O Ministro do Interior, ouvido o Instituto, poderá transferir os distritos ou concelhos duma para outra zona.

Art. 8.º No Porto e em Coimbra funcionarão delegações do Instituto com superintendência nos serviços das respectivas zonas, podendo ser criadas subdelegações nos distritos em que existam alguns dos organismos previstos neste diploma.

Art. 9.º O serviço de cada zona é assegurado pelos seguintes organismos, cujas atribuições e competência serão definidas em regulamento:

- a) Dispensário central;
- b) Dispensários regionais;
- c) Brigadas móveis;
- d) Hospitais e clínicas psiquiátricas;
- e) Asilos psiquiátricos.

§ único. A assistência no domicílio ou em regime de colocação familiar efectivar-se-á através dos dispensários e em coordenação com eles ou com os hospitais e asilos psiquiátricos.

SECÇÃO II

Dos estabelecimentos e serviços

SUBSECÇÃO I

Dos dispensários centrais

Art. 10.º Os dispensários centrais funcionarão nas sedes das respectivas zonas e serão instalados, quanto possível, em edifício próprio.

Art. 11.º Os dispensários centrais estabelecerão acordos com os hospitais gerais ou especiais da respectiva zona para o internamento, por prazo não superior a trinta dias, de doentes que careçam de ser observados e tratados durante aquele período de tempo.

SUBSECÇÃO II

Dos dispensários regionais

Art. 12.º Os dispensários regionais exercem, nas áreas que lhes forem demarcadas, as atribuições que em regulamento ficarem a competir aos dispensários centrais, incumbindo-lhes também encaminhar para estabelecimento psiquiátrico adequado, por intermédio do Instituto ou da delegação respectiva, os doentes carecidos de internamento.

§ 1.º Os dispensários regionais funcionarão, quanto possível, junto dos hospitais regionais.

§ 2.º Enquanto não forem organizados dispensários regionais, as suas funções poderão ser confiadas às consultas dos hospitais gerais ou a outras que reúnam as condições suficientes.

§ 3.º O funcionamento técnico dos dispensários e consultas poderá ser assegurado pelos médicos psiquiatras do dispensário central e das brigadas móveis, delegados e subdelegados de saúde, médicos escolares e municipais.

SUBSECÇÃO III

Das brigadas móveis

Art. 13.º Na dependência e sob orientação dos dispensários centrais ou regionais a que estiverem anexas, funcionarão brigadas móveis, compostas pelo pessoal médico e outro que for considerado necessário.

Art. 14.º Os delegados e subdelegados de saúde, os médicos municipais, as Misericórdias e demais estabelecimentos de assistência, bem como as Casas do Povo e dos Pescadores e as autoridades em geral, prestarão às brigadas móveis a colaboração e auxílio de que careçam para o bom desempenho da sua missão.

SUBSECÇÃO IV

Dos hospitais psiquiátricos e das clínicas psiquiátricas

Art. 15.º Aos hospitais psiquiátricos, às clínicas psiquiátricas e aos serviços de psiquiatria que funcionem em hospitais comuns compete, de um modo geral, efectuar a observação, tratamento e correcção, em regime aberto, dos casos agudos e recentes de

doença e anomalia mental, bem como a observação e tratamento, em regime fechado, dos doentes que, de harmonia com as indicações médico-psicológicas e sociais, não possam ser assistidos em regime aberto, e proceder aos exames médico-legais requeridos pelas autoridades competentes.

§ único. Mediante acordo dos Ministros do Interior e da Educação Nacional, poderão as Faculdades de Medicina ministrar o ensino nos hospitais e clínicas psiquiátricas dependentes do Instituto.

Art. 16.º Os hospitais regionais comuns que funcionem em localidades onde não haja estabelecimentos psiquiátricos deverão dispor de instalações para tratamento ou isolamento temporário de doentes portadores de anomalias mentais.

SUBSECÇÃO V

Dos asilos psiquiátricos

Art. 17.º Os asilos psiquiátricos têm por função predominante o tratamento, normalmente em regime fechado, das doenças de evolução prolongada, com o fim de obter a recuperação médica e social dos assistidos.

Art. 18.º Sob a designação de asilos psiquiátricos compreendem-se ainda os seguintes organismos:

- a) Colónias agrícolas;
- b) Asilos para crianças e adolescentes anormais;
- c) Asilos para anormais perigosos e anti-sociais;
- d) Hospícios;
- e) Colónias e casas de recuperação para alcoólicos, toxicómanos e indivíduos afectados de outras anomalias.

§ único. Os asilos poderão funcionar como serviços independentes e agrupar-se entre si ou com as clínicas, quando devidamente apetrechados para tal fim.

CAPITULO II

Do regime administrativo

Art. 19.º Os organismos e estabelecimentos oficiais de assistência psiquiátrica gozarão da autonomia técnica e da administrativa que para cada um for definida no respectivo regulamento, sem prejuízo da acção tutelar da Direcção-Geral da Assistência e da fiscalização da Inspeção da Assistência Social.

Art. 20.º O Instituto, bem como os organismos e estabelecimentos na sua dependência, tem capacidade para aceitar heranças, legados e doações e pode receber subsídios do Estado, das autarquias locais e dos organismos corporativos.

Art. 21.º O Instituto e os estabelecimentos oficiais na sua dependência terão como receitas próprias:

- 1.º Os rendimentos dos bens próprios;
- 2.º As pensões, taxas de compensação ou de remuneração devidas por serviços clínicos pagos pelos assistidos, suas famílias, autarquias locais e outras entidades;
- 3.º O produto líquido do trabalho dos assistidos, reservada a margem suficiente para constituir incentivo ao trabalho individual;
- 4.º O produto de heranças, legados e doações a seu favor;
- 5.º Os subsídios do Estado, das autarquias locais e dos organismos corporativos;
- 6.º Os espólios dos internados que não forem reclamados no prazo de seis meses seguinte à data do seu falecimento.

Art. 22.º É da competência do Ministro do Interior a aprovação das tabelas das pensões e honorários clí-

nicos dos estabelecimentos oficiais de assistência psiquiátrica.

§ único. Da importância dos honorários clínicos pagos pelos pensionistas e pelos que frequentem a consulta dos dispensários poderá ser deduzida uma percentagem a favor dos médicos que prestarem a assistência, não sendo contudo devidos honorários pela prestada a pobres e indigentes.

Art. 23 Nos hospitais e asilos psiquiátricos a administração está a cargo de um administrador, competindo a direcção técnica ao director dos serviços clínicos.

Art. 24.º Nos estabelecimentos oficiais de assistência psiquiátrica poderá haver conselhos administrativos, cuja composição e competência serão definidas em regulamento.

Art. 25.º A responsabilidade pelos encargos de assistência prestada será imputada nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 39 805, de 4 de Setembro de 1954, e mais legislação aplicável.

CAPITULO III

Do pessoal

Art. 26.º O disposto no Decreto n.º 34 502, de 18 de Abril de 1945, e no Decreto-Lei n.º 35 108, de 7 de Novembro de 1945, é aplicável à constituição e remodelação dos quadros e provimento do pessoal do Instituto e dos estabelecimentos e serviços na sua dependência.

§ 1.º O Ministro do Interior, com o acordo do Ministro das Finanças, procederá à fixação ou revisão dos quadros de pessoal do Instituto e dos estabelecimentos e serviços na sua dependência, de harmonia com as necessidades estritas dos serviços.

§ 2.º Para preparação do pessoal de qualquer categoria poderão também funcionar cursos, estágios e internatos em estabelecimentos que reúnam os requisitos indispensáveis. A sua duração e as condições de admissão, deveres e direitos dos que os frequentarem serão definidos em regulamento a aprovar pelo Ministro do Interior, tendo em atenção que aos estagiários e internos será aplicável o regime de prestação de serviço ou de assalariamento.

§ 3.º Os funcionários que já estiverem ao serviço perceberão durante o estágio a remuneração que competir à sua categoria.

Art. 27.º Para se atender a necessidades eventuais, ao serviço de velas e consultas externas, poderá ser admitido, em regime de prestação de serviços ou de assalariamento, o pessoal julgado necessário, que será dispensado apenas cesse o motivo da admissão.

§ único. A admissão será precedida ou confirmada por despacho do Ministro do Interior quando o serviço se prolongue além de vinte dias e a remuneração do pessoal admitido nos termos deste artigo não poderá exceder a estabelecida para o pessoal de igual categoria.

Art. 28.º O Ministro do Interior fará, por simples portaria, a distribuição do pessoal dos actuais quadros pelos lugares quanto possível correspondentes aos previstos neste diploma.

§ único. Os funcionários a que se refere este artigo entrarão no exercício das suas funções independentemente de nova nomeação, diploma ou posse, devendo ser abonados da remuneração que actualmente auferem até que se verifique a sua colocação nos novos lugares.

Art. 29.º Compete ao Ministro do Interior aprovar os regulamentos que se tornarem necessários à boa execução deste diploma.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 25 de Julho de 1958. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — Antó-

nio de Oliveira Salazar — Marcello Caetano — Fernando dos Santos Costa — Joaquim Trigo de Negreiros — João de Matos Antunes Varela — António Manuel Pinto Barbosa — Paulo Arsénio Viríssimo Cunha — Eduardo de Arantes e Oliveira — Raul Jorge Rodrigues Ventura — Francisco de Paula Leite Pinto — Ulisses Cruz de Aguiar Cortês — Manuel Gomes de Araújo — Henrique Veiga de Macedo.

Quadro e vencimentos do pessoal de direcção e chefia do Instituto de Assistência Psiquiátrica

Número de lugares	Categorias	Vencimentos segundo o artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 26 115
I) Direcção do Instituto		
1	Director	C
1	Adjunto	E
II) Chefia dos serviços do Instituto		
1	Chefe da secretaria	I
1	Chefe da contabilidade	L
1	Tesoureiro (a)	M
III) Chefia dos serviços das delegações		
a) Delegação da zona norte:		
1	Delegado e director do Dispensário	D
1	Chefe da secretaria	J
b) Delegação da zona centro:		
1	Delegado e director do Dispensário	E
1	Chefe da secretaria	L
c) Delegação da zona sul:		
1	Delegado e director do Dispensário (b)	-
1	Chefe da secretaria (c)	-
1	Chefe dos serviços clínicos do Dispensário	G

(a) Tem direito ao abono para falhas de 400\$ mensais.
 (b) É exercido cumulativamente pelo director do Instituto.
 (c) É exercido cumulativamente pelo chefe da secretaria do Instituto.

Ministério do Interior, 25 de Julho de 1958. — O Ministro do Interior, *Joaquim Trigo de Negreiros*.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS

Direcção-Geral das Contribuições e Impostos

1.ª Repartição

Despacho

Para execução do disposto nos artigos 21.º e 22.º do Decreto-Lei n.º 34 456, de 22 de Março de 1945, foi fixado, por despacho de 19 do corrente, o factor 15 com referência aos concelhos de Alter do Chão, Arronches, Borba, Campo Maior, Elvas, Estremoz, Fronteira, Monforte, Montemor-o-Novo, Sousel e Vila Viçosa, cujos prédios rústicos passam a entrar em regime de cadastro geométrico no dia 1 do próximo mês de Agosto.

Ministério das Finanças, 21 de Julho de 1958. — O Ministro das Finanças, *António Manuel Pinto Barbosa*.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS

Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais

Decreto n.º 41 760

Considerando que foi adjudicada a João Alves de Sousa a empreitada de «Asilo das Irmãs das Pobres, em Campolide — Obras de conservação e reparação da cobertura e outros trabalhos urgentes»;

Considerando que para a execução de tais obras, como se verifica do respectivo caderno de encargos, está fixado o prazo de duzentos e quarenta dias, que abrange parte do ano de 1958 e do de 1959;

Tendo em vista o disposto no artigo 22.º e seu § 1.º do Decreto-Lei n.º 41 375, de 19 de Novembro de 1957;

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo o seguinte:

Artigo 1.º É autorizada a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais a celebrar contrato com João Alves de Sousa, para a execução da empreitada de «Asilo das Irmãs das Pobres, em Campolide — Obras de conservação e reparação da cobertura e outros trabalhos urgentes», pela importância de 213.812\$30.

Art. 2.º Seja qual for o valor das obras a realizar, não poderá a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais despender com pagamentos relativos às obras executadas, por virtude de contrato, mais de 100.000\$ no corrente ano e 113.812\$30, ou o que se apurar como saldo, no ano de 1959.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 25 de Julho de 1958. — FRANCISCO HIGINO CRAVEIRO LOPES — *António de Oliveira Salazar — António Manuel Pinto Barbosa — Eduardo de Arantes e Oliveira*.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR

Gabinete do Ministro

Secção de Marinha

Portaria n.º 16 777

Tendo deixado de subsistir os motivos que levaram à sua publicação:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro do Ultramar, revogar a Portaria n.º 9868, de 26 de Agosto de 1941.

Ministério do Ultramar, 25 de Julho de 1958. — O Ministro do Ultramar, *Raul Jorge Rodrigues Ventura*.

Para ser publicada no *Boletim Oficial* de todas as províncias ultramarinas. — *R. Ventura*.

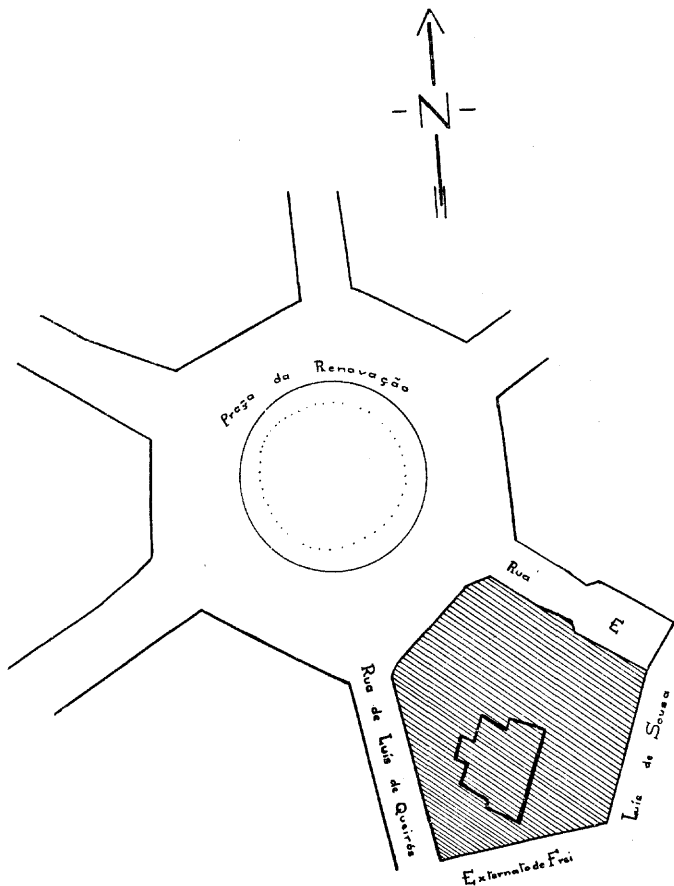
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes

Portaria n.º 16 778

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Educação Nacional, aprovar o modelo, anexo à presente portaria, do diploma de licenciatura em

Separador



Ministério das Finanças, 25 de Julho de 1964. — O Ministro das Finanças, António Manuel Pinto Barbosa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes

Decreto n.º 45 832

A experiência proporcionada pelo funcionamento do curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais, organizado pelo Decreto n.º 32 607, de 30 de Dezembro de 1942, os progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física ou psicologicamente diminuídas, o desenvolvimento atingido pela ortopedagogia ou pedagogia curativa — tudo aconselha a actualização da orgânica daquele curso.

Nestas condições:

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, nos termos do § 2.º do artigo 80.º, o seguinte:

Artigo 1.º O curso destinado à preparação de professores e outros agentes de ensino de anormais, criado no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira pelo artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 31 801, de 26 de Dezembro de 1941, e organizado pelo Decreto n.º 32 607, de 30 de Dezembro de 1942, tem a designação de curso de especialização de professores de crianças inadaptadas.

Art. 2.º A matrícula no curso serão admitidos indivíduos de ambos os sexos que satisfaçam às seguintes condições:

- a) Não terem mais de 35 anos de idade;
- b) Possuírem a habilitação para o magistério primário, com, pelo menos, 14 valores de diploma

e um ano de exercício docente, ou para o ensino secundário ou um curso superior;

- c) Mostrarem, através de inspecção feita por pessoal técnico do Instituto, possuir condições físicas e psíquicas que não contra-indiquem o exercício do magistério especial a que se destinam.

§ único. O Ministro da Educação Nacional poderá, excepcionalmente, ouvido o director do Instituto, mandar admitir pessoas que não preencham os requisitos estabelecidos neste artigo, mas que tenham revelado especial capacidade para o estudo dos problemas relacionados com o ensino de crianças inadaptadas.

Art. 3.º É de vinte o número de candidatos a admitir em cada ano à frequência do curso.

§ 1.º Pode, porém, o Ministro da Educação Nacional autorizar a admissão de candidatos além deste número se as necessidades o justificarem e as condições do Instituto o permitirem.

§ 2.º Pelo menos três quartos do número dos candidatos admitidos deverão possuir a habilitação para o magistério primário.

Art. 4.º Sempre que o director do Instituto, sobre informações escritas e fundamentadas dos respectivos professores, concluir que um aluno não possui as aptidões exigidas para o magistério de crianças inadaptadas, cancelará a matrícula desse aluno.

§ único. O cancelamento da matrícula poderá ter lugar em qualquer altura do curso.

Art. 5.º Os professores oficiais carecem, para frequentar o curso, de autorização do Ministro da Educação Nacional e só conservam, durante a frequência, direito aos vencimentos se a autorização não envolver dispensa das obrigações docentes.

§ 1.º Pode, porém, o Ministro, em casos de especial interesse para o serviço ou de especiais aptidões dos candidatos, determinar que estes frequentem o curso sem prejuízo do abono dos vencimentos e com dispensa das obrigações docentes.

§ 2.º A decisão do Ministro recairá sobre informações fundamentadas dos directores dos serviços a que os professores pertencerem e do director do Instituto.

Art. 6.º A propina de matrícula é de 150\$, pagos por meio de estampilha fiscal.

Art. 7.º A matrícula será requerida de 15 a 30 de Agosto e as aulas funcionarão de 7 de Outubro a 30 de Junho.

§ único. As férias serão de onze dias pelo Natal (de 23 de Dezembro a 2 de Janeiro) e de dez dias pela Páscoa (desde a véspera de domingo de Ramos até segunda-feira de Páscoa).

Art. 8.º O curso, que tem a duração de um ano, consta de aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios.

Art. 9.º São as seguintes as cadeiras do curso:

- 1.º Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados (1.º semestre: Técnica Psicológica; 2.º semestre: Psicologia da Criança e do Adolescente Inadaptados) — duas horas por semana;
- 2.º Ortopedagogia (anual) — duas horas por semana;
- 3.º Educação Sensorial e Rítmica (1.º semestre) — duas horas por semana;
- 4.º Metodologia e Didáctica do Ensino Especial (anual) — duas horas por semana;
- 5.º Educação e Reeducação da Linguagem (1.º semestre) — duas horas por semana.

Art. 10.º A regência das cadeiras é assegurada pelo director, professor e professores adjuntos.

Art. 11.º As aulas teóricas terão a duração de uma hora, e em cada dia útil haverá três horas de trabalhos práticos ou estágios.

Art. 12.º Os estágios serão feitos nas classes de observação do Instituto e nas classes especiais, conforme as conveniências de serviço.

Art. 13.º Os alunos são obrigados a assiduidade e pontualidade nas diferentes actividades que constituem o curso.

Todas as faltas têm de ser justificadas perante o director, que poderá relevá-las até ao limite de:

- a) Oito faltas nas cadeiras com duas horas de aula por semana;
- b) Quatro faltas nas cadeiras com uma hora de aula por semana;
- c) Um total de vinte e quatro faltas nos trabalhos práticos e estágios.

Art. 14.º Durante o ano lectivo o aproveitamento será apurado através de interrogatórios, de relatórios escritos e dos trabalhos práticos e dos estágios.

§ único. Não serão admitidos a exame final os alunos que nestas provas obtiverem média inferior a 10 valores, entrando para o cálculo da mesma o estágio com o coeficiente 2.

Art. 15.º Os exames realizar-se-ão durante o mês de Julho.

Art. 16.º O exame final constará de provas práticas e de prova oral.

§ 1.º As provas práticas serão duas:

- a) Lição sobre um ponto tirado à sorte, com 24 horas de antecedência. Após ter tirado o ponto, o candidato disporá de duas horas para elaborar o plano da lição na presença de, pelo menos, dois membros do júri. A lição, com a duração de

uma hora, será feita no Instituto ou numa classe especial;

- b) Observação psicológica, durante o máximo de duas horas, de uma criança designada pelo júri. Seguidamente o candidato elaborará um relatório, de que constem os elementos fornecidos pela observação, a interpretação deles e as prescrições de índole psicopedagógica julgadas convenientes. O relatório, para a redacção do qual o candidato disporá de duas horas, será discutido pelo júri durante o tempo máximo de 30 minutos.

§ 2.º Só serão admitidos à prova oral os candidatos que nas provas práticas obtiverem média não inferior a 10 valores.

§ 3.º A prova oral constará de interrogatórios sobre as matérias das disciplinas do curso, não podendo exceder, no conjunto, a duração de uma hora.

§ 4.º Os candidatos não poderão ser obrigados a prestar mais de uma prova por dia.

§ 5.º O resultado do exame final será a média das classificações obtidas nas provas práticas, na prova oral e na frequência e será expressa em valores.

Art. 17.º O aluno que ficar duas vezes reprovado será definitivamente excluído do curso.

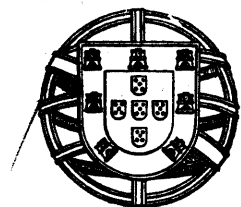
§ único. A perda de frequência e a desistência durante o exame são, para efeito do disposto neste artigo, equiparadas à reprovação.

Art. 18.º A aprovação no exame final dá direito ao diploma do curso, que constitui título indispensável para o exercício do ensino de crianças inadaptadas.

Publique-se e cumpra-se como nele se contém.

Paços do Governo da República, 25 de Julho de 1964. —
ANTÓNIO DE OLIVEIRA SALAZAR — *Inocência Galvão Teles.*

Separador



DIÁRIO DO GOVERNO

PREÇO DESTE NÚMERO — 6\$40

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e a assinaturas do «Diário do Governo» e do «Diário das Sessões», deve ser dirigida à Administração da Imprensa Nacional, Rua de D. Francisco Manuel de Melo, 5, Lisboa-1.

ASSINATURAS		
As três séries . . .	Ano 850\$	Semestre 450\$
A 1.ª série	» 340\$	» 180\$
A 2.ª série	» 340\$	» 180\$
A 3.ª série	» 320\$	» 170\$
Apêndices (art. 2.º, n.º 2, do Dec. n.º 365/70) — anual, 300\$		
«Diário das Sessões» e «Actas da Câmara Corporativa» — por cada período legislativo, 300\$		
Para o estrangeiro e ultramar acresce o porte do correio		

O preço dos anúncios é de 12\$ a linha, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a sua publicação do pagamento antecipado a efectuar na Imprensa Nacional, quando se trate de entidade particular.

SUMÁRIO

Presidência da República:

Lei n.º 6/71:

Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Ministérios das Finanças e da Economia:

Decreto-Lei n.º 482/71:

Isenta de direitos e da taxa para a Comissão Reguladora dos Produtos Químicos e Farmacêuticos o sal destinado à indústria de sulfato de sódio importado até 31 de Dezembro de 1972.

Ministério da Marinha:

Portaria n.º 611/71:

Define as atribuições do Conselho Administrativo da Administração Central da Marinha, com vista à centralização neste Conselho do processamento e codificação dos vencimentos e outros abonos de todo o pessoal do Ministério da Marinha e fixa a sua constituição e estrutura orgânica — Revoga a Portaria n.º 24 061.

Ministério das Obras Públicas:

Decreto n.º 483/71:

Estabelece medidas preventivas para a área do plano de urbanização regional da chamada «Costa da Galé».

Ministério do Ultramar:

Decreto n.º 484/71:

Aprova o Regulamento de Assistência Jurisdicional aos Menores do Ultramar.

Ministérios do Ultramar e das Comunicações:

Decreto-Lei n.º 485/71:

Considera legalizado, independentemente do visto do Tribunal de Contas, o segundo adicional ao contrato de concessão de 27 de Fevereiro de 1956, celebrado entre o Governo Português e a Cable and Wireless, Ltd., nos termos constantes do referido adicional, assinado entre os mesmos outorgantes em 18 de Fevereiro de 1971.

Ministério da Educação Nacional:

Decreto-Lei n.º 486/71:

Transforma a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina em associações abertas à livre inscrição dos que nelas desejem filiar-se, tendo por fim a formação moral, cultural e patriótica da juventude — Revoga o Decreto-Lei n.º 47 311.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 6/71

de 8 de Novembro

Em nome da Nação, a Assembleia Nacional decreta e eu promulgo a lei seguinte:

BASE I

1. A presente lei destina-se a assegurar a reabilitação dos deficientes, visando a sua integração social.

2. Entende-se por reabilitação o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionais, económicas e sociais.

3. Consideram-se deficientes, para os efeitos previstos neste diploma, os indivíduos que, por motivo de lesão, deformidade ou enfermidade, congénita ou adquirida, se encontrem diminuídos permanentemente para o exercício da sua actividade profissional ou para a realização das actividades correntes da vida diária.

4. Por portaria conjunta dos Ministros das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência serão fixadas as percentagens de diminuição a partir das quais os indivíduos deverão ser considerados deficientes.

BASE II

A reabilitação do deficiente destina-se:

- A ajudá-lo a adaptar-se à sua diminuição, valorizando-lhe as possibilidades de desenvolvimento pessoal, funcional, profissional e social;
- A auxiliá-lo a readaptar-se à actividade anterior ou a orientá-lo na escolha e aprendizagem de uma nova profissão ajustada à sua deficiência;
- A acompanhá-lo até completa integração no meio familiar, profissional e social.

BASE III

1. A reabilitação dos deficientes constitui um processo global e contínuo e efectiva-se pela reabilitação médica e vocacional, bem como pela educação especial e pela integração no meio familiar, profissional e social.

2. A reabilitação médica visa o restabelecimento total ou parcial das funções perdidas e o fortalecimento das intactas, por meio de tratamento e treino efectuados por pessoal médico e paramédico.

3. A reabilitação vocacional consiste no aproveitamento das capacidades psico-somáticas do deficiente, depois de desenvolvidas pela reabilitação médica e pela educação especial, e abrange a orientação vocacional e a adaptação ao trabalho.

4. A educação especial tem por finalidade a adaptação do deficiente à carência das funções perdidas, por intermédio de técnicas e adiestramento adequados e sob a orientação de pessoal especializado.

5. A integração no meio profissional e social destina-se a proporcionar ao deficiente uma colocação adequada, quer pelo emprego no mercado normal de trabalho, quer em regime especial de trabalho protegido e convenientemente remunerado, bem como à sua inserção no meio familiar.

BASE IV

A reabilitação deve abranger todos os deficientes susceptíveis de colocação em trabalho remunerado, de harmonia com as prioridades estabelecidas por lei, e ainda os que possam vir a ser independentes no exercício de actividades da vida diária.

BASE V

Incumbe ao Estado, para a consecução dos fins desta lei, promover, fomentar, coordenar, orientar e fiscalizar a assistência aos deficientes e, designadamente:

- a) Criar e manter os serviços e estabelecimentos necessários à adequada reabilitação e educação dos deficientes;
- b) Incrementar as iniciativas particulares que visem os objectivos do presente diploma;
- c) Promover ou fomentar a formação profissional do pessoal técnico indispensável;
- d) Determinar, quando as circunstâncias o justificarem, medidas de protecção aos reabilitados, tais como facilidades no acesso aos alojamentos, aos transportes, aos locais de trabalho e a outros lugares públicos.

BASE VI

1. Os Ministérios e serviços interessados colaborarão no planeamento nacional e na aplicação coordenada dos princípios e métodos de reabilitação e formação profissional, bem como de educação especial de crianças, adolescentes e jovens diminuídos.

2. Enquanto não for criado um secretariado nacional de reabilitação ou outro organismo equivalente, essa colaboração efectivar-se-á por uma comissão interministerial, constituída por um delegado de cada um dos Ministérios relacionados com os problemas da educação, reabilitação e integração social de deficientes.

BASE VII

Compete, designadamente, ao Ministério da Saúde e Assistência:

- a) Proceder ao rastreio de deficientes;
- b) Organizar, em colaboração com outros Ministérios ou entidades, serviços de reabilitação médica e vocacional e de educação especial;
- c) Promover a admissão e o tratamento de deficientes em adequado estabelecimento hospitalar ou assistencial, em regime ambulatório ou de internamento;

- d) Assegurar a cooperação entre as instituições particulares e os serviços do Estado, que visem os objectivos da presente lei, no respeitante à reabilitação médica e vocacional e à educação especial.

BASE VIII

Compete, designadamente, ao Ministério das Corporações e Previdência Social:

- a) Assegurar a formação profissional dos reabilitados, em condições que correspondam às dos indivíduos não deficientes;
- b) Organizar, em colaboração com outros Ministérios ou entidades, um serviço de colocação dos reabilitados;
- c) Manter, por meio desse mesmo serviço, contacto com as entidades patronais e acompanhar os reabilitados no desempenho das novas actividades, para consolidar a inserção destes na vida profissional e social.

BASE IX

Compete, designadamente, ao Ministério da Educação Nacional:

- a) Promover o ensino escolar de deficientes;
- b) Proporcionar a sua educação especial durante o período da idade escolar;
- c) Apoiar, nomeadamente, o Ministério da Saúde e Assistência no ensino escolar de que necessitem os deficientes a cargo deste Ministério.

BASE X

Compete, designadamente, ao Departamento da Defesa Nacional e aos Ministérios do Exército e da Marinha e Secretaria de Estado da Aeronáutica:

- a) Colaborar, nomeadamente com o Ministério da Saúde e Assistência e com o das Corporações e Previdência Social, na reabilitação médica e vocacional, na educação especial e na integração no meio familiar, profissional e social dos indivíduos que tenham sofrido diminuição durante o serviço militar;
- b) Promover a adopção de outras medidas a fim de assegurar a justa e adequada protecção e auxílio àqueles que se tenham incapacitado em campanha ou durante o serviço militar.

BASE XI

Os médicos, os serviços hospitalares e os demais serviços públicos competentes são obrigados a participar ao Ministério da Saúde e Assistência os casos de deficiência de que tenham conhecimento e estejam abrangidos pela presente lei.

BASE XII

O deficiente deve ser mantido, sempre que possível, na família e no próprio meio social e profissional. O internamento será restrito aos casos em que a assistência não possa ser prestada em regime ambulatório ou domiciliário.

BASE XIII

1. Poderão ser instalados ou desenvolvidos serviços de medicina de reabilitação nos hospitais centrais e regionais, de harmonia com programas a definir.

2. Poderão existir, fora dos hospitais, centros especializados de reabilitação, também com funções de investigação e de formação de pessoal, de acordo com programas definidos.

BASE XIV

1. A permanência do deficiente num hospital corresponderá, em regra, a tratamento por tempo não superior a um ano, prorrogável após reexame adequado.

2. Na impossibilidade de reabilitação satisfatória, o deficiente, conforme as circunstâncias do seu caso, poderá ficar em colocação familiar, receber subsídio assistencial ou ser internado em estabelecimento apropriado.

BASE XV

O deficiente cuja diminuição obste à sua inclusão nos quadros normais de trabalho pode ser colocado em qualquer modalidade de trabalho protegido, a fim de exercer actividade correspondente ao grau das suas possibilidades.

BASE XVI

1. Em termos a regulamentar, nomeadamente quanto à proporção de deficientes a admitir, será concedida preferência de emprego aos indivíduos deficientes, em actividades públicas ou privadas, para funções compatíveis com as suas capacidades e aptidões.

2. As capacidades e aptidões dos deficientes serão certificadas por instituição competente, a designar em regulamento.

BASE XVII

Para a realização das actividades previstas neste diploma, deverá intensificar-se a preparação de pessoal médico e paramédico e de outro pessoal especializado.

BASE XVIII

A responsabilidade pelos encargos da assistência a deficientes será exigida nos termos da Lei n.º 2120, de 19 de Julho de 1963, do Decreto-Lei n.º 46 301, de 27 de Abril de 1965, e da restante legislação aplicável.

BASE XIX

1. Os estrangeiros beneficiarão das disposições da presente lei, em reciprocidade com a assistência concedida aos Portugueses nos respectivos países.

2. Os cidadãos brasileiros são totalmente equiparados aos portugueses.

BASE XX

Até à publicação dos regulamentos definitivos, os Ministros da Defesa Nacional, da Educação Nacional, das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência poderão aprovar os regulamentos provisórios e as instruções necessárias à execução do presente diploma.

Marcello Caetano.

Promulgada em 28 de Outubro de 1971.

Publique-se.

O Presidente da República, AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ.

MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ECONOMIA

Decreto-Lei n.º 482/71

de 8 de Novembro

Usando da faculdade conferida pela 1.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º É isento de direitos e da taxa para a Comissão Reguladora dos Produtos Químicos e Farmacêuticos o sal destinado à indústria de sulfato de sódio importado até 31 de Dezembro de 1972.

Art. 2.º O benefício estabelecido no artigo antecedente é aplicado mediante parecer favorável da Inspeção-Geral dos Produtos Agrícolas e Industriais, do qual se mostre que a produção nacional não se encontra apta a fornecer a quantidade de sal a importar.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros. — *Marcello Caetano — João Augusto Dias Rosas.*

Promulgado em 27 de Outubro de 1971.

Publique-se.

O Presidente da República, AMÉRICO DEUS RODRIGUES THOMAZ.

MINISTÉRIO DA MARINHA

Intendência dos Serviços de Administração Financeira da Marinha

Portaria n.º 611/71

de 8 de Novembro

Convindo definir as atribuições do Conselho Administrativo da Administração Central da Marinha, com vista à centralização neste Conselho do processamento e codificação dos vencimentos e outros abonos de todo o pessoal do Ministério da Marinha e fixar a sua constituição e estrutura orgânica:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Marinha, o seguinte:

1.º Ao Conselho Administrativo da Administração Central da Marinha (C. A. A. C. M.), criado pelo artigo 7.º do Decreto n.º 48 819, de 31 de Dezembro de 1968, competem, além dos deveres gerais fixados no Regulamento de Administração da Fazenda Naval (R. A. F. N.) e dos deveres especiais designados na alínea A) do artigo 27.º do mesmo Regulamento, os seguintes:

- a) Processar e codificar todos os elementos a fornecer ao Serviço Mecanográfico da Armada (S. M. A.) para liquidação dos vencimentos e outros abonos do pessoal militar e civil do Ministério da Marinha, a partir dos elementos base que, nos termos das disposições em vigor, as unidades e serviços e os conselhos administrativos devem remeter ao C. A. A. C. M. e por cuja exactidão são responsáveis;
- b) Pagar os vencimentos e outros abonos ao pessoal indicado na alínea anterior, excepto ao pessoal de unidades e serviços cujos conselhos administrativos, por determinação superior, tenham de efectuar directamente esse pagamento, os quais deverão, para o efeito, sacar ou requisitar as importâncias que lhes forem indicadas pelo C. A. A. C. M., com as classificações orçamentais que, pelo mesmo Conselho, lhes forem comunicadas.

Separador

2. A unidade, a funcionar nas instalações do antigo Regimento de Administração Militar, criará estruturas de apoio à custa de efectivos do quadro orgânico da Escola Prática de Polícia.

Art. 2.º O lugar de comandante do Centro de Instrução de Alistados de Torres Novas será desempenhado por um tenente-coronel ou major do Exército, de qualquer arma, com a competência disciplinar igual à de comandante de divisão da Polícia de Segurança Pública.

Art. 3.º Em execução do presente diploma, o quadro da Polícia de Segurança Pública é aumentado do seguinte pessoal:

1 tenente-coronel ou major.

Art. 4.º Todas as situações e assuntos não especificados no presente diploma reger-se-ão pelas normas do antecedente, já definidas para a Escola Prática de Polícia.

Art. 5.º Os encargos resultantes da execução deste diploma são suportados, no corrente ano económico, pelas sobras que se verificarem nas dotações orçamentais.

Art. 6.º O presente diploma produz efeitos a partir de 1 de Janeiro de 1977.

Mário Soares — Henrique Teixeira Queirós de Barros — Joaquim Jorge de Pinho Campinos — Manuel da Costa Brás.

Promulgado em 18 de Abril de 1977.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PESCAS

Portaria n.º 230/77

de 2 de Maio

O prédio rústico denominado «Amoreirinha e Hospitais», situado na freguesia de Nossa Senhora da Vila, concelho de Montemor-o-Novo, matriz cadastral 1-DD, com a área de 416,5000 ha (85 333,5 pontos), foi indevidamente expropriado pela Portaria n.º 492/76, de 6 de Agosto, em nome de Domingos José Comenda.

Com efeito, trata-se de dois prédios distintos — um denominado «Amoreirinha», matriz cadastral 3-DD, e outro denominado «Hospitais», matriz cadastral 2-DD — pertencentes a proprietários distintos, que não são passíveis de aplicação das medidas previstas no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 406-A/75, de 29 de Julho.

Nestes termos:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Agricultura e Pescas, derrogar a Portaria n.º 492/76, de 6 de Agosto, relativamente à expropriação do prédio rústico denominado «Amoreirinha e Hospitais», situado na freguesia de Nossa Senhora da Vila, concelho de Montemor-o-Novo, matriz cadastral 1-DD, com a área de 416,5000 ha (85 333,5 pontos).

Ministério da Agricultura e Pescas, 6 de Abril de 1977. — O Ministro da Agricultura e Pescas, *António Miguel Morais Barreto.*

MINISTÉRIO DO COMÉRCIO E TURISMO

SECRETARIA DE ESTADO DO COMÉRCIO INTERNO

Portaria n.º 231/77

de 2 de Maio

Condições de natureza climática afectaram o ciclo habitual de produção de batata de consumo da nova campanha, provocando um atraso na sua época normal de plantação e condicionando a sua área de cultura.

Dada a forma como se tem processado ultimamente o abastecimento de batata de consumo, devido a começar agora a ter especial significado a nova produção e enquanto esta não atingir quantitativos significativos, afigura-se recomendável não fixar para já novo preço máximo de venda ao público nem estabelecer o preço de garantia à produção.

Nestes termos:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Secretário de Estado do Comércio Interno, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 75-Q/77, de 28 de Fevereiro, o seguinte:

1.º O prazo de vigência da Portaria n.º 45/77, de 28 de Janeiro, estabelecido no n.º 7 do mesmo diploma, é prorrogado até 31 de Maio de 1977.

2.º Esta portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Secretaria de Estado do Comércio Interno, 27 de Abril de 1977. — O Secretário de Estado do Comércio Interno, *António Escaja Gonçalves.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Decreto-Lei n.º 174/77

de 2 de Maio

Considerando a necessidade de definir o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público:

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição da República, o seguinte:

Artigo 1.º Os alunos portadores de deficiência física ou psíquica que frequentem os ensinos preparatório e secundário passam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.

Art. 2.º — 1. Poderão efectuar a sua matrícula, desde que se encontrem nas condições gerais definidas por lei, os candidatos que, sendo portadores de deficiência de ordem física ou psíquica devidamente comprovada, a qual directa ou indirectamente tenha provocado um atraso na sua escolaridade, se apresentem com idade superior à legal.

2. O excesso de idade previsto no número anterior não poderá ultrapassar três anos.

Art. 3.º — 1. Sempre que um aluno deficiente se inscreva, pela primeira vez, no ensino regular, o registo de matrícula deverá mencionar a deficiência que possui, devendo esta ser comprovada pela apresentação de parecer de um médico especialista.

2. Em face da informação a que se refere o número anterior, o estabelecimento de ensino solicitará a intervenção de um serviço de apoio especializado do Ministério da Educação e Investigação Científica.

3. Decorrido o período de acompanhamento e observação considerado necessário pelo serviço de apoio especializado, este elaborará um relatório circunstanciado que irá instruir o processo a apresentar ao serviço competente do MEIC, a fim de que o aluno deficiente possa usufruir das condições especiais de frequência, regime de disciplina, formas de avaliação e simplificação curricular.

Art. 4.º — 1. Os alunos cuja deficiência implique incapacidade para executar, parcial ou totalmente, as tarefas de uma ou várias disciplinas poderão, em parte ou no todo, ser dispensados da frequência de uma ou várias disciplinas, por despacho do respectivo director-geral.

2. Para efeitos de avaliação de conhecimentos, relativa aos alunos cuja situação seja a de dispensa do cumprimento de parte das rubricas de um programa ou programas, os professores tomarão em conta as possibilidades dos alunos deficientes e o processo evolutivo neles verificado.

3. Não implica dispensa de provas de avaliação ou exame final a dispensa parcial da frequência prevista no n.º 1 deste artigo.

Art. 5.º — 1. Sempre que a natureza ou características da deficiência não afectem o nível intelectual do aluno, mas impliquem grande fadiga, lentidão na realização de tarefas, dispersão de atenção ou outras consequências limitativas, poderão os alunos frequentar os cursos dos vários graus de ensino, em regime de disciplinas.

2. As condições de frequência previstas no número anterior serão fixadas caso a caso por despacho ministerial sob parecer do estabelecimento de ensino que o aluno frequentar.

Art. 6.º As dúvidas resultantes da aplicação deste diploma serão resolvidas por despacho do Ministro da Educação e Investigação Científica.

Mário Soares — Mário Augusto Sottomayor Leal Cardia.

Promulgado em 20 de Abril de 1977.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

MINISTÉRIO DA HABITAÇÃO, URBANISMO E CONSTRUÇÃO

8.ª Delegação da Direcção-Geral da Contabilidade Pública

De harmonia com o disposto no n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 54/72, de 15 de Fevereiro, se publica que foram autorizadas as seguintes transferências de verbas, nos termos do n.º 2 do artigo 3.º do mesmo diploma, com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 520/76, de 5 de Julho, e ainda de conformidade com o n.º 2 do artigo 9.º da Lei n.º 11/76, de 31 de Dezembro:

Capítulo	Códigos				Rubricas	Reforços e inscrições	Anulações	Referência à autorização ministerial
	Divisão	Funcional	Económico	Alinea				
02	01	10.10	01.02	B	Pessoal dos quadros aprovados por lei	- \$	444 000\$00	(a)
		10.10	01.42		Remunerações a pessoal diverso — Outro pessoal	- \$	38 000\$00	(a)
05	03	10.10	01.20	A	Pessoal em qualquer outra situação	482 000\$00	- \$	(a)
		60.20	02.00		Gratificações	36 000\$00	- \$	(b)
07	01	60.20	31.00	A	Aquisição de serviços — Não especificados ...	- \$	36 000\$00	(b)
		80.33	01.02		Pessoal dos quadros aprovados por lei	- \$	1 000 000\$00	(c)
08	01	80.33	01.42	A	Pessoal tarefeiro	1 000 000\$00	- \$	(c)
		60.10	01.02		Pessoal dos quadros aprovados por lei	- \$	784 600\$00	(d)
		60.10	01.42	A	Pessoal tarefeiro	784 600\$00	- \$	(d)
						2 302 600\$00	2 302 600\$00	

(a) Despacho de 25 de Janeiro de 1977 e acordo prévio de 1 de Março de 1977.

(b) Despacho de 23 de Março de 1977.

(c) Despacho de 15 de Fevereiro de 1977 e acordo prévio de 23 de Março de 1977.

(d) Despacho de 19 de Janeiro de 1977 e acordo prévio de 1 de Março de 1977.

8.ª Delegação da Direcção-Geral da Contabilidade Pública, 14 de Abril de 1977. — O Director, *Dámaso Salazar dos Santos*.

Separador

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

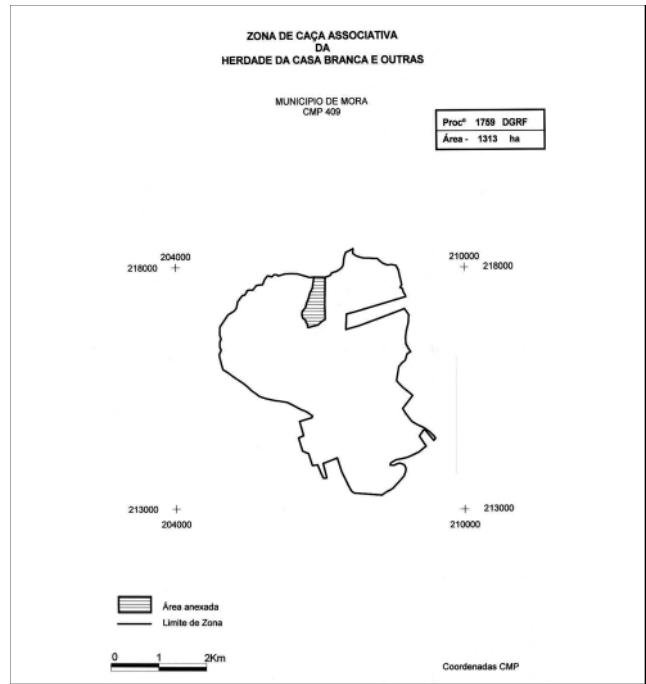
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico-social.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores 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 actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, 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 profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

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

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial 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;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- 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.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

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

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, conseqüentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:



No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

Separador

 DECLARAÇÃO <small>(n.ºs 3 e 4 do art.º 84.º do CRIS)</small>		COMUNICAÇÃO DE ENCARGOS COM LARES			
1 SERVIÇO DE FINANÇAS DA ÁREA DO DOMÍLIO FISCAL <small>(n.ºs 3 e 4 do art.º 84.º do CRIS)</small>		2 NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO FISCAL DO DECLARANTE		3 ANO	
01		01		01	
4 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PASSIVOS E DOS ENCARGOS SUPOSTADOS					
01	NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO FISCAL	02	VALOR DO ENCARGO	01	NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO FISCAL
	25				25
	26				26
	27				27
	28				28
	29				29
	30				30
	31				31
	32				32
	33				33
	34				34
	35				35
	36				36
	37				37
	38				38
	39				39
	40				40
	41				41
	42				42
	43				43
	44				44
	45				45
	46				46
	47				47
	48				48
5 NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO FISCAL DO TOC			6 TIPO DE DECLARAÇÃO		
01			Primeira 01 <input type="checkbox"/> Substituição 02 <input type="checkbox"/>		

QUANDO DEVE SER APRESENTADA A DECLARAÇÃO

A declaração deve ser apresentada obrigatoriamente por transmissão eletrónica de dados até ao fim do mês de janeiro de cada ano, relativamente aos encargos referentes ao ano anterior.

QUADROS 1 a 3 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO PASSIVO

No quadro 1 deve ser indicado o código do serviço de finanças da área do domicílio fiscal do sujeito passivo obrigado à entrega da declaração.

No quadro 2 deve ser indicado o número de identificação fiscal (NIF) do sujeito passivo obrigado à entrega da declaração.

No quadro 3 deve ser indicado o ano a que a declaração respeita.

QUADRO 4 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PASSIVOS E DOS ENCARGOS SUPOSTADOS

Campo 1 – Número de identificação fiscal

Neste campo deve indicar o NIF do adquirente dos serviços ou dos bens transmitidos, nos termos do artigo 84.º do Código do IRS.

Campo 2 – Valor do encargo

Deve indicar o montante suportado pelo adquirente identificado através do NIF indicado no campo 1, a título de encargos com apoio domiciliário, lares, instituições de apoio à terceira idade e residências autónomas, nos termos do artigo 84.º do Código do IRS.

QUADRO 5 – NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO FISCAL DO TOC

Este quadro deve ser preenchido quando a entidade se encontrar legalmente obrigada a possuir Técnico Oficial de Contas (TOC), caso em que deve indicar-se o respetivo NIF.

QUADRO 6 – TIPO DE DECLARAÇÃO

Neste quadro deve ser assinalado o campo 1 caso se trate da primeira declaração do ano, ou assinalado o campo 2, caso se trate de uma declaração que substitui a anteriormente apresentada.

No caso de se tratar de declaração de substituição, esta deve conter toda a informação, como se de uma primeira declaração se tratasse, visto que os dados nela indicados substituem integralmente os da declaração anterior.

**INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO
DECLARAÇÃO MODELO 47**

INDICAÇÕES GERAIS

A declaração **Modelo 47 – COMUNICAÇÃO DE ENCARGOS COM LARES** destina-se a dar cumprimento à obrigação prevista nos n.ºs 3 e 4 do artigo 84.º do Código do IRS, para efeitos de determinação do montante suportado a título de encargos com lares relativamente a prestações de serviços e transmissões de bens cujas faturas não foram já comunicadas à AT ou emitidas no Portal das Finanças.

Os **encargos com lares** (n.º 2 do artigo 84.º, do Código do IRS) incluem:

1. Encargos com apoio domiciliário, lares e instituições de apoio à terceira idade dos sujeitos passivos de IRS, bem como com ascendentes e colaterais até ao 3.º grau que não possuam rendimentos superiores à retribuição mínima mensal garantida;
2. Encargos com lares e residências autónomas para dependentes deficientes.

QUEM DEVE APRESENTAR A DECLARAÇÃO

Esta declaração deve ser apresentada:

1. Pelos Estabelecimentos públicos que recebam valores relativos a encargos com lares;
2. Pelas entidades que não estejam obrigadas a cumprir as obrigações previstas na subalínea i) da alínea b) do n.º 6 do artigo 78.º do Código do IRS, isto é, que não estejam obrigadas à emissão de fatura, fatura-recibo ou recibo, nos termos do Código do IVA, ou da alínea a) do n.º 1 do artigo 115.º do Código do IRS, exceto quando tais entidades emitam e comuniquem faturas (n.º 4 do artigo 84.º do Código do IRS) e estejam enquadradas, de acordo com a Classificação Portuguesa das Atividades Económicas, revisão 3 (CAE – Rev.3), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 381/2007, de 14 de novembro, nos seguintes setores de atividade:

- i) Secção Q, classe 873 – Atividades de apoio social para pessoas idosas e com deficiência, com alojamento;
- ii) Secção Q, classe 8810 – Atividades de apoio social para pessoas idosas e com deficiência, sem alojamento;

Os estabelecimentos públicos que, durante o ano a que a declaração respeita, tenham emitido e comunicado faturas, nos termos do Decreto-Lei n.º 197/2012, de 24 de agosto, estão dispensados do envio desta declaração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 201-C/2015

de 10 de julho

Com o prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com Currículo Específico Individual (CEI) e Plano Individual de Transição (PIT), ao abrigo das disposições conjugadas dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, requer especial atenção tendo em vista a preparação da sua transição para a vida pós-escolar.

Neste âmbito, torna-se necessário e será decisivo adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade. A colaboração de outros agentes da comunidade com a escola, nomeadamente autarquias, serviços e empresas, entre outros, é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com necessidades educativas especiais.

Existindo nos dias de hoje uma preocupação generalizada com a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, o processo de transição para a vida pós-escolar deve, pois, ter como preocupação fundamental a preparação dos jovens para uma vida com qualidade.

Para que seja garantido o direito universal ao apoio na transição eficaz para a vida ativa, quando adultos, as

escolas devem ajudar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente a tornarem-se economicamente ativos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades necessárias. Devem ainda proporcionar-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola.

Neste sentido, o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Tendo em conta a especificidade das atividades a promover com os alunos com PIT, será desenvolvido progressivamente um programa de formação para os docentes com perfil adequado ao trabalho a desenvolver no âmbito da presente portaria.

Tal como apontado em recomendações consagradas, as escolas devem procurar apoios nas organizações existentes na comunidade, tais como, empresas, outras escolas, organizações não-governamentais de solidariedade social, instituições de educação especial, reabilitação e formação profissional, centros de emprego, sindicatos, organizações empresariais, autarquias e serviços públicos, estabelecimentos de ensino profissional, centros de formação profissional, entre outros.

Assim:

Ao abrigo da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e do n.º 3 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, e no uso das competências delegadas pelo Ministro da Educação e Ciência através do Despacho n.º 14215/2014, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 228, de 25 de novembro, manda o Governo, pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

A presente portaria regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

A presente portaria aplica-se à organização dos planos individuais de transição (PIT) de alunos com CEI, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

Artigo 3.º

Currículo específico individual

1 — Os alunos abrangidos pela presente portaria integram turmas do ano de escolaridade que frequentam.

2 — Os alunos abrangidos pela presente portaria devem frequentar a turma que melhor se adequa às suas necessidades e capacidades, não podendo ser rejeitada a sua inscrição ou matrícula em função da natureza do percurso curricular ou formativo da turma.

3 — O CEI engloba os seguintes conteúdos:

- a) Componentes do currículo;
- b) Objetivos para cada componente do currículo;
- c) Plano de ensino, tanto nos momentos em que integram a turma como nos que integram pequenos grupos;
- d) Contexto natural de vida;
- e) Suportes a mobilizar;
- f) Plano de avaliação da aprendizagem.

4 — O CEI tem por base a matriz curricular orientadora que se apresenta no Anexo à presente portaria e que dela faz parte integrante, sem prejuízo da possibilidade de se procederem a adaptações devidamente fundamentadas tendo em conta as necessidades específicas do aluno, designadamente a introdução de outras componentes e objetivos considerados relevantes.

5 — A carga horária do CEI não poderá ser inferior à prevista, na escola, para o nível de ensino que o aluno frequenta.

6 — Cabe à escola definir os tempos de cada uma das componentes da matriz curricular orientadora.

7 — O estabelecimento de metas diferenciadas e o ensino de componentes curriculares específicas não invalida que, sempre que possível, o aluno participe em disciplinas do currículo comum e nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola para o conjunto dos seus alunos.

8 — A seleção das componentes do CEI e a definição de objetivos, de estratégias de operacionalização e de avaliação devem sempre orientar-se para uma máxima utilização das capacidades do aluno, conjugando expectativas e potencialidades pessoais, familiares, escolares e sociais.

Artigo 4.º

Princípios orientadores do Plano Individual de Transição

O PIT para a vida pós-escolar deve orientar-se pelo princípio da universalidade e da autodeterminação do direito à educação e, em termos pedagógicos, pelos princípios da inclusão, da individualização, da funcionalidade, da transitoriedade e da flexibilidade:

a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar;

b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões;

c) O princípio da inclusão implica não só a colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, mas também a sua participação nas mesmas atividades;

d) O princípio da individualização implica um planeamento especializado para o aluno de modo a que os apoios possam ser decididos caso a caso, de acordo com as suas necessidades específicas, interesses e preferências;

e) O princípio da funcionalidade dos apoios implica que estes tenham em conta o contexto de vida do aluno. Os apoios devem ser os necessários e suficientes para proporcionar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia, o acesso à plena inclusão e à máxima participação em função dos seus interesses e capacidades;

f) O princípio da transitoriedade das medidas de apoio mobilizadas traduz-se na flexibilidade da gestão e organização das oportunidades proporcionadas por estas medidas.

Artigo 5.º

Plano individual de transição

1 — Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, o CEI inclui obrigatoriamente um PIT que deve ser elaborado em colaboração com os seus pais ou encarregados de educação e representantes das organizações da comunidade que vão ser implicados na vida e no percurso do aluno.

2 — O PIT é um conjunto coordenado e interligado de atividades delineadas para cada aluno, visando garantir a oportunidade, o acesso e o apoio à transição da escola para as atividades pós-escolares, podendo incluir treino laboral no local de trabalho, esquemas de emprego apoiado, atividades de vida autónoma e de participação na comunidade.

3 — O PIT deve basear-se nas necessidades individuais de cada aluno, atendendo às suas preferências e interesses, tendo como perspetiva proporcionar as oportunidades e capacidades que promovam a autodeterminação, a inclusão e a participação em todos os aspetos da vida adulta.

4 — O PIT para os jovens cujas capacidades lhes limitem o exercício de uma atividade profissional no futuro, deve focalizar-se na identificação de atividades ocupacionais adequadas aos seus interesses e capacidades.

5 — O PIT deve visar designadamente os seguintes objetivos:

a) Continuação do aperfeiçoamento nas áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral que os alunos estejam a realizar, garantindo-se a funcionalidade das mesmas;

b) Continuação do desenvolvimento de atividades recreativas, desportivas, culturais, cívicas e de desenvolvimento pessoal e social, que possam contribuir para o enriquecimento da vida do aluno, nas suas dimensões pessoal e social;

c) Ampliação do âmbito das atividades de treino laboral, quer no tempo que lhe é destinado, quer na complexidade das competências a desenvolver, quer no nível de autonomia exigido;

d) Introdução de conteúdos funcionais apropriados às idades em causa e essenciais ao longo da vida.

6 — No decurso da implementação do PIT os alunos devem ter experiências laborais em instituições da comunidade, empresas, serviços públicos ou outras organizações a identificar pela escola.

7 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas podem ter o apoio de Centros de Recursos para a Inclusão.

8 — O aluno que conclui a escolaridade obrigatória obtém uma certificação que atesta os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

9 — O certificado a que se refere o número anterior deve conter informação útil, designadamente identificação da área de formação laboral, local e período de duração do(s) estágio(s), bem como as competências sociais e laborais adquiridas, entre outra informação relevante para o efeito.

Artigo 6.º

Lecionação das componentes do currículo

1 — As disciplinas da formação académica do currículo são distribuídas, preferencialmente, pelos docentes dos grupos de recrutamento respetivo com perfil adequado ao trabalho a desenvolver com os alunos.

2 — São consideradas na componente letiva dos docentes referidos no número anterior a lecionação das disciplinas da formação académica e na componente não letiva as atividades de promoção da capacitação.

3 — Tendo em consideração as necessidades específicas de cada aluno, são constituídos grupos para a lecionação das disciplinas da formação académica.

4 — Compete aos docentes de educação especial a articulação com os restantes docentes, assim como a lecionação de componentes do currículo, sendo esta lecionação considerada na respetiva componente letiva.

Artigo 7.º

Norma Revogatória

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

Artigo 8.º

Produção de efeitos

A presente portaria produz efeitos a partir da data do início do ano letivo de 2015-16.

O Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, *Fernando José Egídio Reis*, em 10 de julho de 2015.

ANEXO

Matriz Curricular Orientadora

Componentes do Currículo		Objetivos
Formação Académica a)	Português Matemática. Língua Estrangeira. Educação Física Oferta de Escola.	A definir pela Escola tendo por base os currículos nacionais.

Componentes do Currículo	Objetivos
Atividades de Promoção da Capacitação <i>b)</i> .	<p>Vida em casa</p> <p>Realizar tarefas domésticas. Preparar refeições. Alimentar-se. Cuidar da limpeza da casa. Vestir-se. Cuidar da higiene pessoal. Manter-se ocupado durante os tempos livres em casa. Utilizar dispositivos eletrónicos.</p>
	<p>Vida na comunidade.</p> <p>Deslocar-se na comunidade (transportes). Participar em atividades recreativas e de lazer na comunidade. Utilizar serviços públicos da comunidade. Visitar familiares e amigos. Adquirir bens e serviços. Interagir com elementos da comunidade.</p>
	<p>Participação nas atividades escolares.</p> <p>Participar em atividades nas áreas comuns da escola. Participar em atividades extracurriculares. Deslocar-se para a escola (inclui transportes). Movimentar-se dentro da escola. Respeitar as regras da escola que frequenta. Organizar-se de acordo com o horário escolar.</p>
	<p>Emprego (atividades desenvolvidas em contextos laborais).</p> <p>Aprender e realizar as tarefas que lhe são atribuídas. Interagir adequadamente com os colegas. Interagir adequadamente com supervisores. Cumprir as normas existentes. Cumprir os horários estabelecidos.</p>
	<p>Saúde e segurança</p> <p>Informar os outros sobre problemas de saúde ou mal-estar físico. Cuidar da sua saúde e bem-estar. Saber como aceder a serviços de emergência. Evitar riscos para a saúde ou para a segurança. Proteger-se de abusos físicos, verbais ou sexuais.</p>
	<p>Atividades sociais</p> <p>Estabelecer relações positivas com os outros. Respeitar os direitos dos outros. Manter uma conversa. Gerir alterações nas rotinas. Fazer e manter amigos. Comunicar com os outros em contextos sociais. Respeitar o espaço e propriedade dos outros. Proteger-se da exploração e do <i>bullying</i>.</p>
	<p>Atividades de defesa de direitos</p> <p>Expressar preferências. Estabelecer objetivos pessoais. Fazer escolhas e tomar decisões. Desenvolver capacidades para a autonomia pessoal. Comunicar desejos e necessidades. Participar na tomada de decisões sobre o seu processo educativo. Aprender e utilizar estratégias de resolução de problemas e de autorregulação em casa e na comunidade.</p>

a) A carga horária de cada uma destas disciplinas deve ser ponderada tendo em conta as necessidades específicas de cada aluno.

b) A carga horária de cada uma destas atividades deve ser ponderada tendo em conta a promoção da autonomia do aluno e deve ser devidamente articulada com as organizações da comunidade com as valências adequadas.

Separador

DECRETO-LEI N.º ...

Alteração ao Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Versão para consulta pública

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação que permita a sua plena integração social.

O compromisso com a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo adicional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e recentemente reafirmado na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, a proposta legislativa de uma educação inclusiva agora apresentada tem como linha de orientação central a importância de cada escola conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades.

Com esse propósito, estabeleceu-se uma tipologia de intervenção multinível no acesso ao currículo, onde, em harmonia com a monitorização do trabalho e da eficácia das medidas implementadas, os docentes, em diálogo com os encarregados de educação, optam por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades. Afasta-se, assim, a concessão de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se, deste modo, garantir que o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que o seja através de percursos de aprendizagem diferenciados que permitam a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Reconfiguraram-se, assim, as atribuições das equipas multidisciplinares a partir de uma conceção holística, convocando-se a intervenção de todos os profissionais que trabalham com o aluno no processo de avaliação de necessidades educativas, de identificação de medidas de suporte a mobilizar para responder a essas necessidades educativas e no acompanhamento e monitorização da aplicação dessas medidas, reforçando o envolvimento dos técnicos, dos docentes do aluno e dos encarregados de educação.

Introduziram-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, desde a identificação das necessidades educativas especiais dos alunos até ao momento em que terminam a escolaridade obrigatória.

Em simultâneo, reconfigurou-se o modelo «Unidade Especializada» num modelo de «Centro de Apoio à Aprendizagem», que aglutina o primeiro e se redefine como um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando os saberes e as experiências de todos.

Esta nova abordagem reconhece o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos e decorre do resultado do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016 publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 8 de junho de 2016, que ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e à procura das melhores soluções do ponto de vista didático, pedagógico, de educação para a saúde e de inserção social.

Neste contexto, procede-se à revogação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de maio e da Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objeto, âmbito e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

- 1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa.
- 2 - O presente decreto-lei estabelece ainda as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação.
- 3 - O presente decreto-lei aplica-se aos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das redes pública, privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente diploma entende-se por:

- a*) Medidas de gestão curricular a desenvolver, num contínuo de ações estratégicas, com vista ao sucesso educativo de cada aluno:
 - i*) «Acomodações curriculares», as que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, podendo envolver a combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, a utilização de diferentes modalidades de avaliação, a adaptação de materiais e recursos educativos e a remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas de uma forma interdisciplinar para promover o sucesso educativo.
 - ii*) «Adaptações curriculares não significativas», aquelas que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio, que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória.
 - iii*) «Adaptações curriculares significativas», as que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, implicando a introdução de outras aprendizagens substitutivas, estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

- b) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária.
- c) «Barreiras à aprendizagem», circunstâncias do contexto de aprendizagem que não respondem às necessidades das crianças e alunos, sejam de natureza física, sensorial, cognitiva, sensório-emocional, organizacional ou logística.
- d) «Intervenção precoce na infância», 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.
- e) «Programa educativo individual», programa concebido para cada aluno, resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, onde são identificadas as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.
- f) «Equipa de saúde escolar dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS)», equipa de profissionais de saúde que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articulam com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elaboram um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão.
- g) «Necessidades de saúde especiais (NSE)», necessidades que resultam de problemas de saúde de crianças ou jovens que envolvem alterações das funções ou estruturas do corpo, com impacto na funcionalidade e necessidade de intervenção em meio escolar.
- h) «Plano de saúde individual (PSI)», plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do programa nacional de saúde escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos no acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Diversidade, a ação pedagógica deve ser desenvolvida com flexibilidade com vista a assegurar a diferenciação nos processos de ensino aprendizagem, designadamente nos métodos, nos instrumentos, nas atividades, nos tempos e na avaliação;
- e) Personalização, o planeamento educativo deve ser centrado no aluno, de modo a que os apoios sejam decididos casuisticamente de acordo com as suas necessidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível baseada em medidas universais, seletivas e adicionais;
- f) Flexibilidade, a gestão do currículo, dos espaços e tempos escolares, deve ser flexível, de modo a que a ação educativa se possa adequar às singularidades de cada um;
- g) Autodeterminação, as crianças e os alunos, com capacidade de compreensão dos assuntos em discussão, tendo em atenção a idade e a maturidade, devem ser ouvidos nos assuntos que lhes digam respeito e participar nas atividades educativas, as quais devem atender aos seus interesses, necessidades e preferências;
- h) Envolvimento parental, os pais e encarregados de educação têm direito à participação e informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

- i)* A interferência mínima, as intervenções técnicas e educativas são efetuadas no respeito pela vida privada das crianças e dos alunos, sendo desenvolvidas exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à promoção do desenvolvimento pessoal e educativo dos mesmos.

Artigo 4.º

Participação dos pais e encarregados de educação

- 1 - Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhe foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- 2 - Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação podem, nomeadamente:
 - a)* Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
 - b)* Solicitar a revisão do programa educativo individual;
 - c)* Consultar o processo individual do seu educando;
 - d)* Ter acesso a informação adequada e clara relativa à educação do seu filho ou educando.
- 3 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação, cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

- 1 - As escolas devem incluir nos documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo e na progressão no sistema educativo.
- 2 - As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que permitam responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.
- 3 - As escolas devem ainda definir indicadores para avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

Capítulo II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade promover a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo.
- 2 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são desenvolvidas tendo em conta os recursos disponíveis e os serviços de suporte à escola, que devem ser convocados pelos profissionais da escola de uma forma colaborativa e de corresponsabilização.
- 3 - As medidas a que se referem os números anteriores são implementadas em todas as modalidades e percursos de educação e formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7º

Níveis das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.
- 2 - A mobilização de medidas de diferente nível é decidida, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas especiais.
- 3 - A definição de medidas a implementar é realizada com base em evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática das necessidades e dos progressos do aluno, efetuadas pelos docentes e outros técnicos que com ele intervêm diretamente.
- 4 - Aos diferentes níveis de intervenção correspondem diferentes formas de avaliação da evolução, em termos académicos e comportamentais.
- 5 - A monitorização dos progressos constitui a principal forma de avaliação das intervenções.

Artigo 8º

Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos, em cada turma, e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar.
- 2 - Consideram-se medidas universais, designadamente:
 - a) A diferenciação pedagógica;
 - b) As acomodações curriculares;
 - c) O enriquecimento curricular;
 - d) A promoção do comportamento pro-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula;
 - e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- 3 - As medidas universais são mobilizadas pela escola para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais.

Artigo 9º

Medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas em resultado da aplicação de medidas universais.
- 2 - Consideram-se medidas seletivas:
 - a) Os percursos curriculares diferenciados;
 - b) As adaptações curriculares não significativas;
 - c) O apoio psicopedagógico;
 - d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
 - e) As adaptações ao processo de avaliação;
 - f) O apoio tutorial.
- 3 - No uso da sua autonomia e com vista a uma educação inclusiva, compete às escolas decidir a mobilização e a operacionalização das medidas seletivas de acordo com o relatório técnico pedagógico.
- 4 - A monitorização da implementação das medidas seletivas é realizada pela equipa multidisciplinar de acordo com o definido no relatório técnico pedagógico.
- 5 - As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Artigo 10º

Medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - As medidas adicionais destinam-se a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão.
- 2 - A mobilização das medidas a que se reporta o número anterior depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º.
- 3 - A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico pedagógico.
- 4 - Consideram-se medidas adicionais:
 - a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
 - b) As adaptações curriculares significativas;
 - c) As adaptações ao processo de avaliação;
 - d) O plano individual de transição;
 - e) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
 - f) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social;
 - g) A atribuição de produtos de apoio.
- 5 - No uso da sua autonomia e com vista a uma educação inclusiva, compete às escolas decidir a mobilização e a operacionalização das medidas adicionais de acordo com o relatório técnico pedagógico produzido pela equipa multidisciplinar.
- 6 - A monitorização da implementação das medidas adicionais é realizada pela equipa multidisciplinar de acordo com o definido no relatório técnico pedagógico.
- 7 - As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Capítulo III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

- 1 - São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:
 - a) Os docentes de educação especial;
 - b) Os técnicos especializados;
 - c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.
- 2 - São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:
 - a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
 - b) O centro de apoio à aprendizagem;
 - c) As escolas de referência no domínio da visão;
 - d) As escolas de referência para a educação bilingue;
 - e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
 - f) Os centros de recursos TIC para a educação especial;
- 3 - São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão:
 - a) As equipas locais de intervenção precoce;
 - b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
 - c) As comissões de proteção de crianças e jovens;
 - d) Os centros de recursos para a inclusão;

- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
 - f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.
- 4 - A organização do trabalho dos recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão deve considerar a sua função de apoio aos docentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica e na identificação de múltiplos meios de representação, expressão e motivação.
- 5 - Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da saúde, da segurança social, do emprego e da formação profissional.

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

- 1 - Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.
- 2 - A equipa é composta por elementos permanentes e elementos variáveis.
- 3 - São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:
 - a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
 - b) O coordenador de departamento da educação pré-escolar;
 - c) O coordenador de departamento do 1.º ciclo do ensino básico;
 - d) Os coordenadores de ciclo / dos diretores de turma;
 - e) Um docente de educação especial;
 - f) Um técnico especializado (psicólogo).
- 4 - São elementos variáveis da equipa multidisciplinar, o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso.
- 5 - Devem ainda integrar a equipa, como elementos variáveis, outros docentes do aluno, bem como os técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) que prestam apoio à escola.
- 6 - Cabe ao diretor do agrupamento ou escola não agrupada designar os elementos permanentes da equipa multidisciplinar, o respetivo coordenador, o local de funcionamento e os tempos conjuntos disponibilizados para esse efeito.
- 7 - Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar identificar os elementos variáveis referidos no n.º 5.
- 8 - Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos permanentes da equipa multidisciplinar previstos no n.º 3, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.
- 9 - Compete à equipa multidisciplinar:
 - a) Conduzir o processo de avaliação de necessidades educativas;
 - b) Identificar medidas de suporte a mobilizar para responder a necessidades educativas;
 - c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
 - d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
 - e) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
 - f) Elaborar o relatório técnico pedagógico previsto no artigo 21.º.
- 10 - O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente, a identificação e a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem, bem como a elaboração do relatório técnico pedagógico e do plano educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

- 1 - O centro de apoio à aprendizagem constitui um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola.
- 2 - A ação educativa promovida no centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma de pertença do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.
- 3 - O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola.
- 4 - Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas *b)*, *d)*, *e)* e *f)* do n.º 4, do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.
- 5 - Constituem objetivos do centro de apoio à aprendizagem:
 - a)* Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
 - b)* Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
 - c)* Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
 - d)* Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
 - e)* Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.
- 6 - Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.
- 7 - Cabe à equipa multidisciplinar, além de outras funções que lhe estejam atribuídas, acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

- 1 - As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:
 - a)* Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;
 - b)* Orientação e mobilidade;
 - c)* Produtos de apoio para acesso ao currículo;
 - d)* Atividades da vida diária e competências sociais.
- 2 - As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantam a acessibilidade à informação e ao currículo.
- 3 - Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:
 - a)* Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille, na educação pré-escolar;
 - b)* Lecionar a área curricular Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, nos ensinos básico e secundário;
 - c)* Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;
 - d)* Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas *b)*, *c)* e *d)* do n.º 1.

- 4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação em todas as atividades da escola em conformidade com os princípios da equidade educativa, da inclusão escolar e social.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

- 1 - As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:
 - a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
 - b) O desenvolvimento de língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
 - c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.
- 2 - As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, terapeutas da fala, intérpretes de LGP e formadores de LGP.
- 3 - As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantam o acesso à informação e ao currículo, designadamente, equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.
- 4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação/ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação em todas as atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues em conformidade com os princípios da equidade educativa, da inclusão escolar e social.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

- 1 - No âmbito da intervenção precoce na infância, é definida uma rede de escolas de referência.
- 2 - As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.
- 3 - As escolas de referência têm recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantam a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

- 1 - Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.
- 2 - Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

- 1 - Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.
- 2 - Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.
- 3 - Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusivas.

Artigo 19.º

Constituição e gestão flexível dos grupos e turmas

- 1 - É competência da escola a alteração ou gestão dos grupos ou turmas, nomeadamente a constituição de um grupo ou turma com um número de crianças e alunos inferior ao mínimo legal, desde que não implique um acréscimo do número de grupos ou turmas face ao determinado pelos serviços competentes do Ministério da Educação.
- 2 - Quando a equipa multidisciplinar estabelecer no relatório técnico pedagógico, de modo fundamentado, a necessidade de constituir um grupo ou turma com número inferior ao mínimo legal e houver acréscimo do número de grupos ou turmas, face ao determinado pelos serviços competentes do Ministério da Educação, o diretor da escola deve requer autorização ao organismo competente do Ministério da Educação para a constituição de grupo ou turma com um número de alunos inferior ao mínimo legal.

CAPÍTULO IV

Determinação da necessidade de suportes à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

- 1 - A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.
- 2 - A identificação é apresentada ao diretor do agrupamento ou escola não agrupada, com explicitação das razões que levaram a identificar as necessidades específicas, acompanhada da documentação considerada relevante para o processo de identificação da necessidade de medidas de suporte.
- 3 - A documentação referida no ponto anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrados nas necessidades de saúde especiais (NSE).
- 4 - Realizada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de 3 dias úteis, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico pedagógico nos termos do artigo seguinte.
- 5 - Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias, com essa indicação.

- 6 - Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.
- 7 - Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 10 do artigo 12.º.

Artigo 21.º

Relatório técnico pedagógico

- 1 - O relatório técnico pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.
- 2 - O relatório técnico pedagógico contém:
 - a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;
 - b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;
 - c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos e metas;
 - d) O responsável pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
 - e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;
 - f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º.
- 3 - A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico pedagógico.
- 4 - Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, quando se justifique, com o objetivo de construir uma abordagem atualizada, participada, integrada e eficaz.
- 5 - Quando o relatório técnico pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas, deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.
- 6 - Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.
- 7 - A implementação das medidas previstas no relatório técnico pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação.
- 8 - O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 20 dias após a identificação das necessidades específicas do aluno.
- 9 - O relatório técnico pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei.

Artigo 22.º

Procedimento de mobilização das medidas de apoio à aprendizagem

- 1 - O relatório técnico pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, no prazo de cinco dias, após a sua conclusão.
- 2 - Para os efeitos estabelecidos no número anterior, devem os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datar e assinar o relatório técnico pedagógico.
- 3 - No caso do relatório técnico pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.
- 4 - Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos ao diretor para efeitos de homologação, ouvido o conselho pedagógico.

- 5 - O diretor dispõe do prazo de 10 dias para homologar o relatório técnico pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual, e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas.
- 6 - O relatório técnico pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual, devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de áreas curriculares específicas

- 1 - A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível.
- 2 - A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.
- 3 - A identificação é apresentada ao diretor competindo-lhe a mobilização das condições à oferta da área curricular específica.

CAPÍTULO V

Matrícula, avaliação de competências e conhecimentos, progressão e certificação

Artigo 24.º

Matrícula

- 1 - A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.
- 2 - Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência no domínio da visão e para a educação bilingue os alunos que necessitam destes recursos organizacionais.
- 3 - Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação.

Artigo 25.º

Adaptações ao processo de avaliação

- 1 - As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.
- 2 - Constituem adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente:
 - a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
 - b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente, braille, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;
 - c) A interpretação em LGP;
 - d) A utilização de produtos de apoio;
 - e) O tempo suplementar para realização da prova;
 - f) A transcrição das respostas;
 - g) A leitura de enunciados;
 - h) A utilização de sala separada;
 - i) As pausas vigiadas;
 - j) O código de identificação de cores nos enunciados.
- 3 - As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola.

- 4 - No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devem ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.
- 5 - No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames, as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:
 - a) A utilização de produtos de apoio;
 - b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;
 - c) A adaptação do espaço ou do material;
 - d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;
 - e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;
 - f) A realização de provas adaptadas.
- 6 - No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:
 - a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);
 - b) O acompanhamento por um docente;
 - c) Aplicação de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;
 - d) A utilização de tempo suplementar.
- 7 - As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

Artigo 26.º

Programa educativo individual

- 1 - O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 21.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.
- 2 - O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão de que o aluno necessite.
- 3 - O programa educativo individual tem por base as capacidades, as preferências e as necessidades do aluno e deve conter os seguintes elementos:
 - a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;
 - b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso ao currículo.
- 4 - Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico pedagógico.
- 5 - O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, no caso de crianças com apoio das equipas locais de intervenção precoce (ELI), devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre os dois planos.
- 6 - O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares, no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre os dois planos.

Artigo 27.º

Plano individual de transição

- 1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

- 2 - O plano individual de transição deve orientar-se pelo princípio da universalidade e da autodeterminação do direito à educação e, em termos pedagógicos, pelos princípios da inclusão, da individualização, da funcionalidade, da transitoriedade e da flexibilidade.
- 3 - A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória.
- 4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 28.º

Progressão

- 1 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.
- 2 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico pedagógico e do programa educativo individual.

Artigo 29.º

Certificação

- 1 - No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito a um certificado de conclusão da escolaridade obrigatória.
- 2 - No caso dos alunos que seguiram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.
- 3 - O modelo do certificado previsto no número anterior é regulamentado por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 30.º

Confidencialidade e proteção dos dados

- 1 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.
- 2 - A informação a que se refere o número anterior, designadamente o relatório técnico pedagógico, ou outra de natureza pessoal e familiar é confidencial, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa e outros profissionais que a ela tenham acesso.
- 3 - Os dados constantes do relatório técnico pedagógico e outra informação que integre o processo individual do aluno são utilizados, estritamente, no âmbito da intervenção educativa, não podendo ser utilizados para outros fins sem o consentimento expresso dos pais ou encarregados de educação ou do aluno quando maior.

CAPÍTULO VI Implementação e avaliação

Artigo 31.º

Acompanhamento

Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, a criação e atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas, seus profissionais, pais e outros envolvidos na educação inclusiva.

Artigo 32.º

Monitorização e avaliação

- 1 - As escolas devem incluir, nos seus relatórios de autoavaliação, a realizar nos termos do disposto na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, os resultados da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva e uma análise dos mesmos.
- 2 - Sem prejuízo das suas competências gerais previstas na lei, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência avaliar especificamente as práticas de educação inclusiva de cada escola, em especial o modo como estas, na sua autonomia, se organizam e gerem o currículo e a aprendizagem de modo a oferecer uma educação inclusiva.
- 3 - A avaliação prevista no número anterior é objeto de um relatório de meta-análise específico a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação e ao Conselho Nacional de Educação.
- 4 - A cada 5 anos, o membro do governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva.

Artigo 33.º

Cooperação e parceria

- 1 - As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.
- 2 - Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:
 - a) A implementação dos suportes à aprendizagem e à inclusão;
 - b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;
 - c) A promoção da vida independente;
 - d) O apoio à equipa multidisciplinar;
 - e) A promoção de ações de capacitação parental;
 - f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
 - g) A orientação vocacional;
 - h) O acesso ao ensino superior;
 - i) A integração em programas de formação profissional;
 - j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade;
 - k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente diploma.
- 3 - As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

CAPÍTULO VII
Disposições transitórias e finais

SECÇÃO I
Disposições transitórias

Artigo 34.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida Currículo Específico Individual

- 1 - O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve ser reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico pedagógico previsto no artigo 21.º.
- 2 - Sempre que o relatório técnico pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 26.º.
- 3 - A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontrem abrangidos pela medida currículo específico individual deve obedecer ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário.
- 4 - Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei deve ser elaborado um plano individual de transição, de acordo com o artigo 27.º.
- 5 - As medidas de suporte à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam.
- 6 - O relatório técnico pedagógico e o programa educativo individual referidos nos números anteriores devem ser elaborados em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a entrada em vigor do presente diploma.

Artigo 35.º

Avaliação intercalar

Sem prejuízo do disposto no n.º 4 do artigo 32.º, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de 2 anos após a sua entrada em vigor.

SECÇÃO II
Disposições finais

Artigo 36.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias, a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 37.º

Acolhimento de valências

- 1 - Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.
- 2 - Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua residência.

Artigo 38.º

Manual de apoio

O manual de apoio à prática inclusiva, a que se refere o n.º 1 do artigo 31.º, é elaborado e

disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

Artigo 39.º

Regulamentação

- 1 - As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e das finanças.
- 2 - Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro, e a Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro.

Artigo 40.º

Remissões e referências legais

- 1 – Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.
- 2 - As referências constantes do presente diploma aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

41.º

Norma revogatória

São revogados:

- a)* O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;
- b)* A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 42.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor ----- dias após a data da sua publicação.

Separador



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Parecer

Regime jurídico da
educação inclusiva no
âmbito da educação
pré-escolar e dos
ensinos básico e
secundário

Conselheiros/Relatores:
David Rodrigues
Rogério Cação
Teresa Leite

abril 2018

Parecer

Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Parecer elaborado pelos relatores David Rodrigues, Rogério Cação e Teresa Leite, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 4 de abril de 2018, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo assim o seu primeiro Parecer do ano de 2018.

O Ministério da Educação remeteu ao Conselho Nacional de Educação, nos termos do n.º 2 do artigo 3º da Lei Orgânica do CNE, aprovada pelo Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro, o projeto de Decreto-Lei que procede à revisão do Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, para emissão do competente parecer.

Para sustentar uma fundamentação suficientemente clara e desenvolvida foi feita uma apreciação prévia do projeto de Decreto-Lei, bem como uma análise de normativos nacionais e internacionais, de publicações do CNE e de outros suportes teóricos de referência que complementam a reflexão produzida.

De seguida, apresenta-se um conjunto de documentos que promoveram o debate, influenciaram as políticas de inclusão e têm sido orientações reafirmadas numa linha de continuidade por uma escola inclusiva.

Enquadramento internacional

O paradigma da escola inclusiva, consagrado através da aprovação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação de Necessidades Especiais e enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), subscrita por 92 países, entre os quais Portugal, e mais 25 organizações não-governamentais, invoca a necessidade de os Estados criarem condições e garantirem apoios específicos e adequados para que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possam aprender juntos, partilhando os mesmos contextos educativos. Reforça que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos.

O *World Education Forum Framework for Action, Dakar (EFA goals) + Millennium Development goals* (2000) propõe-se assegurar que todas as crianças tenham acesso e completem a educação primária gratuita e obrigatória até 2015. O foco da deliberação está direcionado para populações marginalizadas e/ou do género feminino.

O Plano da *Flagship* “O direito à educação para as pessoas com deficiência: o caminho para a inclusão” (2001) influencia uma reformulação na área educativa, uma maior capacitação das escolas para atenderem todos os alunos, visando os conceitos e práticas tradicionalmente adotados pela educação especial (cf. *Inclusive Schooling –Children with Special Needs, Departamento da Educação do Reino Unido An EFA Flagship*).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e respetivo protocolo adicional (2006) fomenta a garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das pessoas com deficiência, reafirmando os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) e a sensibilização da sociedade para a deficiência. Segundo o art. 24.º “Os Estados Partes reconhecem o

direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”.

Segundo a publicação *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OCDE, 2012), as circunstâncias pessoais ou sociais, tais como o sexo, a origem étnica ou a origem familiar ou as deficiências/incapacidades, não constituem obstáculos à realização do potencial educativo e a que todos os indivíduos alcancem pelo menos um nível mínimo de competências.

O *Relatório sobre Portugal para o Estudo sobre as políticas dos Estados-Membros relativas a crianças com deficiência* (Parlamento Europeu, 2014) constata como principais lacunas identificadas relativamente à aplicação prática: a falta de qualidade e de quantidade de recursos, nomeadamente em escolas regulares, para executar o programa de educação inclusiva, com a aplicação incompleta da legislação em matéria de acessibilidade e a persistência de situações negativas e de estereótipos em relação às pessoas com deficiência. Reconhece, igualmente, como aspetos positivos, a existência de legislação e um conjunto de boas práticas que promovem a educação inclusiva, um Sistema de Intervenção Precoce e redes sociais locais e de comissões de proteção de menores a nível local.

A Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) postula que “se tomem medidas concretas, de forma a encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorizar as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as nossas crianças e jovens”.

Baseada no legado de Jomtien e Dakar, a Declaração de Incheon (2015) assume-se enquanto compromisso histórico de todos, reafirmando a visão do movimento global Educação para Todos e comprometendo-se a uma agenda de educação única e renovada até 2030, de forma a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (*ODS4-Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2014).

Normativos nacionais

O Despacho n.º 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 e definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, define como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a vida profissional, de forma adequada, a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Considera a educação inclusiva como aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” e define “os apoios especializados a prestar [...] visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos”. Estabelece, igualmente, 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. Este diploma foi posteriormente retificado pela Declaração de Retificação n.º 10/2008, de 7 de março, e alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

O Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, 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.

A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho, regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

O Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho, cria um Grupo de Trabalho com o objetivo de apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e respetivo enquadramento regulamentador, incluindo os mecanismos de financiamento e de apoio, com vista à implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.

Reflexão produzida pelo CNE

A publicação *De olhos postos na Educação Especial* (CNE, 2008) reconhece a necessidade de formação especializada de professores para melhor preparação na resposta aos tipos de exigências do terreno, de apoios sustentados com base na experiência no ensino regular e suporte em materiais diversificados e nas novas tecnologias, alertando também para a necessidade de dinamização de momentos de supervisão nas escolas.

Em 2013, a publicação *Diversidade e equidade em educação* (CNE) expõe, através de contributos e projetos apresentados, o reforço de uma política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a partir da Declaração de Salamanca que Portugal subscreveu. Demonstra o interesse crescente em dar a conhecer à comunidade o que se faz dentro da escola e também trazer os pais à escola. É patente uma maior colaboração entre todos os envolvidos e uma articulação vertical crescente entre ciclos e níveis e com as unidades especializadas em algumas problemáticas e que são uma parte muito importante e integrante do ensino regular.

No seguimento, a Recomendação n.º 1/2014 CNE, de 23 de junho, e relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, identifica ser necessária: a) uma reformulação em torno do critério de elegibilidade de alunos/as, da dimensão de “permanência” das necessidades educativas especiais, e do desenvolvimento de medidas educativas temporárias que permitam responder às necessidades educativas especiais de carácter transitório, comprovadamente impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens; b) medidas de resposta a situações de alunos/as com dificuldades de aprendizagem específicas que, comprovadamente, impeçam a sua qualidade e desenvolvimento; c) uma medida educativa adicional que permita a adaptação do currículo às necessidades educativas dos/as alunos/as, mais flexível do que a medida “adequações curriculares individuais” (prevista no artigo 18.º) mas menos restritiva do que o estabelecimento de um currículo específico individual (previsto no artigo 21.º). Também a transição de alunos/as com currículo específico individual para a vida ativa com a operacionalização do seu Plano Individual de Transição parece não potenciar a sua plena integração social e laboral depois de concluída a escolaridade obrigatória, a que acresce a necessidade de repensar a certificação decorrente deste percurso escolar.

Ponto de vista conceptual

Conceitos gerais:

Segundo *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, a equidade só é garantida quando existe uma preocupação com a justiça e imparcialidade, de modo a que a educação de todos os alunos seja considerada de igual importância (UNESCO, 2017).

De acordo com a mesma publicação, diversidade é a diferença entre pessoas, possivelmente relacionada com a sua raça, etnia, género, orientação sexual, idioma, cultura, religião, habilidade mental e física, classe e *status* de imigração (UNESCO, 2017).

Inclusão i) é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e a realização dos alunos (UNESCO, 2017); ii) é o processo que visa responder à diversidade das necessidades, de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem, na cultura escolar e na comunidade educativa (in *Projeto de Decreto-Lei*); iii) refere-se à apropriação de instrumentos (por exemplo, comunicação, interação social, instrumentos simbólicos) que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades em efetivas condições de equidade. É importante realçar que a inclusão implica a pertença e a integração com os seus pares no grupo-turma (Rodrigues, 2017).

Educação inclusiva é aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Lei n.º 21/2008, de 12 de maio).

Como referido no *Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho: para o desenvolvimento de uma Escola inclusiva*, educação inclusiva é o processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades e da redução da exclusão. Envolve alterações e modificações nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema de ensino educar todas as crianças (adaptada de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>).

A publicação *A guide for ensuring inclusion and equity in education* menciona-a enquanto processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os alunos (UNESCO, 2017). De acordo com o Projeto de Decreto-Lei, a educação inclusiva tem como linha de orientação central a importância de cada escola conhecer as barreiras que cada aluno possa ter no acesso ao currículo e às aprendizagens, de modo a que seja possível eliminá-las e levar todos e cada um dos alunos ao limite das suas potencialidades.

Remetendo para a Recomendação n.º 1/2014 CNE – *Políticas Públicas de Educação Especial*, uma escola inclusiva tem como missão a promoção do sucesso educativo de todos os/as seus/suas alunos/as, garantindo equidade educativa, quer no acesso quer nos resultados, pressupõe o estabelecimento de princípios orientadores, em torno dos quais esta e os seus profissionais se organizam. O conhecimento e apropriação desses princípios, por parte de todos os seus atores (dirigentes, docentes, membros do pessoal não docente), a organização dos recursos e meios e a qualidade da intervenção junto dos/as alunos/as são condições fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos/as. A participação das famílias é condição fundamental para o sucesso educativo e a plena inclusão destas crianças e jovens.

Uma escola inclusiva garante resposta às necessidades educativas de cada um e de todos os seus alunos, ao longo do percurso escolar, mobilizando de forma complementar, sempre que necessário e adequado, os recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (in *Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho: para o desenvolvimento de uma Escola inclusiva*).

Conceitos de ordem metodológica:

O desenho universal da aprendizagem é uma forma de planeamento curricular que incide sobre a criação de diferentes formas de motivação, representação e expressão do conhecimento, de modo a envolver todos os alunos em contextos flexíveis de aprendizagem, que acomodem as diferenças e especificidades educativas individuais, garantindo-lhes a possibilidade de serem bem-sucedidos (*Guide to New Zealand Curriculum, 2017*).

As abordagens multinível constituem-se como uma alternativa que considera a complexidade, multiplicidade e interconectividade entre as dimensões da aprendizagem e do comportamento, oferecendo um modelo integrado de intervenção através de uma estrutura organizada por níveis de apoio/suporte, que variam em tipo, intensidade e frequência, dependendo das necessidades dos alunos (DGE, 2017).

Termos contemplados no Projeto de Decreto-Lei:

O centro de apoio à aprendizagem (CAA) é uma estrutura que aglutina a Unidade Especializada e se redefine como um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando os saberes e as experiências de todos (*art. 13.º*).

Os centros de recursos para a inclusão (CRI) são serviços especializados existentes na comunidade, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva. Têm como objetivo apoiar a inclusão das crianças e jovens com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade (*art. 18.º*).

Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) procedem à avaliação das necessidades dos alunos para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo (*art. 17.º*).

As escolas de referência constituem uma resposta educativa especializada a necessidades específicas e a aspectos particulares do desenvolvimento, particularmente no domínio da visão, para a educação bilingue de alunos surdos (*arts. 14.º e 15.º*) e da intervenção precoce para a infância.

A intervenção precoce na infância é “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” (Decreto -Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro). Baseia-se num “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” (*art. 2.º*).

O processo de transição para a vida pós escolar é um processo, contínuo e integrado, de mudanças, que implica uma aprendizagem ao longo da vida. “Um processo de aprendizagem de competências práticas que ajudem a pessoa com necessidades especiais a ser o mais autónoma e independente possível” (Pró-Inclusão, 2014).

Conjunto de conceitos e comparabilidade entre documentos

O presente projecto de Decreto-Lei adota mudanças conceptuais que se filiam em conceitos que têm vindo a ser desenvolvidos e adotados por organizações nacionais e internacionais.

Realçamos os seguintes aspectos:

1. A mudança do paradigma de Educação Especial para Educação Inclusiva implica que a “educação especial” deixa de ter uma identidade distinta da educação e que toda a escola se deve organizar para educar sem exceção todos os alunos.
2. A abolição do termo Necessidades Educativas Especiais, o que implica assumir que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para algum deles, este facto não deve ser objeto de uma categorização distinta.
3. O abandono da obrigatoriedade de referenciação à CIF para a elaboração do relatório de avaliação e para a definição das medidas educativas, apontando para uma avaliação pós-referenciação realizada por uma equipa multidisciplinar de carácter essencialmente pedagógico.
4. Um conjunto de medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num “*continuum*” e definidas a partir do resultado da avaliação. Estas medidas abrangem todos os alunos que delas necessitem, seja de forma permanente ou temporária.
5. A criação nas escolas de centros de apoio à aprendizagem (art. 13.º) assume um papel fundamental no cumprimento de uma educação inclusiva. Estas estruturas, que aglutinam as unidades especializadas criadas pelo DL 3/2008 podem constituir-se como uma referência essencial de uma intervenção educativa inclusiva na medida em que agregam recursos, competências e saberes disponíveis e adequados para a prossecução deste objectivo.
6. A existência na escola de uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, prevista no art. 12.º do projeto em análise, constitui desde logo uma referência de vinculação da escola ao cumprimento deste objetivo (educação inclusiva) e assegura uma transferibilidade e complementaridade de saberes e competências que é fundamental à construção e/ou consolidação de estratégias educativas inclusivas.

Apreciação global

1. O presente projeto de Decreto-Lei acolhe as contribuições e espelha avanços conceptuais que têm sido divulgados sobre a Educação Inclusiva. Realçaríamos três destas conceções: i) o comprometimento de toda a escola na missão de educar todos os alunos, ii) a perspetiva de encorajar a diversidade de todas as componentes curriculares – nas quais se inclui a avaliação – de forma a fomentar a participação bem-sucedida de todos os alunos, iii) a ideia de criar na escola um sistema de apoio extensivo a qualquer aluno que, de forma episódica ou permanente, possa dele necessitar para o sucesso do seu percurso escolar.
Realça-se neste particular a clara filiação nos princípios aprovados no “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” onde está igualmente bem estabelecido que as competências apontadas são para ser atingidas por todos os alunos.
2. Sublinha-se a intenção de motivar e acolher uma maior participação dos pais e encarregados de educação nomeadamente no seu conhecimento, intervenção e negociação dos programas educativos seguidos com os seus educandos (cap. 4, art. 2.º; cap. 21, art. 3.º). Este diálogo entre as famílias e a escola deve ser prosseguido até ser possível encontrar uma plataforma comum de entendimento.
3. As definições apresentadas no diploma são globalmente corretas e úteis. No entanto, existem termos usados no projeto de Decreto-Lei que deveriam ser contemplados nestas definições (ex. “percurso curriculares diferenciados”) e outros que por não terem conteúdo funcional no documento poderiam ser retirados (ex: “barreiras à aprendizagem”). Não fica clara a pertinência de incluir as definições de “Plano de Saúde Individual” ou de “Equipa de Saúde Escolar”. O termo

“medidas selectivas” afigura-se pouco identificado com a filosofia inclusiva presente no documento, sugerindo a sua substituição pelo termo “específicas”.

4. A criação de centros de apoio à aprendizagem (CAA) é vista como algo de muito positivo e promissor no contexto dos “recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão”. Este recurso é tanto mais positivo quanto se configure como um suporte à aprendizagem precoce, competente e universal. Precoce por poder ser acionado aos primeiros sinais de dificuldade do aluno em acompanhar o currículo, competente porque deve ser da responsabilidade ou supervisão de docentes ou técnicos especializados nomeadamente dos docentes de Educação Especial e, finalmente, universal porque deve estar disponível para todos os alunos que dele necessitem independentemente do tipo de medidas que lhes tenham sido prescritas. Deveria ficar garantida a possibilidade de acesso aos serviços do CAA de todos os alunos (art. 13º, ponto 5) e não só os que se encontram contemplados nas “medidas adicionais” (art. 10º, ponto 4).
5. A constituição, funções e abrangência do CAA deveriam ser mais bem explicitadas porque a formulação proposta se afigura vaga e pouco direcionada em termos de recursos humanos e materiais, instalações e organização destes. Muitas escolas que não acolhem Unidades Especializadas ficarão certamente com dúvidas acrescidas sobre o funcionamento destes CAA, se este não for mais esclarecido.
6. As equipas multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva (art. 12º) são estruturas de apoio de importância fundamental na identificação, planeamento e acompanhamento da intervenção pedagógica de alunos com dificuldades. A criação destas equipas pode ser encarada sob dois prismas: a sua constituição e o seu funcionamento. No que respeita à primeira questão parece útil que ela seja formada por elementos permanentes e elementos variáveis. No entanto, a mesma deve permitir um olhar global e multidimensional, mas conservando a capacidade decisória, o que, com um número excessivo de elementos, poderá ficar comprometida. A participação do diretor de turma/professor ou educador titular parece-nos ser mais essencial como elemento permanente destas equipas do que a presença de três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino.
7. O presente documento aponta para uma perspetiva menos categorial e mais lata do apoio educativo. O facto de existir um “*continuum*” de “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (Cap. 2, art. 6º) integra a proposta feita pela Recomendação n.º 1/2014 do CNE. Esta assinalava a necessidade de “medidas intermédias que contemplassem responder a necessidades educativas especiais de carácter transitório, situações de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e medidas menos restritivas que o currículo específico individual”.
8. As “escolas de referência” (domínio visual, educação bilingue e intervenção precoce na infância) permitem a conjugação de recursos que, noutros contextos, seriam difíceis de congregar. Será talvez nestas escolas que as medidas de um currículo participado por todos os alunos e de uma interação social mais lata se colocam de forma mais premente, no sentido de rentabilizar todas as potencialidades dos ambientes inclusivos.
9. Saúda-se a possibilidade de adaptação dos processos de avaliação, processos sem os quais se tornará difícil ou mesmo impossível desenvolver coerentemente medidas educativas inclusivas. Entre as adaptações ao processo de avaliação (art. 35º, ponto 2) deveria estar contemplada a possibilidade de transcrição de enunciados para “linguagem fácil” o que permitiria a avaliação mais justa de alunos com dificuldades intelectuais.

Recomendações

1. A imprescindibilidade das “medidas de suporte à aprendizagem” propostas implica, para além das que mobilizam todo o conjunto da escola e da comunidade, uma maior clarificação das funções dos professores de Educação Especial. Estas funções devem abranger a intervenção direta com alunos, o apoio ao desenvolvimento e à flexibilidade do currículo, a consultoria e o apoio aos restantes professores da escola. Dada a necessidade de atualizar o perfil destes profissionais (Despacho Conjunto 198/99, de 15 de fevereiro) recomenda-se que o Governo recolha dados que permitam dispor de um perfil de competências e de atuação dos professores de Educação Especial na perspetiva da Educação Inclusiva, de forma a cumprir o desiderato do preâmbulo do Decreto-Lei de “reforço da intervenção dos docentes de Educação Especial”.
2. Ainda sobre o papel dos professores de Educação Especial, recomenda-se que a sua participação seja claramente mencionada em todos os níveis das “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”.
3. A extensão e pertinência das competências da equipa multidisciplinar recomenda que esta equipa encontre uma constituição que lhe permita funcionar de forma pragmática e competente, por isso recomenda-se que sejam atribuídas horas da componente letiva aos membros desta equipa (art. 12º, ponto 10). Recomenda-se ainda que seja da competência desta equipa escolher o seu coordenador.
4. Sendo os centros de apoio à aprendizagem uma estrutura para assegurar a equidade e a inclusão no sistema educativo, recomenda-se que os diretores das escolas ponham em prática o estabelecido no ponto 7 do art. 13º com rigorosa clareza e objetividade de modo a que os referidos centros possam vir a funcionar com a máxima eficiência e celeridade.
5. Ainda que contemplado no art. 1º do Capítulo 1, parece essencial recomendar que sejam feitos todos os esforços para que as medidas propostas neste documento tenham efetivamente um alcance a todos os “estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário das redes pública, privada, cooperativa e solidária” (ponto 3).
6. Para que este Decreto-Lei seja implementado deve ser realçada a importância dos recursos. Reconhecendo o grande esforço que tem sido feito para que existam, na escola pública, mais recursos materiais e humanos, é bem evidente que se continua a lutar com carência destes recursos. Estudos feitos no âmbito do Ministério da Educação mostram, por exemplo, a insuficiência dos meios de resposta dos CRI e a escassez dos recursos docentes e técnicos em muitos agrupamentos. Recomenda-se, portanto, um reforço adequado nas escolas de recursos humanos, materiais e organizacionais para fazer face a esta nova vocação inclusiva. Recomenda-se que a “Intervenção Precoce” seja considerada como um grupo de recrutamento de docentes, de forma a assegurar uma maior estabilidade nesta área.
7. O funcionamento de turmas com alunos que estejam abrangidos por “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” pode claramente beneficiar de uma redução de alunos, facilitando uma atenção mais personalizada. Desta forma, recomenda-se que, sempre que necessário, e sem necessidade de autorização superior, estas turmas possam ser constituídas.
8. Este diploma incentiva mudanças muito significativas nos valores e nas práticas das escolas. Convém, pois, prever medidas que ajudem as escolas a aprofundar as suas práticas inclusivas e a proporcionar a todos os alunos possibilidades de sucesso. Neste aspeto recomenda-se que:
 - a) Em relação aos CRI, os serviços proporcionados deverão estar disponíveis para todos os alunos que a escola avalie e que deles necessitem, e não apenas dos que forem objeto de medidas adicionais conforme expresso no ponto 2 do art. 18º.
 - b) Não sendo factor exclusivo de melhoria, a formação representa um elemento relevante de promoção de práticas inclusivas. Neste aspeto, é fundamental que seja dada uma atenção particular à formação inicial, especializada e em serviço para que sejam feitas em conformidade com os conhecimentos disponíveis sobre formação de professores,

nomeadamente uma relação entre teoria e prática, modelos de reflexão sobre a prática, e um conhecimento oriundo da experiência.

- c) Seja desenvolvido um programa de formação em serviço para docentes, para lideranças de topo e intermédias, técnicos, assistentes operacionais e famílias. Estes programas poderiam ser contratualizados com centros de formação de professores e com instituições de ensino superior.
- d) Para melhorar as competências de monitorização e avaliação previstas no art. 32º, deve igualmente ser organizada formação para as equipas da IGEC para o desempenho cabal das competências que lhe estão atribuídas.
- e) Deveriam ser incentivados outros modelos de avaliação das práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas, nomeadamente a possibilidade de esta avaliação poder ser feita em parceria e com escolas/agrupamentos da mesma zona geográfica.
- f) O manual de apoio à prática inclusiva (art. 31º) deve – à semelhança de documentos há muito usados noutros países – constituir um recurso e uma ajuda, que permita esclarecer dúvidas e sobretudo encontrar caminhos coerentes e seguros para que todos os alunos sejam igualmente considerados para um resultado de sucesso.
- g) Seja prestada a máxima atenção à transição entre o ensino secundário e o ensino superior/formação profissional para que todos os esforços feitos durante a escolaridade obrigatória tenham continuidade.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

4 de abril de 2018

A Presidente, Maria Emília Brederode Santos

DECLARAÇÃO DE VOTO

O meu voto foi contrário ao parecer dado que ele está alinhado, no fundamental, com o diploma jurídico em preparação. Esta posição baseia-se nos seguintes argumentos:

1. As ideias de “escola inclusiva” e de “educação inclusiva” são matérias de política educativa geral que não devem ser reguladas por um diploma que tem em vista, quer no seu articulado, quer na tradição legislativa a que dá continuidade, um domínio específico da ação educativa.
2. As necessidades educativas são, num certo sentido, todas especiais. Isso quer dizer que cada aluno precisa de uma educação adequada às suas características individuais. Colocam-se, porém, a este respeito duas questões. Uma de ordem conceptual. A noção de “necessidades educativas especiais” nasceu no âmbito das políticas de integração escolar de alunos com deficiências e incapacidades, e isso marca a sua conotação. A outra questão é de ordem operacional. Se cada aluno tem necessidades específicas, e todas são especiais, as políticas para promover a sua educação não podem ser iguais para todos. Pelo contrário, implicam ferramentas diferenciadas e diversidade pedagógica. A retórica da escola inclusiva só tem sentido se às escolas, às famílias e aos outros agentes educativos forem disponibilizados recursos que permitam atuar de forma diferenciada em função das necessidades de cada aluno.

3. A legislação não se produz no vazio. É necessário entender o contexto. E também não é de esperar que a produção legislativa possa, como que por magia, resolver problemas que exigem essencialmente ação política no sentido de modificar práticas que se considerem indesejáveis. Quando se produziu o Dec-Lei 3/2008, entusiasticamente apoiado, na altura, pela “*European Agency for Special Needs Education*”, a situação que se queria corrigir era caracterizada por uma distorção, na prática, dos objetivos do 319/91. Assim, numa espécie de “escola miscelânea”, sinalizavam-se para a educação especial alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências ou incapacidades permanentes (na linguagem da CIF, que veio substituir o modelo subjacente a anteriores taxinomias utilizadas para sinalizar e classificar as pessoas com deficiências - acusadas de obedecer a um diabolizado “modelo médico” - por um modelo dito “bio-psico-social”, colocando o foco não apenas nos sujeitos, mas na relação entre estes, com as suas capacidades e incapacidades, e o meio social em que interagem, mais ou menos acessível e adaptável às características de cada sujeito) e alunos cujas necessidades educativas decorrem do contexto socioeconómico de origem. Isso levou a que o número de alunos sinalizados fosse superior a 60.000, e mais de 6.000 os professores da educação especial, a esmagadora maioria sem a devida formação. Tratar-se-ia, portanto, de uma epidemia que não se atenuava com os serviços educativos prestados nas escolas, já que os alunos entravam na categoria de NEE, mas não progrediam escolarmente com a intervenção da educação especial. Além disso, o trabalho que se fazia tendia a centrar-se nos casos de menor gravidade, deixando sem atendimento os alunos com maiores dificuldades.
4. Foi a estes problemas que o 3/2008 procurou responder. Não apenas por si próprio e das medidas de política que previa, mas também através da ação política e administrativa por parte dos serviços competentes do ME que o acompanhou. Essa ação foi suspensa em 2011. O sistema revelou a sua enorme resiliência e permeabilidade aos interesses que se escondem por detrás da situação descrita, pelo que em 2014/2015 já se tinha voltado à situação de partida, ou a outra pior. Nesse ano letivo entravam no 1º ano do 1º ciclo 2,6% de alunos com NEE, valor que subia para 7,6% no 5º ano, 7,2% no 7º ano e apenas 3% no secundário. Em 2018 são mais de 7.000 os professores dos grupos de recrutamento da educação especial e mais de 70.000 os alunos sinalizados.
5. Julgo que este problema exige principalmente ação política, acompanhamento, avaliação e investimento, mais do que nova legislação. Além disso, com os erros e lacunas que contém (por exemplo, pelo modo como coloca os encarregados de educação indefesos face aos profissionais da educação e às práticas discriminatórias que continuam a ser praticadas com demasiada frequência), e pelo facto de ser publicada, a nova legislação virá encobrir os verdadeiros problemas. Mais do que da ideologia e da retórica confusa que contém, o que é preciso fazer é mudar as práticas, o que implica começar por identificá-las, em vez de criar a ilusão de que se quer atuar...legislando.

6. Assim, desejando estar enganado, estou porém firmemente convencido de que, daqui a poucos anos, estaremos todos a lamentar que tudo tenha ficado na mesma e que os alunos com dificuldades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidades continuem a ser deficientemente atendidos, e que as escolas continuem sem os recursos de que necessitam para desenvolver ações diferenciadas em função das diferentes requisitos para a integração e o sucesso escolar dos diversos alunos que é sua obrigação acolher e integrar- *Luis Capucha*



Rua Florbela Espanca / 1700-195 LISBOA

Contacto (+351) 217 935 245

cnedu@cnedu.pt

Separador

Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular

Educação Inclusiva

O XXI Governo Constitucional elege, como um dos seus objetivos principais na área da Educação, a promoção de uma escola de qualidade para todos, em que o sucesso escolar se constrói com a **inclusão plena de todos os alunos**, através da adoção de medidas que lhes garantam o acesso ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas.

Portugal é ainda um país com baixas taxas de inclusão dos alunos no sistema educativo, subsistindo nas escolas um número significativo de jovens, com necessidades específicas, em espaços físicos ou curriculares segregados.

Esta constatação e a sua identificação por diferentes atores do setor sustentaram a necessidade de se proceder a uma revisão do quadro legal em vigor, de modo a criar condições que permitam dar passos no caminho da construção de uma escola progressivamente mais inclusiva.

Neste sentido, e na sequência de um processo amplamente participado, o Governo aprovou em Conselho de Ministros um novo regime legal que assenta num conjunto de princípios que aqui se enunciam:

- A construção de procedimentos para uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo;
- A igualdade de oportunidades como ponto de partida;
- A abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens;
- A cooperação e trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas;
- Promoção da relação entre o professor de educação especial e os professores da turma;
- O reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa.

Em suma, o diploma consagra:

- I. Os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação na aprendizagem e na comunidade educativa;
- II. As medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, as áreas

curriculares e os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação;

- III. Prevê, ainda, que o trabalho com os alunos seja definido e acompanhado por uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

Autonomia e Flexibilidade Curricular

Para a operacionalização do Decreto-Lei da Educação Inclusiva concorre, entre outros instrumentos, o reforço de autonomia das escolas com a aprovação em Conselho de Ministros do Decreto-Lei sobre o currículo dos ensinos básico e secundário. As escolas podem agora dispor de até 25% de flexibilidade no desenvolvimento curricular, possibilitando adaptar a gestão das aulas às necessidades individuais dos alunos e dos contextos locais. A flexibilidade potencia a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de aprendizagens baseadas em problemas e em projetos, a criação de novas disciplinas e dinâmicas de organização dos tempos e espaços potenciadoras de mais motivação e melhores aprendizagens.

O Decreto-Lei sobre o currículo dos ensinos básico e secundário estabelece o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória como finalidade dos 12 anos de frequência da escola, clarificando o papel da Escolaridade Obrigatória.

No cumprimento do Programa do Governo, estabelece-se o ensino básico como uma matriz comum, eliminando-se instrumentos de dualização precoce, extinguindo-se os cursos vocacionais do ensino básico.

Em linha com o Perfil dos Alunos, valorizam-se todas as áreas do currículo, com reforço das Tecnologias de Informação e Comunicação, indo ao encontro do programa INCoDe.2030. Também a área de “Cidadania e Desenvolvimento” é valorizada neste diploma, num compromisso de formação dos estudantes para os desafios colocados pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, revalorizando-se ainda a disciplina de Educação Física.

Introduz-se flexibilidade no Ensino Secundário, dando aos alunos dos diferentes cursos e vias a possibilidade de permutar disciplinas, construindo percursos mais adequados aos seus interesses.

Valorizam-se todas as vias do Ensino Secundário, uma vez que este diploma põe termo aos requisitos discriminatórios atualmente existentes no acesso ao Ensino Superior dos alunos do Ensino Profissional e do Ensino Artístico especializado.

O Decreto-Lei resulta de um amplo debate estabelecido nos últimos dois anos com escolas, professores, sociedades científicas, representantes dos encarregados de educação, alunos, parceiros sociais e organizações internacionais.

Com efeito, este debate estabelece-se nacional e internacionalmente, no conhecimento das melhores práticas e de soluções estruturadas, perseguindo o objetivo de construir um sistema educativo que garanta equidade e maior sucesso, que se traduz em aprendizagens significativas para todos os alunos.

O Decreto-Lei prevê a sua própria avaliação ao final de seis anos, conferindo estabilidade e garantia de avaliação da sua eficácia.

Lisboa, 24 de maio de 2018

Separador

rem, ensinarem e prestarem todos serviços necessários ao funcionamento da escola.

2 — Conclua o levantamento técnico das demais necessidades de intervenção nesta escola, com vista à preparação de um projeto de intervenção e requalificação profunda e de criação de condições para a realização de todas as atividades letivas e educativas no mais curto prazo possível.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476448

Resolução da Assembleia da República n.º 162/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária do Restelo

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Termine as intervenções programadas para 2018, concluindo o investimento já realizado nos balneários da Escola Secundária do Restelo.

2 — Apresente à comunidade educativa o plano de intervenção prometido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

3 — Proceda ao levantamento das necessidades de intervenções de fundo para levar a cabo a requalificação urgente da escola, designadamente a substituição total das coberturas de amianto, de forma a garantir as condições necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino.

4 — Desenvolva as medidas necessárias para a aquisição de meios materiais fundamentais ao bom funcionamento das aulas.

5 — Se comprometa, junto da comunidade educativa, com um calendário de execução das obras de requalificação.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476415

Resolução da Assembleia da República n.º 163/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária Ferreira Dias, em Agualva, Sintra

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Execute com a maior brevidade possível as intervenções mais urgentes e diagnosticadas para a Escola Secundária Ferreira Dias (ESFD), em Agualva, Sintra, nomeadamente na cobertura do pavilhão oficial.

2 — Proceda à elaboração de um plano de intervenção com vista à reabilitação e requalificação urgentes da ESFD, indispensável ao seu bom funcionamento e à salvaguarda da saúde e do bem-estar da comunidade escolar, partilhando os termos e calendário da sua execução com a escola e demais comunidade educativa.

3 — Defina as diretrizes que a ESFD deve aplicar, acompanhando a escola, durante o período de transição, até ao início das obras, para salvaguarda das condições

de segurança da comunidade educativa na utilização dos espaços escolares.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476383

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

Decreto-Lei n.º 54/2018

de 6 de julho

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identifiquem maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para

as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Reconhecendo-se o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 — O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 — O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por:

a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo;

b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares,

podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;

d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema *braille*, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária;

e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem;

f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;

g) «Intervenção precoce na infância», 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;

h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem;

i) «Plano individual de transição», o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual;

j) «Plano de saúde individual», o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem;

k) «Programa educativo individual», o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas causticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Artigo 4.º

Participação dos pais ou encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a:

a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;

b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;

c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;

d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;

e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

3 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

1 — As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

3 — As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

4 — As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

CAPÍTULO II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

3 — A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7.º

Níveis das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2 — As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

3 — A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.

4 — A definição das medidas a que se refere o n.º 1 é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados

de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis.

Artigo 8.º

Medidas universais

1 — As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 — Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 — As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Artigo 9.º

Medidas seletivas

1 — As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 — Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

3 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

4 — As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5 — Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

Artigo 10.º

Medidas adicionais

1 — As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 — A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º

3 — A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 — Consideram-se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5 — A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

7 — As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8 — Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos

1 — São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados;
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 — São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

3 — São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) As equipas locais de intervenção precoce;
- b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) As comissões de proteção de crianças e jovens;
- d) Os centros de recursos para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do

sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;

f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

4 — O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

5 — Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

1 — Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

2 — A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.

3 — São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:

- a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
- b) Um docente de educação especial;
- c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;
- d) Um psicólogo.

4 — São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.

5 — Cabe ao diretor designar:

- a) Os elementos permanentes;
- b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar;
- c) O local de funcionamento.

6 — Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar:

- a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4;
- b) Convocar os membros da equipa para as reuniões;
- c) Dirigir os trabalhos;
- d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem.

7 — Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.ºs 3 e 4, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.

8 — Compete à equipa multidisciplinar:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;

c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;

f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

9 — O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

1 — O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

2 — O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais:

a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;

b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;

c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

3 — A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.

4 — O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola.

5 — Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.

6 — Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem:

a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;

b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;

c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;

d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;

f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

7 — Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

1 — As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:

a) Literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;

b) Orientação e mobilidade;

c) Produtos de apoio para acesso ao currículo;

d) Atividades da vida diária e competências sociais.

2 — As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

3 — Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:

a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em *braille*, na educação pré-escolar;

b) Lecionar a área curricular de literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário;

c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;

d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1;

e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);

b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);

c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 — As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência.

2 — As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

3 — As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

1 — Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.

2 — Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.

3 — O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

1 — Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

2 — Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao

trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.

3 — Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Artigo 19.º

Cooperação e parceria

1 — As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.

2 — Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:

- a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;
- c) A promoção da vida independente;
- d) O apoio à equipa multidisciplinar;
- e) A promoção de ações de capacitação parental;
- f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
- g) A orientação vocacional;
- h) O acesso ao ensino superior;
- i) A integração em programas de formação profissional;
- j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade;
- k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei.

3 — As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

CAPÍTULO IV

Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação da necessidade de medidas

1 — A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

2 — A identificação é apresentada ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante.

3 — A documentação a que se refere o número anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE).

4 — Apresentada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico nos termos do artigo seguinte.

5 — Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação.

6 — Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.

7 — Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 9 do artigo 12.º

Artigo 21.º

Relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — O relatório técnico-pedagógico contém:

a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;

b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;

c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;

d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;

f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º

3 — A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.

4 — Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

5 — Quando o relatório técnico-pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.

6 — Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.

7 — O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do n.º 2 do artigo 20.º

8 — O relatório técnico-pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei.

9 — A implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação.

10 — O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

Artigo 22.º

Aprovação do relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, a efetivar no prazo de cinco dias úteis após a sua conclusão.

2 — Para os efeitos estabelecidos no número anterior, os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datam e assinam o relatório técnico-pedagógico.

3 — No caso de o relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.

4 — Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos a homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico.

5 — O diretor dispõe do prazo de 10 dias úteis para homologar o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas.

6 — O relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas

1 — A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível.

2 — A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

3 — A proposta com a identificação a que se refere o n.º 1 é apresentada ao diretor competindo-lhe criar as condições necessárias à oferta da área curricular específica.

Artigo 24.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

2 — O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

3 — O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos:

a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;

b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo;

c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável.

4 — Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico-pedagógico.

5 — O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

6 — O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Artigo 25.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

2 — O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

3 — A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 26.º

Confidencialidade e proteção dos dados

Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico-pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.

CAPÍTULO V

Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

Artigo 27.º

Matrícula

1 — A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

2 — Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência, no domínio da visão e para a educação bilingue, os alunos que necessitam destes recursos organizacionais.

3 — Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação.

Artigo 28.º

Adaptações ao processo de avaliação

1 — As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.

2 — Constituem adaptações ao processo de avaliação:

a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;

c) A interpretação em LGP;

d) A utilização de produtos de apoio;

e) O tempo suplementar para realização da prova;

f) A transcrição das respostas;

g) A leitura de enunciados;

h) A utilização de sala separada;

i) As pausas vigiadas;

j) O código de identificação de cores nos enunciados.

3 — As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola para todos os alunos.

4 — No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.

5 — No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A utilização de produtos de apoio;

b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;

c) A adaptação do espaço ou do material;

d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;

e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;

f) A realização de provas adaptadas.

6 — No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);

b) O acompanhamento por um docente;

c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;

d) A utilização de tempo suplementar.

7 — As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

Artigo 29.º

Progressão

1 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.

2 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-

-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Artigo 30.º

Certificação

1 — No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.

2 — No caso dos alunos que seguíram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.

3 — O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

CAPÍTULO VI

Disposições transitórias e finais

Artigo 31.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida currículo específico individual

1 — O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, deve ter o seu programa educativo individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º do presente decreto-lei.

2 — Sempre que o relatório técnico-pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 24.º

3 — A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida currículo específico individual, à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes do programa educativo individual de acordo com o disposto no artigo 24.º

4 — Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei é elaborado um plano individual de transição, de acordo com o disposto no artigo 25.º

5 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam.

6 — O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual referidos nos n.ºs 1 e 2 devem ser elabora-

dos em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei.

Artigo 32.º

Manual de apoio

1 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.

2 — O manual de apoio à prática inclusiva é elaborado e disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 — O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo, podendo ainda integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

2 — As escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva.

3 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei e no respeito pela autonomia de cada escola, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos.

4 — A avaliação prevista no número anterior é objeto de um relatório de meta-análise a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação.

5 — A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de dois anos após a sua entrada em vigor.

Artigo 34.º

Criação e extinção de escolas de referência

A criação e extinção de escolas de referência é da competência do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

1 — Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.

2 — Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

Artigo 37.º

Regulamentação

1 — As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

2 — Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a Portaria n.º 1102/97 e a Portaria n.º 1103/97, ambas de 3 de novembro.

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

1 — Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.

2 — As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;

b) A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 — O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes* — *Tiago Brandão Rodrigues*.

Promulgado em 22 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 28 de junho de 2018.

Pelo Primeiro-Ministro, *Augusto Ernesto Santos Silva*,
Ministro dos Negócios Estrangeiros.

111467546

Decreto-Lei n.º 55/2018**de 6 de julho**

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal. Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas