

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



***DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA***

*PROGRAMA DE DOCTORADO  
DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

**TESIS DOUTORAL**

*REPERCUSSÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS*

**UM ESTUDO DE CASO**

Diretor: Dr. D. José Maria Fernández Batanero

Aluno: Orlando Silvestre Fragata

2014



# **TESIS DOUTORAL**

*REPERCUSSÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS*

**UM ESTUDO DE CASO**

Diretor: Dr. D. José Maria Fernández Batanero

Aluno: Orlando Silvestre Fragata

Setembro de 2014



### **Autonomia**

É andar na vida,  
Sem ter necessidade de ocupar as outras pessoas  
É acordar pela manhã e saber o que se vai fazer  
É vestir-se por si mesmo  
É saber orientar-se  
É comprar o que precisamos para viver  
É reconhecer o bem que os outros nos fazem  
É a capacidade de resolver os nossos próprios problemas

### **Inclusão**

É estar onde os outros estão  
É ir à escola onde as outras crianças vão  
É ter os direitos que os outros têm  
É trabalhar com outros,  
E com os mesmos direitos dos outros

Não há inclusão sem autonomia

No labirinto do mundo que nos rodeia  
A inclusão realiza-se com autonomia

Manuel Miranda (2013)



## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa da vida académica, e olhando para o percurso efectuado, gostava de lembrar e agradecer a todos aqueles que por algum motivo partilharam comigo este caminho.

Agradeço aos alunos que colaboraram nos primeiros estudo e sem os quais eles não teriam sido possíveis.

Aos professores, aos directores de escolas, aos sindicalistas, aos políticos e aos técnicos do Ministério da Educação, agradeço as conversas formais e informais e cuja colaboração foi indispensável para a concretização do presente trabalho.

Pela orientação e amizade, pelo interesse, pela incondicional disponibilidade e acessibilidade manifestados durante a orientação do trabalho de Mestrado, e pelo incentivo que sempre e em todas as ocasiões nele encontrei, devo um primeiro agradecimento ao Professor Doutor Ruben de Freitas Cabral.

De igual modo, expresso os maiores agradecimentos ao meu director de tesina, Professor Doutor Blas Bermejo Campos, pela sua pronta disponibilidade, por todo o empenho e dedicação com que orientou o trabalho de investigação, colaborando incansavelmente nos melhores e nos piores momentos, sem os quais jamais poderia ter atingido os meus objectivos.

Pela qualidade da orientação que levou à concretização deste estudo, pelo interesse, pela simplicidade, pela incondicional disponibilidade, pela rápida resposta a todas as minhas solicitações durante a orientação deste trabalho e pelo apoio que sempre me disponibilizou, e sem o qual seria muito difícil concretizar esta tarefa, agradeço ao Professor Doutor José Maria Fernández Batanero.



Um agradecimento muito especial ao meu filho e à minha mulher, pelo apoio incondicional que me dedicaram no decorrer de todos os trabalhos, pelo apreço e pelas palavras amigas de estímulo, pelos incentivos e pelas horas que deixei de partilhar com eles no convívio familiar. Para eles vai o meu amor e todo o meu carinho e a eles e aos meus pais *dedico* este trabalho, pois sem o seu apoio nunca teria sido possível.

Agradeço o apoio e a compreensão que de todos recebi.

Para eles um grande bem-hajam!

## RESUMO

A dissertação agora apresentada vem no seguimento de investigações anteriores, que se situaram essencialmente na sala de aula e na perspectiva dos seus actores.

Num primeiro momento, entre 1996 e 2006, realizámos uma investigação com três alunos invisuais. Esse momento dividiu-se em duas fases.

Numa primeira fase, em 1996, pretendeu-se estudar e compreender, em termos da personalidade dos alunos invisuais, como é que a introdução de meios informáticos contribuiu para a melhoria da sua auto-estima e do seu percurso de integração.

Numa segunda fase, em 2006, a investigação teve como objectivo compreender de que modo era vivenciada / verbalizada a experiência adquirida com os meios informáticos pelos três alunos com deficiência visual e de que forma isso favoreceu a sua integração na sociedade portuguesa.

Neste segundo momento, e considerando que detectámos nas investigações anteriores alguma desarticulação ao nível das políticas educativas, que condicionaram a actuação da direcção das escolas e dos professores, propusemo-nos realizar uma investigação na qual analisámos o contributo do regime democrático para as políticas educativas portuguesas no domínio da educação especial, no período compreendido entre 1973 e 2004.

Assim, propusemo-nos dar resposta a três questões de investigação:

- Quais os contributos para a Educação Especial preconizados na Constituição da República Portuguesa?



- O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?
- Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?

O estudo é composto por três partes essenciais, precedidas de uma introdução.

Na Parte I – Enquadramento Teórico, realizámos uma revisão da literatura, focando o contexto histórico-político português entre 1973 e 2004, a caracterização do sistema educativo português, a Educação Especial em Portugal e a caracterização dos Censos em Portugal.

Na Parte II – A Investigação, definimos (1) as questões de investigação, (2) os objectivos do estudo, (3) a estratégia metodológica, de cariz qualitativo com base na técnica de «Estudo de Caso», onde descrevemos os procedimentos da metodologia de investigação em ciências sociais que adoptámos no desenvolvimento do estudo e finalizámos com (4) a análise dos dados e apresentação de resultados.

De acordo com a nossa estratégia metodológica, elegemos, como elementos fundamentais na recolha de dados, a recolha documental e a entrevista.

A Parte III – Conclusões apresenta uma reflexão e as conclusões a que chegámos com este estudo. Expomos também as implicações e linhas de investigação futuras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educativa; Sistema Educativo Português; Ensino Especial; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Alunos Deficientes; Crianças Diminuídas; Crianças Inadaptadas.

## ABSTRACT

This dissertation is a result of previous investigations, which happened mainly in the classroom and in the perspective of its actors.

Initially, between 1996 and 2006, we conducted an investigation with three blind students. This moment was divided into two phases.

In a first moment, in 1996, the objective was to study and understand the contribution of the introduction of computer tools to improve self-esteem and path of integration of blind students.

In a second moment, in 2006, the investigation aimed to understand how the experience gained with the computers tools was experienced by three blind students and how it favored their integration into Portuguese society.

We detected in previous investigations some disarticulation related to educational policies that conditioned the performance of school leadership and teachers. So, in this second stage, we decided to conduct an investigation in which we examined the contribution of democracy regime to the Portuguese educational policies in the field of special education in the period between 1973 and 2004.

Therefore, we set out to answer three research questions:

- Which contribution is provided by the Constitution of the Portuguese Republic regarding Special Education?
- What does the Educational System Base Law regulate regarding Special Education?



- Which were the education policies of the several governments relatively to Special Education?

The study consists in three main parts, preceded by an introduction.

Part I - Theoretical Framework, we conducted a literature review, focusing on the Portuguese historical and political context between 1973 and 2004, the characterization of the Portuguese educational system, the special education in Portugal, and the characterization of Census in Portugal.

Part II – The Investigation, we defined (1) the research questions, (2) the objectives of the study, (3) the methodological strategy, with qualitative nature based on the technique of 'Case Study', where we describe the procedures of methodology of social science research that we have adopted in the development of the study and finalized with (4) data analysis and presentation of results.

According to our methodological strategy, we choose as fundamental elements in the data collection, the documentary collecting and the interview.

Part III - Conclusions, presents the reflection and conclusions reached in this study. Also we expose the implications and future investigation lines.

**KEYWORDS:** Educational Policy; Portuguese Education System; Special Education; Special Educational Needs; Students with Disabilities.

## RESUMEN

La disertación que ahora presentamos surge en la secuencia de investigaciones anteriores, que se situaron esencialmente en las aulas y en la perspectiva de sus actores.

En un primer momento, entre 1996 y 2006, realizamos una investigación con tres alumnos invidentes. Ese momento se dividió en dos fases.

En una primera fase, en 1996, pretendimos estudiar y entender, en lo que se refiere a la personalidad de los alumnos invidentes, cómo la introducción de medios informáticos contribuyó a la mejora de su autoestima y de su recorrido de integración.

En una segunda fase, en 2006, la investigación tuvo como objetivo comprender de qué modo los tres alumnos con deficiencia visual vivían / verbalizaban la experiencia adquirida con los medios informáticos y de qué forma eso favoreció su integración en la sociedad portuguesa.

En este segundo momento, considerando que en las investigaciones anteriores detectamos alguna desarticulación a nivel de las políticas educativas que condicionaron la actuación de las direcciones de las escuelas y de los profesores, nos propusimos realizar una investigación en la cual analizamos la contribución del régimen democrático de las políticas educativas portuguesas, en el ámbito de la Educación Especial, durante el periodo comprendido entre 1973 y 2004.

De este modo, nos propusimos dar respuesta a tres cuestiones de investigación:

- ¿Cuáles son las aportaciones recomendadas en la Constitución de la República Portuguesa en materia de Educación Especial?



- ¿Qué prevé la Ley de Bases del Sistema Educativo para la Educación Especial?
- ¿Cuáles han sido las políticas educativas de los diversos gobiernos para la Educación Especial?

Este estudio está compuesto por tres partes esenciales, precedidas de una introducción.

En la Parte I – Encuadramiento Teórico, realizamos una revisión de la literatura, dentro del contexto histórico-político portugués, entre 1973 y 2004, la caracterización del sistema educativo portugués, la educación especial en Portugal y la caracterización de los Censos en Portugal.

En la Parte II – La Investigación, definimos (1) las cuestiones de investigación, (2) los objetivos del estudio, (3) la estrategia metodológica, de cariz cualitativo en base a la técnica de «Estudio de Casos», donde describimos los procedimientos de la metodología de investigación en ciencias sociales, que adoptamos en el desarrollo del estudio y finalizamos con (4) el análisis de los datos y la presentación de resultados.

De acuerdo con nuestra estrategia metodológica, elegimos como elementos fundamentales en la recogida de datos, la recogida de documentación y la entrevista.

La Parte III – Conclusiones, presenta una reflexión y las conclusiones a las que llegamos en este estudio. También exponemos las implicaciones y líneas de investigación futuras.

**PALABRAS LLAVE:** Política Educativa; Sistema Educativo Portugués; Enseñanza Especial; Educación Especial; Necesidades Educativas Especiales; Deficientes; Alumnos Deficientes; Jóvenes Deficientes; Niños disminuidos; Niños Inadaptados.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
RESUMEN .....	xi
ÍNDICE .....	xiii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xix
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xxii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
INTRODUÇÃO .....	3
DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	4
RELEVÂNCIA DO ESTUDO .....	4
QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO .....	5
DELIMITAÇÃO DO ESTUDO .....	6
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. PORTUGAL HISTÓRICO-POLÍTICO .....</b>	<b>9</b>
1.1. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE 1973 A 1976 .....	12
1.1.1. A REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL DE 1974 .....	13
1.1.2. A JUNTA DE SALVAÇÃO NACIONAL E OS GOVERNOS PROVISÓRIOS	17
1.2. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE 1976 A 2004 .....	26
1.2.1 OS GOVERNOS CONSTITUCIONAIS .....	31
1.2.2 A ADESÃO À CEE .....	34



<b>2. O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS .....</b>	<b>37</b>
2.1. DA REFORMA VEIGA SIMÃO (1973) .....	40
2.2. DA REVOLUÇÃO DE ABRIL (1974) .....	43
2.3. DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986) .....	45
<b>3. EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>49</b>
3.1. BREVE HISTORIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	54
3.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL .....	60
<b>4. Os CENSOS EM PORTUGAL .....</b>	<b>77</b>
4.1. OS CENSOS DE 1981 .....	78
4.2. OS CENSOS DE 1991 .....	79
4.3. OS CENSOS DE 2001 .....	79
<b>PARTE II – A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
<b>5. A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
5.1. O ENQUADRAMENTO .....	85
5.2. As QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	90
5.3. Os OBJECTIVOS DE ESTUDO .....	90
<b>6. A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>91</b>
6.1. As OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	91
6.1.1. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	92
6.1.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO .....	92
6.1.3. AS FASES DA INVESTIGAÇÃO .....	93

6.2. As TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO .....	97
6.2.1. A RECOLHA DOCUMENTAL .....	98
6.2.2. A ENTREVISTA .....	101
6.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO .....	111
<b>7. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>115</b>
7.1. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DA RECOLHA DOCUMENTAL .....	116
7.1.1. A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA .....	117
7.1.2. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO .....	127
7.1.3. OS PROGRAMAS DE GOVERNO .....	132
7.1.3.1. I Governo Provisório .....	136
7.1.3.2. II Governo Provisório .....	137
7.1.3.3. III, IV e V Governos Provisórios .....	138
7.1.3.4. VI Governo Provisório .....	139
7.1.3.5. I Governo Constitucional .....	139
7.1.3.6. II Governo Constitucional .....	141
7.1.3.7. III Governo Constitucional .....	146
7.1.3.8. IV Governo Constitucional .....	148
7.1.3.9. V Governo Constitucional .....	149
7.1.3.10. VI Governo Constitucional .....	150
7.1.3.11. VII Governo Constitucional .....	151
7.1.3.12. VIII Governo Constitucional .....	152
7.1.3.13. IX Governo Constitucional .....	153
7.1.3.14. X Governo Constitucional .....	155



7.1.3.15. XI Governo Constitucional .....	156
7.1.3.16. XII Governo Constitucional .....	157
7.1.3.17. XIII Governo Constitucional .....	158
7.1.3.18. XIV Governo Constitucional .....	159
7.1.3.19. XV Governo Constitucional .....	161
7.1.4. O DISCURSO DO PARLAMENTO .....	162
7.1.4.1. DA ASSEMBLEIA NACIONAL .....	163
7.1.4.2. DA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE .....	171
7.1.4.3. DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA .....	174
7.1.4.3.1. I Legislatura da Assembleia da República .....	175
7.1.4.3.2. II Legislatura da Assembleia da República .....	214
7.1.4.3.3. III Legislatura da Assembleia da República .....	230
7.1.4.3.4. IV Legislatura da Assembleia da República .....	234
7.1.4.3.5. V Legislatura da Assembleia da República .....	244
7.1.4.3.6. VI Legislatura da Assembleia da República .....	276
7.1.4.3.7. VII Legislatura da Assembleia da República .....	302
7.1.4.3.8. VIII Legislatura da Assembleia da República .....	312
7.1.4.3.9. IX Legislatura da Assembleia da República .....	321
7.2. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	331
<b>PARTE III – CONCLUSÕES .....</b>	<b>353</b>
<b>8. CONCLUSÕES .....</b>	<b>355</b>
<b>9. IMPLICAÇÕES E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS .....</b>	<b>377</b>
<b>ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>381</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>387</b>

## **ANEXOS**

### **VOLUME II – BASE DE DADOS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS** (em suporte informático CD)

#### **ANEXO I – A ENTREVISTA**

- 1.1. O Guião Inicial da Entrevista e Ficha de Perfil dos entrevistados
- 1.2. O Guião validado da Entrevista e Ficha de Perfil dos entrevistados
- 1.3. Fichas de Perfil dos entrevistados
- 1.4. Protocolos das entrevistas
- 1.5. Análise categorial dos protocolos das entrevistas

#### **ANEXO II – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA**

- 2.1. Decreto de Aprovação da Constituição de 1976
- 2.2. Lei Constitucional n.º 1/1982, de 30 de Setembro
- 2.3. Lei Constitucional n.º 1/1989, de 8 de Julho
- 2.4. Lei Constitucional n.º 1/1992, de 25 de Novembro
- 2.5. Lei Constitucional n.º 1/1997, de 20 de Setembro
- 2.6. Lei Constitucional n.º 1/2004, de 24 de Julho
- 2.7. Estudo comparativo das estruturas das leis
- 2.8. Estudo das leis – blocos em análise



### **ANEXO III – LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO**

- 3.1. Lei n.º 5/73, de 25 de Julho
- 3.2. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- 3.3. Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
- 3.4. Estrutura da Lei n.º 5/73
- 3.5. Estrutura da Lei n.º 46/86
- 3.6. Análise da Lei n.º 5/73
- 3.7. Análise da Lei n.º 46/86

### **ANEXO IV – PROGRAMAS DE GOVERNO**

- 4.1. Governos Provisórios
- 4.2. Governos Constitucionais
- 4.3. Programas de Governo – Legislação produzida

### **ANEXO V – DISCURSO DO PARLAMENTO**

- 5.1. Assembleia Nacional
- 5.2. Assembleia Constituinte (1974-1976)
- 5.3. Assembleia da República (1976-2004)

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Mandato Presidencial de António Spínola e Primeiros-Ministros .....	21
Quadro II - Mandato Presidencial de Costa Gomes e Primeiros-Ministros .....	21
Quadro III – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia Constituinte (1975)	25
Quadro IV – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1976)	26
Quadro V – Resultado eleitoral nas eleições para a Presidência da República (1976 e 1980) .....	27
Quadro VI – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1979)	27
Quadro VII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1980)	28
Quadro VIII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1983)	28
Quadro IX – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1985)	28
Quadro X – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1987)	29
Quadro XI – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1991)	29
Quadro XII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1995)	29
Quadro XIII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1999)	30
Quadro XIV – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (2002)	30
Quadro XV – Resultados eleitorais nas eleições para a Presidência da República (período de 1986 a 2001) .....	30
Quadro XVI – Mandato Presidencial de Ramalho Eanes e Primeiros-Ministros .....	31
Quadro XVII – Mandatos Presidenciais de Ramalho Eanes e Mário Soares e Primeiros-Ministros .....	32
Quadro XVIII – Mandato Presidencial de Mário Soares e Primeiros-Ministros .....	33
Quadro XIX – Mandatos Presidenciais de Mário Soares e Jorge Sampaio e Primeiro-Ministro .....	33
Quadro XX – Mandato Presidencial de Jorge Sampaio e Primeiros-Ministros .....	33
Quadro XXI – Duração dos ciclos da escolaridade obrigatória e idades de referência .....	47



Quadro XXII – Número de ECAE e de docentes por Direcção Regional de Educação (Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo)	68
Quadro XXIII – Alunos na escolaridade obrigatória – ensino público regular (DEB e DAPP)	69
Quadro XXIV – Alunos atendidos por tipo deficiência – ensino integrado	70
Quadro XXV – Alunos apoiados 1999/00	72
Quadro XXVI – Alunos apoiados por tipo de deficiência - 1999/00	73
Quadro XXVII – Alunos apoiados em estabelecimentos de ensino regular	73
Quadro XXVIII – Alunos em estabelecimentos de ensino regular, segundo o tipo de deficiência, por região	76
Quadro XXIX – Questionário de selecção de especialistas	106
Quadro XXX – Guião da entrevista e ficha de perfil do entrevistado	109
Quadro XXXI – Objectivos e questões de investigação de estudo	115
Quadro XXXII – Dimensões do estudo e temas de análise	117
Quadro XXXIII – Evolução do número de artigos que constituem a Constituição da República Portuguesa de 1976 a 2004	119
Quadro XXXIV – As Constituições de 1976 a 2004 e a competência da Assembleia da República de legislar sobre as bases do sistema de ensino	127
Quadro XXXV – Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (excertos)	128
Quadro XXXVI – Capítulo I da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)	130
Quadro XXXVII – Capítulo II da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)	131
Quadro XXXVIII – Capítulo IV e V da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)	132
Quadro XXXIX – Ministros da Educação dos Governos Provisórios	133
Quadro XL – Ministros da Educação dos Governos Constitucionais	134
Quadro XLI – Governos Constitucionais – Duração temporal e partidária	135

Quadro XLII – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à I Legislatura da assembleia da República .....	175
Quadro XLIII – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à II Legislatura da assembleia da República .....	215
Quadro XLIV – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à III Legislatura da assembleia da República .....	230
Quadro XLV – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à IV Legislatura da assembleia da República .....	235
Quadro XLVI. Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à V Legislatura da assembleia da República .....	246
Quadro XLVII – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VI Legislatura da assembleia da República .....	277
Quadro XLVIII – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VII Legislatura da assembleia da República .....	302
Quadro XLIX – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VIII Legislatura da assembleia da República .....	312
Quadro L – Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à IX Legislatura da assembleia da República .....	322
Quadro LI – Identificação das categorias de análise .....	335
Quadro LII – Ministros da Educação dos Governos Provisórios e duração dos seus mandatos .....	365
Quadro LIII – Ministros da Educação dos Governos Constitucionais e duração dos seus mandatos .....	366
Quadro LIV – Quantificação das medidas previstas nos Programas de Governo .....	373

Figura 1. Organigrama geral da educação escolar e pré-escolar (adaptado de Pires, 1987) .....	46
Figura 2. Organograma dos serviços de apoio às Necessidades Educativas Especiais (Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo)	65
Figura 3. Distribuição das Instituições de Ensino Especial em Portugal (Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo) .....	67
Figura 4. Evolução dos alunos apoiados com Necessidades Educativas Especiais (DEB e DAPP) .....	69
Figura 5. Evolução dos alunos atendidos por região – ensino integrado .....	70
Figura 6. Alunos atendidos por nível de educação/ensino ou através de apoio domiciliário – ensino integrado .....	71
Figura 7. Alunos atendidos segundo a idade – ensino integrado .....	72
Figura 8. Alunos em estabelecimentos de ensino regular por nível de ensino .....	74
Figura 9. Alunos apoiados segundo a idade .....	74
Figura 10. Alunos em estabelecimento de ensino regular, segundo o nível de educação / ensino, por região .....	75
Figura 11. População sem deficiência e com deficiência segundo o tipo em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001) .....	80
Figura 12. Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001) .....	81
Figura 13. Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo, por grupos etários, em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001) .....	82
Figura 14. Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo, nos 0-15 anos em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001) .....	82
Figura 15. Fases da investigação .....	94
Figura 16. Método Delphi .....	107
Figura 17. As diversas alterações ao artigo 9.º da Constituição .....	120
Figura 18. As diversas alterações ao artigo 43.º da Constituição .....	122
Figura 19. As diversas alterações ao artigo 71.º da Constituição .....	124

Figura 20. As diversas alterações ao artigo 73.º da Constituição .....	125
Figura 21. As diversas alterações ao artigo 74.º da Constituição .....	126
Figura 22. Caracterização dos entrevistados segundo a idade .....	333
Figura 23. Caracterização dos entrevistados segundo os anos de serviço .....	333
Figura 24. Caracterização dos entrevistados segundo os níveis de ensino leccionados ...	334
Figura 25. Caracterização dos entrevistados segundo os cargos desempenhados .....	335
Figura 26. Caracterização dos entrevistados segundo a formação académica .....	336

## **INTRODUÇÃO**



# INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

*“Em 1974, perdemos uma oportunidade de ouro de reformar a escola. Seja como for, continuo a pensar que, se queremos uma escola pública decente, temos de lutar por uma sociedade mais justa. Mantendo-se tudo como está, as escolas dos pobres serão inevitavelmente guetos de onde é difícil sair e as dos ricos aquários onde os meninos só vêem uma parte do mundo: a sua. Continuo a acreditar que, se as escolas públicas forem boas, os filhos dos pobres poderão, até certo ponto, sair do círculo de miséria em que estão encerrados. Sem ceder a «facilitismos», um termo que nasceu com a democracia”.*

Mónica, M. (2014b: 23)

No seguimento das duas investigações anteriores, que se situaram essencialmente na sala de aula e na perspectiva dos seus actores, decidimos agora que seria importante debruçar-nos sobre o que se passa ao nível dos decisores da política educativa.

Este trabalho pretende dar a conhecer a investigação sob o título «Repercussão da política educativa de educação especial no sistema educativo português» e enquadra-se no curso de Doutoramento Europeu em “Didáctica y Organización de Instituciones Educativas”, da Universidade de Sevilha.

Gostaríamos ainda de referir que, embora tendo entrado recentemente em vigor em Portugal o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, optámos por não o utilizar neste documento, para que haja a maior concordância ortográfica possível entre o texto escrito por nós e a maioria das referências dos autores que citamos.

## DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Com este trabalho pretende-se percorrer com um olhar diferente, tentar compreender e saber mais sobre a política educativa portuguesa, com o enfoque na Educação Especial, e principalmente tentar encontrar uma linha orientadora comum e transversal aos sucessivos governos pós Revolução do 25 de Abril de 1974 até ao início do século XXI, nomeadamente:

- na Constituição da República Portuguesa de 1976 e nas suas diversas revisões de 1982, 1989, 1992, 1997, 2001 e 2004;
- na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986<sup>1</sup> e na primeira revisão de 1997<sup>2</sup>;
- nos programas dos seis governos provisórios, de 1974 a 1976, e dos quinze governos constitucionais, de 1976 a 2004;
- nos normativos legais de orientação da Educação Especial.

## RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Num primeiro momento demos a conhecer a investigação que realizámos entre 1996 e 2006, com três alunos invisuais. Esse momento dividiu-se em duas fases.

Numa primeira fase, em 1996, *“pretendeu-se estudar e tentou-se compreender, em termos da personalidade dos alunos invisuais, como é que a introdução de meios informáticos contribuiu para a melhoria da sua auto-estima e do seu percurso de integração”*<sup>3</sup>.

Numa segunda fase, em 2006, desenvolvemos uma investigação com o objectivo de *“compreender de que modo era vivenciada / verbalizada a experiência*

---

<sup>1</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

<sup>2</sup> Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

<sup>3</sup> Fragata, O. (1997). *Outra maneira de ver – Estudo de caso com alunos invisuais*. Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

*adquirida com os meios informáticos pelos três alunos com deficiência visual e de que forma isso favoreceu a sua integração na sociedade portuguesa”<sup>4</sup>.*

Num segundo momento, e considerando que detectámos nas investigações anteriores alguma desarticulação ao nível das políticas educativas que condicionaram a actuação da direcção da escolas e dos professores, propomo-nos realizar uma investigação na qual analisaremos o contributo do regime democrático para as políticas educativas portuguesas no domínio da Educação Especial, no período compreendido entre 1973 e 2004.

## QUESTÕES E OBJECTIVOS DO ESTUDO

Como questões de investigação propomo-nos dar resposta às seguintes interrogações:

- Quais os contributos para a Educação Especial preconizados na Constituição da República Portuguesa?
- O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?
- Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?

O objectivo geral desta investigação é “Compreender quais as políticas educativas para Portugal entre 1973 e 2004, no âmbito da Educação Especial”.

Para atingir este objectivo geral, propomo-nos:

- ⇒ Descrever e analisar a Constituição da República Portuguesa, no âmbito da Educação Especial;

---

<sup>4</sup> Fragata, O. (2006). *Ver de outra maneira – O percurso de integração de três alunos com deficiência visual*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (Dissertação para a obtenção do Diploma de Estudios Avanzados).

- ⇒ Descrever e analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito da Educação Especial;
- ⇒ Identificar, nos programas de governo, as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial;
- ⇒ Identificar as grandes reformas do Sistema Educativo Português e recolher os testemunhos de alguns docentes e/ou actores com responsabilidades no processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da Educação Especial.

## DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O período que elegemos justifica-se por querermos delimitar o nosso estudo aos últimos 25 anos do século XX, os primeiros da era democrática pós 25 de Abril.

Assim, definimos como marcos entre os quais realizaremos a investigação

- O último ano do governo do Estado Novo da II República, liderado pelo Professor Doutor Marcello José das Neves Alves Caetano, durante o qual foi aprovada a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que definia as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo,
- E o 15.º governo constitucional, presidido pelo Dr. José Manuel Durão Barroso, que antecedeu a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. PORTUGAL HISTÓRICO-POLÍTICO

No início da época moderna, Portugal foi pioneiro na expansão europeia e da primeira globalização, construindo um império marítimo que transformou o país numa grande potência internacional nos séculos XV e XVI, dando a conhecer, no contexto do Renascimento e do Humanismo, «novos mundos ao Mundo».

(Sardica, 2011: 13)

*“Portugal é um dos países mais antigos da Europa” e enquanto “entidade política e Estado-nação, obteve a independência em meados do século XII e manteve fronteiras estáveis desde o final do século XIII”.* (Sardica, 2011: 13)

Com o fim da monarquia e a implantação da República, em 5 de Outubro de 1910, iniciou-se um novo ciclo político em Portugal.

De 1910 até à actualidade podemos distinguir três momentos<sup>1</sup>:

- a 1.<sup>a</sup> República, de 1910 a 1926;
- o Estado Novo, de 1926 a 1974;
- e finalmente de 1974 até aos nossos dias, o Estado Democrático, também identificado como a 3.<sup>a</sup> República.

Para Sardica (2011), a *“tomada do poder em 1910 pareceu ser o meio mais certo para o fim certo – construir uma democracia real, modernizadora e mais igualitária, com consciencialização e participação política colectiva das massas.”* (p. 29)

---

<sup>1</sup> [http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constitucionalismo\\_1.aspx](http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constitucionalismo_1.aspx), acedido em Outubro de 2013.

Para Saraiva (2007), a desordem sempre foi um problema em Portugal. Durante a I República, “*a instabilidade política atingiu o auge e os primeiros-ministros sucederam-se a uma velocidade estonteante. Em 16 anos, houve 46 Governos!*” (Saraiva, 2007: 51)

De todo o clima vivido a partir da proclamação da Primeira República, Sardica (2011) destaca, entre os anos de 1910 e 1926, três clivagens sociopolíticas: “*«a guerra religiosa» entre Estado e Igreja, a «guerra política» entre republicanos, de um lado, monárquicos e operariado, do outro, e a «guerra sociocultural» entre o mundo urbano e o mundo rural.*” (p. 33)

Para o mesmo autor, a Primeira República é normalmente dividida em três breves períodos, que identifica como sendo a «República Velha» de 1910 a 1917, o «Consulado Sidonista (1917-1918), uma ditadura que funcionou como um interregno no regular funcionamento das instituições republicanas, e a «Nova República» entre 1919 e 1926, que considera uma tentativa falhada de relançar o regime.

Segundo Sardica (2011), o regime viveu de forma periclitante e em plano descendente desde o início de 1919 até Maio de 1926. Crises e escândalos financeiros sucederam-se e o aumento do custo médio de vida entre 1914 e 1924 foi de 2600%. Assim, não foi de estranhar “*por que razão o pronunciamento liderado pelo General Manuel Gomes da Costa – uma marcha militar sobre Lisboa, desde Braga, encetada a 28 de Maio de 1926 – não suscitou resistência visível.*” (Sardica, 2011: 48)

#### O golpe militar

foi inicialmente bem recebido pela população portuguesa. O país sentia-se cansado da instabilidade governamental, das lutas entre políticos militantes, das disputas parlamentares, dos sobressaltos da vida quotidiana frequentemente alvoraçada com irregularidades cometidas, e confiou no vigor e nas boas intenções dos revoltosos. (Carvalho, 1996: 720)

Segundo Telo (2007), “*Os oficiais que derrubaram a 1.ª República não tinham uma unidade política ou ideológica, mas uma coisa sabiam: era vital concentrar o poder do Estado numa Ditadura Militar, só a longo e não especificado prazo se apontando para a criação de um poder civil.*” (p. 47)

Na página electrónica do parlamento português<sup>2</sup>, no separador «Estado Novo (1926-1974)», podemos ler o seguinte:

O regime político-constitucional do período entre 1926 e 1974 pode definir-se como anti-partidário, anti-liberal e anti-parlamentar. É criada uma força política que assume um papel exclusivo na apresentação de candidaturas aos órgãos electivos, pretendendo-se abolir a mediação dos partidos políticos.

O partido político único é designado por União Nacional. Foram ilegalizados os partidos e associações políticas que se opunham ao regime. O regime político, constitucionalizado em 1933, vai clarificando, progressivamente, a opção por um sistema de concentração de poderes no Presidente do Conselho de Ministros. Na sequência da candidatura do General Humberto Delgado à Presidência da República, em 1958, que mobilizou o apoio de todos os sectores da oposição, Oliveira Salazar viria a anunciar uma revisão constitucional em que aquela eleição deixaria de ser feita por sufrágio directo para passar a fazer-se por um colégio eleitoral, de forma a impedir a eventualidade da eleição de um Presidente da República que não perfilhasse a ideologia do regime.

Em 1968, na sequência da queda de Salazar de uma cadeira, que o deixa mentalmente diminuído, Marcello Caetano é nomeado para a Presidência do Conselho de Ministros, passando o partido único a ser designado por Acção Nacional Popular.

Nas eleições de 1969 para a Assembleia Nacional, Marcello Caetano pretende revitalizar a Acção Nacional Popular e ensaiar uma relativa mudança no regime, permitindo a concorrência de comissões eleitorais da oposição, sem contudo autorizar a constituição de partidos, nem actualizar os cadernos eleitorais e restringindo a campanha eleitoral apenas a um mês antes das eleições. Nas listas do partido único foram incluídas algumas personalidades independentes que viriam a enquadrar a chamada "ala liberal" da Assembleia Nacional. Estas iniciativas evidenciaram a rigidez do regime e a sua incapacidade de abertura e renovação. Muitos dos deputados que haviam integrado a "ala liberal" acabariam por renunciar aos seus mandatos, designadamente após a revisão constitucional de 1971 onde foi gorada qualquer possibilidade de introduzir alterações aos princípios constitucionais de concentração de poderes no Presidente do Conselho de Ministros e no Presidente da República.

Para Saraiva (2007), *“o salazarismo salvou o país do caos, para onde a I República o conduzia; por outro lado castrou-o, não permitindo a emancipação da*

---

<sup>2</sup> <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoNovo5.aspx#estadonovo>, acedido em Outubro de 2013.

*nação relativamente ao Estado, antes a tornando ainda mais dependente dele.”* (p. 26)

Ruben Cabral (1999) considera que vivemos numa democracia, e afirma que

culturalmente continuamos agarrados a noções, estruturas e relacionamentos que pouco têm a ver com uma cultura verdadeiramente democrática. É que a democracia não se reduz a decretos, leis, ou mesmo constituições. A democracia afirma-se, sobretudo, como uma cultura, como uma opção de vida. (p. 24)

Apple e Beane (2000: 24) referem que *“a democracia é o princípio fundamental das nossas relações sociais e políticas.”*

Para estes autores, *“a democracia é uma forma política de governo envolvendo o consentimento dos governados e a igualdade de oportunidades”* (p. 27) e é a base através da qual

nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se à deriva. E é o padrão que utilizamos para medir o progresso político e o status negocial de outros países, comparando-o com o nosso. (p. 24)

## **1.1. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE 1973-1976**

Para Sardica (2011), *“a profunda transformação da vida política e institucional portuguesa registada no último quartel do século XX teve enormes repercussões sociais, económicas e culturais.”* (p. 135)

Aguiar (1985) conceptualiza o período compreendido entre o fim do regime salazarista e corporativo e o Estado democrático como sendo o «pós-salazarista». O *“pós-salazarismo deve ser entendido como a designação dos sucessivos fracassos políticos que não conseguiram partir da situação de facto que foi o fim do salazarismo para a constituição de um novo projecto viável.”* (p. 19).

Barreto (2003) refere que, *“pela primeira vez na história de Portugal, foi fundado e consolidado um sistema político baseado em direitos cívicos e parlamentares fundamentais.”* (p. 162)

### 1.1.1. A REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL DE 1974

No dia 24 de Abril de 1974, *“o regime político construído por Salazar parecia tão consolidado como em 1968, quando Marcello Caetano fora nomeado, por Américo Tomás, presidente do Conselho. À superfície tudo decorria em plena rotina.”* (Ferreira, 2001: 17).

Em 1974, de acordo com Telo (2007: 59), completavam-se 48 anos de ditadura em que os portugueses se encontravam impedidos do seu exercício de liberdade de expressão e de organização e cumulativamente desde há 13 anos que estavam envolvidos na última guerra colonial europeia.

Dias antes da revolução, a 17 ou 18 de Abril, Diogo Freitas do Amaral<sup>3</sup> perguntou a Marcello Caetano na sua residência oficial no Palácio de S. Bento: *«Então Sr. Presidente, como vê o actual momento político?»*. Marcello Caetano respondeu tranquilamente:

– Muito mal. A crise revelada com a revolta das Caldas<sup>4</sup> foi momentaneamente sustida, mas não está acabada. O Movimento dos Capitães já não pára mais. Ou melhor: só pararia, talvez, se viesse outro Presidente do Conselho e outro Governo, com mais capacidade de manobra. Eu já não tenho nenhuma. (...) Já pedi mais de uma vez a demissão ao Presidente da República. Mas ele teima em não mandar. E eu não posso abandonar o lugar sem primeiro ser exonerado. Não posso fugir ou desaparecer. (...) E assim estamos para aqui, os dois poderes do Estado mutuamente paralisados, a olhar um para o outro, metidos ambos num beco sem saída. É fácil prever o que nos vai acontecer: vamos ambos pela borda fora.

– Mas acha que não há nada mesmo a fazer? Negociar, resistir?

---

<sup>3</sup> Diogo Freitas do Amaral fundou, em 13 de Janeiro de 1975, o Partido do Centro Democrático Social (CDS).

<sup>4</sup> O movimento das Caldas, considerado como um ensaio geral para o 25 de Abril, ocorreu a 16 de Março, sem sucesso, e como o nome indica teve início nas Caldas da Rainha.

– Comigo não!, – respondeu de imediato. Nem uma coisa nem outra. (Amaral, 1995: 144-145)

Tal como pressentiu Marcello Caetano, o Movimento dos Capitães não parou e desencadeou, na madrugada de 25 de Abril de 1974, a Revolução dos Cravos. Quarenta e oito horas depois *“a sua queda havia sido irreversível e necessária. (...) finalmente, o Estado desembaraçava-se do regime ditatorial e corporativista que tinha levado o País para o beco sem saída da guerra colonial.”* (Ferreira, 2001: 17).

Para Ferreira (2001),

Os acontecimentos desencadeados em Portugal pelo 25 de Abril também foram encarados como revolucionários numa perspectiva internacional. De certa maneira, abalaram durante alguns meses a rigidez das concepções sobre as zonas de influência exclusiva das superpotências de então, EUA e União Soviética, e contribuíram para o fim das ditaduras na Europa e para um acesso rápido à independência de vastos territórios em África. Internacionalmente, o ano de 1975 foi marcado por Portugal. (p. 11)

Telo (2007), ao descrever alguns pormenores do desencadear do movimento do 25 de Abril de 1974, retrata bem a ingenuidade e a simplicidade do grupo de capitães. O início do movimento depende de dois sinais transmitidos pela rádio. *“O primeiro é transmitido pelos Emissores Associados de Lisboa, às 22h 55m de 24 de Abril”*, quando o locutor de serviço anuncia que *“faltam cinco minutos para as vinte e três horas. Convosco Paulo de Carvalho com o Eurofestival 74: «E Depois do Adeus»”* (Telo: 2007: 15). O segundo *“é a quadra inicial da canção de Zeca Afonso «Grândola Vila Morena», lida na voz de Leite de Vasconcelos aos microfones do programa Limite da Rádio Renascença, às 00h 20m de 25 de Abril de 1974”* (Telo: 2007: 15). Da ingenuidade deste movimento dá-nos conta o relato que a seguir transcrevemos e a que em jeito de notícia de imprensa poderíamos facilmente dar o título de *«Revolução respeita o código da estrada»*:

Já passava das 5h da madrugada de 25 de Abril de 1974 quando o jipe de comando da coluna da EPC se deteve obedientemente no sinal vermelho do Campo Grande, no cruzamento para a Cidade Universitária. É só então que o capitão Salgueiro Maia, comandante da coluna, manda accionar as sirenes das autometralhadoras EBR, de modo a avançar até ao Terreiro do Paço sem tornar a parar nos semáforos. Na realidade, não fazia

sentido estar a obedecer escrupulosamente ao Código da Estrada quando o objectivo para essa manhã era derrubar a ditadura que controlava o país há 48 anos - mesmo assim, os veículos ainda se deteriam nos semáforos vermelhos do Marquês de Pombal. (Telo, 2007: 15).

Durante a madrugada do dia 25 de Abril, como relata Castillo (2012),

Marcelo Caetano é «surpreendido no primeiro sono» por um telefonema do diretor da DGS, major Silva Pais, informando-o de que estava em curso um movimento militar e que «a coisa era grave»: os revoltosos tinham ocupado as emissoras de rádio e a RTP, dominavam o Quartel-General da Região Militar de Lisboa e tinham o apoio de Caçadores 5, informação confirmada pelo Ministro da Defesa, que se deslocara para o seu ministério. (p. 821)

Os acontecimentos sucedem-se e a situação é complicada. As forças militares afectas ao governo reagem timidamente e com pouca convicção. *“Uma ameaça potencial maior era a esquadra da NATO que estava perto do rio Tejo para iniciar nesse mesmo dia o exercício Dawn Patrol.”* (Telo, 2007: 20)

No entanto, como relata este autor, afastam-se de Lisboa nas primeiras horas da madrugada.

Pouco depois do primeiro telefonema, Marcello Caetano

recebe novo telefonema de Silva Pais: era preciso que saísse imediatamente de casa. Para onde? Normalmente, em casos de crise, o refúgio eram as instalações da Força Aérea em Monsanto. Mas, naquele momento, tal destino não parecia aconselhável, porque, conhecedores de que fora para aí que se refugiaram em 16 de Março, os revoltosos poderiam tentar aprisioná-lo. Por outro lado, «a Polícia não sabia de [que] lado estava a Força Aérea». Para onde então? Após algum momento de hesitação, o diretor da DGS responde-lhe: «Para o Carmo, senhor presidente. Venha para o Quartel do Carmo, a Guarda Nacional Republicana é fixe.» (Castillo 2012: 821)

Marcello Caetano está consciente da situação e sabe que pouco havia a fazer. Refugia-se no Quartel do Carmo e *“a única coisa que deseja neste momento é encontrar uma autoridade condigna a quem se possa render e entregar o poder, «para que ele não caia na rua.»* (Telo, 2007: 24)

Maia (1997) relata a conversa que tem com Marcello Caetano no Quartel do Carmo:

Quando regresssei ao quartel, dirigi-me ao comandante e disse-lhe que, se ele não mandava, então eu queria falar com quem mandasse. Conduziram-me à presença de Marcelo Caetano (...). Marcelo estava pálido, barba por fazer, gravata desapertada, mas digno. Fiz-lhe a continência da praxe e disse-lhe que queria rendição formal e imediata. Declarou-me já se ter rendido ao Sr. General Spínola, pelo telefone, e só aguardava a chegada deste para lhe transferir o poder, para que o mesmo não caísse na rua. (pp. 96-97)

Como afirma Castillo (2012: 826), “*Marcello Caetano caía de pé, absolutamente só*”.

No dia 25 de Abril de 1974, as forças supostamente fiéis ao regime não reagiram e, praticamente, não deram um passo nem arriscaram um milímetro na sua defesa. O que é também uma manifestação gritante da «convicção» com que se afirmavam defensores do que diziam ser «valores perenes da Pátria». (Castillo, 2012: 826)

É interessante

notar que a atitude do Presidente do Conselho de escolher a quem entregava o poder tem importância para o futuro, pois o nome mais votado no MFA para dirigir a Junta de Salvação Nacional<sup>5</sup> era Costa Gomes. Spínola telefona então para o Posto de Comando na Pontinha a perguntar se pode receber a rendição do Presidente do Conselho. (Telo, 2007: 24-25)

A autorização é concedida e o General Spínola dirige-se ao Quartel do Carmo onde se regista “*o fim simbólico do Estado Novo.*” (Telo, 2007: 25)

O regime de 48 anos ruiu em menos de 20 horas, sem derramamento de sangue. O Presidente da República Américo Tomás estava calmamente na sua residência e será aí preso, sem resistência, pelas 7h 00m do dia 26 de Abril, de onde segue para o aeroporto da Portela. (Telo, 2007: 27)

Vivia-se um verdadeiro clima de euforia, mas, de acordo com Saraiva (2004), o “*simples traumatismo revolucionário e a destituição súbita de todas as autoridades criou um vazio de poder e uma avalanche de reivindicações que, em*

*poucos dias, estabeleceram um clima de anarquia que ameaçava paralisar a vida do país.” (pp. 27-31)*

De acordo com Saraiva (2004),

Em toda a literatura publicada sobre a revolução de 1974 se salientam três aspectos: a) o papel muito activo do major Otelio Saraiva de Carvalho, que depois do malogro da tentativa de 16 de Março não interrompeu a actividade conspiratória e, servindo-se da rede de informação que o movimento de oficiais lhe proporcionava, elaborou um plano muito pormenorizado de intervenção militar que lhe garantia o domínio das comunicações e a imobilização das unidades cuja adesão ao movimento não conseguira; b) a passividade do Governo, que tentou apresentar o episódio militar das Caldas como um pormenor secundário, resultado de irreflexão juvenil, e mandou redistribuir pelas unidades militares de todo o país os subalternos que tinham tomado parte no movimento, reforçando desse modo a organização; c) a deliberada recusa da PIDE-DGS a prestar informações sobre o que se preparava. (...). (p. 7)

Com o sucesso do Movimento dos Capitães, era necessário agora resolver o problema do vazio do poder. *“Nada demonstra melhor a ingenuidade e falta de experiência política dos responsáveis pela preparação do 25 de Abril do que a forma amadora como o programa do MFA tratava o poder do Estado, aspecto central para a concretização de qualquer política.”* (Telo, 2007: 47)

### **1.1.2. A JUNTA DE SALVAÇÃO NACIONAL E OS GOVERNOS PROVISÓRIOS**

Os capitães, segundo Telo (2007), partem da ideia que a sua missão era somente derrubar o poder existente, devendo criar-se num prazo máximo de 3 semanas (21 dias) um governo civil onde se concentrassem todas as responsabilidades não militares e onde estariam representadas todas as correntes de opinião. Como afirma mais adiante Telo (2007), o período de transição em que a

---

<sup>5</sup> O poder da junta era mais aparente que real. Só tinha a autoridade que as Forças Armadas lhe emprestavam, mas as Forças Armadas tinham a sua própria estrutura de poder, constituída pela Comissão Coordenadora do Programa do MFA (Saraiva, 2004: 20-21).

Junta de Salvação Nacional reunia teoricamente todos os poderes só durou três semanas.

Os primeiros actos do Governo da Junta são no sentido de desmantelar tudo o que restava da anterior situação política: passagem à reserva de todos os generais que tinham ido a S. Bento, demissões de todos os reitores e directores de Faculdades, dos governadores civis, extinção da PIDE, da legião, da Mocidade Portuguesa, do Secretariado da Juventude, libertação dos presos políticos, abertura das fronteiras aos exilados, encerramento da Bolsa, início dos “saneamentos”, isto é, afastamento do serviço de todos os funcionários que não dessem garantias de colaborar com a nova ordem política. (Saraiva, 2004: 20)

Depois de um processo atribulado, como refere Telo (2007), o General Spínola, Presidente da Junta de Salvação Nacional, impõe o seu candidato Adelino da Palma Carlos como Primeiro-Ministro do I Governo Provisório.

Segundo Saraiva (2007), com “*a subida de Salazar ao poder, em 1932, deu-se início àquilo a que Marcello Caetano chamou um «presidencialismo de primeiro-ministro»*. *O primeiro-ministro passou a chamar-se Presidente do Conselho (de Ministros) e a decidir tudo.*” (p. 52)

Na II República, ainda de acordo com Saraiva (2007), e “*após o golpe de 25 de Abril, a nomeação do primeiro-ministro por parte do Presidente da República passou a depender dos resultados das eleições legislativas*”. (p. 52)

É conveniente referir que

a Junta de Salvação Nacional não teve praticamente problemas no que diz respeito ao seu reconhecimento internacional (...) pode dizer-se que, quando o I Governo Provisório tomou posse, a generalidade dos países com os quais Portugal mantinha relações diplomáticas haviam-nas já normalizado com o novo poder político em Portugal. (Ferreira, 2001: 33)

A estratégia do Movimento das Forças Armadas (MFA), como refere Ferreira (2001), “*só a prazo contava com os partidos políticos.*” (p. 39). No entanto, a formalização dos partidos políticos

acabou por se realizar em pleno período revolucionário. Mais: esses partidos foram logo consagrados com a sua participação no poder político revolucionário: o PCP, o PS e o PPD no Governo Provisório; o futuro presidente do CDS no Conselho de Estado. A História iria mostrar que esses seriam, de facto, os partidos da Revolução e os mais importantes desta fase inicial do regime democrático. (Ferreira, 2001: 39)

O I Governo Provisório, que tomou posse a 16 de Maio de 1974, foi “entendido como uma garantia de respeito pelo programa do MFA” (Telo, 2007: 51) e resultou de “um processo político muito complexo e contingente, cuja importância na caracterização do novo regime como regime de partidos foi determinante.” (Ferreira, 2001: 39)

Quanto à situação laboral que se vivia em Portugal, é possível, segundo Telo (2007), distinguir três vagas. Uma primeira, a partir de Maio, que visava a formação de sindicatos legais e iniciou um processo reivindicativo por melhores condições laborais e salariais. Numa segunda vaga, a partir de Junho de 1974, assistiu-se a um ataque às grandes empresas, “*não estamos perante simples reivindicações de melhorias de condições materiais, mas sim perante um ataque ao poder na empresa, ou através da reclamação de uma participação dos trabalhadores na gestão, ou pelo assalto directo às administrações e o seu saneamento.*” (Telo, 2007: 112)

Sensivelmente a partir de Julho de 1974, podemos falar de uma terceira vaga, que “*surge nas empresas que já tinham conhecido as anteriores e onde a relação de poder estava completamente alterada.*” (Telo, 2007: 113)

Em certo sentido, continua Telo (2007), “*é a conclusão lógica dos movimentos anteriores: agora os trabalhadores tentam essencialmente salvar o emprego e, ou assumem a autogestão (...) estes movimentos são sempre acompanhados por apelos veementes a uma intervenção directa do Estado para salvar a empresa, ou através de nacionalizações ou através de subsídios e ajudas.*” (p. 113)

A 28 de Setembro de 1974, surgiram movimentações em nome de uma denominada «maioria silenciosa»<sup>6</sup> que, ao que consta contava com o apoio político

---

<sup>6</sup> A expressão “maioria silenciosa” é utilizada pela primeira vez por António de Spínola, no discurso que realiza no dia 11 de Setembro de 1974, no Palácio de Belém.

do General Spínola, pretendia marchar sobre Lisboa e que para tal convocou uma manifestação. Para Saraiva (2004: 37), a expressão “maioria silenciosa”, é importada do vocabulário político norte-americano, e referia-se aos sectores cuja opinião se não podia ouvir porque não tinham acesso aos grandes meios de comunicação, mas que Spínola supunha interessados no estabelecimento de um clima de tranquilidade e segurança. No entanto, como noticiava a imprensa, esta manifestação era uma tentativa reaccionária contra a revolução e “*ao longo do dia 28 o controlo dos acessos a Lisboa pelas barricadas era total, os pequenos incidentes são rapidamente resolvidos e a «maioria silenciosa» não se consegue manifestar.*” (Telo, 2007: 89)

O 28 de Setembro é um ponto de viragem significativo no processo começado a 25 de Abril e o começo da «deriva comunista». Como é normal, é ainda hoje um processo cheio de interrogações, do qual se sabem muitos pormenores factuais, mas é difícil e polémica a sua interpretação. (Telo, 2007: 83)

Foi na sequência desta manifestação, segundo Telo (2007), que “*perante este fiasco em toda a linha, António de Spínola informa (...) no final da tarde de 28 de Setembro que tenciona resignar ao cargo de Presidente da República.*” (p. 89)

De acordo com Saraiva (2004), o presidente leu, em 30 de Setembro de 1974, perante as câmaras de televisão, uma mensagem em que renunciava ao cargo de presidente da República. A descrição que fazia da situação era catastrófica:

Neste clima generalizado de anarquia, em que cada um dita a sua própria lei, a crise e o caos são inevitáveis, em flagrante contradição com os propósitos do movimento. Por várias vezes chamei a atenção do país para as consequências a que tal estado de coisas acabaria por conduzir; e, após profunda e demorada reflexão, tomei a nítida consciência de não estarmos a caminhar para o país novo que os portugueses desejam construir. Nestas condições, renuncio ao cargo de presidente da República. (p. 38-39)

O mesmo autor refere ainda que o tom muito dramático da mensagem de renúncia contribui para agudizar ainda mais a insegurança e o alarme da população, sendo que a voz do presidente soava com um *finis patriae*.

Com a resignação do general António de Spínola, é designado pela Junta de Salvação Nacional um novo presidente. Assim, é designado um dos três membros

desta Junta – o general Costa Gomes. *“Na chefia do Governo mantém-se em funções Vasco Gonçalves, e começa então o período a que foi dado o nome de gonçalvismo.”* (Saraiva, 2004: 39)

#### Quadro I - Mandato Presidencial de António Spínola e Primeiros-Ministros

**Presidência da República** - XVII Mandato  
Mandato Presidencial de António de Spínola

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
I Governo Provisório	Professor Doutor Adelino da Palma Carlos	15-05-1974	17-07-1974
II Governo Provisório	Coronel Vasco dos Santos Gonçalves	17-07-1974	30-09-1974

O Coronel Vasco dos Santos Gonçalves, que presidiu ao II Governo Provisório, presidiu também ao III Governo Provisório (30/09/1974 – 26/03/1975), ao IV Governo Provisório (26/03/1975 a 08/08/1975) e ao V Governo Provisório (08/08/1975 a 12/09/1975), como podemos observar nos Quadros I e II.

#### Quadro II - Mandato Presidencial de Costa Gomes e Primeiros-Ministros

**Presidência da República** - XVIII Mandato  
Mandato Presidencial de Costa Gomes

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
III Governo Provisório	Brigadeiro Vasco dos Santos Gonçalves	30-09-1974	
IV Governo Provisório	Brigadeiro Vasco dos Santos Gonçalves		
V Governo Provisório	Brigadeiro Vasco dos Santos Gonçalves		12-09-1975
VI Governo Provisório	Vice-Almirante José Baptista Pinheiro de Azevedo	19-09-1975	22-07-1976

No dia 11 de Março de 1975, e de acordo com Telo (2007: 122), surgiram *“movimentações no sentido de reporem Spínola no poder [tudo estava programado e] o próprio Spínola tinha preparado um discurso para fazer depois da vitória do seu golpe que começava por: «Fui de novo chamado a assumir as responsabilidades da presidência».* No entanto, e segundo o mesmo autor *“o plano executado foi elaborado em cima do joelho”* (p. 123) e as unidade militares, à excepção de uma, recusaram-se a participar neste golpe.

Saraiva (2007) resume “*a tentativa frustrada de golpe de Estado, inspirada por Spínola, (...) ao ataque de pára-quedistas ao RAL I, ao assalto ao emissor do RCP no Porto Alto e a um início de rebelião na GNR.*” (p. 394)

“*Era evidente que o golpe, se é que merece esse nome, tinha sido desfeito, o que António de Spínola confirma ao retirar de helicóptero para a base de Talavera La Real (perto de Badajoz) onde aterriza às 19h 00m.*” (Telo, 2007: 124)

Na fuga para Espanha, e segundo Saraiva (2007), Spínola foi acompanhado por 18 oficiais. A “*Junta de Salvação Nacional será substituída (no dia 20) pelo Conselho da Revolução.*” (Saraiva, 2007; 394)

Segundo Telo (2007), os partidos democráticos, com o Partido Socialista (PS), o Partido Popular Democrático (PPD) e o Centro Democrático Social (CDS) à cabeça, condenaram o golpe e congratularam o Movimento das Forças Armadas.

No entanto o Partido Socialista dividiu-se, sendo que, embora considerassem

que se deviam denunciar os dois golpes (o de Spínola, que falhou, e o do PCP, que triunfou); prevalece, porém, a opinião cautelosa de Salgado Zenha, que pensa que se deve defender o essencial, ou seja, a realização de eleições, não sendo ainda altura de denunciar publicamente as manobras do PCP. (Telo, 2007: 125)

Para Telo (2007), entre 28 de Setembro de 1974 e 25 de Novembro de 1975, viveu-se um período conturbado da história nacional. A este período chamou a «*deriva comunista*» porque se tratava de “*um desvio da rota inicial e um afastamento em relação ao programa do MFA e ao sentido central da evolução seguida até aí, na transição para uma democracia pluralista de tipo ocidental.*” (p. 93). E concretiza:

é comunista porque é marcada, em termos económicos e sociais, pela rápida colectivização da sociedade a partir do momento em que se adopta a «*via socialista*» e, em termos políticos, pela tentativa de edificação de um regime antidemocrático, inspirado simultaneamente pelas «*democracias populares*» do Leste Europeu e por experiências terceiro mundistas, desde o modelo cubano ao peruano. (p. 93)

Mas para compreendermos as razões desta deriva, apresentamos a teoria avançada por Diogo Freitas do Amaral (Amaral, 1976), que defende que estamos perante uma tentativa do Partido Comunista Português (PCP) de conquistar o poder,

manobrando os militares satelizados do MFA, dentro de um processo decalcado da revolução de Outubro de 1917, adaptado à realidade portuguesa.

De acordo com Telo (2007), “*em Janeiro-Fevereiro de 1975 era já notório (...) que havia uma corrente forte no MFA e na sociedade que desejava deter o processo de deriva comunista e tinha força para o fazer.*” (p. 99)

A «deriva», em resumo, foi um resultado do «vento», ou, dito de outro modo, foi no essencial o resultado quase fatal de a transição para a democracia ter sido da responsabilidade de uma instituição militar que estava dominada por uma anormal mentalidade radicalizada, como espelho da juventude portuguesa de então. (Telo, 2007: 100)

O sociólogo Boaventura Sousa Santos (1990) utiliza o conceito de «crise revolucionária» para caracterizar o período 1974-1975. Ao analisar as consequências sobre o aparelho do Estado, separa o Estado e a Sociedade. Quanto ao Estado, refere que

o colapso do regime em 25 de Abril de 1974 não implicou o colapso generalizado do Estado. A ruptura deu-se ao nível das características do velho regime: o partido único, a polícia política, as milícias paramilitares, o tribunal plenário (para julgamentos de crimes políticos), os presos políticos, a repressão da liberdade de expressão e associação. (Santos, 1990: 27)

Porém, segundo este autor, “*o sistema administrativo manteve-se intacto nas suas estruturas de decisão*” sendo que o saneamento a que se procedeu se limitou apenas ao afastamento de pessoas e não de processos.

Mas entre o 25 de Abril de 1974 e 25 de Abril de 1976, desenvolveu-se toda uma revolução, certamente uma das mais profundas e mais popularmente participadas das revoluções portuguesas. Ao lado do MFA emergiram as forças sociais e políticas e irromperam os movimentos populares. As agudas contradições de classe, anteriormente reprimidas estalaram. (...) Desencadeia-se um autêntico processo revolucionário, ou seja, um processo de alteração de estruturas económicas, sociais e políticas por acção directa de movimentos de massas. (Canotilho e Moreira, 1993: 12)

“As modificações continuaram a verificar-se e até aceleraram depois da adesão à Comunidade Europeia em 1986.” (Ferreira, 2001: 11). Refere ainda que “vinte anos depois, poucos ousam utilizar o conceito de revolução para caracterizar as transformações operadas na sociedade portuguesa.”. No entanto, sublinha que quase todos concordam que em algum momento a «normalização democrática» significou o fim da revolução, e salienta que “há dois momentos distintos na transformação contemporânea em Portugal: o período revolucionário entre 1974 e 1975 e o período posterior à adesão à Comunidade Europeia.”

A 26 de Março tomou posse o IV Governo Provisório, com maior controlo do Movimento das Forças Armadas e da ala gonçalvista.

A 25 de Abril de 1975, realizaram-se as primeiras eleições livres desde há meio século, que foram um golpe mortal no gonçalvismo, revelando a verdadeira representatividade do Partido Comunista Português.

Assim, apesar “do apelo do MFA ao voto em branco” (Saraiva, 2007: 395),

o conjunto PC, MDP e FSP obtinha escassos 17% dos votos (com 35 deputados em 250), com o MDP, que Vasco Gonçalves garantia que seria o partido mais votado, reduzido a uma força minúscula de 4,1%, enquanto a FSP (1,16% dos votos) não elegia qualquer deputado. (Telo, 2007: 130)

A Assembleia Constituinte, como podemos ver no Quadro III, ficou assim constituída <sup>7</sup>:

PS (37,87%) – 116 deputados; PPD (26,39%) – 81 deputados; PCP (12,46%) – 30 deputados; CDS (7,61%) – 16 deputados; MDP (4,14%) – 5 deputados, UDP (0,79%) – 1 deputado e ADIM (0,03) – 1 deputado.

Na sequência dos abandonos do Governo, primeiro do PS (a 10 de Julho) e depois do PPD (a 17 de Julho), é dada posse ao V Governo Provisório em 8 de Agosto, que segundo Saraiva (2007) “já só merece o apoio do PCP e do MDP/CDE.” (p: 398).

---

<sup>7</sup> [http://eleicoes.cne.pt/sel\\_eleicoes.cfm?m=vector](http://eleicoes.cne.pt/sel_eleicoes.cfm?m=vector), acedido em Dezembro de 2013.

Quadro III – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia Constituinte (1975)

1975	PS	PPD	PCP	CDS	MDP/CDE	UDP	ADIM <sup>8</sup>
% Votos	37,87	26,39	12,46	7,61	4,14	0,79	0,03
Mandatos	116	81	30	16	5	1	1

A 12 de Setembro de 1975, Vasco Gonçalves pediu a demissão de Primeiro-Ministro e com ele cai o V Governo Provisório.

O VI Governo Provisório tomou posse a 19 de Setembro de 1975, chefiado pelo Vice-Almirante José Baptista Pinheiro de Azevedo, “*que reconcilia o MFA com os partidos «democráticos» (PS e PPD), embora o PCP também participe. Mário Soares e Sá Carneiro apoiam o executivo. É a viragem no processo revolucionário.*” (Saraiva, 2007: 400)

Este Governo Provisório, como refere Varela (2014), “*formado com base no PS e no PSD e com um único ministro do PCP, tem nas mãos um País aparentemente incontrolável (...)*” (p. 424).

A 18 de Novembro, segundo Saraiva (2007), “*numa declaração inédita, o primeiro-ministro anuncia que o Governo decidiu suspender a actividade perante a agitação que reina no país e o torna ingovernável.*” (p. 401).

No dia 25 de Novembro de 1975, uma insurreição dos pára-quedistas de Tancos ocupa o Estado-Maior e várias bases da Força Aérea e tomam conta da Rádio Televisão Portuguesa (RTP).

A revolta tem o apoio de outras unidades, como o RALIS e a Polícia Militar, na Ajuda (...) e a colaboração de forças populares ligadas ao PCP e à extrema-esquerda. O movimento é contido por tropas afectas ao sector militar moderado, sob a coordenação do tenente-coronel Ramalho Eanes. O Regimento de Comandos da Amadora, de Jaime Neves, assume aqui o principal papel. Os pára-quedistas render-se-ão no dia 27. Serão detidos 118 oficiais e Otelo Saraiva de Carvalho será afastado do Conselho da Revolução. É o ponto de viragem do processo revolucionário. (Saraiva, 2007: 401-402)

Para Sardica (2011), a 25 de Novembro de 1975, “*depois de oito meses de vertigem política diária, a ala moderada do MFA desmantelou e impediu uma última*

*conspiração militar radical, permitindo que o processo revolucionário «virasse ao centro», derrotando a «deriva comunista».*” (p. 123)

A 28 de Novembro de 1975, o Governo retomou a sua actividade normal.

## 1.2. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE 1976-2004

A 2 de Abril de 1976 foi aprovada a nova Constituição da República, “*selando o triunfo de um regime democrático, multipartido, livre e pró-ocidental e garantindo a todos os cidadãos portugueses direitos e liberdades políticas e sociais básicas.*” (Sardica, 2011: 124)

Com a votação favorável de todos os partidos com assento parlamentar, exceptuando o CDS, que votou contra, a constituição “*abriu um novo período, marcado pela consolidação e estabilização democráticas.*” (Sardica, 2011: 127)

As primeiras eleições legislativas em democracia foram marcadas para o dia 25 de Abril de 1976.

Quadro IV – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1976)

1976	PS	PPD	CDS	PCP	UDP
% Votos	34,89	24,35	15,98	14,39	1,57
Mandatos	107	73	42	40	1

O Parlamento adoptou o nome de Assembleia da República e ficou composto, de acordo com os resultados eleitorais, como apresentamos no Quadro IV, em que o PS ganhou com maioria relativa (34,89%), elegendo 107 deputados, o PPD (24,35%) elegeu 73 deputados, o CDS (15,98%) elegeu 42 deputados, o PCP (14,39%) elegeu 40 deputados e a UDP (1,67%) elegeu 1 deputado.

Em 1976, a 27 de Junho, realizaram-se as eleições para a Presidência da República.

<sup>8</sup> ADIM – Associação para a Defesa dos Interesses de Macau.

Quadro V – Resultado eleitoral nas eleições para a Presidência da República (1976 e 1980)

ANO	CANDIDATO	%
1976	<b>António dos Santos Ramalho Eanes</b>	61,59
	Otelo Nuno Romão Saraiva de Carvalho	16,46
1980	<b>António dos Santos Ramalho Eanes</b>	56,44
	António da Silva Osório Soares Carneiro	40,23

Como podemos verificar pela leitura do Quadro V, saiu vencedor destacado o candidato António Ramalho Eanes, que a 7 de Dezembro de 1980 foi reeleito para um segundo mandato.

Durante os dois governos presididos por Mário Soares, entre 1976 e 1978, a tarefa principal foi o relançamento da economia, “*através de uma política de austeridade que o levou a ser acusado de «meter o socialismo na gaveta» e a ter de assinar um acordo com o FMI para ajuda externa.*” (Sardica, 2011: 128)

No período em análise, entre 1976 e 2004, realizaram-se 10 actos eleitorais para a Assembleia da República.

Em 1979, a 2 de Dezembro, como ilustra o Quadro VI, saiu vencedora a coligação de centro-direita «Aliança Democrática» (AD), constituída pelo Partido Social Democrático (PSD), pelo Centro Democrático Social (CDS) e pelo Partido Popular Monárquico (PPM).

Quadro VI – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1979)

1979	AD	PS	APU	PSD	UDP
% Votos	42,52	27,33	18,8	2,35	2,15
Mandatos	121	74	47	7	1

Nestas eleições concorreu também pela primeira vez a coligação de esquerda «Aliança Povo Unido» (APU), formada pelo Partido Comunista Português e o Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> O MDP/CDE, fundado em 1969 como coligação para as eleições legislativas desse ano, constituiu uma das principais organizações políticas da Oposição Democrática ao regime autoritário do Estado Novo.

Quadro VII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1980)

1980	AD	FRS <sup>10</sup>	APU	PPD/PSD	UDP	PS
% Votos	44,91	26,65	16,75	2,45	1,38	1,11
Mandatos	126	71	41	8	1	3

Em 5 de Fevereiro de 1980, como podemos observar no Quadro VII, venceu novamente a coligação de centro-direita da «Aliança Democrática» (AD), desta vez com maioria absoluta, elegendo 126 do total de 250 deputados.

Em 1983, a 25 de Abril, o PS saiu vencedor do escrutínio e a UDP não elegeu qualquer deputado, ficando os mandatos distribuídos como expressa o Quadro VIII.

Quadro VIII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1983)

1983	PS	PPD/PSD	APU	CDS	UDP
% Votos	36,11	27,24	18,07	12,56	0,48
Mandatos	101	75	44	30	0

Em 1985, a 5 de Outubro, nova alternância no poder. O PPD/PSD venceu as eleições, mas desta vez os resultados foram mais equilibrados, como podemos analisar no Quadro IX. Surgiu um novo partido – o Partido Renovador Democrático (PRD).

Quadro IX – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1985)

1985	PPD/PSD	PS	PRD	APU	CDS	UDP
% Votos	29,87	20,77	17,92	15,48	9,96	1,27
Mandatos	88	57	45	38	22	0

A 19 de Julho de 1987, nova maioria absoluta foi registada. E novamente para o PPD/PSD, como demonstram os resultados do Quadro X.

Quadro X – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1987)

1987	PPD/PSD	PS	CDU	PRD	CDS	UDP
% Votos	50,22	22,24	12,14	4,91	4,44	0,89
Mandatos	148	60	31	7	4	0

Nas eleições de 1991, realizadas a 6 de Outubro, os mandatos eleitorais a sufrágio sofreram uma redução e passaram de 250 para 230. O PPD/PSD voltou a vencer com maioria absoluta. Entretanto a CDU concorreu com a sigla dos partidos que a constituíam – PCP/PEV. Os resultados foram os constantes do Quadro XI.

Quadro XI – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1991)

1991	PPD/PSD	PS	PCP/PEV	CDS	PSN	PRD
% Votos	50,6	29,13	8,8	4,43	1,68	0,61
Mandatos	135	72	17	5	1	0

Em 1995, a 1 de Outubro, como se demonstra do Quadro XII, o PS venceu o escrutínio.

Quadro XII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1995)

1995	PS	PPD/PSD	PCP/PEV	CDS/PP
% Votos	43,76	34,12	8,57	9,05
Mandatos	112	88	15	15

Em 10 de Outubro de 1999, como demonstram os resultados inscritos no Quadro XIII, o PS voltou a vencer o escrutínio, subindo ligeiramente o seu resultado em relação a 1995. De realçar que com o desaparecimento da UDP apareceu na ribalta política o Bloco de Esquerda (BE), que elegeu dois deputados.

<sup>10</sup> A Frente Republicana e Socialista (FRS) foi uma coligação formada pelo Partido Socialista (PS), União de Esquerda Socialista Democrática (UEDS) e Acção Social Democrata Independente (ASDI), em Junho de 1980, durante o Governo da Aliança Democrática (AD).

Quadro XIII – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (1999)

1999	PS	PPD/PSD	PCP/PEV	CDS/PP	BE
% Votos	44,06	32,32	8,99	8,34	2,44
Mandatos	115	81	17	15	2

Nas eleições de 17 de Março de 2002, deu-se nova reviravolta nos resultados eleitorais e o PPD/PSD foi novamente o partido vencedor, como podemos verificar no Quadro XIV.

Quadro XIV – Resultados eleitorais nas eleições para a Assembleia da República (2002)

2002	PPD/PSD	PS	CDS/PP	PCP/PEV	BE
% Votos	40,21	37,79	8,72	6,94	2,74
Mandatos	105	81	14	12	3

Como podemos observar pela leitura dos Quadros V (p. 27) e do Quadro XV (p. 30), nas eleições para a Presidência da República, todos os presidentes foram reeleitos para um segundo mandato e só na eleição de 1986 houve necessidade de uma segunda volta.

Quadro XV – Resultados eleitorais nas eleições para a Presidência da República (período de 1986 a 2001)

ANO	CANDIDATO	%
1986 (1ª volta)	Diogo Pinto Freitas do Amaral	46,31
	Mário Alberto Nobre Lopes Soares	25,43
1986 (2ª volta)	<b>Mário Alberto Nobre Lopes Soares</b>	51,18
	Diogo Pinto Freitas do Amaral	48,82
1991	<b>Mário Alberto Nobre Lopes Soares</b>	70,35
	Basílio Adolfo Mendonça Horta da Franca	14,16
1996	<b>Jorge Fernando Branco de Sampaio</b>	53,91
	Aníbal António Cavaco Silva	46,09
2001	<b>Jorge Fernando Branco de Sampaio</b>	55,55
	Joaquim Martins Ferreira do Amaral	34,68

### 1.2.1. OS GOVERNOS CONSTITUCIONAIS

De acordo com Sardica (2001), e como podemos observar no Quadro XVI, de Julho de 1976 a Novembro de 1985, formaram-se em Portugal nove governos com as seguintes características:

- dois liderados por socialistas, o segundo em coligação com o CDS (1976-1978);
- três constituídos por iniciativa presidencial directa (1978-1979);
- três sociais-democratas (1980-1983);
- e uma coligação entre socialistas e sociais-democratas (1983-1985).

Quadro XVI - Mandato Presidencial de Ramalho Eanes e Primeiros-Ministros

**Presidência da República** – XIX e XX Mandatos

Mandatos Presidenciais de António dos Santos **Ramalho Eanes**

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
I Governo Constitucional	<b>Mário</b> Alberto Nobre Lopes <b>Soares</b>	23-07-1976	09-12-1977
II Governo Constitucional	<b>Mário</b> Alberto Nobre Lopes <b>Soares</b>	23-01-1978	28-07-1978
III Governo Constitucional	Alfredo Jorge <b>Nobre da Costa</b>	28-08-1978	15-09-1978
IV Governo Constitucional	Carlos Alberto da <b>Mota Pinto</b>	21-11-1978	11-06-1979
V Governo Constitucional	<b>Maria de Lourdes</b> Ruivo da Silva <b>Pintassilgo</b>	31-07-1979	27-12-1979
VI Governo Constitucional <sup>11</sup>	Francisco Manuel Lumbralles <b>Sá Carneiro</b>	03-01-1980	04-12-1980
VII Governo Constitucional	Francisco José Pereira <b>Pinto Balsemão</b>	01-01-1981	14-08-1981
VIII Governo Constitucional	Francisco José Pereira <b>Pinto Balsemão</b>	04-09-1981	23-12-1982
IX Governo Constitucional <sup>12</sup>	<b>Mário</b> Alberto Nobre Lopes <b>Soares</b>	09-06-1983	06-11-1985

Ainda Sardica (2001), considerando os mais de 50 partidos surgidos após o 25 de Abril de 1974, afirma que

o sistema político português foi-se cristalizando em torno de um quarteto mais forte: PS, PSD, PCP e CDS. A custo a alternância também entrou nos hábitos portugueses, consolidada ao centro, entre socialistas e sociais-democratas. Depois do biénio «soarista» de 1976-1978, e dos três governos «eanistas» de 1978-1979 (chefeados

<sup>11</sup> Governo da Aliança Democrática.

<sup>12</sup> Governo do Bloco Central.

por Alfredo Nobre da Costa, Carlos Mota Pinto e Maria de Lurdes Pintassilgo), os sociais-democratas subiram pela primeira vez ao poder através da Aliança Democrática (uma coligação entre o PSD, o CDS e o pequeno Partido Popular Monárquico, PPM), liderada por Francisco Sá Carneiro. Depois da morte deste, em Camarate, em Dezembro de 1980, o governo da AD passaria para as mãos de Francisco Pinto Balsemão, que o conduziu, já enfraquecido, até à dissolução da Assembleia e a novas eleições em Abril de 1983, ganhas, uma vez mais, pelo PS de Mário Soares. (pp. 129-130)

Com a morte do líder do PSD, Carlos Mota Pinto, foi desfeita a coligação do bloco central. Nessa altura, que coincidiu com a entrada de Portugal na CEE, assumiu a liderança do PSD, Aníbal Cavaco Silva que, nas eleições de 1985 venceu com maioria relativa (Quadro XVII) e formou o seu primeiro governo.

#### Quadro XVII - Mandatos Presidenciais de Ramalho Eanes e Mário Soares e Primeiros-Ministros

**Presidência da República** – XX e XXI Mandatos

XX Mandato Presidencial de António dos Santos **Ramalho Eanes**

XXI Mandato Presidencial de **Mário** Alberto Nobre Lopes **Soares**

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
X Governo Constitucional	Aníbal António Cavaco Silva	06-11-1985	17-08-1987

Continuando a citar Sardica (2001), este refere que em Abril de 1987,

o PS (Vitor Constâncio) e o efémero PRD (um partido de centro-esquerda que surgira dois anos antes sob o patrocínio de Ramalho Eanes), derrubaram o governo com uma moção de censura, «oferecendo-lhe» a reeleição, com a primeira das duas maiorias absolutas do PSD.

A partir daí, e durante quase uma década, os dois governos maioritários de Cavaco Silva (1987-1991 e 1991-1995), e os dois mandatos presidências de Mário Soares (1986-1991 e 1991-1996), «contribuíram largamente para a consolidação das instituições democráticas e para a racionalização do sistema político» (Sardica, 2011: 129-132)

No primeiro semestre de 1992, logo depois dos Países Baixos e antes do Reino Unido, tendo como ministro responsável João de Deus Pinheiro,

*“o país exerceu orgulhosamente [de Janeiro a Junho] a sua primeira presidência europeia rotativa (...) [e] mesmo com um crescendo de conflitualidade mútua a partir de 1993, o presidente Soares e o primeiro-ministro Cavaco Silva eram os rostos de um Portugal*

*moderno, que brilhava como o «bom aluno» da Europa.” (Sardica, 2011: 132-133)*

#### Quadro XVIII - Mandato Presidencial de Mário Soares e Primeiros-Ministros

##### **Presidência da República - XXI Mandato**

Mandato Presidencial de **Mário** Alberto Nobre Lopes **Soares**

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
XI Governo Constitucional	Aníbal António <b>Cavaco Silva</b>	17-08-1987	31-10-1991
XII Governo Constitucional	Aníbal António <b>Cavaco Silva</b>	31-10-1991	28-10-1995

Em 1995, o Partido Socialista venceu as eleições legislativas e foi indigitado primeiro-ministro o seu líder António Guterres (Quadro XIX). Em 1999, renovou o seu mandato de Primeiro-Ministro (Quando XX), de que abdicou ao demitir-se “*no final de 2001, na sequência de um mau resultado nas eleições autárquicas desse ano.*” (Sardica, 2011: 139)

#### Quadro XIX - Mandatos Presidenciais de Mário Soares e Jorge Sampaio e Primeiro-Ministro

##### **Presidência da República – XXII e XXIII Mandatos**

Mandato Presidencial de **Mário** Alberto Nobre Lopes **Soares**

Mandato Presidencial de **Jorge** Fernando Branco de **Sampaio**

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
XIII Governo Constitucional	<b>António</b> Manuel de Oliveira <b>Guterres</b>	28-10-1995	25-10-1999

Após esta demissão, e nas eleições de 2002, o PSD assumiu novamente a orientação do governo, desta vez com o primeiro-ministro Durão Barroso, que deixou o governo a 17 de Julho de 2002, para assumir as funções de Presidente da Comissão Europeia, em 23 de Novembro do mesmo ano.

#### Quadro XX - Mandato Presidencial de Jorge Sampaio e Primeiros-Ministros

##### **Presidência da República - XXIII Mandato**

Mandato Presidencial de **Jorge** Fernando Branco de **Sampaio**

Governo	Primeiro-Ministro	Data de Nomeação	Data de Exoneração
XIV Governo Constitucional	<b>António</b> Manuel de Oliveira <b>Guterres</b>	25-10-1999	06-04-2002
XV Governo Constitucional	José Manuel <b>Durão Barroso</b>	06-04-2002	17-09-2004

### 1.2.2. A ADESÃO À CEE<sup>13</sup>.

A descoberta da Europa, segundo Sardica (2011), “*não foi propriamente uma novidade, mas um reencontro, na medida em que, mesmo a contra-gosto, o Estado Novo fizera já parte do caminho, desde a adesão à OECE [em 1948] e à EFTA [em 1961] até ao acordo marcelista Portugal - CEE em 1972.*” (p. 128)

Entre 1945 e 1974 “*dois factores políticos condicionaram a integração de Portugal no processo de unificação da Europa: a natureza ditatorial do regime de Salazar e a resistência tenaz deste à descolonização*”. (Teixeira & Pinto, 2007: 11)

“Pese embora alguma recuperação, em microciclos, a partir de 1976, as dificuldades económicas e sociais arrastaram-se ainda durante uma década, tendo tido um ponto culminante entre 1983 e 1985, no governo do Bloco Central. Pela segunda vez em escassos anos, o FMI voltou a actuar em Portugal, obrigando a drásticos ajustamentos na economia para inverter uma recessão que era, nessa altura, a mais grave registada no país desde a Segunda Guerra Mundial. Em 1984 atingiu 10%, a inflação 30% e o défice das contas públicas 14% do PIB.” (Sardica, 2011: 130)

Moreira (2013) diz-nos que

A natureza do estatuto de Portugal obrigava a tentar formular um novo conceito estratégico nacional, que ainda não temos, e um novo apoio internacional, de que sempre tivemos necessidade ao longo dos tempos, neste caso a União europeia, sem outra escolha visível. (p. 112)

Para Saraiva (2007), a adesão de Portugal à comunidade, além do factor económico, representava “*um seguro de vida democrático, ou seja, a entrada no clube das democracias. Era a garantia de que o fantasma de uma qualquer ditadura, de esquerda ou de direita, deixava de pairar sobre nós.*” (p. 251).

O caminho percorrido foi no entanto moroso. “*Portugal entrou para o Conselho da Europa em 1976, apresentou a sua candidatura formal à adesão em Março de 1977, viu o seu pedido ser aceite em princípio Junho de 1978, mas só*

---

<sup>13</sup> A Comunidade Económica Europeia foi constituída em 1957 por 7 Estados, formalizada pela assinatura do Tratado de Roma. Com a entrada de Portugal e Espanha, e 28 anos depois da sua constituição, passaram a ser 10 os Estados membros. Em 1992, o Tratado da Maastricht transformou a CEE em União Europeia (UE) que, em 2007, já contava com 27 países.



*assinou o Tratado de Adesão, conjuntamente com a Espanha, em Junho de 1985.”*  
(Sardica, 2011: 129)



## 2. O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.

(Arroteia, J., 1991: 55)

A escola, com todos os seus pequenos *ghettos*, oferece aos jovens a vivência de um espaço comum, duma vida alargada, de contacto com o que está para lá das barricadas, sem que para isso se tenham de planear incursões. É lá que se podem forjar as alianças nascidas do conhecimento comungado e praticar a vida livre nas decisões negociadas e partilhadas.

A situação de

decisiva desigualdade educativa e cultural que se configura em todas as sociedades – inclusivamente na nossa – pode agudizar-se perigosamente com a desigualdade tecnológica de acesso ao meio em que, actualmente, está concentrado o potencial de informação e comunicação da humanidade, uma espécie de transformada e moderna biblioteca de Alexandria, por cabos onde circulam bits. (Cardoso, 2005: 137)

Para Cabral (1999: 186), a escola desempenha, assim, um papel crucial no desenvolvimento desses grupos e é por isso que não concebe uma educação multicultural que não inclua dois aspectos fundamentais: (1) a educação da criança numa perspectiva multicultural, se possível num contexto intercultural, e (2) a construção de um mundo mais democrático, mais justo e mais livre.

Ao reflectirmos sobre a história recente concluímos que Portugal era há bem pouco tempo um país de partida. Por diversos motivos, mas sobretudo com

incidência na fuga ao regime ditatorial e na procura de melhores condições de vida, muitos portugueses partiram para outras paragens. Éramos, então, um país de emigrantes, sendo “*de salientar a emigração como um dos traços estruturais da história da sociedade portuguesa, nomeadamente no século XIX e no século XX, em especial, neste último, nos anos 70/60.*” (Cardoso, 2005: 65). Actualmente, constatamos que o processo se inverteu e nesta altura somos um país de chegada.

Por um lado, recebemos muitos imigrantes oriundos dos PALOP<sup>14</sup>, que fugiram depois da descolonização portuguesa, muito provavelmente devido às guerras em que então os seus países mergulharam. Roberto Carneiro (2001b), refere-se a este assunto dizendo que, na segunda metade dos anos 70,

com o encerramento fora de prazo do período colonial, cerca de 600000 portugueses regressaram, de África, ao seu país. Convergentemente, a crise económica europeia e o fim da sequência dos “trinta anos gloriosos” (1945/1973) forçou ou induziu regressos numerosos de emigrantes radicados na França e na Alemanha. Calcula-se que, entre 1975 e 1985, tenham retornado cerca de 1100000 pessoas. O rectângulo acolheu, assim, um fluxo rico e plurifacetado de actores sociais marcados por trajectórias sociais e experiências culturais que ele não deixou de acomodar, num processo de integração que demonstrou bem a plasticidade da sociedade tradicional portuguesa, mas que a desafiou, subsequentemente, nalguns dos seus fundamentos simbólicos, a começar pela homogeneidade cultural nacional. (p. 170)

Por outro lado, estamos actualmente a receber emigrantes dos países de Leste que, com a queda do muro de Berlim, com o desmembramento da URSS e com o alargamento da União Europeia, rumaram a outros locais em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Tal como refere Roberto Carneiro (2001b), “ao longo dos anos 80 e 90, um número crescente de oriundos de outros países e continentes foram demandando, como imigrantes, Portugal.” (p. 173)

Daqui resultou, e em consonância com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, que a Escola deixou de ser a Escola selectiva tradicional para dar lugar à nova Escola para todos.

No entanto, e ainda referindo Roberto Carneiro (2001b), a dificuldade em

---

<sup>14</sup> PALOP é a designação abreviada de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

pensar a diferença – em perceber que nem todas as relações face à escola que escapam ao cânone do sistema podem ser reconduzidas apenas ou principalmente a défices, carências, desvantagens pessoais ou grupais - acentua-se sempre que aquele padrão cultural se confronta com meios sociais onde não é preponderante. (p. 173)

Retira ainda uma consequência, a incapacidade de assumir a diversidade dos públicos que serve como uma característica recorrente da escola portuguesa, que a recente emergência da imigração não fez mais que do que acentuar. E conclui afirmando que a relação entre a escola e os meios populares urbanos e a relação entre a escola e os meios rurais continuam a ser bloqueadas ou, pelo menos, perturbadas, pela dificuldade de aperceber a sociedade como um mosaico cultural e de incluir a diversidade no âmago da proposta escolar.

Tal como nos refere Ainscow (2001),

En la ciudad en la que trabajo, Manchester, como en otras muchas ciudades del mundo, reina la diversidad. Durante décadas atrajo a personas de todo el mundo, por lo que ahora es posible oír en nuestras calles muchos idiomas diferentes, comer platos maravillosamente exóticos, escuchar infinitos tipos de música y comprar artículos de moda que reflejan muchas culturas. De este modo y de otros muchos, los «nuevos» habitantes de Manchester han enriquecido la vida de nuestra comunidad. Dicho esto, sería estúpido ignorar las tensiones que todo ello ha creado en determinados momentos. Aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido. (p. 17)

No entanto, a diversidade no meio escolar, e citamos García Pastor (2000: 587), *“no es algo nuevo, es algo que siempre ha estado en las escuelas.”*

Como tem defendido García Pastor (2000), a diversidade significa hoje no âmbito educativo um novo modo de conceptualizar as diferenças individuais tendo implicações a diferentes níveis. Particularmente refere que

están afectados los que se refieren a las dimensiones políticas y éticas en el tratamiento de las diferencias individuales, evidenciando el sucesivo fracaso de las reformas educativas para proporcionar igualdad de oportunidades. (p. 576)

Na segunda metade do século XX, 1950-2000, segundo o relatório sobre Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003)<sup>15</sup>, podem distinguir-se três fases.

Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, bem como a uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas. (p. 13)

Teodoro (2001) refere que, em duas conversas que manteve com Rui Grácio,

este chamara-me a atenção, com insistência, para o facto de ser interessante, na análise das políticas educativas contemporâneas, particularmente da reforma educativa de finais dos anos oitenta, liderada por Roberto Carneiro, e da reforma da primeira metade da década de setenta, conhecida por reforma Veiga Simão, considerar como hipótese a existência de continuidades entre esses dois propósitos de reforma, realizados em contextos políticos da nossa história recente marcadamente distintos. (p. 14)

## 2.1. DA REFORMA VEIGA SIMÃO (1973)

Em 1966, e ainda segundo o relatório sobre Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003), a escolaridade obrigatória foi fixada para seis anos e, mais tarde, a obrigatoriedade estendida aos dois sexos.

A morte política de Salazar em 1968, e de acordo com Grácio (1995), “*criou nas camadas dirigentes e apoiantes do regime esperanças e temores a que Caetano responde com a sua «renovação na continuidade».*” (pp. 467-468)

(...) o Prof. Veiga Simão parecia vocacionado para a «renovação»: não pertencia ao partido único; organizara de raiz e gerira com dinamismo uma Universidade, longe do torvelinho e da intriga metropolitana; assumia um discurso político-educacional

---

<sup>15</sup> In Informe OEI- Ministério da Educação (2003) em [www.oei.es/quipu/portugal/#sis](http://www.oei.es/quipu/portugal/#sis) , consultado em 4 de janeiro de 2014

aparentemente ajustado a uma necessidade de mudança. (Grácio, 1995: 468)

Em 16 de Janeiro de 1971, o ministro da Educação, Veiga Simão, “apresentou ao país dois projectos de reforma intitulados *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*” (Carvalho, 1996: 808). A Lei ficou conhecida por “Reforma Veiga Simão”, e permitiu uma nova reforma do sistema educativo, que “visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização” (Stoer, 1983: 73).

Também para Grácio (1995),

Veiga Simão tentará realizar um projecto de «modernização» do sistema educativo, no qual destacaríamos dois eixos principais: responder à contestação estudantil («normalizar» o ensino); adaptar o sistema às necessidades do desenvolvimento (dar eficiência ao ensino). (...) No segundo eixo: sem prejuízo da prioridade atribuída à remodelação deste nível de ensino, por razões que foram reiteradamente enunciadas, proceder a uma reforma global do sistema educativo: fomento da educação pré-escolar; prolongamento da escolaridade obrigatória, reconversão do ensino secundário, expansão e diversificação do ensino superior. (p: 469)

A lei foi aprovada na Assembleia Nacional a 25 de Julho de 1973 e, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador.

Neste quadro contextual, e segundo Alice Mendonça<sup>16</sup>, a escolaridade obrigatória alargou-se para um período de oito anos, e subdividiu-se em quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias.

Carvalho (1996), referindo-se à lei, aponta algumas inovações nela contidas:

institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos e pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação

---

<sup>16</sup> In Alice Mendonça. (s.d.) *Evolução da Política Educativa em Portugal*, in <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>, consultado em 4 de Janeiro de 2014.

permanente e, na sua globalidade, a consagração, «de forma inequívoca», do princípio da democratização do ensino. (p. 809)

Mendonça (s.d.) considera que

durante este período, foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objectivos sociais e desenvolvimentistas. No seio de todas estas medidas, parece pois, possível, descortinar-se uma nova percepção da Educação, entendida como uma forma de enriquecimento sócio-cultural do País. (p. 20)

No entanto, e no dizer de Mendonça (s.d.),

vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma. Assim, à própria objecção dos sectores mais conservadores do Regime, acresciam as dificuldades de meios humanos e materiais para tornar real, em tempo útil, a desejada escolaridade de oito anos, bem como a incapacidade de concretizar os apoios sociais previstos para o acesso de todas as crianças à escolaridade.

Por outro lado, também não foram revogadas as medidas discriminatórias dos alunos portadores de deficiência, mantendo-se, por exemplo, em vigor o Decreto-Lei nº 38 969, de 27 de Outubro de 1952, que dispensava de frequentar o ensino primário “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, excepto se existissem classes especiais para doentes ou anormais, a menos de 3 km. (p. 20)

A nível ideológico, conclui a mesma autora,

podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa. (p. 20)

De acordo com Carvalho (1996), o sistema educativo

passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. A educação escolar compreendia o ensino básico, obrigatório (primário e preparatório, de quatro anos cada um); o ensino secundário (composto de dois ciclos de dois anos cada um: o

primeiro de carácter geral ministrado em escolas polivalentes; e o segundo, complementar); o ensino superior (no qual podiam ingressar os indivíduos maiores de vinte e cinco anos sem as qualificações académicas habituais), de curta duração, de longa duração e de pós-graduação assegurados por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados; e a formação profissional, destinada aos que possuíssem a habilitação do ensino básico ou do Curso Geral ou Complementar do ensino secundário e optassem por essa formação. (p. 809)

Foi também Veiga Simão que reconheceu pela primeira vez, através do Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de Junho, a importância dos apoios sociais na concretização da escolaridade básica universal e gratuita, criando para tal o IASE - Instituto de Acção Social Escolar, com o objectivo, segundo Cabral (1981), *“de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares.”* (p. 448)

Moreira (2013) afirma que

A Revolução de 1974 verificou-se quando entrava em vigor a Reforma, que era concebida para vigorar num país diferente daquele cujo conceito estratégico fora extinto pelo fim do Império, que era a parcela portuguesa do Império Euromundista entretanto desmantelada pela ONU, com tragédias militares na União Indiana, no Vietname, na Argélia, com a guerra do ultramar português, e as graves sequelas que ficaram semeadas um pouco por toda a parte. (p. 112)

As palavras escritas em Junho de 1983, por Carvalho (1996), diziam que *“o golpe militar do 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, trouxe com ele, entre muitas outras esperanças, a da resolução dos problemas mais gravosos do nosso ensino. (...) Aguardaremos o que o futuro nos reserva.”* (p: 813)

## 2.2. DA REVOLUÇÃO DE ABRIL (1974)

O relatório sobre Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003) considera que *“a reforma Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático.”* (p. 22).

No entanto, e apesar das reformas propostas por Veiga Simão, que revolucionaram e puseram em causa as orientações educativas anteriores e preconizaram diversas mudanças no campo educativo, em 1974 o País continuava a debater-se com um importante défice de educação. A *“revolução de Abril de 1974 trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda.”* (Mendonça, s.d.: 21)

Para Mendonça (s.d.),

o desenvolvimento da escolarização, que acompanhou o movimento revolucionário subjacente aos anos de 1974/75, não se limitou ao propósito de assegurar uma “igualdade de oportunidades de acesso” a um património cultural universal, pois o acréscimo de escolarização verificado neste período, ao desenvolver uma maior implicação social da educação, induziu dinâmicas educativas em populações não escolarizadas. (p. 21)

Com o Decreto-Lei n.º 301/84, que regulamentava o cumprimento da escolaridade obrigatória, verificou-se um novo e importante *“impulso nas políticas educativas, com medidas que visaram o aumento dos níveis da promoção da gratuitidade escolar mediante o incremento dos apoios escolares”* (Mendonça, s.d: 27), sendo que, nos casos em que não fosse cumprido o dever de aproveitamento, a frequência deveria ser efectivada até aos catorze anos.

No entanto, este diploma é passível de crítica, pois consignava a

possibilidade de dispensa de frequência da escolaridade, mediante a avaliação e reconhecimento de incapacidade física ou mental dos alunos, efectuada e decidida pelas autoridades escolares e sanitárias de cada zona escolar, o que propiciava a não integração de algumas crianças na escolaridade, quer devido à definição pouco objectiva das incapacidades quer ainda à própria facilitação do processo de dispensa. (Mendonça, s.d: 27)

A fase de normalização democrática (1976-1986), de acordo com o relatório sobre Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003: 23-24), foi marcada por três características: (1) acabado o ciclo revolucionário, privilegiaram-se os aspectos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; (2) tomou-se consciência de que a expansão do sistema educativo poderia criar efeitos

perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino; (3) o bloqueio estrutural da economia portuguesa foi impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo.

### **2.3. DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986)**

Como refere Telo (2008), é no período do X Governo Constitucional, um governo minoritário saído das eleições de 1985 e o primeiro dos três executivos de Cavaco Silva, “*que se esboçam algumas das grandes reformas de fundo (...). No campo da educação, João de Deus Pinheiro [Ministro da Educação] lança a maior reforma da III República, com a Lei de Bases do Sistema Educativo.*” (Telo, 2008: 37)

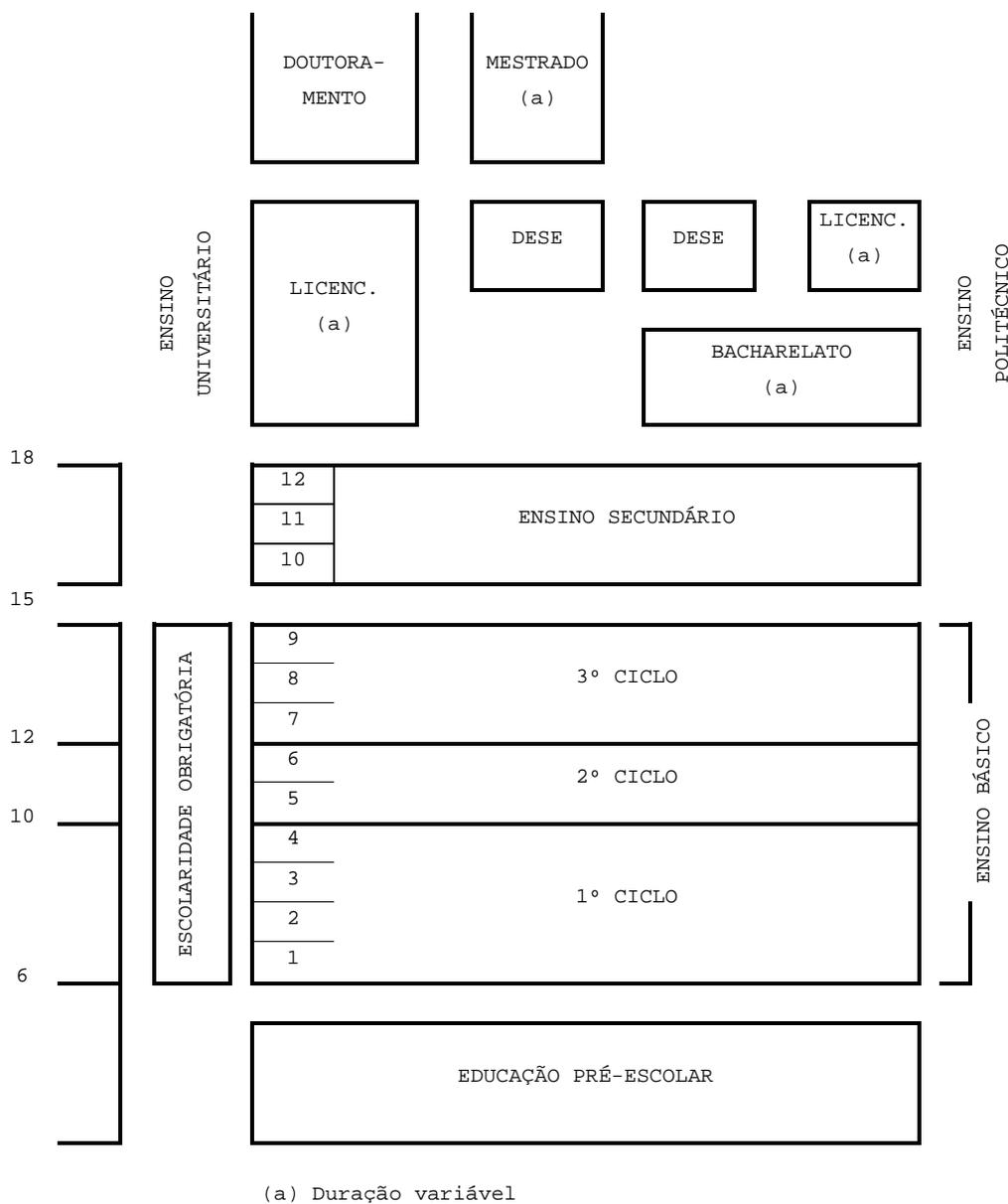
O relatório da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003) sobre Portugal refere que

A definição do actual sistema educativo (1986-1997) inicia-se (...) com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. São consignados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, é alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, garante-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonarem o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população. (p. 26)

Segundo Telo (2008), é Roberto Carneiro, “*que se iria revelar um dos ministros de Cavaco Silva com mais capacidade de realização e imaginação*” (p. 59), que implementa a Lei de Bases do Sistema Educativo em que “*é realizado um esforço significativo para a aplicação deste conceito [aplicação universal e gratuita do ensino obrigatório] com investimentos vultosos que passam pela construção ou renovação de cerca de 400 escolas e a extensão do ensino pré-escolar.*” (Telo, 2008: 59)

Da análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, verificamos a existência de novos pressupostos que

determinam aspectos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico.



**Figura 1.** Organograma geral da educação escolar e pré-escolar (adaptado de Pires, 1987).

Contudo, “a grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar.” (Mendonça, s.d: 31).

Neste contexto, a organização geral do Sistema educativo contempla diversos aspectos fundamentais que fornecem uma visão global do sistema. No entanto vamos situar-nos apenas na vertente da estrutura formal, o seu organigrama.

O sistema educativo, na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, (lei que criou uma nova organização do sistema educativo), compreende a educação pré-escolar<sup>17</sup>, a educação escolar e a educação extra-escolar<sup>18</sup> (artigo 4º, ponto 1).

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e é de frequência facultativa.

A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres (artigo 4º, ponto 3).

O ensino básico, que corresponde à escolaridade obrigatória, desenvolve-se ao longo de nove anos, dos 6 aos 15 anos de idade, e compreende três ciclos sequenciais (Quadro XXI): o primeiro ciclo com a duração de quatro anos, o segundo, de dois anos, e o terceiro, de três anos (artigo 8º, ponto 1).

Quadro XXI – Duração dos ciclos da escolaridade obrigatória e idades de referência

Níveis	Anos de Escolaridade	Idade
1º Ciclo	1.º - 4.º	6-10 anos
2º Ciclo	5.º - 6.º	10-12 anos
3º Ciclo	7.º - 9.º	12-15 anos

Têm acesso aos cursos do ensino secundário os alunos que completarem com aproveitamento o ensino básico (artigo 10.º, ponto 1). O ensino secundário tem a duração de três anos, abrangendo assim o 10.º, 11.º e 12.º anos (artigo 10.º, ponto 2).

<sup>17</sup> Segundo Pires (1987), a educação pré-escolar é localizada no tempo, em correspondência com um dado intervalo etário e está subordinada a uma articulação também temporal com a educação escolar: antecede esta.

<sup>18</sup> Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação extra-escolar não está localizada no tempo, pois pode ser realizada durante toda a vida (embora logicamente só possa ter lugar após o termo da educação pré-escolar). A educação extra-escolar não significa que se realize fora da escola mas para além da escola, no sentido de que ela não segue o paradigma escolar.

Têm acesso ao ensino superior: (a) os indivíduos habilitados com um curso secundário, ou equivalente, que, cumulativamente, façam prova de capacidade para a sua frequência; (b) os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo aquela habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência (artigo 12.º- ponto 1).

No ensino superior<sup>19</sup> são conferidos os graus de (a) Bacharel; (b) Licenciado; (c) Mestre e (d) Doutor (artigo 13.º- ponto 1). Podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados (artigo 13.º, ponto 2).

De salientar que o novo modelo de escola desta Reforma,

não a limitava ao edifício, antes a entendia como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os encarregados de educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projecto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. (Mendonça, s.d.: 31)

Segundo o relatório sobre Portugal da Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003), com *“esta Lei, e sua actualização através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao século XIX.”* (p. 26)

---

<sup>19</sup> O ensino superior desenvolve-se em dois tipos de ensino: o ensino universitário e o ensino politécnico, sendo a sua duração variável.

### 3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL

El grupo dominante de una sociedad define los rasgos de la cultura que configuran la comprensión del éxito y del fracaso académico, lo que produce diferencias entre los que aprenden o no. Estas mismas creencias y actitudes se reflejan en las disposiciones y organizaciones económicas y políticas, caracterizando el trato diferencial de sus miembros.

(Sánchez, 2003: 13)

Ao debruçar-nos sobre o conceito de Educação Especial, e considerando que a exclusão é tão antiga como a própria humanidade, temos de ter em conta a forma como os deficientes têm sido tratados ao longo dos tempos.

No decorrer do século XX, de acordo com o relatório do CNE (2014),

*“a evolução dos conceitos e das práticas relativos ao atendimento de crianças e jovens com deficiência segue uma sequência idêntica nos diferentes países ocidentais, desde a iniciativa privada à intervenção do Estado, das instituições de assistência à criação de estruturas educativas, das políticas de segregação às medidas de segregação às medidas de integração escolar. (p.5)*

Para Jiménez (1997), e na perspectiva da evolução histórica, a Educação Especial é *“um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrola paralelamente a este, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico.”* (p. 9)

Ajudar as crianças e os jovens a pensar, a agir e a auto-regularem-se melhor nos seus estudos e a aumentarem as suas performances intelectuais nas avaliações, parecem-nos os objectivos perfeitamente consensuais e alcançáveis em qualquer sistema de ensino, basta que se torne mais inteligente. (Fonseca 2014a. 109)

O conceito de “*educação especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário*” (ME, 2004: 27). Essa adaptação, tendo em conta os casos concretos, de modo a facilitar uma maior integração dos alunos, pode traduzir-se nas seguintes medidas:

- “- adaptações especiais de compensação (livros ampliados ou em Braille; material audio-visual; auxiliares ópticos ou acústicos, prótese ...);
- adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas; adequação das instalações às adaptações educativas, adaptação de mobiliário);
- adaptações curriculares (redução parcial do currículo; dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência);
- condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação;
- adequação na organização de turmas;
- apoio pedagógico acrescido;
- ensino especial” (ME, 2004: 27) .

Para Lopes (1997: 33) “*o termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma actividade educativa diferente da geral ou normal*”.

Costa (1981) define Educação Especial como sendo o conjunto de respostas às necessidades educativas especiais das crianças e dos jovens.

Para perceber qual a população que essa mesma Educação Especial deve abranger, a mesma autora, baseando-se no *Warnock Report* (1978), refere as seguintes formas de que essas necessidades educativas especiais se podem revestir:

- (a) os meios especiais para o acesso a um currículo, tais como equipamento especial, serviços especiais de ensino e modificação do meio físico;
- (b) currículo especial;
- (c) atenção especial, no que se refere à estrutura social e clima emocional do meio escolar e necessidades de apoio esporádico ou prolongado para obviar dificuldades diversas de aprendizagem.

A um contínuo de necessidades e de medidas ou recursos educativos especiais, está subjacente o princípio que todas as crianças devem ser educadas no

“*meio o menos restritivo possível*”, ou seja, no meio mais normal possível, a fim de lhes garantir o máximo de normalização (Wood, 1984, 1993).

Tal como Backer & Gottlieb (1980) e Walberg & Wang (1987), Felgueiras (1994: 25) defende “*que para uma criança deficiente poder tirar proveito da integração em estruturas regulares de ensino, será necessário que se explicita previamente o que ela deve aprender e como deve ser ensinada*”.

Para Fonseca (2014b: 573), o “*insucesso escolar é corolário de muitos problemas, que têm por denominador comum a não satisfação das necessidades reais da criança.*”

Segundo o Ministério da Educação (ME, 2004), o conceito de «Necessidades Educativas Especiais» tem em Portugal contornos fluidos e não parece ser percebido exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos: destinatários da acção educativa especial, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros.

Efectivamente, segundo o mesmo documento, não foi encontrada uma definição universal de utilização recorrente em toda a Administração, que circunscreva com exactidão o domínio desta acção educativa especial; cumulativamente não encontramos uma caracterização dos sujeitos sobre quem recai esta acção educativa especial.

A OCDE<sup>20</sup> desenvolveu um conceito operativo tripartido “DDD” para a realização de estudos comparados sobre Necessidades Educativas Especiais:

Categoria A (Deficiências): abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de uma causa orgânica ou biológica identificada (ex: hipoacústicos).

Categoria B (Dificuldades): abarca os alunos cujas necessidades educativas não parecem residir numa causa orgânica, nem num factor de desvantagem social (ex: sobredotados, problemas de comportamento ou disléxicos).

Categoria C (Desvantagens): abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de factores sócio-económicos, culturais ou linguísticos (ex: imigrantes).

---

<sup>20</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos.

Nos países ocidentais, nos quais se inclui Portugal, os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com necessidades educativas especiais apresentam diferenças significativas. No entanto, e graças aos esforços conjuntos de algumas organizações internacionais, das quais destacamos as Nações Unidas, UNESCO<sup>21</sup>, OCDE e mais recentemente a Comunidade Europeia, esses conceitos e práticas têm evoluído, ao longo deste século, de forma semelhante.

O Ensino Integrado é, segundo Costa (1981), um programa de Educação Especial para crianças em idade escolar a cargo das Equipas de Ensino Especial que prestam apoio a crianças e jovens com problemas educativos especiais que se encontrem integrados em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar.

Estes programas foram organizados, em Portugal, pelo Instituto de Assistência a Menores e iniciaram-se com deficientes visuais. As divisões de Ensino Especial do Ministério da Educação alargaram este programa a alunos com outros tipos de problemas e estenderam-nas a outras regiões do País, organizando-as em estruturas regionais a que chamaram «Equipas de Ensino Especial».

Para Bénard da Costa (1981),

estas Equipas são constituídas pelos professores, educadores, terapeutas e outros técnicos que se ocupam da integração das crianças deficientes visuais, auditivas ou motoras (...). Cada equipa dispõe de uma sede onde os seus elementos se reúnem (sic) periodicamente e conta com um coordenador, com funções diversas de carácter administrativo e técnico. (p. 325)

A Educação Especial, que passámos a designar por Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais, são duas expressões que retratam duas formas de situar e resolver o problema. Após o recurso às Escolas Especiais para deficientes, evoluiu-se para outras modalidades de integração no ensino regular de crianças com necessidades educativas especiais.

---

<sup>21</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Segundo o CNE (2004: 7), “*o conceito de necessidades educativas especiais, para caracterizar as condições do percurso escolar de alunos com deficiência, é adoptado pela primeira vez em Inglaterra no Education Act de 1981*”.

A Conferência Mundial da UNESCO, que se realizou em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994, consagrou a expressão «Escolas Inclusivas». Decorrente da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca, assinada por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal, e de 25 organizações internacionais, constitui um marco referencial para a construção de uma Escola Inclusiva e dará, de acordo com o CNE (2004: 7), “*mais um passo importante para a garantia da educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no «quadro do sistema regular de educação», ao introduzir a noção de escola inclusiva*”.

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

Para Correia (2008), o princípio da inclusão apela para uma escola que designa por «Escola Contemporânea»,

que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal –, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. (p. 13)

Para Gordon Porter<sup>22</sup>, a Escola Inclusiva

é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

### 3.1. BREVE HISTORIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da história da humanidade, segundo Lopes (1997), sempre existiram *“pessoas diferentes devido a deficiências físicas e mentais congénitas ou adquiridas e em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo estigmas que provocaram receios, medos, suspeitas, frustrações, exclusões e separações”*. (p. 27)

Durante a Idade Média, *“muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções”* (Correia, 1997: 13).

Ao longo dos tempos, a sociedade tem visto os deficientes de formas variadas. O deficiente é diferente e, como tal, as diferenças têm o seu impacto entre as pessoas. Assim, as maiorias reagem perante as minorias de formas diversas, dependendo de factores como o nível cultural, a situação económico-social, a religião, a filosofia social vigente, entre outros.

A problemática da deficiência reflecte em muitos aspectos a maturidade humana e cultural de uma comunidade.

Estas atitudes tomaram diversas formas que vão desde uma selecção natural, nos tempos primitivos, à selecção biológica dos Espartanos que eliminavam as crianças mal formadas ou deficientes, ao abandono em locais desconhecidos de Atenas, à exibição em festividades sumptuosas em Roma, ao conformismo piedoso do cristianismo que criou asilos e albergues para deficientes ou à marginalidade e segregação durante os séculos XVI ou XVII onde imperava a visão da mitologia, do espiritismo e da bruxaria. Esta

---

<sup>22</sup> Citado no Parecer n.º1/99 de 15 de Janeiro, do Conselho Nacional de Educação (p.12).

atitude só foi ultrapassada, tornando-se mais humanista, com as atitudes filosóficas e antropológicas que caracterizaram a Revolução Francesa. (Lopes, 1997: 27-28)

Segundo Carvalho e Peixoto (2000), nos séculos XVII e XVIII, as crianças com deficiência, “eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes”. (p. 35)

Numa atitude radical, segundo Simon (1991), “*Hitler teria mandado eliminar cerca de 100 000 anormais*” (p:13). No entanto, no início do século XX, ainda segundo o mesmo autor, foram fornecidos os argumentos que poderiam fundamentar a atitude de Hitler: “*É o caso, por exemplo, de um certo Fernald (in Rose, 1976) que afirma que os deficientes mentais constituem uma classe parasita, rapace, para sempre incapaz de se tornar auto-suficiente (...)*” (Simon, 1991: 13). E acrescenta ainda que o deficiente mental é um criminoso em potência. Estas posições, segundo este autor, datam de 1912.

Ao longo dos séculos, nem sempre os deficientes foram mandados exterminar. A maioria das vezes eram entregues aos cuidados da família. Segundo Veil, citado por Simon (1991), na Idade Média, por volta de 1400, surgiu a criação das obras de caridade que, no entanto, eram já assinaladas na Palestina por volta de 370.

A sociedade, ao longo dos tempos, tem visto o deficiente através de diversas ópticas e adoptado inúmeras atitudes para com a pessoa diferente, desde a simples e pura eliminação, à aversão, à curiosidade, à pena e, por fim, ao reconhecimento da dignidade humana e à integração (Malta, 1992).

Jiménez (1997) considera a existência de três fases distintas na evolução do atendimento das pessoas com deficiência.

“Uma primeira, que poderemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como cuidado com a assistência e, por vezes também, com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular, uma última etapa muito recente em que nos encontremos actualmente, com tendências que nos levam a supor

uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial.” (P. 21-22)

Bautista (1993) distingue três épocas na história da educação especial. A primeira, que se pode considerar a pré-história, essencialmente asilar. A segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas. Finalmente a terceira e a mais recente, apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais.

Lowenfeld (1977) considera que a humanidade tem perspectivado de quatro formas distintas a problemática da deficiência: Separação, Protecção, Emancipação e Integração, às quais correspondem períodos diferenciados na história da inserção social do deficiente.

A fase da Separação era praticada normalmente por duas vias: aniquilação e veneração.

A primeira corresponde às antigas sociedades primitivas onde já havia poucos deficientes, por não possuírem condições de subsistência autónoma e os que escapassem à selecção natural eram suprimidos porque eram considerados um perigo (na sua concepção mágico-religiosa do conhecimento). Um cego, por exemplo, poderia ser considerado em algumas sociedades um espírito do mal e objecto do temor religioso, enquanto que noutras era divinizado porque se entendia que possuía uma visão sobrenatural e uma capacidade de comunicar com os deuses, chegando a ser, na China, exorcistas e adivinhos. (Lopes, 1997: 29)

Em Atenas os recém-nascidos deficientes eram colocados num vasilhame com argila e abandonados. Por oposição, em Tebas, e nas sociedades ocidentais, de acordo com Lopes (1997: 29), era proibido por lei o extermínio de crianças e a morte e o abandono dos bebés era punido, embora na Grécia, Índia e Itália essa prática fosse aceite. “*Conhecem-se contudo alguns casos, como o de Homero que, apesar de cego, tinha dignidade e saber, sendo-lhe, por tal motivo, concedido o direito à existência.*” (Lopes, 1997: 29)

Assa (1971), Simon (1991) e Correia (1997) relembram que, em Esparta, na antiga Grécia, uma comissão especial reconhecia a criança e decidia sobre se ela teria

ou não o direito de sobreviver conforme fosse *bem ou mal configurada*. Ainda de acordo com o mesmo autor, que se baseia em Lavallée, na China, os surdos eram atirados ao mar e, na Gália, eram sacrificados a Teutatis na festa do agárico.

A fase da Protecção e do direito à vida surgiu com o aparecimento do Cristianismo e trouxe uma importante mudança - a revalorização da pessoa humana. Todos são filhos de Deus e a vida é um dom sagrado. Os deficientes passaram a ter o direito de viver e de ser protegidos. A Igreja, de acordo com Moniz Pereira (1994) e Jiménez (1997), influenciou toda a Idade Média e condenou o infanticídio que até então era prática comum. No entanto, Lopes (1997) ressalva que não eram reconhecidos, aos deficientes, quaisquer direitos ou o exercício de cargos públicos.

Com o desenvolvimento das religiões monoteístas começaram, segundo Lopes (1997: 29), a “*aparecer asilos e hospitais para cegos. Surgiram também, através das ordens religiosas, iniciativas de apoio para deficientes e instituições onde se cuidava da sua alimentação e vestuário, pois julgavam-nos advogados poderosos junto do céu.*” Surgiram então as primeiras tentativas de educação por parte da Igreja.

A fase da Emancipação, de acordo com Malta (1992), surgiu nos séculos XVIII e XIX e correspondeu, para Lopes (1997: 29),

ao período da industrialização e iluminismo e à afirmação de deficientes que conseguiram destacar-se, apesar das grandes limitações que existiam na época (pois pertenciam a famílias ilustres): Maria Teresa von Paradis, pianista e cantora famosa e Nicholas Sanderson, professor de Matemática na Universidade de Cambridge. Estavam, assim, reunidas algumas condições que levavam ao entendimento de que os deficientes são cidadãos de pleno direito.

A ajudar a este entendimento, ainda segundo a mesma autora, esteve a evolução no domínio das ciências, nomeadamente da medicina, que veio permitir um melhor diagnóstico e diferenciar os vagabundos e ladrões dos deficientes, e estes dos loucos.

Ainda Lopes (1997: 30) afirma que as “*alterações sociais do século XVIII levam a que a educação ocupe um lugar relevante nas prioridades dos grandes*

*pensadores da época que se preocuparam sobretudo com os direitos das pessoas.” Foi também, continua a mesma autora, “o século da educação sensorialista, racionalista e naturalista que se centrou no reconhecimento da personalidade plena, da educação integral, cabal e humana.” (p: 30)*

A esta fase, segundo Lopes (1997: 30-31), estão ligadas algumas personalidades:

- Jean Jacques Rosseau que, para além da filosofia social e educacional que desenvolveu chamando a atenção para o «o potencial bom do homem», foi um grande defensor dos direitos humanos. (...)
- J. Pestalozzi, nascido na Suíça em 1746, fundou um instituto pedagógico, criou o tipo de educação concreta, baseada na observação directa e na participação activa do aluno. Acolhe crianças abandonadas e a mendigar pelas ruas, propondo-se reeducá-las e conferir-lhes conhecimentos indispensáveis e um ofício que lhes permitisse ganhar a vida (...).
- Jacob Rodrigues Pereira, em 1779, criou um alfabeto manual e chamou a atenção para a possibilidade de os surdos lerem e falarem. Celebrizou-se com o trabalho que fez com um aluno surdo francês (D’Asy D’Etavighy).
- Charles Michele, Abbé de L’Epée, para além de aperfeiçoar o alfabeto de Jacob Rodrigues Pereira, criou uma escola pública para surdos, usando a linguagem gestual e gestos metódicos.
- Valentin Haüy fundou em 1784 a Sociedade dos cegos trabalhadores e a primeira escola de cegos em Paris. Foi também ele que preconizou a importância do tacto na educação do cego.
- Jean Itard (1775-1838), notabilizou-se pela experiência que fez, educando o selvagem de Aveyron através de estimulações sensoriais e sociais.

Nesta época, lembra Lopes (1997),

a educação regular está dependente da Igreja e que, muito lentamente, vai surgindo a educação pública. Será portanto a Igreja que passa a admitir as crianças deficientes desde que não tivessem problemas profundos. (p. 31)

Com a promulgação da escolaridade obrigatória em 1882, em França, surgiu uma nova fase na história da Educação Especial. Ainda segundo Lopes (1997), as

crianças que até aí passaram despercebidas na sua deficiência, começaram a ser detectadas. Aparecem assim classes e escolas de aperfeiçoamento, que poderiam funcionar tanto na escola regular como em edifício próprio. Historicamente, a criação destas classes data de 1909, existindo contudo, mesmo antes desta, já 14 classes experimentais. (p. 31)

A fase da Integração, *“iniciada pelo movimento da escola pública, sofre a influência da categorização e classificação dos deficientes mentais, que resultam da famosa aplicação da Escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon em 1905”* (Lopes, 1997:31). Surgiu no século XX e tem como ideia fundamental que o deficiente é um cidadão de pleno direito e, como tal, deve estar integrado na sociedade a que pertence. Para a integração contribuíram diversos factores, nomeadamente:

- a primeira Guerra Mundial (1914-1918), ao pôr em causa o significado entre normal e deficiente;
- a Declaração dos Direitos da Criança, de 1921;
- a segunda Guerra Mundial (1939-1945), ao causar um elevado número de deficientes, entre pessoas que até então eram socialmente consideradas;
- a Declaração dos Direitos do Homem, em 1948;
- a década de 70, denominada internacionalmente como a Década da Reabilitação;
- a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975;
- a Carta Para os Anos 80, recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas;
- a Declaração dos Direitos da Pessoa Surda e Cega, de 1980;
- o Ano Internacional do Deficiente, em 1981, proclamado pelas Nações Unidas.

Tanto Correia (1997) como Jiménez (1997), consideram que é ao longo do século XX que decorre o período de transição entre as práticas da segregação e os procedimentos de inclusão.

Correia (1997) defende que, a partir dos meados do século XX, surge um conjunto de movimentos sócio-culturais *“que estão na génese das recentes*

*disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE na escola regular*”. (p. 14)

Para Jiménez (1997), “o século XX caracteriza-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detectando-se que numerosos alunos (...) tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe.” (p. 24). Esta constatação leva à necessidade de encontrar formas diferenciadas de responder a capacidades igualmente diferentes de aprender.

### **3.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Em Portugal, o aparecimento das preocupações com o ensino de surdos e cegos, segundo Bénard da Costa (1981), surge em 1822, no reinado de D. João VI, quando foi contratado o sueco Aron Borg para organizar um Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. Inicialmente situado no Palácio do Conde Mesquitela foi, em 1827, transferido para a tutela da Casa Pia. Extinto em 1860, ressurgiu novamente em 1877, em Lisboa, no Palácio Arneiro, com o nome de Instituto Municipal de Surdos-Mudos. Em 1905, por decreto de 27 de Dezembro, foi reincorporado na Casa Pia.

Segundo a mesma autora:

- O Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, fundado em 1863 em Castelo de Vide, foi criado para cegos idosos, passando mais tarde a receber crianças e adolescentes.
- Em 1888, Madame Sigaud criou, em Lisboa, o Asilo-Escola António Feliciano Castilho, para crianças de ambos os sexos, mas que cedo passou a ser frequentado só por raparigas.
- Em 1900, José Cândido Branco Rodrigues fundou, em Lisboa, um Instituto de Cegos a que foi dado o seu nome (transferido para o Estoril em 1913) e, em 1903, um outro para os mesmos fins, o Instituto de S. Manuel, no Porto, que passou para a dependência da Misericórdia.

Assim, no início do século XX, existiam em Portugal dois asilos e dois institutos de cegos. A diferença entre o asilo e o instituto não se verificava só a nível de nomenclatura, mas também numa diferente concepção das suas finalidades. O

asilo tinha objectivos assistenciais, enquanto nos institutos eram expressos os seus fins lucrativos.

Em Julho de 1964, o Instituto de Assistência a Menores (Direcção-Geral de Assistência) criou os Serviços de Educação de Deficientes, primeiro de deficientes mentais, depois deficientes auditivos e, finalmente, deficientes visuais, com o objectivo de organizar meios educativos para crianças e jovens em todo o país.

Ainda segundo Costa (1981), a falta de educadoras de infância e professores especializados no ensino de deficientes visuais e auditivos levou o Centro de Preparação de Pessoal da Direcção-Geral de Assistência a organizar cursos de especialização, e deu origem à criação de outros tipos de estruturas, como por exemplo:

- Um Centro de Observação Médico-Pedagógica, mais tarde designado por COOMP.
- Uma Comissão Permanente de Braille (depois extinta).
- Um Serviço de Orientação Domiciliária para o apoio de pais e de crianças cegas entre os zero e os seis anos.

Foi, igualmente, remodelada a Imprensa Braille, no sentido de através dela se produzirem os livros escritos para os alunos cegos.

Entre 1965 e 1970, o Instituto de Assistência a Menores organizou e criou oito estabelecimentos educativos para deficientes visuais, dez para deficientes auditivos e onze para deficientes mentais. No sector de deficientes visuais, é importante referir o apoio dado ao Centro Infantil Helen Keller, escola que foi das primeiras, em Portugal, a adoptar uma pedagogia Freinet e a primeira a tentar a educação conjunta, nas suas classes, de crianças cegas, amblíopes e com visão normal.

Em 1973, foi publicada legislação referente à organização das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Ensino Secundário. Foram integradas, na primeira, uma Divisão de Ensino Especial e, na segunda, uma Divisão de Ensino Especial e Profissional, às quais competia a organização das estruturas educativas para *deficientes* ou *inadaptados*.

Estas Divisões orientaram a sua actividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais capazes de desenvolverem o *ensino integrado* de crianças e jovens deficientes visuais, auditivos e motores.

Em 1975, o Ministério da Educação assumiu finalmente o apoio às crianças deficientes integradas em classes regulares, através das Divisões de Ensino Especial, que exerciam a sua actividade a nível distrital, sendo constituídas por educadores, professores, terapeutas e outros técnicos.

Institucionalizou-se a cooperação entre os serviços de saúde, da segurança social e da educação.

Em Novembro de 1983, foi criado o Centro de Recursos da Educação Integrada, dependendo da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, funcionando em Lisboa e Coimbra, e tendo como objectivos principais a adaptação, concepção e produção de materiais específicos para alunos com necessidades educativas especiais.

Bénard da Costa (1982) e a publicação do ME/DGEBS (1992), muito genericamente, e numa perspectiva evolutiva, consideram a existência de três fases distintas no desenvolvimento do ensino integrado em Portugal.

A primeira, a fase assistencial, caracterizada pela noção de que as crianças e jovens com deficiência deviam ser protegidas e, como tal, eram agrupadas em instituições separadas das estruturas destinadas à sociedade em geral, ocorreu entre meados da década de 60 e meados da década de 70. Inicialmente não havia nestas instituições (privadas e normalmente de cariz assistencial) preocupações de ordem educativa, preocupando-se apenas em proporcionar *protecção e acolhimento*.

Na fase seguinte, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade dos problemas de integração dos deficientes auditivos, motores e visuais, cabendo ao *Ensino Especial* todo o apoio a ministrar aos jovens. Iniciou-se em meados dos anos 70 e vem sensivelmente até aos nossos dias. De cariz médico-terapêutico, em que se assistiu a uma crescente preocupação educativa e ao despertar dos departamentos oficiais de segurança social, educação e saúde para esta problemática. Às crianças e jovens deficientes foi reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação, em estruturas específicas (escolas especiais), com a intervenção de professores e técnicos habilitados.

A terceira fase visa a responsabilização progressiva da escola regular. A publicação do ME/DGEBS (1992) considera-a a dois níveis:

A intervenção centrada no aluno, depois de pressões de pais que se recusavam a admitir que a educação dos seus filhos implicasse, necessariamente, o seu afastamento de casa para frequentarem uma escola especial. Assim, surgiram, nos meados deste século, as primeiras experiências de educação destes alunos integrados no sistema regular de ensino. Os êxitos obtidos e a consciencialização crescente do direito das pessoas com deficiência a participarem plenamente nas estruturas e recursos sociais e profissionais levaram os diferentes países à introdução de legislação regulamentadora do direito à educação das crianças com deficiência nas escolas regulares. Esta fase de integração escolar caracterizou-se pelo agrupamento das crianças em *categorias*, de acordo com os diagnósticos. A resposta adequada era organizada de modo a não interferir na classe regular. O apoio realizava-se preferencialmente em salas de apoio em que a intervenção era centrada no aluno, de modo a ajudá-lo a resolver os seus problemas.

A intervenção centrada na escola teve origem na década de 80 e, em muitos países, assistiu-se a uma importante evolução quer de conceitos subjacentes aos programas de integração escolar, quer às práticas de que se revestem estes mesmos programas.

Citando ainda ME/DGEBS (1992: 10-11), em Portugal, tal como aconteceu em muitos outros países, verificou-se que as experiências que caracterizam cada fase não vieram substituir a realidade anteriormente existente. No entanto, «a perspectiva centrada na escola», e são numerosas as escolas que se têm vindo a organizar de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores.

Na sequência da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 29 de Julho, o Ministério da Educação intensificou a organização de recursos para o apoio à escolaridade de crianças com deficiências.

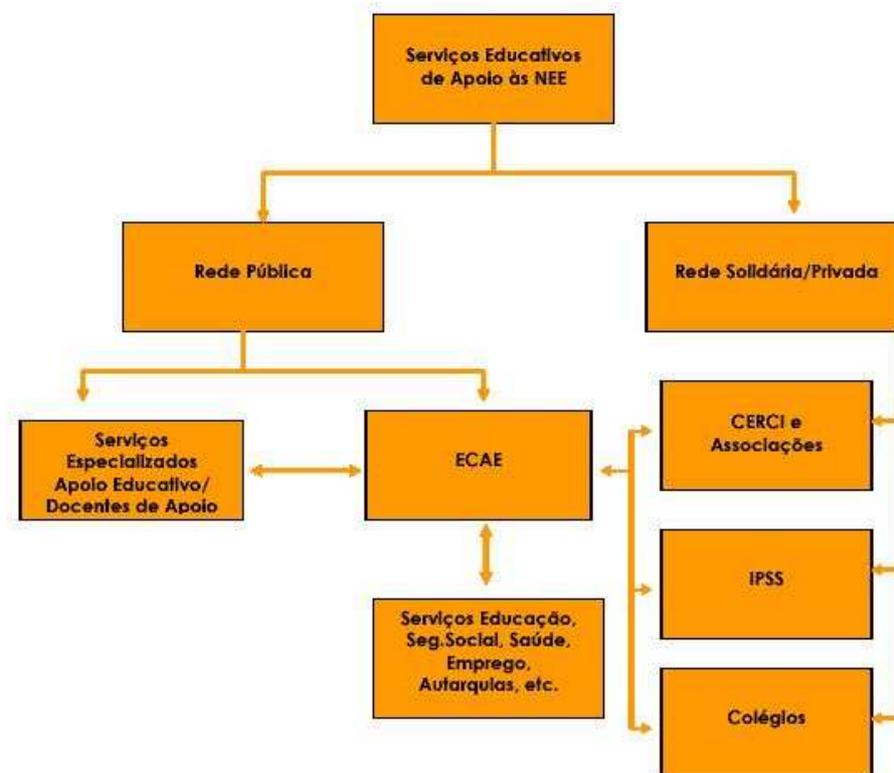
Foi em 1991, através da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que, com muito atraso, o sistema educativo português consagrou legalmente alguns dos aspectos mais relevantes do relatório Warnock. Este diploma adoptou o uso da expressão «necessidades educativas especiais» e marcou o início de uma nova forma de encarar a resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Como refere o CNE (2014), baseando-se no referido Decreto-Lei de 1991, o

*“regime educativo especial de que poderão beneficiar “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e aprendizagem”, sempre subordinado ao princípio de que a aplicação daquelas medidas “deve processar-se no meio menos restritivo possível.” (p. 8)*

Com a publicação do Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, veio consubstanciar-se a mudança de paradigma emergente, de acordo com os princípios da Escola Inclusiva. De entre as mudanças introduzidas na organização aos alunos com necessidades educativas especiais, e que determinou a transformação ao nível das práticas pedagógicas, destacamos a substituição do apoio directo ao aluno pela estratégia de apoio ao professor, à escola e à família. Refira-se, no entanto, segundo Martins in Jesus e Martins (2000: 18), *“a dificuldade que o sistema tem em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos”*.

O apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, de acordo com o relatório produzido pelo Ministério da Educação, processou-se no período 1990-2000, *“em primeiro lugar, através da sua integração nas escolas do ensino regular. Outros casos são acompanhados em escolas de ensino especial, dependentes de cooperativas, de associações de pais ou de instituições privadas de solidariedade social (IPSS), bem como em colégios de ensino especial, tutelados pelo Ministério da Educação, ou em estabelecimentos do Ministério da Segurança Social e do Trabalho.”* (ME, 2004: 84)

Conforme se observa na Figura 2, os serviços disponíveis para o apoio às Necessidades Educativas Especiais são basicamente de dois tipos: a rede de serviços oficiais do Ministério da Educação, que apoiam a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino, e a rede de estabelecimentos de Educação Especial, de iniciativa solidária e privada.



**Figura 2.** Organograma dos serviços de apoio às Necessidades Educativas Especiais (Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo)

Ainda com base em ME (2004), a rede de serviços do Ministério da Educação é constituída pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE), que integram o Núcleo de Apoio Educativo (NAE) e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), no caso das escolas abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de Maio, ou por docentes de apoio, nas restantes situações. Integram ainda a rede oficial do Ministério da Educação, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, na sua maioria de abrangência concelhia

As funções dos Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) estão definidas no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de Maio, onde podemos ler, no seu ponto 1, que “*os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos*

*alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa”. No ponto 2, torna-se clara a constituição destes serviços quando se afirma que “constituem serviços especializados de apoio educativo: a) Os serviços de Psicologia e Orientação; b) O Núcleo de Apoio Educativo; c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.”*

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo englobam, genericamente, dois tipos de intervenção que se complementam: uma com enfoque na organização e gestão do currículo, tendo em atenção a diversidade dos alunos, e uma outra dirigida para a identificação de medidas especiais para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

As funções do docente de apoio estão legalmente definidas no ponto 12 do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, constituindo-se como um recurso fundamental na organização e planeamento ao nível da escola e no apoio educativo a prestar aos alunos com necessidades educativas especiais.

Também as funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) estão legalmente definidas no ponto 14 do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, constituindo-se como um recurso local, desencadeando-se a sua intervenção em torno dos seguintes eixos:

(i) a articulação entre as escolas da sua área geográfica de intervenção ao nível das comunidades e das instituições e serviços existentes;

(ii) a colaboração e o apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas;

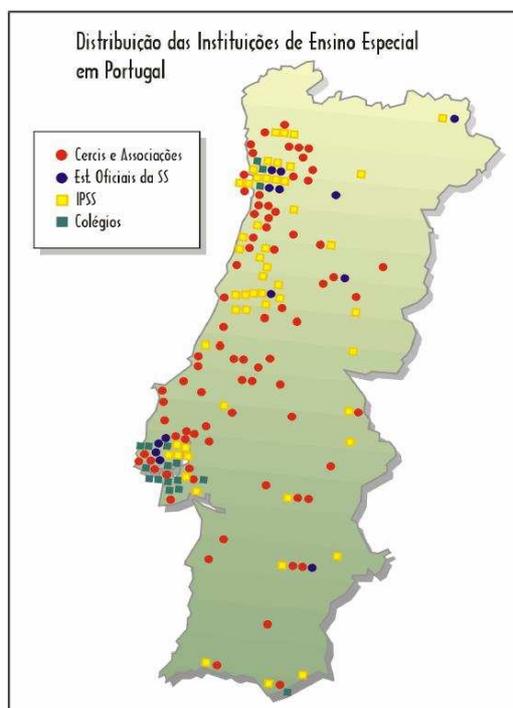
(iii) a gestão pedagógica dos recursos especializados de apoio educativo afectos às escolas da sua zona de influência.

Quanto aos estabelecimentos de Educação Especial, cuja natureza jurídica pode ser diversa, situam-se numa das seguintes categorias:

- particulares e cooperativas com tutela do Ministério da Educação, divididos em dois grandes grupos: (a) estabelecimentos dependentes de cooperativas e

associações cujo grupo maioritário é o da Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas (CERCI), com o regime de apoio, por parte do Ministério da Educação, definido através da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro, e consubstancializado através de acordos de cooperação; e (b) colégios de Ensino Especial, com regime de apoio por parte do Ministério da Educação, definido através da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro e com contratos com o Ministério da Educação;

- instituições privadas de solidariedade social (IPSS), habitualmente designadas como estabelecimentos sócio-educativos, com tutela do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, cujo grupo maioritário é o da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) que transitaram para a tutela do Ministério da Educação em Janeiro de 2004, com o enquadramento dado pela Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro.



**Figura 3.** Distribuição das Instituições de Ensino Especial em Portugal  
(Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo)

A título informativo, na Rede Pública do Ministério da Educação no ano lectivo de 2003-2004, e de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e do Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, num total de 104, estavam afectos, nos termos do Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, 250 docentes, distribuídos como se discrimina no quadro XXII.

**Quadro XXII.** Número de ECAE e de docentes por Direcção Regional de Educação  
(Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo)

DRE	Nº ECAE	Nº DOCENTES
DEALG	8	15
DREALE	10	25
DREL	22	58
DREC	24	64
DREN	40	88
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>250</b>

Para uma melhor compreensão do panorama português, no que se refere à evolução do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, apresentamos alguns dados referentes ao período compreendido entre os anos de 1990 e 2000, constantes do relatório ME (2004). Num primeiro ponto consideramos os dados referentes ao período que medeia entre os anos lectivos de 1989/90 a 1996/97<sup>23</sup>, e num segundo ponto apresenta-se, sem comparações evolutivas, uma síntese da situação no último ano em análise.

Dos anos lectivos de 1989/90 a 1996/97

— Alunos apoiados, com necessidades educativas especiais —  
*evolução*



**Figura 4.** Evolução dos alunos apoiados com Necessidades Educativas Especiais (DEB e DAPP)

Segundo ME (2004), logo no início do período observado verificou-se um aumento expressivo do número de alunos apoiados, tanto no ensino não integrado como no ensino integrado. Aqui manteve-se, nos anos seguintes, uma tendência de crescimento, ligeiro mas contínuo, decorrente da integração crescente das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas estruturas educativas regulares.

— Alunos da escolaridade obrigatória —

**Quadro XXIII.** Alunos na escolaridade obrigatória – ensino público regular (DEB e DAPP)

Ensino público regular, diurno/ Continente

Ano lectivo	População escolar 1º, 2º e 3º ciclos	Alunos apoiados no ensino integrado 1º, 2º e 3º ciclos	
			%
1	2	3	4
1989/90	1 287 602	18 498	1,4
1994/95	1 134 668	25 571	2,3
1996/97	1 053 152	33 966	3,2

<sup>23</sup> Considerando que, a partir de 1997/98, a série iniciada em 1989/90, perdeu continuidade, devido a alterações na recolha e apuramento da informação.

O apoio aos alunos contou com a colaboração de equipas de Educação Especial, implantadas em todo o país, numa base concelhia, de forma a dar uma resposta mais adequada às necessidades educativas específicas.

Nos três anos apresentados, mais de 85% dos alunos da educação especial, apoiados no ensino integrado, frequentavam a escolaridade obrigatória, onde, conforme o ano lectivo, representavam 1,4 %, 2,3 % e 3,2 % da população escolar do 1.º ao 9.º ano de escolaridade.

— Alunos atendidos por região no ensino integrado —  
— evolução —

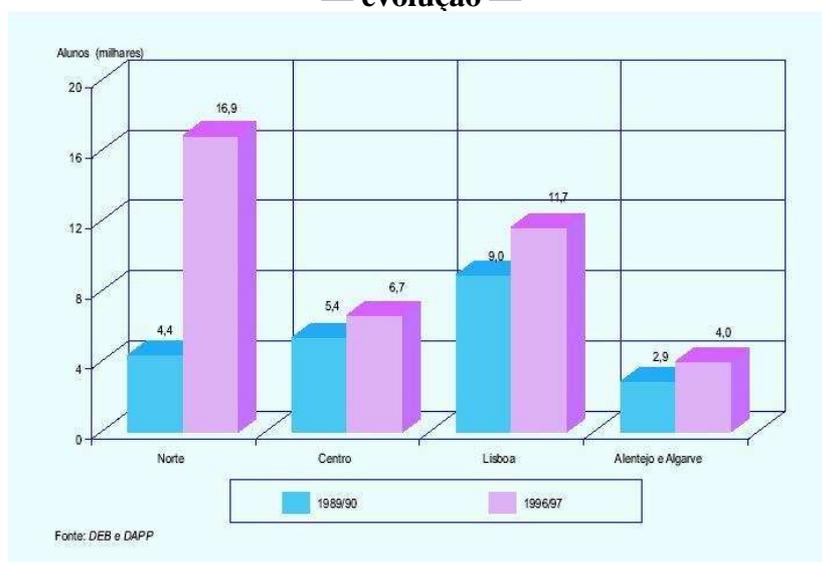


Figura 5. Evolução dos alunos atendidos por região – ensino integrado

– Alunos atendidos por tipo de deficiência –  
ensino integrado

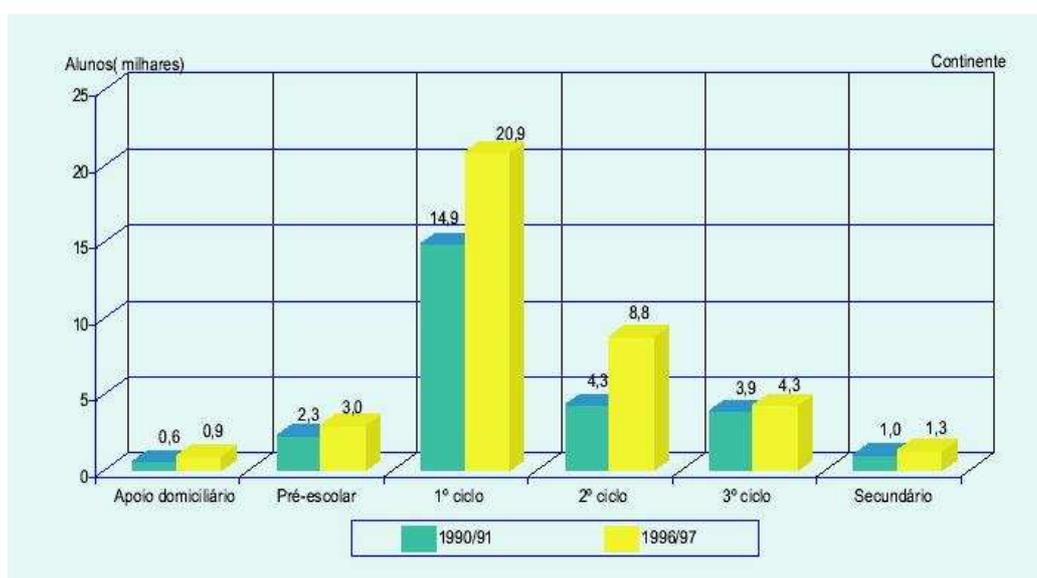
Quadro XXIV. Alunos atendidos por tipo deficiência – ensino integrado

Continente

Tipo de deficiência	Alunos atendidos							
	1989/90	%	1991/92	%	1994/95	%	1996/97	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Auditiva	2 196	10,1	2 191	8,3	2 033	6,8	2 387	6,1
Mental	5 918	27,3	7 262	27,4	7 990	26,7	8 178	20,9
Motora	2 716	12,5	2 557	9,7	2 295	7,7	2 744	7,0
Visual	1 191	5,5	1 167	4,4	965	3,2	920	2,3
Dificuldades específicas de aprendizagem	5 056	23,4	8 551	32,3	12 050	40,2	19 512	49,8
Distúrbios emocionais	x	-	3 590	13,6	3 589	12,0	4 436	11,3
Outras situações <sup>(1)</sup>	4 569	21,1	1 166	4,4	1 040	3,5	1 029	2,6
<b>Total</b>	<b>21 646</b>	<b>100</b>	<b>26 484</b>	<b>100</b>	<b>29 962</b>	<b>100</b>	<b>39 206</b>	<b>100</b>

Saliente-se que, e segundo ME (2004), como se vê no quadro XXIV, em todo o período aqui observado, o apoio mais frequente se dirigiu aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem - cerca de 23 % dos casos em 1989/90 e quase 50%, em 1996/97 - bem como às situações de deficiência mental (cerca de 21%, no último ano aqui mencionado).

— Alunos atendidos por nível de educação/ensino ou através de apoio domiciliário —  
ensino integrado



Fonte: DEB e DAPP

**Figura 6.** Alunos atendidos por nível de educação/ensino ou através de apoio domiciliário – ensino integrado

Destacam-se sobretudo os alunos apoiados no 1.º ciclo, representando mais de 50% de todos os alunos da Educação Especial, integrados no ensino regular.

Da análise do gráfico da Figura 7, ressalta que “*é sobretudo nas faixas etárias entre os 6 e os 15 anos que se situa a grande maioria das crianças apoiadas (cerca de 82 %, no último ano aqui apresentado). Por outro lado, o apoio prestado nas primeiras idades, embora pouco expressivo, indicia uma evolução positiva das estruturas de intervenção precoce*” (ME, 2004: 87).

— Alunos atendidos, segundo a idade —  
ensino integrado



Fonte: DEB e DAPP

**Figura 7.** Alunos atendidos segundo a idade – ensino integrado

**Do ano lectivo de 1999/2000**

— Alunos apoiados, com necessidades educativas especiais —

**Quadro XXV.** Alunos apoiados 1999/00

Estabelecimento de ensino frequentado	Número de alunos					
	Total		ensino público		ensino privado ou cooperativo	
	2	3	4	5	6	7
Estabelecimentos de ensino regular	53 098	90,9	51 174	95,3	1 924	40,9
Escolas especiais	5 299	9,1	2 520	4,7	2 779	58,1
<b>Total</b>	<b>58 397</b>	<b>100</b>	<b>53 694</b>	<b>100</b>	<b>4 703</b>	<b>100</b>

Fonte: DAPP

O estudo afirma que neste ano lectivo “o apoio a alunos com necessidades educativas especiais continuou a processar-se predominantemente em estabelecimentos de ensino regular. Apenas cerca de 9 % das crianças e jovens apoiados frequentavam escolas especiais, de natureza pública, privada ou cooperativa. Assume particular realce o apoio prestado pelas instituições de

*natureza privada ou cooperativa, através das escolas especiais, que são da sua iniciativa, em mais de 52 % dos casos” (ME, 2004: 87).*

— Alunos apoiados, por tipo de deficiência—

**Quadro XXVI.** Alunos apoiados por tipo de deficiência - 1999/00

Tipo de deficiência	Estabelecimento de ensino frequentado					
	Total	%	Estab. de ensino regular		Escolas especiais	
			4	%	6	%
1	2	3	4	5	6	7
Dificuldades de aprendizagem	38 855	66,5	35 314	66,5	3 541	66,8
Problemas graves de comportamento	5 085	8,7	4 650	8,8	435	8,2
Perturbações da linguagem e da fala	5 047	8,6	4 694	8,8	353	6,7
Multi-deficiência	3 902	6,7	3 390	6,4	512	9,7
Auditiva	2 537	4,3	2 245	4,2	292	5,5
Motora	2 105	3,6	1 960	3,7	145	2,7
Visual	866	1,5	845	1,6	21	0,4
Total	58 397	100	53 098	100	5 299	100

Fonte: DAPP

É de salientar o facto de 75 % dos casos de apoio a alunos com necessidades educativas especiais decorrer de “dificuldades de aprendizagem” ou de “problemas graves de comportamento”. O apoio a todas as outras situações abrangeu, no ano em análise, cerca de 14 500 crianças.

— Alunos apoiados em estabelecimento de ensino regular —

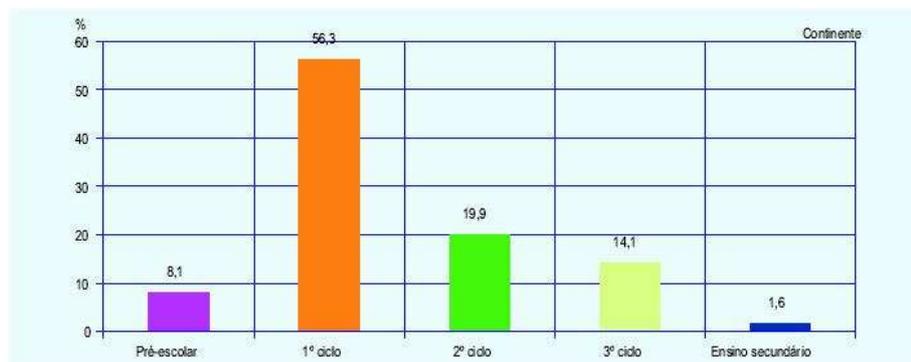
**Quadro XXVII.** Alunos apoiados em estabelecimentos de ensino regular.

Estabelecimento de ensino frequentado	Número de alunos					
	Total	%	ensino público		ensino privado ou cooperativo	
			4	%	6	%
1	2	3	4	5	6	7
Estabelecimentos de ensino regular	53 098	90,9	51 174	95,3	1 924	40,9
Escolas especiais	5 299	9,1	2 520	4,7	2 779	59,1
Total	58 397	100	53 694	100	4 703	100

Fonte: DAPP

Note-se que, de acordo com este estudo, 90% dos alunos apoiados nas estruturas regulares de educação e ensino integravam turmas regulares e que 2,5 % frequentavam classes especiais.

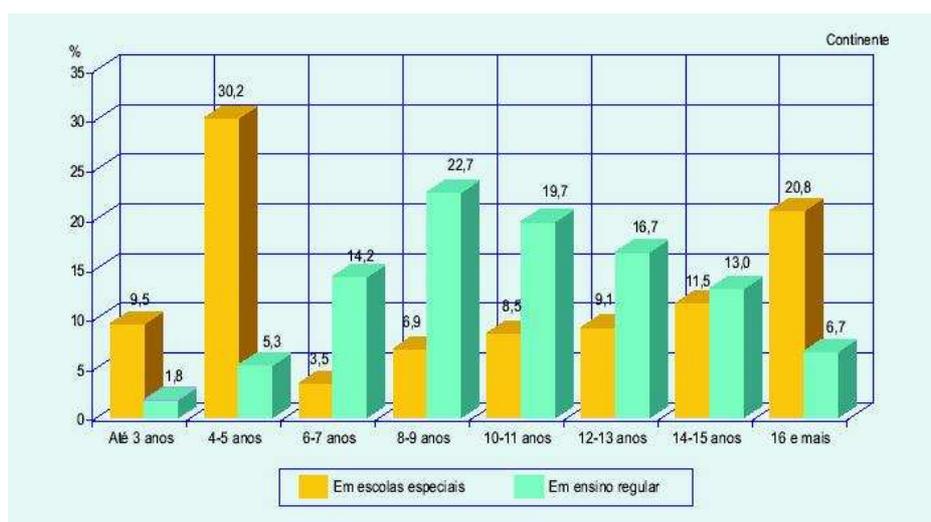
— Alunos em estabelecimento de ensino regular, por nível de ensino —



**Figura 8.** Alunos em estabelecimentos de ensino regular por nível de ensino.

Destacavam-se, por um lado, os alunos que frequentavam o 1.º ciclo, representando cerca de 56 % do total dos apoiados, em escolas do ensino regular. Por outro lado, é patente que só uma reduzida percentagem de alunos com necessidades educativas especiais atingia o ensino secundário.

— Alunos apoiados, segundo a idade —

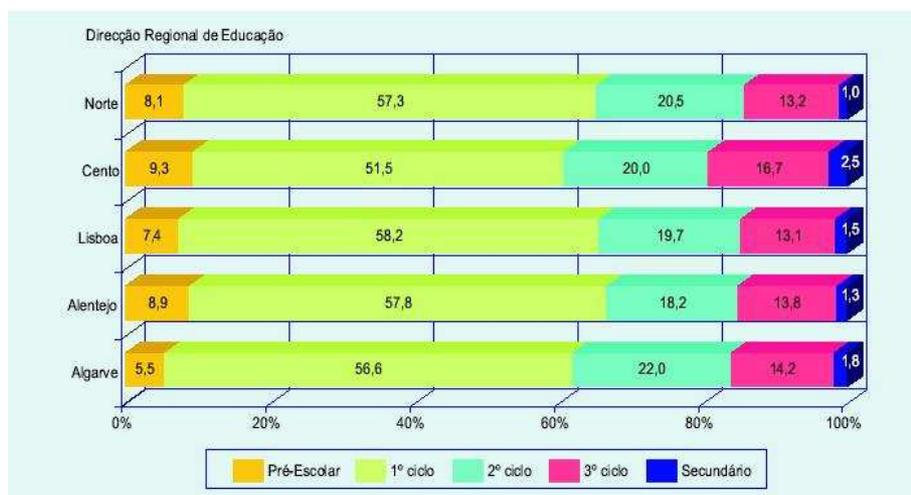


**Figura 9.** Alunos apoiados segundo a idade.

Constata-se da análise da figura 9 que, nos estabelecimentos de ensino regular, é a partir dos 6 anos que o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais começa a ganhar grande expressão – quase 37 %, entre os 6 e os 9 anos – e que, para além dos 15 anos, o apoio assume muito menor dimensão (apenas 6,7 % do total). Por conseguinte, nestes níveis etários, muitos dos alunos terão deixado já o ensino regular.

Por outro lado, nas escolas especiais, logo nos primeiros anos, o apoio tem expressão significativa e assume grande destaque no grupo etário dos 4 - 5 anos (30%). Nos grupos de idades mais altas, a percentagem de alunos apoiados não sofre quebras importantes e mantém-se elevada – quase 21 % para além dos 15 anos.

— Alunos em estabelecimento de ensino regular, segundo o nível de educação/ensino, por região —



**Figura 10.** Alunos em estabelecimento de ensino regular, segundo o nível de educação/ensino, por região

Destaca-se, em todas as regiões, a frequência do 1.º ciclo, sempre superior a 50 %. A frequência do 2.º e 3.º ciclos, em conjunto, situava-se apenas entre 32 % e 37 %, conforme a região.

Concluimos com a apresentação do quadro XXVIII, onde salientamos que “a nível regional, as situações que mais se evidenciam são também as de dificuldades específicas de aprendizagem, com forte incidência no 1.º ciclo” (ME, 2004: 90).

— Alunos em estabelecimentos de ensino regular, segundo o tipo de deficiência, por região —

Quadro XXVIII. Alunos em estabelecimentos de ensino regular, segundo o tipo de deficiência, por região

Deficiências	Nível de Educação/Ensino	Regiões (Direções Regionais de Educação)					Total
		Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	
1	2	3	4	5	6	7	8
Auditiva	Pré-Escolar	67	63	77	24	7	238
	1º ciclo	367	207	429	83	24	1110
	2º ciclo	76	135	94	30	24	359
	3º ciclo	87	168	103	32	23	413
	Secundário	15	50	54	4	2	125
	Total	612	623	757	173	80	2 245
Motora	Pré-Escolar	142	89	96	21	17	365
	1º ciclo	303	125	278	42	23	771
	2º ciclo	78	90	124	13	8	313
	3º ciclo	88	96	136	12	6	338
	Secundário	43	51	63	8	8	173
	Total	654	451	697	96	62	1 960
Visual	Pré-Escolar	22	31	24	5	0	82
	1º ciclo	113	119	125	30	10	397
	2º ciclo	16	28	44	31	5	124
	3º ciclo	42	58	42	5	3	150
	Secundário	18	36	31	2	5	92
	Total	211	272	266	73	23	845
Dificuldades específicas de aprendizagem	Pré-Escolar	279	393	475	75	44	1266
	1º ciclo	4 615	4 436	8 321	1 455	927	20 354
	2º ciclo	2 137	1 793	3 133	497	342	7 902
	3º ciclo	1 280	1 462	2 093	391	215	5 441
	Secundário	42	141	129	25	14	351
	Total	8 353	8 225	14 751	2 443	1 542	35 314
Multi-deficiência	Pré-Escolar	197	167	248	57	15	684
	1º ciclo	908	440	521	118	61	2 048
	2º ciclo	157	107	84	21	10	379
	3º ciclo	92	73	61	22	3	251
	Secundário	2	10	15	1	0	28
	Total	1 356	0 797	0 929	0 219	89	3 390
Perturbações da linguagem e da fala	Pré-Escolar	299	355	475	113	22	1264
	1º ciclo	834	576	1 014	191	71	2 686
	2º ciclo	93	111	115	26	17	362
	3º ciclo	87	93	111	19	16	326
	Secundário	8	17	25	2	4	56
	Total	1 321	1 152	1 740	351	130	4 694
Problemas graves de comportamento	Pré-Escolar	91	80	174	31	9	385
	1º ciclo	630	596	1 038	190	64	2 518
	2º ciclo	221	260	574	46	52	1 153
	3º ciclo	115	154	238	23	30	560
	Secundário	5	8	10	6	5	34
	Total	1 062	1 098	2 034	296	160	4 650
Total	Pré-Escolar	1 097	1 178	1 569	326	114	4 284
	1º ciclo	7 770	6 499	12 326	2 109	1 180	29 884
	2º ciclo	2 778	2 524	4 168	664	458	10 592
	3º ciclo	1 791	2 104	2 784	504	296	7 479
	Secundário	133	313	327	48	38	859
	Total	13 569	12 618	21 174	3 651	2 086	53 098

Fonte : Estatísticas da Educação (DAPP).

## 4. OS CENSOS EM PORTUGAL <sup>24</sup>

*Populus autem non omnis hominum coetus quoquo modo congregatus, sed coetus multitudinis iuris consensu et utilitatis communiione sociatus.*

E povo não é um qualquer ajuntamento de homens congregado de qualquer maneira, mas o ajuntamento de uma multidão associada por um consenso jurídico e por uma comunidade de interesses.

Cícero (séc. III a.C., Tratado da República, livro I)

O termo “Censo” vem do latim *census* que quer dizer conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado, nação, etc.

Os Censos são os Recenseamentos da População e Habitação e são apontados nas respectivas recomendações mundiais, editadas pela ONU - Organização das Nações Unidas, como as operações estatísticas “mais complexas e dispendiosas que qualquer país pode realizar”.

Actualmente, e segundo os Princípios e Recomendações da ONU (2006), os Censos são entendidos como processos normalizados de recolha, tratamento, avaliação, análise e difusão de dados referenciados a um momento temporal específico e respeitantes a todas as unidades estatísticas (indivíduos, famílias, alojamentos e edifícios) de uma zona geográfica bem delimitada, normalmente o país.

As recomendações internacionais referem os seguintes cinco princípios base dos Censos:

---

<sup>24</sup> In [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_o\\_que\\_sao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_o_que_sao), consultado em 13 de Janeiro de 2014.

- **Recenseamento individualizado:** os Censos implicam que cada unidade estatística seja recenseada individualmente e que as suas características sejam registadas separadamente;
- **Universalidade dentro de um território definido:** os Censos devem cobrir um território preciso, no nosso caso todo o país. O Censo da população deve incluir todos os indivíduos presentes e residentes no país e o Censo da habitação deverá incluir todos os edifícios e alojamentos destinados a habitação, independentemente do seu tipo;
- **Simultaneidade:** cada unidade estatística deve ser recenseada, tanto quanto possível, considerando o mesmo momento de referência;
- **Periodicidade definida:** os Censos devem ser realizados em intervalos de tempo regulares para que a informação possa ser comparável;
- **Disponibilidade de dados** para as pequenas áreas estatísticas.

Até hoje realizaram-se em Portugal, segundo as recomendações internacionais iniciadas em 1853, quinze recenseamentos da população e quatro recenseamentos da habitação, remontando a 1970 a primeira realização simultânea dos dois tipos de recenseamentos.

#### 4.1. OS CENSOS DE 1981

Com a publicação da Lei n.º 46/80, de 9 de Dezembro, de acordo com o seu artigo 1.º, ficou o Governo autorizado a publicar a legislação necessária para regular o XII Recenseamento Geral da População e o II Recenseamento da Habitação, a efectuar em 1981, bem como a estabelecer, por decreto-lei, as formas que deveriam assumir a participação dos órgãos autárquicos nas correspondentes operações e o pagamento, pelo Estado, dos encargos resultantes dessa participação.

Nas características a observar para estes censos de 1981, consideraram-se quatro unidades estatísticas: o Edifício, a Unidade de Alojamento, a Família e o Indivíduo.

Quanto ao indivíduo, que é a característica que nos interessa para o nosso estudo, pretendia-se obter respostas sobre: (1) características pessoais: o sexo, a data de nascimento, o estado civil, o lugar de nascimento, a naturalidade e a nacionalidade; (2) religião; (3) local de trabalho ou estudo e o meio de transporte utilizado; (4) residência anterior; (5) instrução; (6) principal meio de vida; (7) características económicas: condição perante o trabalho, profissão, situação na profissão e ramo da actividade económica; (8) data do casamento, para as mulheres; e (9) a indicação do número de filhos nascidos vivos.

### **4.2. Os CENSOS DE 1991**

A Lei n.º 3/91, de 17 de Janeiro, de acordo com o seu artigo 1.º, autoriza o Governo a aprovar a legislação necessária à realização do XIII Recenseamento Geral da População e o III Recenseamento da Habitação, a efectuar em 1991.

Nas características a observar para estes censos de 1991, consideraram-se, como nos censos de 1981, quatro unidades estatísticas: o Edifício, a Unidade de Alojamento, a Família e o Indivíduo.

Quanto ao indivíduo, as questões são idênticas às dos censos de 1981, não permitindo obter qualquer informação sobre o número de deficientes e do tipo de deficiências.

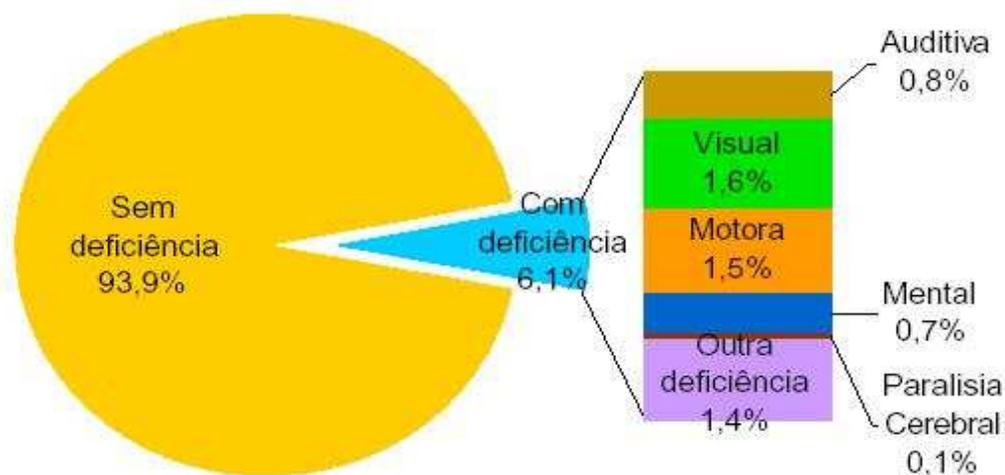
### **4.3. Os CENSOS DE 2001**

A Lei n.º 2/2000, de 16 de Março, de acordo com o seu artigo 1.º, concede ao Governo autorização para legislar sobre a realização do Censos 2001.

Nestes censos, e pela primeira vez, de acordo com a alínea a) do ponto 3 do artigo 2.º da Lei referida, o Governo determinaria como variáveis primárias a observar, na unidade estatística indivíduo, de entre outras, a “ocorrência de deficiência e consequente grau de incapacidade”.

Como refere o Instituto Nacional de Estatística<sup>25</sup>, a disponibilização destes resultados sobre a população com deficiência “*surge na sequência de uma solicitação de informação por parte de entidades governamentais e também não governamentais com particulares responsabilidades na problemática da Deficiência e Reabilitação*”. Constatamos também que a “*análise não contém quaisquer elementos sobre a evolução da população com deficiência, em virtude de não haver resultados censitários exaustivos desde 1960.*”

Em Portugal, e segundo o Instituto Nacional de Estatística, a população com deficiência recenseada em 12 de Março de 2001, através dos CENSOS 2001, era de 634.408 pessoas, das quais 333.911 eram homens e 300.497 eram mulheres, representando 6,1% da população residente (6,7% da população masculina e 5,6% da feminina).

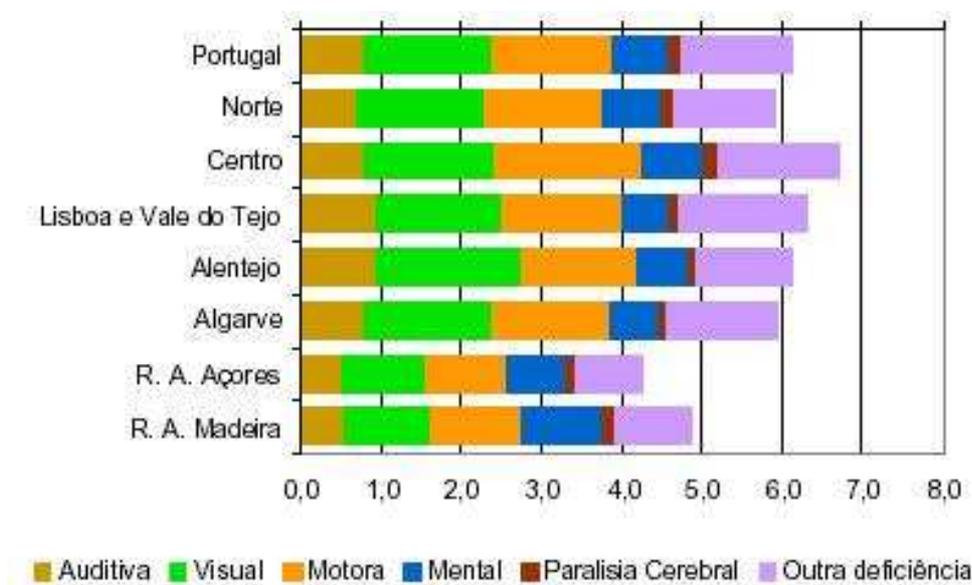


**Figura 11.** População sem deficiência e com deficiência segundo o tipo em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001)

<sup>25</sup> Portugal, INE (4 de Fevereiro de 2002). *CENSOS 2001 – Análise de População com deficiência*. Destaque do INE - Informação à comunicação social. Lisboa.

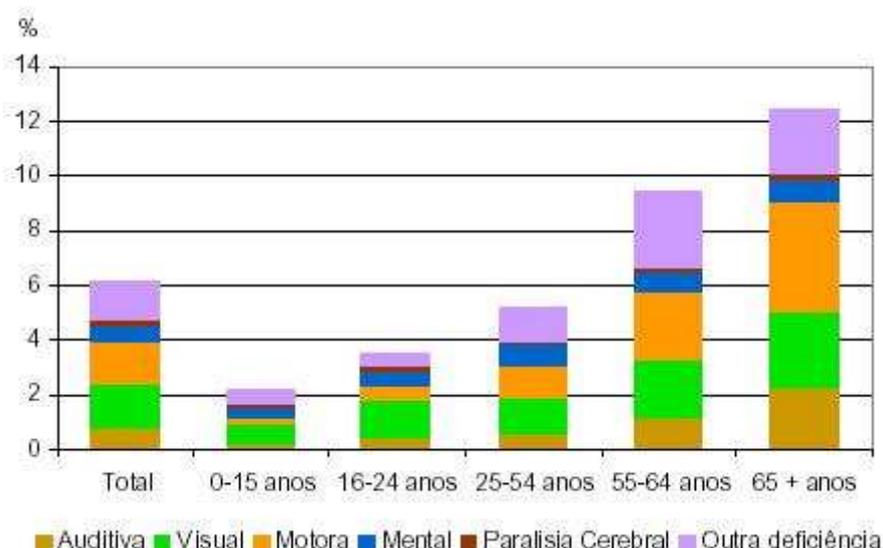
Da análise da figura 11, podemos verificar que a taxa de deficiência mais elevada correspondia à deficiência visual. Dados adicionais revelavam-nos que os 1,6% do total da população eram distribuídos na mesma proporção entre mulheres e homens.

Reportando-nos agora ao gráfico apresentado na figura 12, podemos constatar que a taxa de incidência das deficiências visuais, motora e outra deficiência registaram os valores mais elevados em todas as regiões do país.



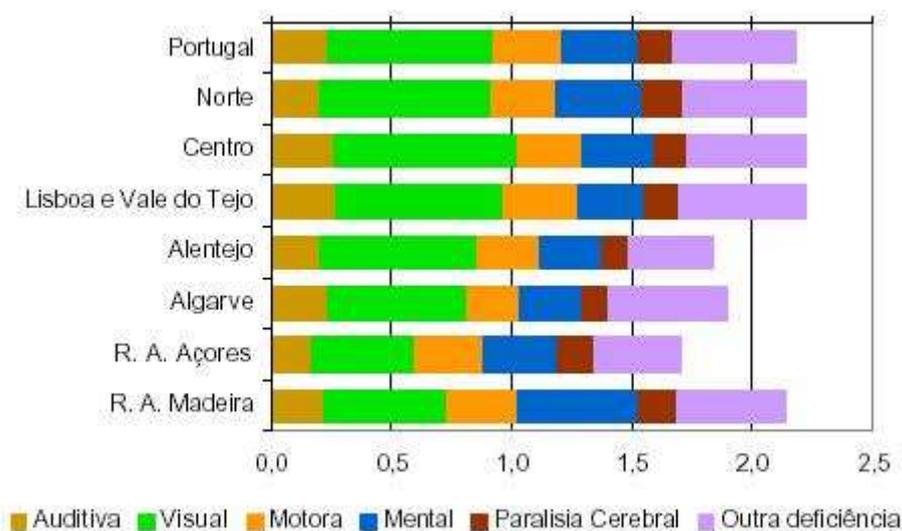
**Figura 12.** Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo em Portugal  
(Instituto Nacional de Estatística, 2001)

A análise obtida a partir da figura 13, sobre a taxa de incidência de deficiências segundo o tipo e considerando os grupos etários, permite evidenciar que a taxa se agrava com a idade.



**Figura 13.** Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo, por grupos etários, em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001)

A figura 14 apresenta as taxas de incidência de deficiência segundo o tipo na faixa etária dos 0 aos 15 anos.



**Figura 14.** Taxas de incidência da deficiência segundo o tipo, nos 0-15 anos em Portugal (Instituto Nacional de Estatística, 2001)

## **PARTE II – A INVESTIGAÇÃO**



---

## 5. A INVESTIGAÇÃO

A experiência prática obtida através do ensaio-e-erro, o raciocínio lógico com que analisa mentalmente as situações vivenciadas e a investigação, a procura da descoberta, têm sido os principais meios utilizados pelo homem para procurar a informação de que necessita para alargar os seus conhecimentos.

(Sousa, 2005: 11)

### 5.1. O ENQUADRAMENTO

Para estudar e compreender quais as políticas educativas para Portugal no período compreendido entre 1973 e 2004 no âmbito da Educação Especial, e como pretendemos compreender e descrever um período de tempo, optámos por uma investigação sob uma perspectiva qualitativa.

Na perspectiva qualitativa, a nível conceptual,

o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo. (Coutinho, 2011: 26)

A nível metodológico, “*a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo*” (Coutinho, 2011: 26) e “*o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto*” (Pacheco, 1993: 28).

Tal como define Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

- (1) a fonte directa de dados é o meio ambiente, constituindo o investigador o instrumento principal.

Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos vídeo ou rádio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. (Bodgan e Biklen, 1994: 47)

- (2) é descritiva: “*Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números*” (Bodgan e Biklen, 1994: 48).

- (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:

Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o «senso comum»? Qual a história natural da actividade ou acontecimentos que pretendem estudar? (Bodgan e Biklen, 1994: 49)

- (4) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva:

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (Bodgan e Biklen, 1994: 50)

- (5) e o significado é de importância vital na observação qualitativa: “*Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas*” (Bodgan e Biklen, 1994: 50).

Consideram ainda que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (Bodgan e Biklen, 1994: 51)

Para Afonso (2005: 42), *“podem ser identificadas três grandes modalidades ou tipos de investigação: (1) os estudos históricos; (2) os estudos naturalistas; e (3) os estudos experimentais.”*

Os estudos naturalistas *“caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.”* (Afonso, 2005: 43). O mesmo autor distingue ainda três tipos de estudos naturalistas: descritivos, de correlação e causais/comparativos.

Nos estudos descritivos,

procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante. (Afonso, 2005: 43)

Assim, e como se pretende essencialmente compreender e descrever uma situação, desenvolveremos a metodologia de «Estudo de Caso» que é a metodologia que, segundo Yin (1989), melhor se adapta quando as questões do *como* e do *porquê* são fundamentais, quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os conhecimentos e quando o foco do estudo é um fenómeno que se passa num contexto real. *“In general, case studies are the preferred strategy when «how» or «why» questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context.”* (Yin, 1989: 13).

Bodgan e Biklen (1994: 89) afirmam que “*o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.*”

Merriam (1988), por seu lado, apresenta o estudo de caso como sendo particularista, descritivo, heurístico e indutivo.

Particularista por se debruçar deliberadamente sobre uma situação específica que se sabe ser única em muitos aspectos: “*Particularistic means that case studies focus on a particular situation, event, program, or phenomenon.*” (Merriam, 1988: 11).

Preocupa-se essencialmente com os processos e as dinâmicas e atende fundamentalmente ao significado que as coisas e os acontecimentos têm para os próprios participantes:

Descriptive means that the end product of a case study is a rich, «trick» description of the phenomenon under study. Trick description is a term from anthropology and means the complete, literal description of the incident or entity being investigated. (Merriam, 1988: 11)

Procede por indução, podendo reformular no decurso do seu desenvolvimento os seus objectivos, problemáticas e instrumentos:

Inductive means that, for the most part, case studies rely on inductive reasoning. Generalizations, concepts, or hypotheses emerge from an examination of data – data grounded in the context itself. Occasionally one may have tentative working hypotheses at the outset of a case study, but these expectations are subject to reformulation as the study proceeds. Discovery of new relationships, concepts, and understanding, rather than verification or predetermined hypotheses, characterizes qualitative case studies. (Merriam, 1988: 13)

É heurístico, visando essencialmente a descoberta: “*Heuristic means that the case studies illuminate the reader’s understanding of the phenomenon under study. They can bring about the discovery of new meaning, extend reader’s experience, or confirm what is known.*” (Merriam, 1988: 13)

A característica que melhor identifica e distingue o «Estudo de Caso» é, segundo Coutinho (2011: 293), o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma realidade bem definida: o «caso».

A mesma autora interroga-se e define o «caso», afirmando que

quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil! (Coutinho, 2011: 293)

Neste Estudo de Caso, optámos por uma investigação segundo uma perspectiva histórica, porque incide “*sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento*” (Bodgan e Biklen, 1994: 90), e também porque, segundo Coutinho (2011: 322), na “*investigação histórica, o objectivo é descrever e interpretar uma situação, prática ou acontecimento*” e que

O investigador não observa directamente, não mede ou faz experimentação em factos existentes, nem testa estatisticamente a significância dos resultados a que chega. Pelo contrário usa a indução lógica para analisar qualitativamente traços do que já ocorreu ou de testemunhos orais. (McMillan & Schumacher, 1997: 464)

Foi nossa intenção realizar pessoalmente a recolha de dados. Merriam (1988) afirma que é o investigador, e não qualquer outro tipo de registo, que desempenha o papel de instrumento fundamental na recolha e análise dos dados:

Throughout the process of doing a case study, investigators continually make decisions, choose among alternatives, and exercise judgment. Once the research problem has been identified, the unit of analysis – the case – must be selected. Next the investigator must decide what information will be needed to address the problem and how best to obtain that information. (Merriam, 1988: 71)



Yin (1989) considera que a investigação qualitativa tem sobretudo a ver com perguntas. Para Bodgan e Biklen (1994: 89), “*num estudo qualitativo, o tipo de perguntas nunca é muito específico*”.

## 5.2. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Relembramos que pretendemos dar resposta às seguintes interrogações:

- Quais os contributos para a Educação Especial que estão preconizados na Constituição da República Portuguesa?
- O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?
- Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?

## 5.3. OS OBJECTIVOS DO ESTUDO

O objectivo geral desta investigação é «Compreender quais as políticas educativas para Portugal entre 1973 e 2004, no âmbito da Educação Especial».

Para atingir este objectivo geral, propomo-nos:

- ⇒ Descrever e analisar a Constituição da República Portuguesa, no âmbito da Educação Especial;
- ⇒ Descrever e analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito da Educação Especial;
- ⇒ Identificar, nos programas de governo, as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial;
- ⇒ Identificar as grandes reformas do Sistema Educativo Português e recolher os testemunhos de alguns docentes e/ou actores com responsabilidades no processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da Educação Especial.

---

## 6. A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Por método entendemos o percurso geral da investigação que orientará o procedimento do investigador em função dos objectivos precisos que visa e das questões que coloca a si próprio.

(Digneffe, in Albarello, 1997: 205)

Neste capítulo apresentamos a metodologia do estudo. Organizámo-lo de modo a expor as grandes opções metodológicas do estudo, justificando a razão da escolha de uma abordagem qualitativa-interpretativa, e o modo como é encarado o estudo de caso.

No desenho da investigação demos especial atenção às fases da investigação que apresentamos esquematicamente. Abordamos também no final do capítulo os métodos de recolha e de análise de dados.

### 6.1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Centrando-nos nos métodos, verificamos que *“as designações que os autores propõem para os diferentes modelos metodológicos nem sempre são coincidentes.”* (Coutinho, 2011: 36). No entanto *“depressa nos apercebemos que as diferenças metodológicas são aparentes dependendo, sobretudo, do enfoque ou pontos de vista sob o qual o autor em causa aborda e problematiza a questão.”* (Coutinho, 2011: 36).

Considerámos a proposta de Bodgan e Biklen (1994) e que Gomez et al. (1996: 94) apresentam segundo uma classificação pragmática, em que o nosso estudo, de acordo com estes autores, se insere no tipo de estudo de caso único que adopta a modalidade de «cariz histórica».

Segundo Coutinho (2011: 300),

um serviço hospitalar, um professor, uma escola, uma junta de freguesia, um doente crónico, uma comunidade cigana, uma política social eis apenas alguns exemplos de variáveis para os quais o estudo de caso é a metodologia de investigação que melhor se aplica. Por vezes é mesmo a única.

Na investigação qualitativa as questões a serem investigadas são estabelecidas com o intuito de estudar o fenómeno em toda a sua complexidade e no contexto natural, evitando “*iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar*” (Bodgan e Biklen, 1994: 83).

### **6.1.1. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Apresentamos nesta secção uma visão global do percurso e das fases seguidas na investigação e, posteriormente, aprofundamos os aspectos mais significativos.

### **6.1.2. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

Tal como afirma Bodgan e Biklen (1994: 83), “*em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizada baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos*”.

No entanto, e segundo o mesmo autor, quando iniciam um trabalho,

ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha de dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada a priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. (Bodgan e Biklen, 1994: 83)

No início da investigação, o investigador tinha uma visão ampla e geral daquilo que pretendia estudar – compreender quais as políticas educativas em Portugal no, período compreendido entre 1973 e 2004, no âmbito da Educação Especial.

Pareceu-nos importante que esta investigação revelasse também a realidade dos debates políticos nas diversas Assembleias – Nacional (até Abril de 1974), Constituinte (de Junho de 1975 a Abril de 1976) e da República (a partir de Junho de 1976) –, bem como as posições dos partidos políticos expressas nesses debates.

Desenvolvemos a investigação em diversas fases.

### 6.1.3 AS FASES DA INVESTIGAÇÃO

Considerámos seis fases no desenvolvimento da nossa investigação, que podemos esquematicamente observar na Figura 15.

A primeira fase ocorre com a elaboração e apresentação da tesina.

A segunda fase corresponde à elaboração do projeto de doutoramento, que apresentámos em Maio de 2012, onde definimos o problema e os objectivos e planificámos o estudo seguindo a metodologia do Estudo de Caso.

Numa terceira fase, procedemos à revisão da literatura.

A quarta fase refere-se aos “Métodos de exploração e Recolha de dados” onde contemplamos a recolha documental e a realização das entrevistas.

Na quinta fase sistematizámos a análise dos dados recolhidos e por último na sexta fase, procedemos à elaboração escrita do estudo onde apresentamos as conclusões e as implicações do estudo.

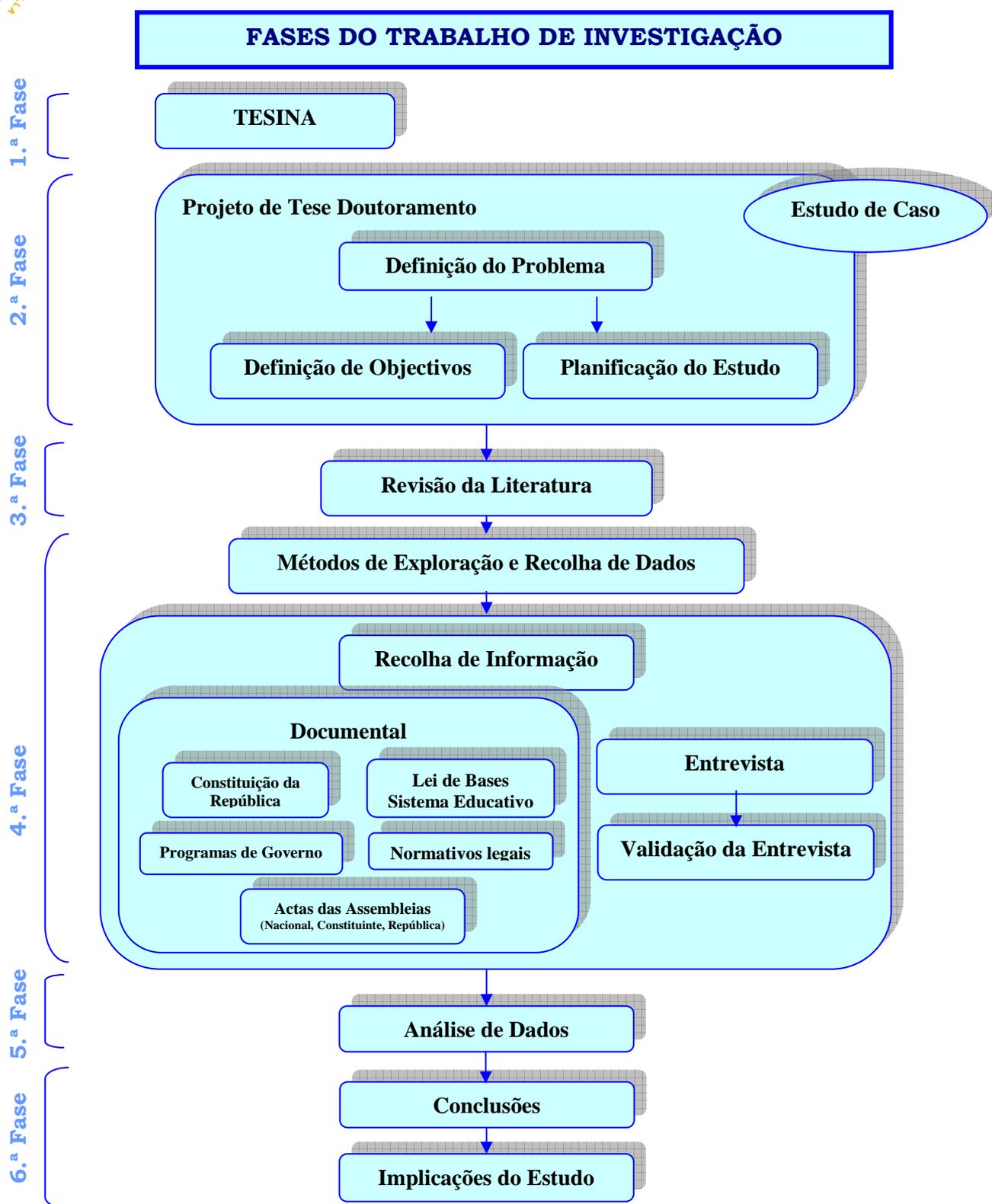


Figura 15. Fases de Investigação

### **A 1.ª Fase**

Na primeira fase, em Maio de 2005, procedemos à elaboração e apresentação do trabalho de investigação da tesina, que intitulámos «Ver de outra maneira – o percurso de integração de três alunos com deficiência visual».

### **A 2.ª Fase**

Nesta fase, elaborámos o «Proyecto de tesis doctoral», que apresentámos em Maio de 2012, onde definimos o Problema de Investigação, formulámos os objetivos e planificámos o estudo.

### **A 3.ª Fase**

Durante esta fase da investigação procedemos à revisão da bibliografia, também considerada por muitos autores como a revisão da literatura. No nosso caso, trata-se de uma componente que já tem um passado, muitas leituras e consultas sobre este tema e questões relacionadas com a problemática em que inserimos o nosso estudo. A partir da reflexão desta revisão bibliográfica, procedemos à contextualização metodológica que nos permitiu situar na pesquisa já realizada neste âmbito, dando origem ao modelo de análise que construímos e que nos permitiu conduzir o trabalho sistemático, de recolha e análise de dados que se seguiu.

Ainda durante esta fase, desenvolvemos a construção de alguns instrumentos de recolha de dados em função dos objetivos da pesquisa, nos quais se enquadram os guiões das entrevistas e as grelhas de registo de informação.

### **A 4.ª Fase**

Esta fase desenvolve-se da forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados: trabalho de campo, e corresponde “à efectiva concretização da pesquisa com o desenvolvimento do trabalho empírico.” (Afonso, 2005: 58).

Ao procedermos à recolha de informação, quer ao nível da recolha documental quer ao nível da aplicação das entrevistas, o primeiro problema com que nos deparamos foi a estratégia para conseguir o acesso ao ‘campo’ para conduzir o estudo planeado.

A este nível confrontámo-nos com as questões do acesso ao ‘campo’. O termo geral ‘terreno’ ou ‘campo’ significa

uma determinada instituição, uma sub-cultura, um grupo específico de ‘biografias de carreiras’ de decisores da Administração ou de empresas, e assim por diante. Em todos estes casos se enfrentam os mesmos problemas: como é que o investigador assegura a colaboração dos potenciais participantes no estudo? Como obtém não só uma expressão da disponibilidade, mas a sua tradução em entrevistas concretas ou noutras formas de recolha de dados? (Flick, 2005: 55).

No entanto,

passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário). Não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si. (Bodgan e Biklen, 1994: 122)

### **A 5.ª Fase**

A quinta fase corresponde ao momento em que foi elaborada a análise de dados pelo investigador.

Analisar os dados qualitativos significa “*trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.*” (Lüdke e André, 1988: 45)

No entanto, devemos realçar que “*a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.*” (Lüdke e André, 1988: 45)

### A 6.<sup>a</sup> Fase

Apresentamos nesta fase as conclusões e as implicações do estudo a que chegámos após a realização das fases anteriores.

E apesar dos dados que recolhemos e das reflexões que fomos fazendo durante todo o processo, “*nunca se está verdadeiramente ‘pronto’ para começar, quando escrevemos temos de tomar uma decisão consciente de começar e de nos disciplinarmos para continuarmos.*” (Bodgan e Biklen, 1994: 246)

## 6.2. AS TÉCNICAS E OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO

Foi sempre nossa intenção realizar pessoalmente toda a recolha de dados.

Merriam (1988) afirma que é o investigador, e não qualquer outro tipo de registo, que desempenha o papel de instrumento fundamental na recolha e análise dos dados.

Yin (1989) considera que a investigação qualitativa tem sobretudo a ver com perguntas. Para Bodgan e Biklen (1994), “*num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico*” (p. 89).

No caso particular das técnicas fundamentais de recolha de dados, propomos utilizar a análise documental e a entrevista.

De acordo com Merriam (1988), numa investigação qualitativa do tipo estudo de caso, a recolha e análise de dados é simultânea e o investigador terá como missão ouvir e ver em toda a parte, dependendo o sucesso da entrevista do comportamento do entrevistador e da sua capacidade de fazer as perguntas certas no momento certo. O papel do investigador requer ainda concentração, sensibilidade, compreensão, acuidade mental e disciplina (Patton, 1987).

Bodgan e Biklen (1994) consideram o “*plano de investigação como um processo evolutivo, no qual as perguntas a ser colocadas e os dados a ser recolhidos decorrem do próprio processo de investigação.*” (p. 107)

Como referem os mesmos autores:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo. (p. 134)

Assim, e de acordo com Coutinho (2011), a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados. Na perspectiva qualitativa, “*a teoria é de tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir desses mesmos dados.*” (Coutinho, 2011: 27)

Para Goetz e LeCompte (1988: 124), “*Las categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos*”.

E, citando o mesmo autor, a recolha de dados “*finaliza habitualmente cuando se acaban el tiempo, la energía, los fondos o la paciencia del investigador, y no porque se agoten las fuentes de información.*” (Goetz e LeCompte, 1988: 172)

### **6.2.1. A RECOLHA DOCUMENTAL**

Quando, Goetz e LeCompte, se referem às categorias das estratégias de recolha de dados em etnografia, entendem que “*el análisis de contenido de artefactos humanos comprende la recogida de material demográfico y de archivo, así como el análisis de vestigios o restos materiales.*” (Goetz e LeCompte, 1988: 125)

A pesquisa documental “*apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação.*” (Saint-Georges, in Albarello, 1997: 30)

Afonso (2005: 88) refere-se à pesquisa documental ou pesquisa arquivista como consistindo

na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Neste âmbito, o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes dos objectivos da pesquisa.

### Os etnógrafos

descubren los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos (...). El material demográfico oficial contiene características del grupo en estudio que proporcionan un marco para los datos de base. La recogida y análisis de libros de texto, guías curriculares, apuntes de clase, listas de matrícula, actas de las reuniones, expedientes personales de los alumnos, documentos personales de profesores y alumnos, correspondencia, documentos gubernamentales y otros archivos cuya elaboración estimula el investigador, como diarios y relatos de los recuerdos de los profesores, ofrecen una fuente inestimable de datos de base, de proceso y axiológicos. (Goetz e LeCompte, 1988: 163)

Interessa-nos particularmente “*quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso dos registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.*” (Bodgan e Biklen, 1994: 48)

As fontes de documentação, segundo Saint-Georges, podem distinguir-se em quatro grandes tipos: “*as fontes escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas*” (in Albarello, 1997: 17). Já Afonso (2005: 89), afirma que “*na pesquisa arquivista ou documental, e no que respeita à natureza dos documentos a investigar,*

*há que distinguir entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados”.*

No nosso caso, interessam-nos as fontes escritas oficiais, que no dizer de Saint-Georges são definidas como *“uma fonte que depende de uma autoridade pública”* (in Albarello, 1997: 21). Trata-se, pois, de documentos que são emitidos por uma autoridade pública.

Segundo Afonso (2005: 89), *“os documentos oficiais encontram-se nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente do Ministério da Educação, e constituem um registo da actividade quotidiana da administração educacional (...)”.*

Segundo Coutinho (2011: 299), num estudo de caso *“a pesquisa documental deve constar do plano de recolha de dados.”*

O nosso estudo incidiu essencialmente na pesquisa documental ou de fontes primárias que, de acordo com Sousa (2005: 88), *“são documentos oficiais, legislação, censos, relatos, biografias, cartas, artigos de jornais, fotografias, filmes, (...) e outras fontes materiais que ainda não receberam tratamento analítico.”*

Na recolha documental realizada recorreremos às seguintes fontes:

- i) Constituição da República Portuguesa de 1976 e das suas diversas revisões, através da consulta dos normativos legais;
- ii) Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e a sua revisão de 1997, através da consulta dos normativos legais;
- iii) Programas dos seis governos provisórios, de 1974 a 1976, e dos quinze governos constitucionais, de 1976 a 2004, através das publicações oficiais;
- iv) Diários das sessões das Assembleia Nacional, Assembleia Constituinte e Assembleia da República, durante o período de tempo em análise, através da consulta, *on-line*, nos arquivos da Assembleia da República;
- v) Normativos legais referentes à Educação Especial publicados entre 1974 e 2004.

### 6.2.2. A ENTREVISTA

A entrevista “ *é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito*” (Sousa, 2005: 247).

Como refere Afonso (2005: 97), “*a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista (...)*”.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bodgan e Biklen, 1994: 134)

Ao referir-se à natureza humana, Ruquoy (in Albarello, 1997: 84), afirma que

ultrapassando o estudo dos factos externos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial.

“*Na investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um encontro*” (Bodgan e Biklen, 1994: 76).

Ainda segundo Bodgan e Biklen (1994: 51),

os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

As entrevistas podem ser classificadas num *continuum*:

num dos pólos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objecto de estudo estritamente definido. (Ruquoy, cit. in Albarello, 1997: 87)

Em geral, e segundo Afonso (2005: 97), as entrevistas “*distinguem-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas em função do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado*”.

Nas entrevistas não estruturadas,

a interacção verbal entre entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objectivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo de investigação. (Afonso, 2005: 98)

Por outro lado, e referindo-se ainda à entrevista não estruturada (Afonso, 2005: 98), esta “*pode desenvolver-se numa lógica descritiva, em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode ser orientada num sentido interpretativo, em que se recolhem opiniões e representações do entrevistado*”.

As entrevistas semi-estruturadas, situam-se no formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as entrevistas não estruturadas. Para Afonso (2005: 99), “*o modelo global é o da entrevista não estruturada (...)*” e, “*em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semi-estruturada*”.

De acordo com Quivy (1992: 194), é a entrevista semi-directiva ou semi-dirigida, que melhor se adapta ao nosso estudo, por não ser “*nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas*”. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

Para Ruquoy (in Albarello, 1997: 87), a entrevista *semi-directiva* situa-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias:

Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente «não directivo». Por outro lado, porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao saber do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente «directivo» das intervenções do entrevistador.

Como já referimos, “*é a técnica da entrevista semidirectiva que serve de base à recolha deste tipo de informação*” (Poirier, 1999: 49).

Por vezes, como defende Flick (2005), também as entrevistas semi-estruturadas integram narrativas como um dos seus elementos. Usar as narrativas produzidas pelos entrevistados como uma forma de dados

é uma alternativa à abertura proporcionada pela entrevista semi-estruturada, na abordagem das experiências individuais [e por outro lado] as narrativas possibilitam ao investigador uma abordagem mais compreensiva do universo de experiências do entrevistado, que já se apresenta estruturado. (Flick, 2005: 99)

Ao pretendermos dar a palavra ao entrevistado, se a pergunta inicial desencadear a sua narrativa, considerando que o mesmo deve abordar o tema como entender e durante o tempo que achar necessário, é nossa obrigação não lhe cortar a palavra abstendo-nos de produzir quaisquer interferências:

é fundamental para a qualidade dos dados que ela não seja interrompida ou obstruída pelo entrevistador com perguntas (por exemplo: ‘De que está falando?’), com intervenções directivas (exemplo: ‘Este problema não podia ter sido resolvido de outra maneira?’), ou com juízos de valor (‘a sua ideia é mesmo boa!’). (Flick, 2005: 100)

Devemos, assim, acautelar a maneira de colocar as questões para não influenciarmos o entrevistado. Como ouvinte, “*o entrevistador deverá sinalizar (por*

*exemplo: com huns! De reforço) que a história e a perspectiva do narrador lhe despertam simpatia e que se esforça por compreendê-la. Apoiada desta forma o narrador e encoraja-o a continuar a sua narrativa até ao fim” (Flick, 2005: 101).*

Segundo Flick (2005), para obter uma narrativa relevante para a investigação, tem de se colocar a pergunta generativa de uma forma ampla, mas ao mesmo tempo suficientemente específica, para que o domínio da experiência que interessa se torne o tema central.

De acordo com o mesmo autor,

Na entrevista narrativa há, por um lado, a expectativa de tornar visíveis os processos factuais, de que seja revelado ‘o modo como as coisas realmente se passaram’, o que se prende à natureza dos dados da narrativa. (Flick, 2005: 103)

Ainda segundo Flick (2005), a entrevista narrativa e a metodologia que lhe está associada ilustram a necessidade de as entrevistas qualitativas se adaptarem à estrutura e configuração das experiências vividas. Ao salientar que as narrativas são uma estrutura que inclui

mais do que afirmações e ‘factos’ relatados, estamos a apresentar um modelo de reconstituição da lógica interna dos processos. Isso oferece igualmente uma solução para o dilema da entrevista semi-estruturada: equilibrar a liberdade de explorar pontos de vista subjectivos com a orientação e a delimitação temática do que é referido. (Flick, 2005: 105)

Esta solução, segundo o mesmo autor, engloba três elementos:

- A orientação de base é dar aos entrevistados a noção de que devem contar a sua história, talvez durante várias horas, e pedir-lhe que o aceitem fazer.
- As intervenções concretas, estruturantes ou de aprofundamento temático, são adiadas para o fim da entrevista, momento reservado pelo entrevistador para retomar temas aflorados antes e para fazer perguntas mais directas. Está ligada a esta postura a limitação do papel estruturante do entrevistador ao início e ao fim da entrevista.

- A pergunta generativa serve não só para estimular a produção da narrativa mas também para a orientar para a área temática e para a fase da vida de que a entrevista se ocupa. (Flick, 2005: 105)

Optámos pela entrevista semi-directa, semi-estruturada ou semi-dirigida, que é a que se adequa melhor aos nossos objectivos, e por, de acordo com Quivy (1992), não ser “*nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas*” (p. 194).

O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado se afasta, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

Inicialmente identificámos e pretendíamos entrevistar os Ministros da Educação dos momentos que considerámos como os marcos históricos da nossa investigação: o Professor Veiga Simão – ministro em 1973; O Engenheiro Roberto Carneiro – ministro em 1991; e o Professor David Justino – ministro em 2004.

Infelizmente, com a recente morte do Professor Veiga Simão e a doença de outro dos visados, optámos por abandonar esta ideia inicial e elegemos outro público. Um universo mais diversificado que envolveu representantes da área sindical, da área parlamentar, da área da gestão escolar, da área técnico-pedagógica do Ministério da Educação, da área docente ao nível da coordenação do apoio educativo e de docentes em funções lectivas.

A “*confidencialidade de toda a conversa havida no decorrer da entrevista é um dos pontos que se refere ao entrevistado logo no início, nunca sendo demais os cuidados desenvolvidos para a manter*”. (Sousa, 2005: 252)

O “*plano de investigação [deve ser tratado] como um processo evolutivo, no qual as perguntas a ser colocadas e os dados a ser recolhidos decorrem do próprio processo da investigação*”. (Bodgan e Biklen, 1994: 107)

Ao entrarmos no “campo”, necessitamos de nos munir com uma grelha de entrevista. Dado que a entrevista apela a factos um pouco distantes, ocorridos entre 1973 e 2004, tivemos a preocupação de fornecer linhas orientadoras que

possibilitassem, aos entrevistados, documentar-se para poderem falar sobre a temática em análise.

Para a validação do questionário, validação do conteúdo, seleccionámos um conjunto de especialistas constituído por 5 professores universitários especialistas na área da Diversidade Educativa e Educação Especial, 5 professores universitários especialistas na área da Política Educativa e 4 professores não universitários da área da Diversidade Educativa. Ao grupo de especialistas foi explicado a técnica a utilizar, os objectivos do estudo e a importância da sua participação neste processo de validação.

**Quadro XXIX.** Questionário de selecção dos especialistas

Ao longo da sua carreira profissional leccionou disciplina(s)/conteúdo(s) relacionados com Política Educativa e/ou Educação Especial?	Sim ( )	Não ( )																											
Dirigiu ou participou em alguma investigação relacionada com Política Educativa e/ou Educação Especial?	Sim ( )	Não ( )																											
Participou em alguma publicação relacionada com Política Educativa e/ou Educação Especial?	Sim ( )	Não ( )																											
Marque com um X, nos espaços sombreados, o grau de conhecimento que possui acerca da temática da Política Educativa no âmbito da Educação Especial																													
0	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #cccccc;"></td> </tr> </table>																												10

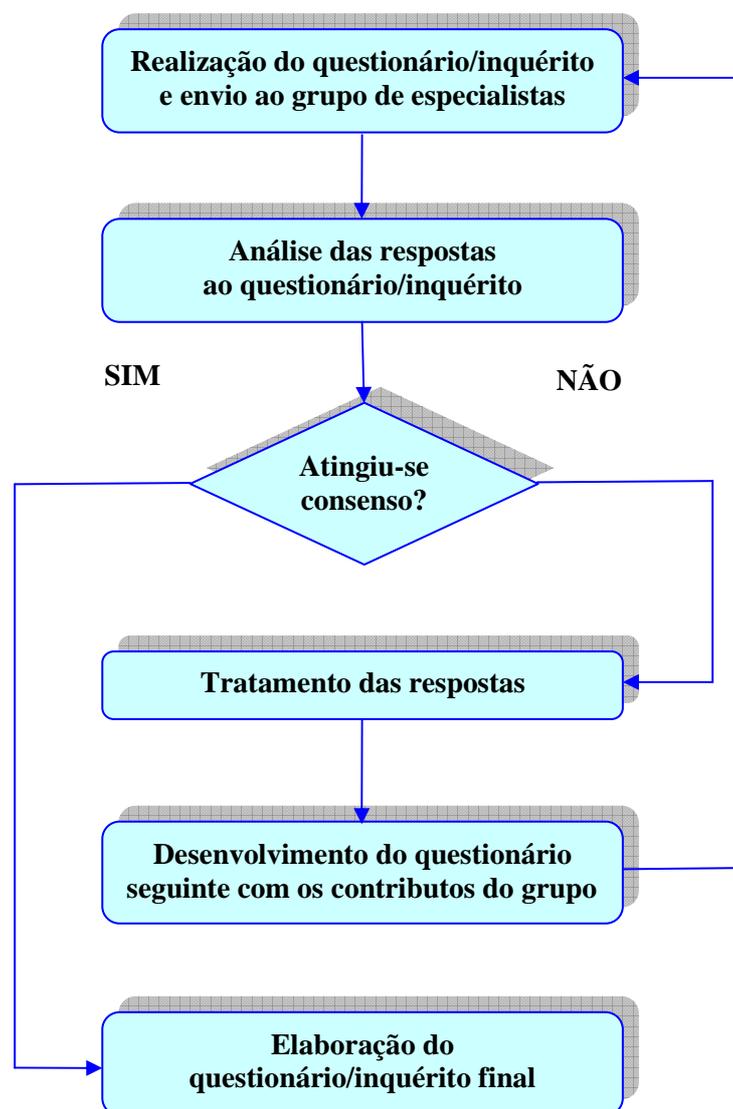
Para a selecção dos especialistas utilizámos o procedimento do “*Coefficiente de competencia experta*” ou “*Coefficiente K*” obtido a partir da aplicação da fórmula:

$$K = \frac{1}{2} (K_c + K_a),$$

em que KC é o “Coeficiente de conhecimento” ou de informação que tem o especialista sobre o problema apresentado e Ka é o chamado “Coeficiente de argumentação” ou de fundamentação dos critérios dos especialistas (Blasco, López e Mengual 2010).

No nosso caso, o coeficiente K foi superior a 0,8 em 12 dos 14 especialistas seleccionados, o que denotou um grau de competência muito aceitável.

Como técnica de apoio à decisão, aplicámos o “Método Delphi”, como exemplificamos na Figura. 16.



**Figura 16.** Método Delphi

Neste método, as estimativas feitas pelos especialistas realizaram-se, em rondas sucessivas, anónimas, com o objectivo de conseguir um consenso sobre um questionário “interactivo”.

Concedendo-se a máxima autonomia aos especialistas convidados, o método tem como principais características a troca de opiniões sob anonimato e a possibilidade de revisão das posições individuais, perante os argumentos dos outros especialistas convidados.

A inexistência física de uma reunião e o facto de ser garantido o anonimato reduzem a influência de factores psicológicos entre os especialistas.

Após a aplicação do método, obtivemos o guião validado que apresentamos no Quadro XXX.

Elaborámos então o guião da entrevista<sup>28</sup>.

Pretendemos que o guião da entrevista fosse simultaneamente claro e objectivo.

Do guião fazem parte: o tema, os objectivos e as questões da entrevista. Paralelamente foi elaborada uma ficha de perfil do entrevistado.

### **TEMA**

Repercussão da política educativa de Educação Especial, no sistema educativo português.

### **OBJECTIVOS GERAIS**

- Recolher informação relevante que contribua para caracterizar a implementação da política educativa no âmbito da Educação Especial;
- Conhecer as verbalizações dos actores e/ou docentes sobre a implementação da política educativa no âmbito da Educação Especial;
- Conhecer o impacto da política educativa no âmbito da Educação Especial no dia-a-dia das escolas.

---

<sup>28</sup> Ver anexo I, versão inicial do guião antes da validação.

Quadro XXX. Guião da entrevista e ficha de perfil do entrevistado

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	QUESTÕES
I Legitimação da entrevista	1.1. Informar o entrevistado sobre as finalidades da investigação; 1.2. Motivar o entrevistado para participar no estudo realçando a importância do seu contributo; 1.3. Assegurar a confidencialidade e o anonimato do entrevistado se assim o desejar; 1.4. Obter autorização para proceder à gravação áudio da entrevista.	a) Finalidades da investigação; b) Motivação do entrevistado; c) Confidencialidade e anonimato da entrevista; d) Autorização do entrevistado;	
II Perfil profissional do entrevistado	2.1. Caracterizar o entrevistado; 2.2. Conhecer o percurso profissional do entrevistado.	e) Preenchimento da ficha, -“Perfil do entrevistado”;	
III Contextos	3.1. Descrever o(s) contexto(s) em que o entrevistado vivenciou as experiências no âmbito da educação especial.	f) Carreira / Percurso pessoal; g) Cargos e funções desempenhados; h) Actividades desenvolvidas; i) Experiência com a temática; j) Outras experiências;	Fale-nos da sua carreira, o percurso desde que iniciou a sua carreira até à actualidade, os cargos que desempenhou, as actividades em que esteve envolvido, dos alunos com necessidades educativas com que lidou, ... etc.
IV Sucessos e constrangimentos vivenciados	4.2. Identificar as principais mudanças nas políticas de educação especial ao longo da carreira do entrevistado; 4.2. Identificar os sucessos nas mudanças vivenciadas; 4.3 Identificar os constrangimentos nas mudanças vivenciadas.	k) Percepção da política educativa para a educação especial; l) Sucessos e constrangimentos vivenciados;	Durante todo o tempo como vê a política educativa no âmbito da Educação Especial? Fale-nos da sua evolução, dos sucessos e dos constrangimentos que vivenciou enquanto actor no terreno.
V Avaliação das mudanças vivenciadas	5.1. Avaliar as políticas de educação especial durante o percurso profissional do entrevistado.	m) Avaliação das políticas educativas no âmbito da educação especial.	Como avalia, durante o seu percurso profissional, a implementação da política educativa no âmbito da Educação Especial? Que marcos merecem destaque?

**FICHA “PERFIL DO ENTREVISTADO”**

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (REFERENTE A AGOSTO DE 2004)

**DADOS TEMPORAIS**

ANO DE INICIO DA ACTIVIDADE DOCENTE - 19 \_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO (MÊS / ANO) - \_\_\_\_ / 19 \_\_\_\_

**NÍVEL DE ENSINO EXERCIDO NA DOCÊNCIA**1.º CICLO  2.º CICLO  3.º CICLO  ENSINO SECUNDÁRIO **CARGOS DESEMPENHADOS**

- PROFESSOR / PROFESSOR TITULAR DE TURMA
- DIRECTOR DE TURMA  COORDENADOR DOS DIRECTORES DE TURMA
- CARGOS DIRECTIVOS
- PRESIDENTE  VICE-PRESIDENTE  VOGAL  DIRECTOR DE ESCOLA (1.º CICLO)

**OUTRAS ACTIVIDADES / FUNÇÕES DESENVOLVIDAS**

Ano	Função	Instituição	Observações

**FORMAÇÃO ACADÉMICA**

Ano	Grau	Área	Instituição

### 6.3. AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Após a recolha de informação, *“el etnógrafo abandona el campo o da por terminada la recogida de datos, comienza la fase de análisis e interpretación.”* (Goetz e LeCompte, 1988: 172)

No nosso caso, os dados recolhidos são de carácter qualitativo, e consistiram em material documental e nas entrevistas realizadas.

A pesquisa documental foi realizada ao mesmo tempo que se procedia a uma análise dos dados e ao seu registo, em vez *“de relegar el análisis a un período posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio”*. (Goetz e LeCompte, 1988: 173)

Wolcott (1994: 12), ao referir-se à pesquisa baseada em informação qualitativa, *“sugere três conceitos básicos para orientar a organização e a exploração dos dados, de acordo com a ênfase colocada na descrição, na análise ou na interpretação”*.

Ao pretendermos uma abordagem centrada na descrição, e segundo o mesmo autor, *“a pura descrição não existe na medida em que o próprio processo de recolha de dados implica análise e interpretação”* (Afonso, 2005: 114). E Wolcott (1994: 12) conclui: *“pode mesmo dizer-se que os dados já são teoria”*.

Depois de concluída a pesquisa documental, e já na posse da informação disponível, procedemos ao registo e à sua análise de modo a que, ao iniciarmos as entrevistas, estarmos já na posse da maior informação possível. Quer para as confirmarmos, quer para não as sobrecarregarmos com matéria já consolidada.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994: 48),

*os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que eles foram registados ou transcritos.*

Para Poirier (1999), através da repetição na audição das entrevistas, assegurámo-nos que a transcrição é a reprodução fiel da gravação áudio. No entanto, devemos acrescentar que *“quando se colocou, a pontuação, já se fez uma modificação”* (p. 58).

Obtivemos assim um texto que reproduz fielmente o discurso que foi registado, com as suas repetições e os seus eventuais erros de linguagem, as pausas, os silêncios, etc.

As perguntas e as intervenções do investigador foram igualmente transcritas com fidelidade nos momentos em que ocorreram.

Na prática, *“esta primeira transcrição efectua-se em dois tempos: na primeira fase, procede-se à transcrição do texto oral; na segunda, completa-se a primeira transcrição, que é sempre lacunar”* (Poirier, 1999: 59). Os erros correntes na linguagem falada com que nos deparamos durante a transcrição *“fazem parte do jogo relacional inquiridor-narrador: são elementos da personagem do locutor, do seu meio, da espontaneidade da narrativa”* (Poirier, 1999: 63).

Existem, segundo Wolcott (1994), múltiplas formas de organizar e apresentar os dados numa lógica descritiva. Sendo que, para Afonso (2005: 115),

uma delas pode ser a ordem cronológica dos dados, própria da narrativa, quando está em causa a descrição de um processo (...), outra alternativa mais tradicional consiste na organização da descrição em função de uma estrutura analítica deduzida do enquadramento conceptual do estudo.

Os estudos que utilizam entrevistas narrativas,

têm como principal fundamento teórico a análise dos pontos de vista e actividades dos sujeitos, conquanto isso dependa do método de interpretação utilizado. As questões de investigação exploradas nesta perspectiva contextualizam os processos biográficos em relação ao fundo das suas circunstâncias genéricas e específicas (por exemplo, situações da vida, como uma fase da carreira profissional ou um certo contexto social e da história pessoal, ...). (Flick, 2005: 106)

Assim,

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Los datos poco elaborados recogidos en una fase anterior son transformados en información de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. (Gómez et al., 1999: 167)

Seguidamente, na última fase do trabalho da análise e interpretação dos dados, procedemos à produção do texto interpretativo.

Neste texto interpretativo, tivemos a preocupação de o organizar de modo a “*responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e conceptual utilizado*” (Afonso, 2005: 122).

Numa investigação do tipo qualitativo-interpretativo, a análise dos dados é realizada de forma contínua durante o processo de recolha dos dados e não só após a sua conclusão. Para Coutinho (2011), na investigação de tipo interpretativo

“o trabalho de recolha e análise de dados é uma actividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade. Dito de outro modo, na investigação qualitativa/interpretativa quer os instrumentos quer a conduta do investigador são difíceis de pormenorizar num conjunto de normas universalmente aplicáveis a todas as situações de pesquisa” (p. 287).

Após a recolha de dados através da recolha documental e da realização das entrevistas, “*os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador*” (Coutinho, 2011: 290).

Na análise da informação utilizámos metodologias qualitativas, nomeadamente a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é, para Bardin (1994: 29), “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. E concretiza que “*Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.*” (Bardin, 1994: 29)

Para Quivy (1992), “*a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas*”. (p. 224)

De acordo com Bardin (1994),

a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável – com maior ou menor facilidade, é certo – a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (...) possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se:

- uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo «para ver o que dá»;

- uma função de «*administração da prova*». Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo «para servir de prova». (pp. 29-30)

## 7. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS<sup>29</sup>

O carácter indutivo da pesquisa empírica em planos de investigação qualitativa leva a que diferentes fases de desenvolvimento do projecto da investigação se constituam como elementos de um contínuo que liga o problema aos dados.

(Coutinho, 2011: 191)

No tratamento da informação, a primeira tarefa que nos surge consiste “*en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarable y manejable*”. (Gómez, Lores e Jiménez, 1996: 234-235)

**Quadro XXXI.** Objectivos e questões de investigação do estudo

OBJECTIVOS DO ESTUDO	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO
Descrever e analisar a Constituição da República Portuguesa, no âmbito da Educação Especial	Quais os contributos para a Educação Especial preconizados na Constituição da República Portuguesa?
Descrever e analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito da Educação Especial	O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?
Identificar, nos programas de governo, as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial  Identificar as grandes reformas do Sistema Educativo Português e recolher os testemunhos de alguns docentes e/ou actores com responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da Educação Especial	Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?

<sup>29</sup> Pode ser consultada nos anexos toda a documentação produzida e que nos serviu de base para escrever este capítulo.

Para melhor nos centrarmos no nosso estudo, iniciámos todo o processo de recolha e análise de dados estabelecendo uma ligação entre os objectivos de estudo e as questões de investigação que definimos inicialmente e que reproduzimos esquematicamente no Quadro XXXI.

Sousa (2005) chama-nos a atenção para não confundirmos Análise Documental com Análise de Conteúdo. “A *Análise Documental trabalha com documentos, normalmente textos, e a Análise de Conteúdo com mensagens (comunicações)*. A primeira tem por objectivo a condensação da informação e a segunda a sua inferição.” (p. 262)

### 7.1. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DA RECOLHA DOCUMENTAL

A análise documental é definida por Bardin (1994) como “*uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referências*” (p. 45).

Segundo Sousa (2005), a análise documental

tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência. Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc. (p. 262)

Para termos um fio condutor na investigação, estabelecemos as “Dimensões do Estudo” e os “Temas de Análise” que esquematizámos e apresentamos no Quadro XXXII – Dimensões do estudo e temas de análise.

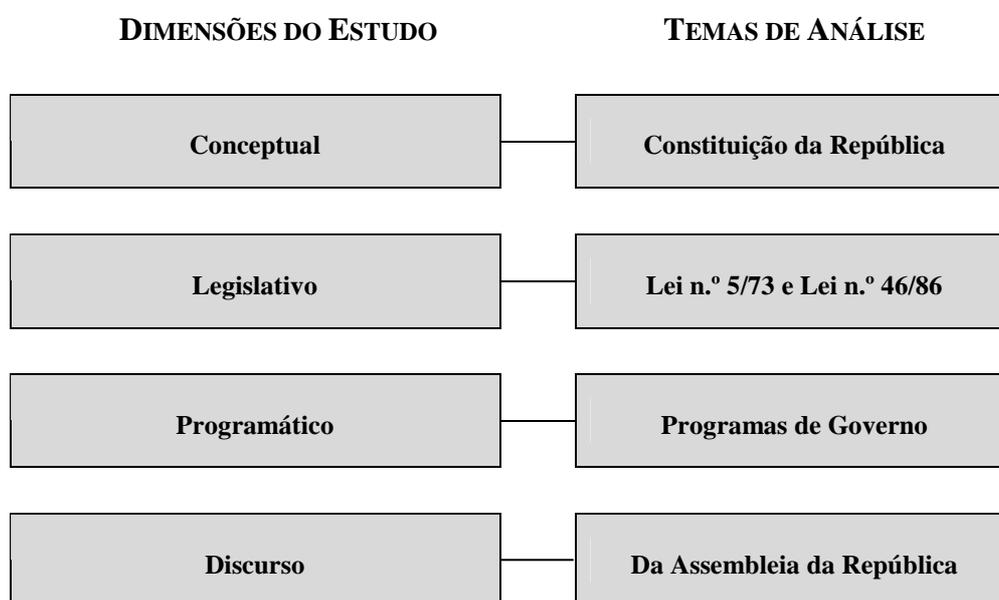
Neste capítulo, «A Análise da Informação da Recolha Documental», procedemos à análise dos documentos de forma a adequar a sua análise aos objectivos que nos propomos alcançar abrangendo as seguintes dimensões do estudo:

- (1) Conceptual – onde nos debruçamos sobre a Constituição da República Portuguesa e as suas diversas revisões;

(2) Legislativa – onde analisamos a chamada Lei Veiga Simão, Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, e a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; e

(3) Programática – onde nos merecem reflexão os programas de Governo do período em estudo;

**Quadro XXXII.** Dimensões do estudo e temas de análise



### 7.1.1. A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA

Como já referimos, o Estado Democrático, também designado como «3.<sup>a</sup> República», abrange o período compreendido entre a revolução de Abril de 1974 e os dias de hoje.

A 2 de Abril de 1976, a Assembleia Constituinte aprovou a Constituição da República Portuguesa e, no dia 10 de Abril de 1976, a Presidência da República publicou na I Série do Diário da República, número 86, o decreto de aprovação e o texto integral da Constituição.

No preâmbulo do decreto de aprovação da Constituição de 1976, podemos ler:

A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista.

Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início da viragem histórica da sociedade portuguesa.

A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país.

A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno.

Para a análise da Constituição da República Portuguesa, desde a sua vigência e até 2004, procedemos à compilação de todos os normativos legais que publicitaram a lei fundamental do país, quer a Constituição de 1976, quer todos os outros que corresponderam às suas cinco posteriores revisões, que enumeramos:

- 1.<sup>a</sup> revisão, em 1982, pela Lei Constitucional n.º 1/1982, de 30 de Setembro;
- 2.<sup>a</sup> revisão, em 1989, pela Lei Constitucional n.º 1/1989, de 8 de Julho;
- 3.<sup>a</sup> revisão, em 1992, pela Lei Constitucional n.º 1/1992, de 25 de Novembro;
- 4.<sup>a</sup> revisão, em 1997, pela Lei Constitucional n.º 1/1997, de 20 de Setembro;
- 5.<sup>a</sup> revisão, em 2004, pela Lei Constitucional n.º 1/2004, de 24 de Julho.

No anexo II encontram-se os instrumentos que construimos para a recolha da informação e que serviram de base para esta análise.

Num primeiro momento, e como resumimos no Quadro XXXIII - Evolução do número de artigos que constituem a Constituição da República Portuguesa de 1976 a 2004, observamos que a Constituição de 1976 era composta por 312 artigos e que das suas diversas revisões resultou uma diminuição para 295 artigos, em 2004.

**Quadro XXXIII.** Evolução do número de artigos que constituem a Constituição da República Portuguesa de 1976 a 2004

Constituição	1976	1982	1989	1992	1997	2004
N. <sup>a</sup> artigos	312	300	298	298	299	295

Da análise do corpo do texto, pudemos constatar que a Lei Constitucional manteve sempre a sua estrutura, constituída pelos seguintes seis blocos:

- (1) - Princípios fundamentais;
- (2) - Parte I – Direitos e deveres fundamentais;
- (3) - Parte II – Organização económica;
- (4) - Parte III – Organização do poder político;
- (5) - Parte IV – Garantia e revisão da Constituição e
- (6) - Disposições finais e transitórias.



**Artigo 9.º**  
**Tarefas fundamentais do Estado**

**Constituição da República de 1976**

b) Assegurar a participação organizada do povo na resolução dos problemas nacionais, defender a democracia política e fazer respeitar a legalidade democrática.

c) Socializar os meios de produção e a riqueza, através de formas adequadas às características do presente período histórico, criar as condições que permitam promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, especialmente das classes trabalhadoras e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.

**Constituição da República de 1982**

b) Garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de direito democrático;

d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, a igualdade real entre portugueses, e a afectação dos direitos económicos, sociais e culturais, mediante a transformação das estruturas económicas e sociais, designadamente a socialização dos principais meios de produção, e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.

c) Defender a democracia política e assegurar a participação organizada do povo na resolução dos problemas nacionais;

**Constituição da República de 1997**

d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo, a igualdade real entre portugueses, e a afectação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação das estruturas económicas e sociais, designadamente a socialização dos principais meios de produção, e abolir a exploração e a opressão do homem pelo homem.



g) Promover o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional, tendo em conta, designadamente, o carácter ultraperiférico dos arquipélagos dos Açores e da Madeira;



h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.

Figura 17. As diversas alterações ao artigo 9.º da Constituição

Para o nosso estudo interessa considerarmos apenas os dois primeiros blocos.

Desde a Constituição de 1976 até à 5.<sup>a</sup> revisão, realizada em 2004, estes dois blocos mantiveram sempre a mesma estrutura.

Os «Princípios fundamentais» desenvolvem-se ao longo de onze artigos, do 1.º ao 11.º, e a «Parte I – Direitos e deveres fundamentais», do artigo 12.º ao artigo 79.º.

No caso dos «Princípios fundamentais», consideramos apenas o artigo 9.º com a epígrafe «Tarefas fundamentais do Estado» e encontramos as alterações que identificamos na Figura 17.

Podemos verificar que este artigo manteve a sua epígrafe ao longo das cinco revisões, sendo que a sua alínea b) da Constituição de 1976 deu origem a duas alíneas, b) e c), na Constituição de 1982. Já a alínea c) da Constituição de 1976 foi alterada para alínea d) na Constituição de 1982 e o seu conteúdo reformulado. Voltou a ser alvo de alteração pela revisão da Constituição de 1997, com o acrescento da expressão «e ambientais» e o acrescento de mais duas alíneas, g) e h).

Assim, no final da 5.<sup>a</sup> revisão da Constituição em 2004, o artigo ficou com seguinte redacção:

Artigo 9.º  
**(Tarefas fundamentais do Estado)**

São tarefas fundamentais do Estado:

- a) Garantir a independência nacional e criar as condições políticas, económicas, sociais e culturais que a promovam;
- b) Garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de direito democrático;
- c) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;
- d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais;

- e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correcto ordenamento do território;
- f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa;
- g) Promover o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional, tendo em conta, designadamente, o carácter ultraperiférico dos arquipélagos dos Açores e da Madeira;
- h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.

A Constituição da República Portuguesa garante, na sua Parte I – Direitos e deveres fundamentais, nos artigos 12.º – Princípio da Universalidade e 13.º – Princípio da igualdade, respectivamente, que *“todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”* (art.º 12.º - 1.) e que *“todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”* (art.º 13.º - 1.). Estes dois artigos mantiveram-se sem alterações desde 1976 até 2004.

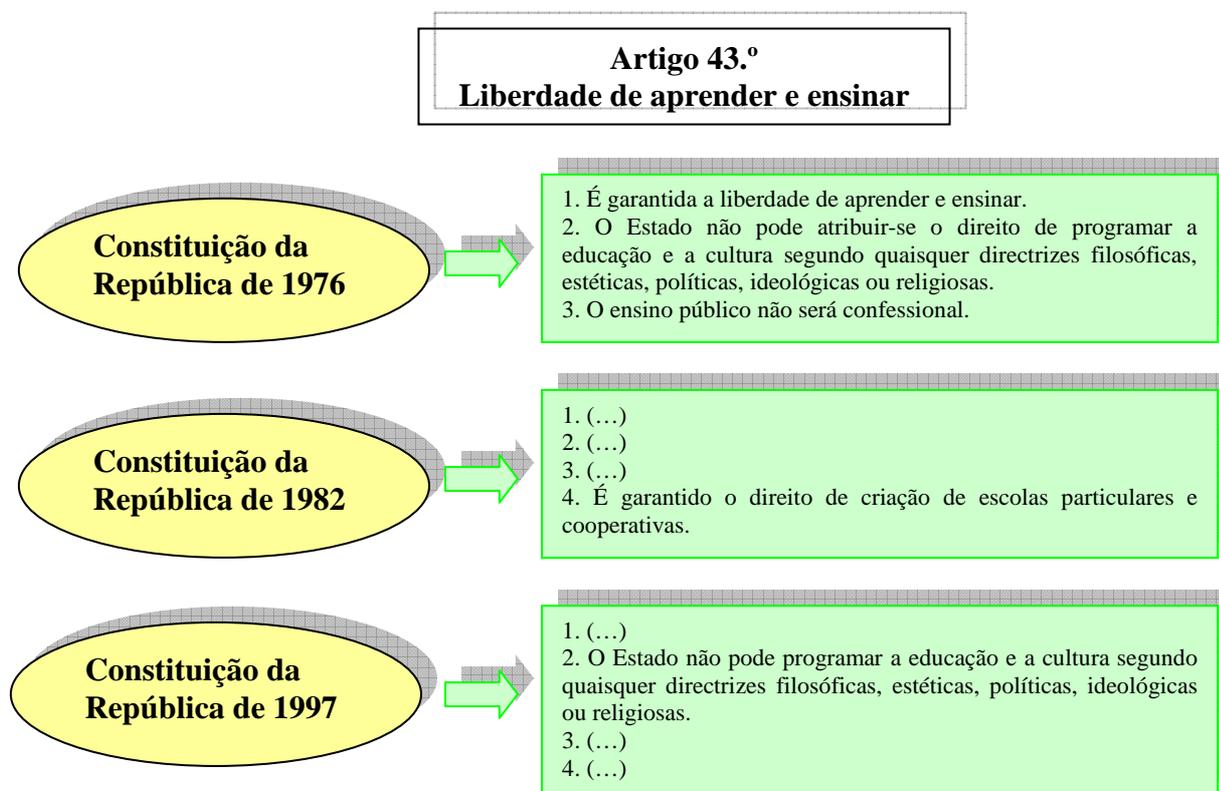


Figura 18. As diversas alterações ao artigo 43.º da Constituição

No seu título II, Capítulo I, Direitos, liberdades e garantias pessoais, o artigo 43.º – Liberdade de aprender e ensinar, garante “a liberdade de aprender e ensinar” e estipula ainda que o “Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.<sup>30</sup>

A alteração a considerar neste artigo, como mostra a Figura 18, é feita na revisão de 1982, onde é aditado o n.º 4, que garante o direito de criação de escolas particulares e cooperativas. Posteriormente, na revisão de 1997, é retirada a expressão «atribuir-se o direito de».

No título III, Capítulo II – Direitos e deveres sociais, pode ler-se, no seu artigo 71.º – Cidadãos portadores de deficiência<sup>31</sup> (Figura 19), que “os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição”, ressalvando no entanto o exercício ou o cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.

No entanto, o Estado

obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores. (art.º 71 – 2.)

Na revisão de 1989, foi acrescentado o n.º 3, no qual o Estado se compromete a apoiar as organizações de deficientes. Em 1997, a expressão «deficientes» é substituída pela expressão «cidadãos portadores de deficiência».

---

<sup>30</sup> No entender de Pires (1987), “este é um dos princípios constitucionais «mais ridículos», pelo que é paradoxal e contraditório. A afirmação, por exemplo, de que o «Estado não está subordinado a directrizes ideológicas», é em si mesmo um paradoxo, pois a afirmação constitui já uma directriz ideológica. Analogamente o princípio enunciado é em si mesmo uma afirmação de princípio de natureza filosófica, política e ideológica.”

<sup>31</sup> Epígrafe alterada na revisão de 1997, de «Deficientes» para «Cidadãos portadores de deficiência».

**Artigo 71.º**  
**Cidadãos portadores de deficiência**

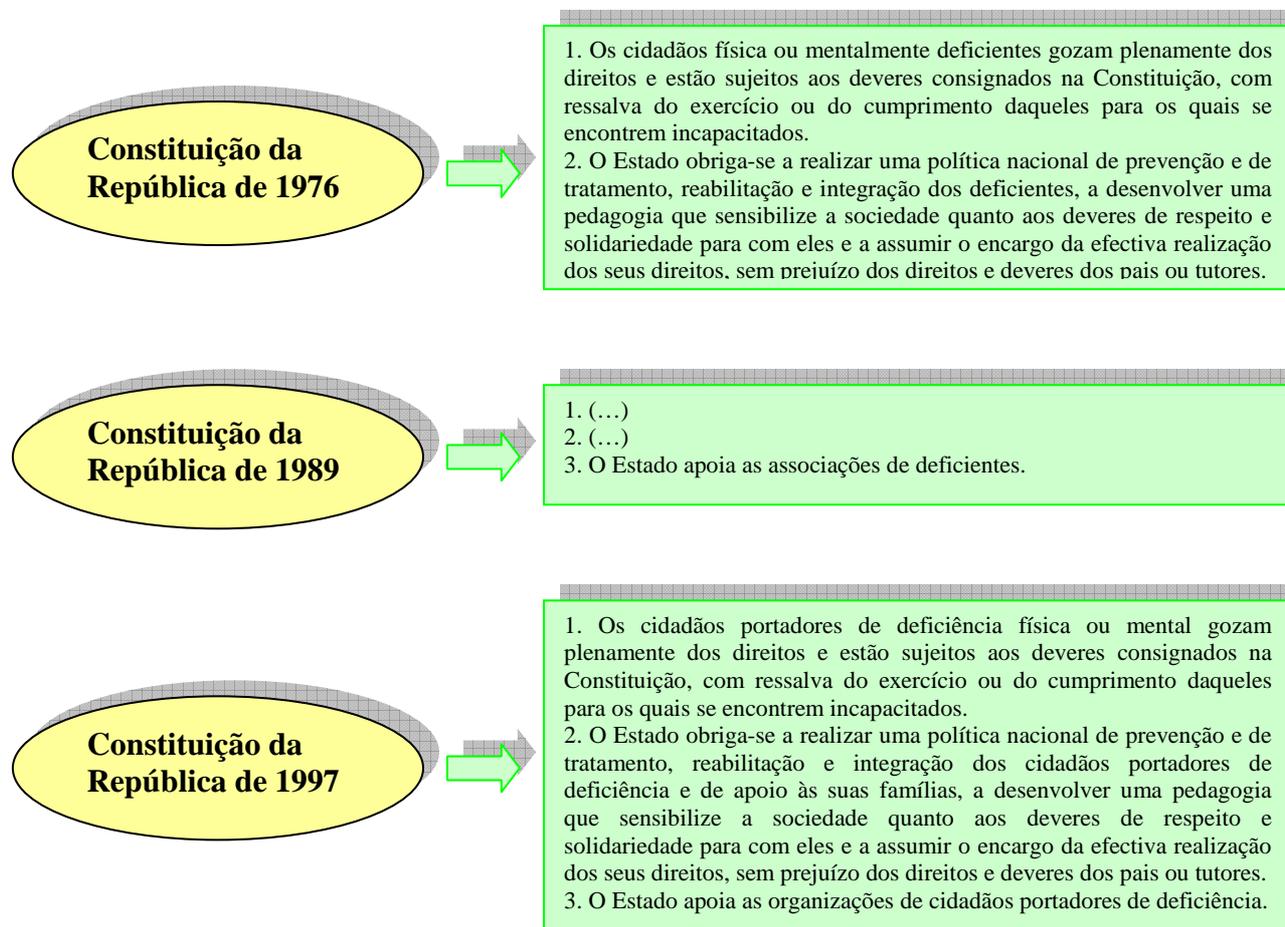


Figura 19. As diversas alterações ao artigo 71.º da Constituição

Por sua vez, no seu título III, Capítulo III, Direitos e deveres culturais, o artigo 73.º – Educação, cultura e ciência (na Constituição de 1976 apenas «Educação e cultura»), garante o direito à educação e cultura, devendo garantir uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Na Figura 20, podemos observar as alterações de que foi alvo este artigo ao longo das diversas revisões constitucionais.

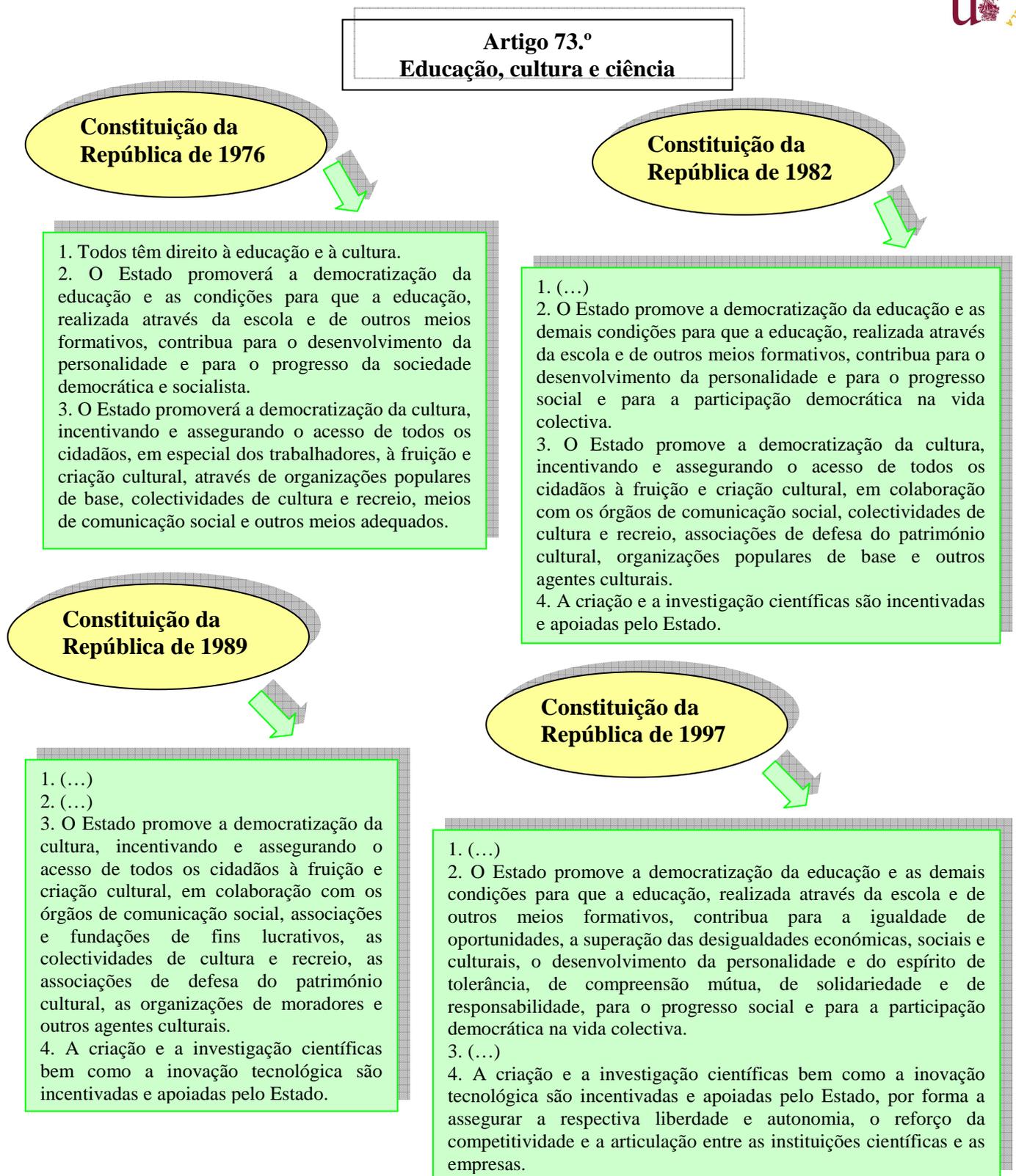


Figura 20. As diversas alterações ao artigo 73.º da Constituição



**Artigo 74.º  
Ensino**

**Constituição da  
República de 1976**

1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.
2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
  - b) Criar um sistema público de educação pré-escolar;
  - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
  - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
  - e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
  - f) Estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais;
  - g) Estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras.

**Constituição da  
República de 1982**

1. Todos têm o direito ao ensino com garantias do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) (...)
  - b) (...)
  - c) (...)
  - d) (...)
  - e) (...)
  - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
  - g) Promover e apoiar o ensino especial para deficientes;
  - h) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.

**Constituição da  
República de 1989**

1. (...)
2. O ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.
3. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) (...)
  - b) (...)
  - c) (...)
  - d) (...)
  - e) (...)
  - f) (...)
  - g) (...)
  - h) (...)
4. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

**Constituição da  
República de 1997**

1. (...)
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) (...)
  - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
  - c) (...)
  - d) (...)
  - e) (...)
  - f) (...)
  - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
  - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
  - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.
  - j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Figura 21. As diversas alterações ao artigo 74.º da Constituição

No seu artigo 74.º – Ensino, que ilustramos na Figura 21, pode ler-se “*Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*”. Ainda no mesmo artigo, e para a realização da política de ensino incumbe ao Estado, de entre outras, assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística e promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.

### 7.1.2.A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A Constituição da República, na sua Parte III – Organização do poder político, o Título III, Capítulo II – Competências, no seu artigo 167.º – Reserva absoluta de competência legislativa, refere que é da exclusiva competência da Assembleia da República legislar sobre as bases do sistema de ensino.

**Quadro XXXIV.** As Constituições de 1976 a 2004 e a competência da Assembleia da República de legislar sobre as bases do sistema de ensino

Ano	Título	Capítulo	Artigo		
1976	IV	II	n.º 167	É da exclusiva competência da Assembleia da República legislar sobre:	n) Bases do sistema de ensino
1982	III				n.º 164
1989					
1992					
1997					
2004					

Assim, no seguimento deste artigo e com o fim de estabelecer o quadro geral do Sistema Educativo Português, 10 anos depois de estar prevista na Constituição, foi publicada, a 14 de Outubro de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 (no Anexo III disponibilizamos a documentação produzida).



**Quadro XXXV.** Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (excertos)

CAPÍTULO I - Princípios fundamentais	BASE I	1. A educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida		
	BASE II	No domínio da acção educativa, incumbe especialmente ao Estado:		
		a) Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o que deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins;		
		b) Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância da igualdade de oportunidades para todos;		
BASE III	d) Garantir a liberdade de ensino em todas as suas modalidades;			
	1. O sistema educativo é diversificado e comporta um processo global e permanente destinado a promover a formação dos Portugueses, facultando-lhes possibilidades múltiplas de realizarem as suas aspirações e tendências e de se integrarem no conjunto de valores humanos e culturais comuns.			
	2. O sistema educativo tem como finalidades essenciais:			
		a) Assegurar a todos os Portugueses, além do revigoramento físico, o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País;		
Capítulo II Estrutura do sistema educativo	SECÇÃO 3.ª Educação escolar	SUBSECÇÃO 1.ª Ensino básico	BASE VI	1. São objectivos gerais do ensino básico: e) Proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.
				2. O ensino básico é obrigatório.
				3. O ensino básico tem a duração de oito anos.
			BASE VII	2. O ensino primário tem a duração de quatro anos. 4. O primeiro período escolar da classe inicial será consagrado à observação global das crianças, de modo a encaminhar as que disso necessitem para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação especial destinados a crianças deficientes ou inadaptadas.
Capítulo III Formação dos agentes educativos			BASE XX	2. A formação dos professores para a educação de crianças deficientes e inadaptadas é obtida em Institutos Superiores de Educação Especial

De acordo com Pires (1987: 14), “A Lei é constituída por 64 artigos, agrupados em 9 capítulos. Capítulos e artigos têm epígrafes, isto é, têm títulos que indicam a natureza e o conteúdo do respectivo capítulo ou artigo”. Salienta ainda, como caso particular, o Capítulo II, Organização do Sistema Educativo que, devido não só à sua extensão como à sua complexidade, foi dividido em secções, e uma destas secções foi também dividida em subsecções.

Desde a sua primeira versão, de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi alvo de uma revisão em 1997 – Lei n.º 115/97, publicada em 19 de Setembro.

Recuando à Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, a *Lei Veiga Simão* (e relembro que a mesma foi feita em plena ditadura, com todos os condicionalismos inerentes ao regime), e centrando-nos na nossa vertente de estudo – a Educação Especial (Quadro XXXV), apercebemo-nos que esta Lei tinha já preocupações no respeitante:

- i. ao direito à educação, preconizando e assegurando o acesso aos vários graus de ensino (Capítulo I, Base II, alínea a);
- ii. a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento das «crianças deficientes e inadaptadas», bem como às precoces (Capítulo II, Secção 3.ª, Subsecção 1.ª, Base VI, 1.);
- iii. à igualdade de oportunidades para todos, efectivando uma educação básica obrigatória (Capítulo I, Base II, b) e com a duração de oito anos (Capítulo II, Secção 3.ª, Subsecção 1.ª, Base VI, 3.);
- iv. à formação dos professores para a educação «das crianças deficientes e inadaptadas» (Capítulo III, Base XX).

Regressando a 1986, à Lei de Bases do Sistema Educativo, e observando o Quadro XXXVI, podemos constatar que, no capítulo I, âmbito e princípios:

- i. Encontramos claramente definido o sistema educativo, o seu âmbito e os seus princípios;
- ii. É consignado o direito à educação e a sua democratização.

**Quadro XXXVI.** Capítulo I da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)

CAPÍTULO I mbito e princípios	art.º 1.º Âmbito e definição	O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.
	art.º 2.º Princípios gerais	1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição.
		2. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
		3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
		a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
		b) O ensino público não será confessional;
		c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.
4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.		
5. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o seu social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.		

No capítulo II, «Organização do sistema educativo», da representação ilustrada no Quadro XXXVII, podemos retirar que:

- i. O sistema educativo encontra-se dividido em três grandes níveis: (1) a educação pré-escolar; (2) a educação escolar e (3) a educação extra-escolar (artigo 4.º);
- ii. A frequência da educação pré-escolar é facultativa e é o primeiro nível da despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e destina-se a promover orientação e encaminhamento da criança (artigo 5.º);

Quadro XXXVII. Capítulo II da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)

APÍTULO II Organização do sistema educativo	art.º 4.º Organização geral do sistema educativo		1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.	
	SECÇÃO I Educação pré-escolar	art.º 5.º Educação pré-escolar	1. h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.	
			8. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.	
	SECÇÃO II Educação escolar	SUBSECÇÃO I Ensino básico	art.º 6.º Universalidade	1. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.
			art.º 7.º Objectivos	São objectivos do ensino básico: j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
		SUBSECÇÃO IV Modalidades especiais de educação escolar	art.º 16.º Modalidades	1. Constituem modalidades especiais de educação escolar: a) A educação especial;
			art.º 17.º Âmbito e objectivos da educação especial	1. A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.
				2. A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.
				3. No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:
				a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;				
c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;				
d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;				
e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;				
f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;				
g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.				
art.º 18.º Organização da educação especial	1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.			
	2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.			
	3. São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.			
	4. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.			
	5. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.			
	6. As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.			
	7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.			
	8. Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.			

- iii. O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos (artigo 6.º);
- iv. Nos objectivos do ensino básico é assegurado, às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (artigo 7.º);
- v. A educação especial é constituída como modalidade especial de educação escolar (artigo 16.º);
- vi. A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos, famílias, educadores e às comunidades (artigo 17.º - 2);
- vii. Define o âmbito e os objectivos da educação especial (artigo 17.º - 3);
- viii. Define a organização da educação especial (artigo 18.º).

**Quadro XXXVIII.** Capítulos IV e V da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (excertos)

CAPÍTULO IV Recursos humanos	art.º 33 Qualificação para outras funções educativas	1. Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.
CAPÍTULO V Recursos materiais	art.º 39 Edifícios escolares	4. Na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes.

A Lei refere-se ainda (Quadro XXXVIII) à formação para a docência em Educação Especial dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário (Capítulo IV, art.º 33), à adequação na concepção de edifícios e à escolha de equipamento adequado às necessidades especiais dos deficientes (Capítulo V, art.º 39).

### 7.1.3. OS PROGRAMAS DE GOVERNO

Ao longo do período que delimitámos para a nossa investigação, diversos foram os Ministros da Educação em exercício, a que corresponderam linhas políticas partidárias diversas. O Ministério com a tutela da Educação assumiu variadas designações.

Pareceu-nos interessante incluir alguns quadros elaborados por nós que graficamente nos dão uma ideia do que aconteceu em Portugal neste período, e que ilustram sobre os diversos Ministros da Educação, a duração temporal dos seus mandatos e quais os partidos da área da governação.

Assim:

A) Governos provisórios (1974 a 1976)

**Quadro XXXIX.** Ministros da Educação dos Governos Provisórios

GOVERNO PROVISÓRIO	PRIMEIRO MINISTRO	NOME DO MINISTÉRIO	NOME DO MINISTRO	DATA NOMEAÇÃO	DATA EXONERAÇÃO
I	Adelino da Palma Carlos	Educação e Cultura	Eduardo Correia	15/05/1974	17/07/1974
II	Vasco Gonçalves	Educação e Cultura	Vitorino Magalhães Godinho	17/07/1974	30/09/1974
III	Vasco Gonçalves	Educação e Cultura	Vitorino Magalhães Godinho	30/09/1974	29/11/1974
			Vasco Gonçalves <sup>32</sup>	29/11/1974	04/12/1974
			Manuel Rodrigues Carvalho	04/12/1974	26/03/1975
IV	Vasco Gonçalves	Educação e Cultura	José Emílio da Silva	26/03/1975	
V	Vasco Gonçalves	Educação e Cultura	José Emílio da Silva		12/09/1975
VI	Pinheiro de Azevedo	Educação e Investigação Científica	Vítor Alves	19/09/1975	22/07/1976

Como se depreende do Quadro XXXIX, os mandatos foram de curta duração e neste período (cerca de dois anos) assumiram a pasta da Educação seis ministros.

Durante este período, os governos não tinham cor partidária. Só a partir das primeiras eleições para a Assembleia da República, em 1976, é que se formou o primeiro governo constitucional com representação partidária.

<sup>32</sup> Ministro Interino.



## B) Governos Constitucionais

Quadro XL. Ministros da Educação dos Governos Constitucionais

GOVERNO CONSTITUCIONAIS	PRIMEIRO MINISTRO	NOME DO MINISTÉRIO	NOME DO MINISTRO	DATA NOMEAÇÃO	DATA EXONERAÇÃO
I	Mário Soares	Educação e Investigação Científica	Mário Sottomayor Cardia	23/07/1976	09/12/1977
II	Mário Soares	Educação e Cultura	Mário Sottomayor Cardia	30/01/1978	28/07/1978
III	Nobre da Costa	Educação e Cultura	Carlos Alberto Lloyd Braga	29/08/1978	15/09/1978
IV	Mota Pinto	Educação e Investigação Científica	Luís Valente de Oliveira	22/11/1978	11/06/1979
V	M. <sup>a</sup> Lourdes Pintassilgo	Educação	Luís Veiga da Cunha	01/08/1979	27/12/1979
VI	Francisco Sá Carneiro	Educação e Ciência	Vítor Crespo	03/01/1980	09/12/1980
VII	Francisco Pinto Balsemão	Educação e Ciência	Vítor Crespo	09/01/1981	14/08/1981
VIII	Francisco Pinto Balsemão	Educação e das Universidades	Vítor Crespo	04/09/1981	12/06/1982
			Fraústio da Silva	12/06/1982	23/12/1982
IX	Mário Soares	Educação	Augusto Seabra	09/06/1983	15/02/1985
			João Deus Pinheiro	15/02/1985	06/11/1985
X	Aníbal Cavaco Silva	Educação e Cultura	João Deus Pinheiro	06/11/1985	17/08/1987
XI	Aníbal Cavaco Silva	Educação	Roberto Carneiro	17/08/1987	31/10/1991
XII	Aníbal Cavaco Silva	Educação	Diamantino Durão	31/10/1991	19/03/1992
			Couto dos Santos	19/03/1992	07/12/1993
			Manuela Ferreira Leite	07/12/1993	28/10/1995
XIII	António Guterres	Educação	Eduardo Marçal Grilo	28/10/1995	25/10/1999
XIV	António Guterres	Educação	Guilherme d' Oliveira Martins	25/10/1999	14/09/2000
			Augusto Santos Silva	14/09/2000	03/07/2001
			Júlio Pedrosa	03/07/2001	06/04/2002
XV	José Manuel Durão Barroso	Educação	David Justino	06/04/2002	17/07/2004

Da análise do Quadro XL constatamos a existência de dezoito Ministros da Educação, em quinze governos, que abrangeram um período temporal de vinte e oito anos (1976 a 2004).

**Quadro XLI. Governos Constitucionais – Duração temporal e partidária**

Mário Soares (PS)												Mário Soares (PS)						Nobre Costa			M Pinto								
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1976						1977						1978																	
Mota Pinto						Lourdes Pintassilgo						Francisco Sá Carneiro (Aliança Democrática)						F. Balsemão (AD)											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1979						1980						1981																	
(AD)		Francisco Balsemão (AD)												Mário Soares (Bloco Central)															
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1981		1982												1983															
Mário Soares (Bloco Central) PS - PSD												Aníbal Cavaco Silva (PSD)																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1984						1985						1986																	
Aníbal Cavaco Silva (PSD)						Aníbal Cavaco Silva (PSD)						Aníbal Cavaco Silva (PSD)																	
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1986						1987						1988																	
Aníbal Cavaco Silva (PSD)																													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1989						1990						1991																	
C. Silva (PSD)				Aníbal Cavaco Silva (PSD)																									
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1991				1992								1993																	
Aníbal Cavaco Silva (PSD)												António Guterres (PS)																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1994						1995						1996																	
António Guterres (PS)																													
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1996						1997						1998																	
António Guterres (PS)						António Guterres (PS)																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1999						2000						2001																	
António Guterres (PS)						José Manuel Durão Barroso (PSD)																							
7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2001						2002						2003																	
Durão Barroso (PSD)						Pedro Santana Lopes (PSD)						José Sócrates (PS)																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
2004						2005						2006																	

No Quadro XLI, representámos os meses (de 1 - Janeiro a 12 - Dezembro) e os anos de 1976 a 2006. Colorimos o tempo de governação de cada partido ou coligação partidária, para ser mais fácil a leitura. A amarelo estão assinalados os três governos de origem presidencial e que não têm conotação partidária.

Recolhidos os programas dos diversos Governos que nos propusemos analisar, quer na sua forma impressa, quer na sua forma digital<sup>33</sup>, passamos agora a descrever a informação recolhida no âmbito do nosso estudo<sup>34</sup>.

Antes, no entanto, gostaríamos de referir que os programas de Governo são submetidos à consideração da Assembleia da República, como preconiza a Constituição da República, nos termos do seu artigo 195.º e com o conteúdo prescrito no artigo 191.º.

#### 7.1.3.1. I GOVERNO PROVISÓRIO

O I Governo Provisório foi presidido pelo Professor Doutor Adelino da Palma Carlos, nomeado a 15 de Maio de 1974 e exonerado a 17 de Julho de 1974.

O programa de governo foi apresentado no documento intitulado, «Linhas programáticas do Governo Provisório» e referia que “*O carácter transitório do Governo Provisório determina que não poderá proceder a grandes reformas de fundo, nem alterações que afectem o foro íntimo da consciência dos Portugueses, em particular das suas convicções morais e religiosas.*” (p. 1)

São oito as linhas de orientação do programa, assim enunciadas: «1. Organização do Estado»; «2. Liberdades cívicas»; «3. Segurança de pessoas e bens»; «4. Política económica e financeira»; «5. Política social»; «6. Política externa»; «7. Política ultramarina»; «8. Política educativa, cultural e de investigação».

Ressaltam deste programa duas notas. Nos pontos:

«5. Política social»

---

<sup>33</sup> Disponíveis em <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico.aspx>, e incluídos no Anexo IV.

<sup>34</sup> Os sublinhados são nossos e evidenciam as frases importantes para o nosso estudo.

“d) Adopção de novas providências de protecção na invalidez, na incapacidade e na velhice, em especial aos órfãos, diminuídos e mutilados de guerra;” (p. 4)

«8. Política educativa, cultural e investigação»

“b) Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática, e a necessidade da inserção da escola na problemática da sociedade portuguesa;” (p. 6)

### 7.1.3.2. II GOVERNO PROVISÓRIO

O II Governo Provisório foi presidido pelo Coronel Vasco Gonçalves, nomeado a 17 de Julho de 1974 e exonerado a 30 de Setembro de 1974.

O programa de governo foi apresentado no documento intitulado, «Novo Governo Provisório – Homens e Programa» e estava dividido em seis partes.

Estas seis partes são: «I – Posse do Novo Governo Provisório»; «II – Disposições constitucionais transitórias»; «III – O Presidente da República»; «IV – O Governo Provisório»; «V – A Junta de Salvação Nacional» e «VI – O Conselho de Estado».

A parte I é constituída pelos discursos políticos do Presidente da República, General António de Spínola, e do Primeiro-Ministro, Coronel Vasco Gonçalves. Do discurso do Primeiro-Ministro destacamos a parte que se refere ao programa a cumprir:

Os militares têm um programa político, o do Movimento das Forças Armadas e nada mais. Este Programa é um programa de isenção partidário, sobre o qual os militares se comprometeram por sua honra.

Assim, nós pretendemos firmemente cumprir esse Programa, com toda a fidelidade, abdicando de ideias próprias que cada um possa ter, para se empenhar, com a máxima isenção e pureza, na realização prática do que se propuseram os camaradas que, na

madrugada do 25 de Abril, tudo de seu ofereceram à nossa Pátria.  
(p. 12)

A parte II é constituída pelo «Programa do Movimento das Forças Armadas Portuguesas», pela Lei n.º 3/74, de 14 de Maio, com efeitos de Lei Constitucional, e pelas suas revisões, Leis n.º 5/74, 6/74 e 7/74, respectivamente de 12, 19 e 27 de Julho.

A parte III apresenta uma breve resenha curricular do Presidente do República.

A parte IV dá a conhecer a composição dos membros do Governo

A parte V refere-se à composição dos membros da Junta de Salvação Nacional.

E, finalmente, a parte VI, referente ao Conselho de Estado, encontra-se vazia.

### 7.1.3.3. III, IV E V GOVERNOS PROVISÓRIOS

Estes Governos Provisórios foram presididos pelo Coronel Vasco Gonçalves, nomeado a 30 de Setembro de 1974 e exonerado a 12 de Setembro de 1975.

O programa de governo do III Governo Provisório, que se manteve para o IV Governo Provisório<sup>35</sup>, foi apresentado pelo documento intitulado «Programa de Política Económica e Social» e está dividido em sete partes: «I. Introdução»; «II. Condicionantes da Política Económica e Social»; «III. Natureza e Objectivos do Plano Económico de Transição»; «IV. Políticas Globais»; «V. Políticas Sectoriais»; «VI. Administração Pública» e «VII. Medidas a curto prazo».

Destacamos da parte V. Políticas Sectoriais, a referência aos aspectos pedagógicos no âmbito da «Educação pré-primária e ensinos básico, secundário, médio e do magistério», onde se preconiza a “remodelação do sistema de educação especial e estudo da transferência de estabelecimentos de ensino deste tipo de

---

<sup>35</sup> Constituído na sequência do 11 de Março de 1975.

---

*educação, que presentemente se encontram integrados no Ministério dos Assuntos Sociais.” (p. 140)*

O programa de governo do V Governo Provisório desenvolve-se ao longo de 33 páginas sob a epígrafe “Defender a Revolução – Linhas de Acção Programática e Tarefas de Transição” e consta de três blocos: I – Mandato e orientação do V Governo; II – Tarefas económicas fundamentais da transição para o socialismo; III – Política social.

No bloco III – Política social, no tópico referente à Educação, são enunciadas diversas intenções. No entanto nenhuma delas enquadra a Educação Especial.

#### **7.1.3.4. VI GOVERNO PROVISÓRIO**

O VI e último Governo Provisório foi presidido pelo Vice-Almirante José Baptista Pinheiro de Azevedo, nomeado a 19 de Setembro de 1975 e exonerado a 22 de Julho de 1976.

O programa de governo do VI Governo Provisório consta de um documento de 22 de páginas, constituído por: Preâmbulo; «1. – Introdução»; «2. – Princípios»; «3. – Objectivos»; «4. Tarefas» e «5. – Considerações finais».

A única menção que identificámos sobre a educação foi registada no ponto «4. – Tarefas», na sua alínea “j) Intensificar o processo de democratização da cultura e do ensino, tanto no plano social como no das instituições;”. (p. 8)

#### **7.1.3.5. I GOVERNO CONSTITUCIONAL**

O I Governo Constitucional foi presidido por Mário Alberto Nobre Lopes Soares, nomeado a 23 de Julho de 1976 e exonerado a 9 de Dezembro de 1977.

O programa de governo desenvolve-se ao longo de 134 páginas e é constituído por quatro capítulos: «I – Introdução»; «II – Enquadramento Político-Constitucional»; «III – Objectivos e políticas do Governo» e «IV – Considerações finais».

No capítulo III, no ponto «2. Educação científica» (p. 4), reconhece-se que “na última fase do regime derrubado em 25 de Abril o sector apresentasse uma certa expansão e algum dinamismo” e “assistiu-se a uma tentativa de modernização e liberalização do ensino, então chamado «democratização»”. Em «2.3 Medidas», na alínea «a) Medidas sectoriais», o ponto «1. Educação pré-escolar» apresenta a intenção da “preparação de futuros metodólogos para os ensinamentos pré-primários e especial, instaurando cursos intensivos para futuros bolsistas fora do País, os quais celebrarão contratos com o Estado, contrapartida exigível do investimento financeiro que representa;” (p. 98). Mais à frente, o programa dá especial atenção e destina um ponto específico aos «deficientes», o ponto «10. Reabilitação de deficientes». Depois de tecer algumas considerações de ordem política:

1 — A marginalização a que foram votados os deficientes é uma das consequências mais marcantes da política anti-social de que o povo português foi vítima. Agressões económicas, sociais, políticas e psicológicas de toda a ordem, produzidas ao decurso de cinco décadas, figuram entre as mais fortes razões contribuintes de um contingente de deficientes que se estima em número que atinge centenas de milhares. Esta realidade, até hoje escamoteada, não irá continuar a ser ignorada e o Governo procurará enfrentá-la com a decisão e vigor que o problema requer. (p. 122)

E o governo, através do seu programa, caracteriza a situação encontrada:

2 — No quadro das estruturas que nos foram legadas — e que os sucessivos Governos Provisórios não encontraram forma de significativamente melhorar — surgem-nos:

- a) Algumas subestruturas de serviços públicos, pouco eficazes, diminuídos pela sua atomização e degradados na maioria dos casos;
- b) Pequenos e médios «feudos» privados de carácter assistencial, no pior sentido do termo, actuando, por vezes, em oposição aos interesses dos próprios deficientes;
- d) Centros sectoriais, de índole diversa trabalhando a custos inaceitáveis face aos resultados obtidos;
- d) Várias instituições sem fins lucrativos, de prestação de serviços, que, não obstante o relativo mérito do trabalho produzido, não conseguem dar resposta satisfatória senão a uma ínfima parcela das situações de carência. (p. 122-123)

considera ainda que:

A reabilitação e integração social dos deficientes implicam um processo complexo, cujo pressuposto de eficácia reside na interligação e complementarização das acções em que se traduz — médicas, educativas, de formação profissional e de trabalho, de segurança e equipamentos sociais — em ordem ao aproveitamento integral das capacidades residuais em cada tipo de deficiência, e de cada deficiente de por si.

3 — Desta forma, a reabilitação dos deficientes portugueses de qualquer natureza, incluindo os deficientes das forças armadas e os acidentados do trabalho, só poderá ser efectivada através de um organismo de composição pluridepartamental que planifique, coordene e articule as acções a cargo dos serviços a que for cometida a execução dos programas previamente definidos. (p.123)

Tendo em consideração que “*esse organismo foi criado pelo Decreto-Lei n.º 425/ 76, de 29 de Maio, que confere à Comissão Permanente de Reabilitação (CPR), colocada na dependência da Presidência do Conselho, amplos poderes de intervenção*”, e de acordo com

o disposto no artigo 71.º da Constituição, o Governo afirma a sua decisão de efectivar, através da CPR, urna genuína política de reabilitação e integração social de deficientes, dotando, para o efeito, esta Comissão de meios humanos, materiais e financeiros necessários ao cumprimento da missão a que está adstrita e procurando dar seguimento aos planos, programas e medidas que a mesma elaborar. (p. 123)

#### 7.1.3.6. II GOVERNO CONSTITUCIONAL

O II Governo Constitucional, presidido também por Mário Soares, resulta de um acordo parlamentar entre o PS e o CDS. Foi nomeado a 23 de Janeiro de 1978 e exonerado a 28 de Julho de 1978.

O programa é descrito em 162 páginas e constituído por quatro capítulos: «I – Introdução»; «II – Enquadramento político-constitucional e pressupostos políticos»; «III – Objectivos e políticas do Governo» e «IV – Considerações finais».

Como constatamos no capítulo II, o programa de governo justifica o desaire do governo anterior, e propõe a nova solução governativa encontrada:

Inviabilizada pela recusa de confiança ao I Governo Constitucional, a fórmula governativa consistente num governo do Partido Socialista com independentes, ditada por bem compreensíveis preocupações de homogeneidade, a nova fórmula governativa patrioticamente encontrada — Governo de base PS com personalidades e apoio parlamentar maioritário e estável — muda o acento tónico da homogeneidade para a estabilidade. (p. 5)

No capítulo III, no ponto «3. Educação e cultura», com o objectivo de “atingir, progressivamente e na medida do possível: (...) Reforçar o apoio à educação de deficientes e inadaptados” (p. 108).

Para resolver a dificuldade “em se alcançar o efectivo cumprimento da escolaridade” (p. 110) e para combater o “fraco rendimento escolar das crianças em certos meios, por desajustamentos entre a sua vivência sócio-cultural, as exigências da vida escolar e a preparação dos professores” (p. 110), são propostas “medidas e acções”, das quais salientamos no ponto «3.3.2. — Ensino preparatório”, a “institucionalização de formas de acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem.” (p. 111).

No que se refere ao pessoal docente, nomeadamente à sua formação, consigna o programa a “Execução do plano de formação de professores do ensino básico, do ensino especial e de educadores de infância no ensino superior de curta duração.” (p. 114).

Para as Infra-estruturas, e referindo-se concretamente à «Rede escolar» preconiza-se o “Prosseguimento dos estudos necessários à definição dos princípios gerais da rede de estabelecimentos para a educação pré-escolar e educação especial em ligação com a rede do ensino primário.” (p. 115)

No domínio do «Reforço e dinamização das estruturas de saúde escolar em articulação com o Ministério dos Assuntos Sociais», propõe-se: “3.8.7.2. – Desenvolvimento das acções de recuperação de inadaptados escolares.” [e] “Reforço do apoio às crianças portadoras de deficiência ou psíquicas.” (p. 117)

Ao referir-se à Educação Especial, no seu ponto 3.11, assume que:

A estratégia neste domínio deverá incidir, fundamentalmente, nos seguintes aspectos:

- a) Criação de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento educativo dos deficientes e inadaptados;
- b) Formação de pessoal docente, educativo e técnico especializado;
- c) Melhoria das possibilidades de intervenção das estruturas existentes, a nível oficial e

Considera-se necessário:

3.11.1 — Estabelecimento de uma política global e coordenada para educação especial em articulação com os organismos oficiais competentes.

3.11.2 — Publicação imediata de diploma reestruturando as bases gerais da educação especial.

3.11.3 — Definição de um sistema de observação e orientação educativa de crianças com insuficiências, inaptações, deficiências ou precocidades.

3.11.4 — Criação e regulamentação de novos esquemas de formação de pessoal docente, educativo e técnico especializado, nomeadamente pela reestruturação dos cursos ministrados no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira.

3.11.5 — Definição de novas tipologias de equipamento para educação especial.

3.11.6 — Alargamento da rede de educação especial.

3.11.7 — Estabelecimento de mecanismos visando a intensificação das acções de apoio aos estabelecimentos particulares de educação especial.

3.11.8 — Desenvolvimento de projectos de inovação curricular sobre a temática dos deficientes e inadaptados, a introduzir, nomeadamente, nas escolas dos magistérios primário e infantil. (p. 118)

No âmbito da «Segurança Social» consagra

Simultaneamente, e mediante ajustada protecção do sistema de segurança social no conjunto das metas fundamentais e globais da política social, impõe-se que a realização dos fins daquele sistema se enquadre num conjunto articulado de providências e esforços intersectoriais que tenham em vista o reconhecimento do valor social da maternidade, os direitos de protecção social da mulher trabalhadora, das crianças e jovens e da família e bem assim a realização de uma política digna de terceira idade e de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes. (p. 129)

Tal como no programa do I Governo Constitucional, o programa do II Governo Constitucional mantém um espaço reservado à «Reabilitação de deficientes» onde se afirma que

7.1 — O Programa do I Governo Constitucional reconheceu a marginalização a que na sociedade portuguesa têm sido votados os deficientes, constituindo tal facto, para além de uma flagrante injustiça de carácter social, um verdadeiro atentado aos direitos fundamentais de todo o cidadão.

Com efeito, quer os serviços públicos quer as instituições de natureza privada ligados à reabilitação têm desenvolvido uma actuação que, embora meritória, fica muito aquém do que seria legítimo esperar neste domínio, que interessa e respeita a centenas de milhares de portugueses.

Por outro lado, o espírito assistencial que tem presidido, no nosso país, às acções de reabilitação e o carácter supletivo da actuação do Estado têm de ser para sempre banidos, pelo que o Governo enfrentará o problema com uma filosofia nova e de acordo com o projecto constitucional da sociedade portuguesa. (...)

7.2 — No domínio das instituições privadas e das cooperativas pode observar-se:

- a) Meritória actividade de grande parte das instituições particulares sem fins lucrativos, desprovidas, todavia, de meios humanos, técnicos e financeiros necessários ao desenvolvimento da sua acção;
- b) Diversas instituições de fins lucrativos, de existência necessária, dada a insuficiência de estruturas análogas no sector público, com labor genericamente meritório, mas a preços in comportáveis;
- c) Surto de um movimento cooperativo nos domínios da reabilitação e do ensino especial, resultante da exiguidade da resposta pública às necessidades da população e da onerosidade das estruturas privadas, que tem sido apoiado pela Administração e por esquemas de segurança social.

7.3 — Relativamente ao impulso que o movimento associativo dos deficientes tem vindo a conhecer, é o mesmo determinado pela justa convicção de que a existência de uma política nacional de reabilitação pressupõe a acção interventora e crítica dos principais interessados, que, com determinação, se constituem parte activa neste processo.

7.4 — Face à situação descrita, e dada a necessidade de implantação de uma política global e integrada de reabilitação, o Governo reitera, na sua essência, as considerações sobre o problema expressas no Programa do I Governo Constitucional.

Com efeito, a criação de um instituto público, instrumento do Governo para a definição e execução de uma política nacional de reabilitação e integração social dos deficientes, constitui a única estratégia possível para o integral aproveitamento dos recursos nacionais disponíveis, a planificação e a coordenação das acções, condições de eficácia de uma tal política.

7.5 — Com a criação do Secretariado Nacional de Reabilitação (Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto) dotou-se o País de um organismo capaz de dar resposta a todos os problemas que se nos deparam no domínio da reabilitação de deficientes. Com efeito, a estrutura orgânica do Secretariado Nacional de Reabilitação, nomeadamente a do seu Conselho Nacional de Reabilitação, as ligações estabelecidas com titulares dos Ministérios mais directamente interessados na definição e execução da política de reabilitação e integração social dos deficientes e as amplas atribuições que lhe são cometidas garantem a eficácia do trabalho que o Secretariado Nacional de Reabilitação desenvolverá e a sua permanente identificação com a acção governativa global.

7.6 — Não querendo o Governo antecipar-se às propostas que lhe venham a ser apresentadas pelo Conselho Nacional de Reabilitação, e para além de medidas pontuais que a acção governativa aconselhe, enuncia-se, porém, desde já, como prévia e necessária à definição de uma política global de reabilitação, a efectivação do que se segue:

- a) Elaboração de definições tipológicas de deficiência e dos níveis de gravidade das lesões, visando-se, assim, estabelecer âmbitos de incidência das medidas a adoptar;
- b) Promoção de um recenseamento nacional dos deficientes e criação de um aparelho de despiste permanente;
- c) Levantamento dos recursos afectos ou susceptíveis de afectação à reabilitação dos deficientes;
- d) Definição das competências próprias e dos âmbitos de intervenção dos Ministérios e Secretarias de Estado no processo multidisciplinar de reabilitação de deficientes e consequente reordenamento e apetrechamento das estruturas administrativas;
- e) Definição de uma política global de apoio às iniciativas particulares que se situam neste domínio e consequente integração destas na planificação das acções que vier a ser elaborada.

7.7 — O Governo, tendo embora presente a grave crise que o País atravessa, expressa a sua firme disposição de utilizar os recursos necessários ao desenvolvimento de uma política nacional de reabilitação e integração sócio-laboral dos deficientes, cidadãos que têm pleno direito a uma reparação da sociedade portuguesa, da qual têm sido elementos marginalizados e desprotegidos. (pp. 153-155)

### 7.1.3.7. III GOVERNO CONSTITUCIONAL

Para presidir ao III Governo Constitucional, foi nomeado a 28 de Agosto de 1978, Alfredo Jorge Nobre da Costa, e exonerado a 15 de Setembro de 1978.

Este Governo, como se refere no «Centro de Documentação 25 de Abril» da Universidade de Coimbra<sup>36</sup>, ficou na História por ter sido o primeiro a ser constituído por iniciativa do Presidente da República, face à inexistência de uma maioria parlamentar em consequência da quebra do acordo entre o PS e o CDS que estivera na base do Governo de Mário Soares.

Todo o programa reflecte as condições em que o Governo foi constituído, ao programa do FMI e ao seu carácter transitório (p. 11) condicionando, em parte, as ambições do mesmo se a *“moção de confiança a apresentar, de devido tempo, à Assembleia da República não for rejeitada”*. (p. 12)

O programa, com 161 páginas, é constituído por seis capítulos: «I – Introdução»; «II – Principais objectivos da acção governativa»; «III – Política Económica Geral»; «IV – Políticas Sectoriais»; «V – Regiões Autónomas» e «VI – Administração Pública».

No seu capítulo II – Principais objectivos da acção governativa, assume intenção de *“Melhorar a eficiência global e a qualidade do sistema de ensino e criar condições que permitam o cumprimento efectivo da legislação relativa à escolaridade obrigatória”*. (p. 10), embora constate que *“tem-se consciência de que a ausência de um projecto global, expresso numa Lei de Bases que oriente toda a acção educativa, tem dificultado — e continuará a dificultar — a procura de soluções para os múltiplos problemas que vão surgindo na sombra das indefinições que os rodeiam.”* (p. 101). Salienta, como objectivos principais, prosseguir os estudos de elaboração de um projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo e incrementar a educação especial. (p. 104)

Nas «Medidas Programáticas» e no âmbito da educação especial, compromete-se o Governo a:

- a) Definição do sistema de responsabilidades interdepartamentais na educação especial, com criação de serviços adequados;
- b) Apoio a iniciativas de expansão da rede de Centros de Educação Especial;
- c) Incremento das classes de Educação Especial;
- d) Desenvolvimento dos sistemas de apoio ao regime de integração de crianças deficientes;
- e) Incremento de acções de formação intensiva de pessoal docente, técnico e auxiliar. (p. 106-107)

Dedica ainda um ponto à Política de Reabilitação de deficientes, em que na sequência dos programas dos governos constitucionais anteriores, e

reconhecendo a marginalização a que têm sido votados os deficientes e a insuficiência e descoordenação da actividade desenvolvida pelos serviços públicos e instituições privadas ligados à reabilitação, assumiram nos seus programas a responsabilidade pela definição e execução de uma política nacional de educação, reabilitação e integração social de deficientes.

(...)

O Governo entende que deverá dar-se continuidade às acções já programadas, a saber:

- a) Elaboração de definições tipológicas de deficiência e dos níveis de gravidade das lesões.
- b) Promoção de um recenseamento nacional dos deficientes e criação de um aparelho de despiste permanente.
- c) Levantamento dos recursos afectos ou susceptíveis de afectação à reabilitação dos deficientes.
- d) Definição das competências próprias e dos âmbitos de intervenção dos Ministérios e Secretarias de Estado no processo multidisciplinar de reabilitação de deficientes e consequente reordenamento e apetrechamento das estruturas administrativas.
- e) Definição de uma política global de apoio às iniciativas particulares que se situam neste domínio e consequente integração destas na planificação das acções que vier a ser elaborada. (pp. 142-143)

---

<sup>36</sup> <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=nocosta>, acedido em Março de 2014

Para finalizar, “o III Governo Constitucional compromete-se à prossecução das acções que visam o total cumprimento do artigo 71 da Constituição da República Portuguesa.” (p. 143)

#### 7.1.3.8. IV GOVERNO CONSTITUCIONAL

O IV Governo Constitucional, de iniciativa presidencial, constituído maioritariamente por personalidades não vinculadas a partidos políticos, foi presidido por Carlos Mota Pinto, nomeado a 21 de Novembro de 1978 e exonerado a 11 de Junho de 1979.

O seu programa, com 78 páginas, encontra-se dividido em quatro partes: «Introdução»; «I – Linhas gerais da acção governativa»; «II – Política económico-social» e «III – Aspectos sectoriais».

Esta última parte divide-se em dois subtemas. No primeiro, «A. Matérias dependentes da Presidência do Conselho de Ministros», no ponto denominado «reabilitação de deficientes», refere-se que:

A satisfação das necessidades da população deficiente portuguesa pressupõe a prestação de actos médicos específicos, a acção educativa especializada, a formação e a readaptação profissionais e o emprego, a adequação dos equipamentos sociais e a criação e implementação de esquemas de segurança social.

Os serviços públicos existentes não estão em condições de dar resposta adequada às necessidades detectadas. Para mais, têm vindo a actuar de forma descoordenada, quando é certo que a eficácia de um processo de reabilitação resulta da interligação e da complementaridade das acções que para ele concorrem. (p. 29)

E concretiza afirmando que:

O Secretariado Nacional de Reabilitação é o instrumento governamental para a definição da política nacional de reabilitação e integração social de deficientes e para o planeamento das acções que lhe é consequente. O Governo propõe-se apoiar o Serviço Nacional de Reabilitação e, para tanto, considera prioritário que, através do S.N.R. e do seu órgão de natureza interdepartamental, o

Conselho Nacional de Reabilitação, se promova a definição das competências próprias e dos âmbitos de intervenção dos Ministérios interessados. A partir dessa definição, proceder-se-á ao reordenamento e a reorganização das estruturas administrativas e bem assim ao respectivo apetrechamento. Assim se procurará assegurar a coordenação e articulação das acções de âmbito sectorial, pressupostos de rentabilização dos recursos afectos e a afectar a este domínio. (p. 29)

No outro subtema «B. Políticas departamentais», nas «Medidas e acções de fundo», o governo renova o propósito de apresentar à Assembleia da República uma proposta de Lei de bases do Sistema Educativo. (p. 57)

No entanto, a ausência da Lei de Bases do Sistema Educativo não pode impedir o Governo de concretizar as medidas que considere necessárias. Assim,

A igualdade de oportunidades de acesso à Educação de todos os cidadãos impõe a cobertura do País por equipamentos convenientes, devendo a sua implantação articular-se com as decisões tomadas no domínio do ordenamento do território.

Visando a referida igualdade de oportunidade, os deficientes e os inadaptados reclamam uma atenção particular, pelo que se desenvolverá o chamado ensino especial. Neste aspecto promover-se-á a acção articulada do Ministério da Educação e Investigação Científica com o Ministério dos Assuntos Sociais. (p. 58)

E nas «Medidas e acções que visam o acréscimo de eficiência dos serviços», no “*que se refere ao Ensino Especial, procurarão definir-se concretamente as diversas situações de facto que impõem a sua existência e as causas que lhes estão na origem, por forma a diversificar o respectivo tratamento.*” (p. 60)

### 7.1.3.9. V GOVERNO CONSTITUCIONAL

Nas referências iniciais do programa de Governo é explicitada a razão de ser do V Governo Constitucional. No dia 6 de Julho de 1979, o Presidente da República anunciou

a sua decisão de dissolver a Assembleia da República, tendo em vista a realização de eleições legislativas intercalares.

Simultaneamente, deu a conhecer a sua intenção de promover a formação de um novo Governo que, investido de todas as prerrogativas constitucionais, governasse o País até à constituição de um Executivo formado a partir da Assembleia da República, após consulta popular. (p. 2)

O Governo foi presidido por Maria de Lourdes Pintassilgo, nomeada a 31 de Julho de 1979 e exonerada a 27 de Dezembro de 1979. Era um Governo balizado no tempo, com uma duração de cerca de 100 dias, que tinha como objectivo

assegurar, no respeito da Constituição e das regras de jogo democráticas, a passagem pacífica ordenada e rigorosamente isenta, de um momento particularmente difícil da nossa democracia política a um outro momento, em que, ouvida, de novo, a voz do povo soberano, irá este decidir sobre qual o sentido que deverá ter a vida política portuguesa até às eleições legislativas de 1980. (p. 2)

O programa de Governo, de 23 páginas, divide-se em cinco capítulos: «I – Referências políticas do V Governo Constitucional»; «II – Perspectivas globais»; «III – Objectivos por áreas de problemas»; «IV – Medidas sectoriais» e «V – Preparação das eleições intercalares».

Nas «Medidas sectoriais» é referido que, ao estabelecer

o seu programa para apresentação à Assembleia da República, o Governo entendeu desnecessário indicar exaustivamente programas da acção interna de cada Ministério, Secretaria de Estado ou Serviço. Tais programas envolvem a sequência normal de acções já iniciadas ou consideradas como de rotina, bem como outros elementos de mera gestão corrente. (p. 14)

#### **7.1.3.10. VI GOVERNO CONSTITUCIONAL**

O VI Governo Constitucional, surgiu na sequência do acto eleitoral para a Assembleia da República realizado a 2 de Dezembro de 1979, foi presidido por Francisco Sá Carneiro, nomeado a 3 de Janeiro de 1980 e exonerado a 4 de Dezembro de 1980, em consequência da sua morte trágica e que até hoje está envolta em polémica.

O programa desenvolve-se ao longo de 36 páginas, e é constituído por três capítulos: «I – Organização do Estado democrático»; «II – Política económica e social» e III – Educação e qualidade de vida».

No «III capítulo – Educação e qualidade de vida», aparece a única referência à «educação especial» ao longo de todo o programa de governo, e encontra-se inserida num contexto mais alargado, que traça as intenções globais relativamente aos diversos graus do sistema educativo, que de seguida reproduzimos:

Concretizando uma intenção marcadamente reformista, estudar-se-á um programa integrado, a médio prazo, de expansão da cobertura educativa ao País, satisfazendo os imperativos do cumprimento da escolaridade obrigatória, desenvolvendo o ensino secundário, assegurando a diversificação institucional e a regionalização do ensino superior, implementando o plano de educação de adultos e de erradicação do analfabetismo, e alargando as estruturas de educação pré-escolar. As condições de execução deste programa pesar-se-ão cuidadosamente, sendo lançado um programa de Emergência de Instalações e Equipamento Escolar. Tomar-se-ão, por último, medidas de suporte a uma efectiva igualdade de oportunidades nos domínios da educação especial, da informação e orientação educacional, do apoio social e da revitalização dos mecanismos associados à produção e distribuição de material de ensino-aprendizagem, designadamente o livro escolar. Apresentar-se-á igualmente à Assembleia da República uma proposta de lei sobre o Ensino Especial. (p. 33)

#### 7.1.3.11. VII GOVERNO CONSTITUCIONAL

O VII Governo Constitucional foi presidido por Francisco José Pereira Pinto Balsemão, nomeado a 1 de Janeiro de 1981 e exonerado a 14 de Agosto de 1981.

O programa, sob a epígrafe “*Estabilidade democrática e modernização da sociedade*», é descrito ao longo de 58 páginas e é constituído por quatro capítulos: «I – Grandes opções»; «II – Organização do Estado», «III – Progresso económico e social» e «IV – Melhoria da qualidade de vida».

A “*Educação e ciência*” são abordadas no último capítulo, que se subdivide em quatro pontos. O primeiro ponto, «1. Melhor realização pessoal», caracteriza os “*grandes objectivos da educação, [que] visam proporcionar a cada português condições para uma melhor realização pessoal*” (p. 46). Enfatiza também que

o sistema educativo é um meio por excelência, de abater barreiras discriminatórias à capacidade de realização pessoal e à aquisição do bem estar. As desigualdades na educação perpetuam-se e aprofundam-se ao longo de toda a vida, desfavorecendo os que, à partida, são mais desprotegidos. (p. 46)

No segundo ponto «2. Preocupações fundamentais», compromete-se o Governo a executar uma revisão global da política educativa, em que se frisa a necessidade da existência de uma lei quadro orientadora do sistema educativo; a reforçar o apoio aos alunos através da criação de estruturas compensatórias, com especial relevo para a medicina pedagógica e para a orientação escolar e vocacional, e preconiza ainda a elaboração do Plano Nacional de Educação Especial.

No ponto 3, assume a intenção de reestruturar internamente o Ministério da Educação e Ciência, e no ponto «4. Principais problemas sectoriais», afirma que

A educação especial é um dos sectores da Educação que tem merecido menor atenção por parte dos Governos. Por isso, ainda não existe uma rede adequada de estabelecimentos de acolhimento, não existe uma carreira docente estruturada e o próprio subsistema é objecto de grande indefinição.

Tomar-se-ão medidas conducentes à melhoria da situação, elaborando uma proposta de Lei sobre o Ensino Especial, que venha a enquadrar devidamente este aspecto particularmente carente da acção educativa. (p. 48)

#### **7.1.3.12. VIII GOVERNO CONSTITUCIONAL**

O VIII Governo Constitucional foi presidido também por Francisco José Pereira Pinto Balsemão, nomeado a 4 de Setembro de 1981 e exonerado a 23 de Dezembro de 1982.

O programa, um documento com 59 páginas, é constituído por uma Introdução e três capítulos: “*Construir um Estado de Direito Democrático, Recuperar e Desenvolver a Economia e Promover o Reformismo Social são as três grandes áreas por que se desdobra o Programa do VIII Governo Constitucional.*” (p. 2)

No seu último capítulo, «III – Promover o reformismo social», o programa defende que

o desenvolvimento capaz dos sistemas educativos torna-se um meio, por excelência, não só para abater barreiras discriminatórias mas também para dar relevo às qualidades intrínsecas de cada um. [e assume que a] acção do Governo nas áreas de Educação e do Ensino tem como objectivos fundamentais expandir, modernizar a descentralizar o sistema educativo. (p. 49)

Embora o programa não faça referência explícita à Educação Especial, manifesta a intenção que a

revisão global da política educativa obedecerá à opção fundamental expressa pelos Governos da Aliança Democrática de dotar o País com uma Lei Quadro do Sistema Educativo [e compromete-se a] apresentar à Assembleia da República uma nova proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo (p. 50)

### 7.1.3.13. IX GOVERNO CONSTITUCIONAL

O IX Governo Constitucional foi presidido por Mário Alberto Nobre Lopes Soares, nomeado a 9 de Junho de 1983 e exonerado a 6 de Novembro de 1985.

O programa é um documento com 85 páginas, constituído por cinco capítulos: «I – Construção do Estado Democrático», «II – Política de solidariedade», «III – Estabilização financeira e desenvolvimento económico», «IV – Sector produtivo» e «V – Sector social e cultural».

No capítulo «II – Política de solidariedade», o programa de Governo elege como principais orientações

- 1 - Ouvir e tomar em conta as posições das associações de deficientes, através do Secretariado Nacional de Reabilitação, na delineação das políticas e uma tomada das acções que lhe disserem respeito.
- 2 - Tentar estruturar uma só política de reabilitação, globalizada e coerente, ordenando as diversas políticas sectoriais desprovidas de uma visão global.
- 3 - Orientar globalmente a política de reabilitação no sentido da plena integração social dos deficientes.
- 4 - Dedicar particular atenção à situação dos deficientes das Forças Armadas, em diálogo com estas. (p. 33)

E, como principais medidas, refere uma lista de 16 medidas, das quais destacamos as seguintes:

- Colocação do Secretariado Nacional de Reabilitação na directa dependência de Presidência do Conselho de Ministros e redelineação das respectivas competências.
- Atenção especial ao trabalho de formação de pessoal técnico especializado nas diversas áreas da reabilitação e ao apoio das equipas especializadas, polivalentes de ensino especial ao pessoal docente.
- Enquadramento das estruturas específicas necessárias à educação de deficientes nas estruturas regulares de ensino; a educação de deficientes prossegue os objectivos genéricos da educação e deve constituir parte integrante do sistema educativo, um enquadramento administrativo de toda a educação especial no Ministério da Educação.
- Desenvolvimento das actividades pré-profissionais, de orientação escolar e profissional, em colaboração com os departamentos do trabalho e dos assuntos sociais.
- Solução dos mais agudos problemas dos deficientes invisuais, com eventual criação de uma comissão nacional de Braille.
- Desenvolvimento das experiências de rastreio e diagnóstico de deficiências e encaminhamento de deficientes.
- Estudo da resposta a dar à grave situação dos deficientes profundos.
- Aplicação progressiva das normas internacionais que promovem a supressão de barreiras arquitectónicas nas futuras construções públicas e privadas.
- Criação de esquemas de apoio à crescente generalização da prática do desporto por deficientes. (pp. 33-34)

No capítulo «V – Sector social e cultural», assume na política de educação, como sendo uma das principais orientações, o

Cumprimento da obrigação constitucional de democratização do educação, assegurando a todos os cidadãos a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar, enquanto direito fundamental e indeclinável, no respeito pela liberdade de aprender e de ensinar, tanto em estabelecimentos de ensino público como particular ou cooperativo. (pp. 76-77)

Nas principais medidas, destacamos o comprometimento com o “*fomento da educação pré-escolar e especial, através de uma relação mais estreita entre a escola e a família.*” (p. 78)

#### 7.1.3.14. X GOVERNO CONSTITUCIONAL

O X Governo Constitucional foi presidido por Aníbal António Cavaco Silva, nomeado a 6 de Novembro de 1985 e exonerado a 17 de Agosto de 1987, na sequência da votação no parlamento de uma «Moção de Censura» apresentada pelo PRD.

O programa, um documento com 68 páginas, é constituído por quatro capítulos: «I – Organizar o Estado», «II – Desenvolver a economia», «III – Promover o bem-estar social» e «IV – Valorizar os recursos humanos».

No último capítulo, no ponto consignado à «Educação», não destacando especificamente a Educação Especial, “*o Governo considera a Educação como um dos sectores prioritários da sua acção [manifestando a intenção de levar a cabo um] ataque decidido e articulado aos principais problemas que vêm sendo diagnosticados desde há largos anos, quiçá décadas.*» (p. 57). Manifesta também a intenção de proceder

à criação imediata de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo com a incumbência de promover e coordenar a

---

realização dos estudos necessários à reorganização do Sistema Educativo, conduzir a elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respectivos programas de aplicação ou de acompanhamento. (p. 57)

### 7.1.3.15. XI GOVERNO CONSTITUCIONAL

O XI Governo Constitucional foi novamente presidido por Aníbal Cavaco Silva, nomeado a 31 de Agosto de 1987 e exonerado a 28 de Outubro de 1991.

O Programa de Governo apresentado era constituído por 80 páginas, plasmados em quatro capítulos: «I – Organizar o Estado. Fortalecer a democracia», «II – Modernizar o País. Criar mais riqueza», «III – Promover o bem-estar. Reforçar a solidariedade» e «IV – Preparar o futuro. Apostar nos portugueses».

No capítulo «IV – Preparar o futuro. Apostar nos portugueses»,

o Governo elege como elevada prioridade para os próximos quatro anos, a renovação do sistema educativo e o arranque para uma profunda reforma do sector, tendo por horizonte a transição do milénio, como resulta dos princípios que informam a Lei de Bases do Sistema Educativo e orientarão a sua subsequente regulamentação. (p. 68)

Parece-nos relevante apresentar o processo de modernização global da educação nacional, que preconiza, e que assenta em três eixos estratégicos: (1) Exigência de liberdade, (2) Reforço da identidade nacional e (3) Desenvolvimento da solidariedade.

Fundamentando-se “*nestes três eixos estratégicos, o impulso de modernização da educação portuguesa, a desenvolver nos próximos quatro anos*” (p. 66) assentará num conjunto de vectores fundamentais, dos quais destacamos os dois primeiros:

- A universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de 9 anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundária e superior, com o correlativo reforço das oportunidades de educação de adultos e formação recorrente, de

expansão da educação pré-escolar e do desenvolvimento da educação especial, generalizando-a à população dela carenciada;

- A melhoria da qualidade da educação actuando prioritariamente sobre a reforma curricular, a todos os níveis, compreendendo a consolidação da formação básica ministrada na escola, o fortalecimento da formação cívica, a abertura aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, o enriquecimento cultural, o reforço da capacidade de integração dos conhecimentos e de compreensão dos fenómenos contemporâneos e a preparação para uma inserção efectiva na vida activa; a reorganização do sistema de formação inicial e contínua dos professores; a melhoria e o aperfeiçoamento dos recursos educativos que apoiem um ensino moderno, actualizado e centrado sobre o aluno, nomeadamente, as bibliotecas, as novas tecnologias de informação e as instalações e equipamentos desportivos; (p. 66)

#### **7.1.3.16. XII GOVERNO CONSTITUCIONAL**

O XII Governo Constitucional, foi novamente presidido por Aníbal Cavaco Silva, nomeado a 31 de Outubro de 1991 e exonerado a 28 de Outubro de 1995.

O Programa de Governo desenvolve-se ao longo de 89 páginas, divididos em quatro capítulos: «I – Modernizar o Estado. Afirmar Portugal», «II – Uma economia de mercado para o desenvolvimento económico e social», «III – Apostar no homem. Valorizar o futuro» e «IV – Reforçar a solidariedade. Melhorar a qualidade de vida».

É no capítulo «III – Apostar no homem. Valorizar o futuro», que encontramos as referências que nos importam deste programa para o nosso estudo. Assim, no programa de Governo entende-se que:

O desenvolvimento, a expansão e a modernização do sistema educativo nacional orientar-se-ão por critérios de qualidade, inovação e de eficácia na utilização dos recursos. Por outro lado, a consolidação da reforma educativa terá em vista a experiência evolutiva resultante da sua aplicação, nos aspectos pedagógico, científico e administrativo. (p. 62)

---

E que a expansão do sistema educativo e a sua valorização social “*deverão contribuir decisivamente para o reforço e alargamento da escolaridade obrigatória e para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar.*” (p. 63)

No plano do apoio social ao sistema educativo, e tendo em vista a igualdade de oportunidades, o Governo propõe-se prosseguir com o programa de promoção do sucesso educativo, alargar a oferta de educação pré-escolar e aperfeiçoar os instrumentos de apoio à educação dos deficientes, como forma de melhor viabilizar a sua inserção sócio-profissional. (p. 63)

### 7.1.3.17. XIII GOVERNO CONSTITUCIONAL

O XIII Governo Constitucional, presidido por António Manuel de Oliveira Guterres, foi nomeado a 28 de Outubro de 1995 e exonerado a 25 de Outubro de 1999.

O Programa de Governo desenvolve-se ao longo de 130 páginas, divididos por uma Introdução e cinco capítulos: «I – Área política e de Reforma do Estado», «II – Política Externa», «III – Economia e desenvolvimento», «IV – Políticas Sociais» e «V – Educação, Ciência e Cultura».

O programa assume, na sua introdução, que “*uma sociedade mais solidária é uma sociedade com mais igualdade de oportunidades para todos.*” (p. 3)

Para tanto, o combate à pobreza e à exclusão estarão no centro das políticas sociais (designadamente com a criação do RMG<sup>37</sup>), com uma especial atenção no apoio às famílias e aos grupos mais vulneráveis (idosos, adultos dependentes, pessoas com deficiências, mulheres, crianças e imigrantes).

A igualdade de oportunidades exige, frequentemente, que sejam tomadas medidas de discriminação positiva a favor destes grupos.

---

<sup>37</sup> RMG – Rendimento Mínimo Garantido.

As grandes orientações da política de educação do governo, constantes no capítulo «V – Educação, Ciência e Cultura» baseiam-se, entre outros, nos seguintes princípios orientadores:

- a) Educação para todos - A educação é um direito que deve ser garantido a todos, com a maior duração possível, atendendo à diversidade de situações, nas melhores condições, de acordo com as necessidades de realização das pessoas e os objectivos de desenvolvimento económico e social;
- b) Qualidade e equidade - A educação de qualidade exige níveis elevados de motivação individual e institucional, uma justa distribuição de recursos, a igualdade de oportunidades, a melhoria da acção social e uma aposta clara na educação pré-escolar e básica, na educação permanente, no ensino especial e na valorização da língua, da cultura e da educação artística; (p. 117)

#### 7.1.3.18. XIV GOVERNO CONSTITUCIONAL

O XIV Governo Constitucional, presidido também por António Manuel de Oliveira Guterres, foi nomeado a 25 de Outubro de 1999 e exonerado a 6 de Abril de 2002.

O Programa de Governo desenvolve-se ao longo de 130 páginas, divididos em cinco capítulos: «I – Introdução», «II – Duas grandes apostas transversais: A sociedade da informação e do conhecimento e a igualdade de oportunidades», «III – Uma nova geração de políticas sociais», «IV – Desenvolvimento, emprego e bem-estar: Uma economia moderna e competitiva» e «V – A qualidade da democracia».

O programa de Governo, no capítulo «III – Uma nova geração de políticas sociais», define, na página 10, o “*objectivo nacional de modernidade e coesão: Gerar emprego, valorizar as pessoas, apoiar as famílias, prevenir e diminuir fracturas sociais*”, em que se compromete a dar uma particular atenção à inclusão social às “pessoas portadoras de deficiência, assegurando o reforço do apoio a uma efectiva igualdade de oportunidades” (p. 13)

Entre as prioridades corporizadas encontram-se as seguintes medidas: “apoio à promoção de actividades desportivas para alunos deficientes, visando a escola

*inclusiva*” (p. 22) e o “*Desenvolvimento de medidas no âmbito do ensino especial e da organização dos apoios educativos às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma escola inclusiva e da diferenciação positiva*” (p. 25).

Refere também, neste mesmo capítulo, a intenção de melhorar a inserção das pessoas com deficiência, assumindo que

A problemática da inserção social das pessoas com deficiência reveste-se da maior importância, porquanto nela se jogam os mecanismos da luta contra atitudes discriminatórias e da afirmação da diferença como um dos princípios básicos para a cidadania. A sua situação, traduzindo-se num quadro de desvantagens adicionais em sociedades fortemente competitivas é um dos termómetros da qualidade do empenho na causa da realização dos direitos sociais básicos. Desde logo, o direito a uma existência digna e feliz, ao acesso a oportunidades de realização pessoal, a uma vida familiar, mas também de acesso aos mecanismos de mobilidade social, em particular, na educação, na formação e no trabalho.

Deficientes há, para os quais estas questões se colocam de modo particularmente distinto do que para outros, mas todos estão reunidos na mesma condição de cidadãos que merecem especial protecção, apoio e estímulo ao seu desenvolvimento pessoal e à sua plena inserção na comunidade.

Em Portugal, a existência de uma rede densa de instituições, emanando da sociedade civil, que se dedicam às causas dos cidadãos portadores de deficiências, é um factor de promoção de uma política integrada de defesa das causas dos deficientes e um recurso de uma importância inestimável. Aliás, os próprios deficientes são parceiros fundamentais do desenvolvimento das políticas que lhes dizem respeito e como tal devem ser vistos e tratados. (p. 42)

E compromete-se, ainda, a «Reforçar a igualdade de oportunidades para cidadãos com deficiência», da seguinte forma:

O reconhecimento do direito à igualdade na diferença passa, muito, por ser uma causa de sociedade. São os mesmos mecanismos sociais que integram e que excluem, pelo que a sensibilização da comunidade para a sua relação com os cidadãos com deficiência continua a ser uma primeira prioridade de intervenção.

Uma prioridade que deve continuar no acesso à educação, sempre que possível de modo integrado, à reabilitação física, à qualificação profissional e no acesso ao emprego. Sempre que possível em mercado aberto, sempre que necessário em oportunidades criadas pelas políticas activas, que se adaptem às características específicas de cada grupo de cidadãos com deficiência, mas sempre em parceria entre o Estado e as instituições.

A prossecução destas orientações estará associada ao desenvolvimento das seguintes medidas principais:

Alargamento da rede de equipamentos de apoio a cidadãos deficientes, particularmente em relação a deficientes profundos, articulando novas unidades públicas e do sector da solidariedade, em função das necessidades verificadas e do dinamismo da sociedade civil;

Adopção de uma quota mínima de 5% para cidadãos com deficiência na admissão à função pública;

Revisão dos regimes de incentivos à participação de cidadãos com deficiência no mercado normal de trabalho, por forma a torná-los mais eficazes e utilizados;

Reforço dos meios disponíveis para ajudas técnicas a cidadãos com deficiência;

Intensificação do esforço de eliminação de barreiras arquitectónicas;

Alargamento dos apoios a formas de valorização profissional e de emprego de transição, tendo em vista a inserção em mercado normal de trabalho;

Aperfeiçoamento dos regimes de emprego protegido e de actividade ocupacional, para cidadãos com deficiência que tenham especiais dificuldades no campo dos desempenhos profissionais;

Prosseguimento da produção de materiais escritos ou audiovisuais que promovam o acesso dos cidadãos com deficiência a bens culturais não disponíveis em suporte adequado à sua deficiência;

Desenvolvimento regular de campanhas de sensibilização para a necessidade de inserção social dos cidadãos com deficiência e para o reconhecimento do seu estatuto de cidadãos de pleno direito. (p. 50)

### **7.1.3.19. XV GOVERNO CONSTITUCIONAL**

O XV Governo Constitucional, presidido também por José Manuel Durão Barroso, foi nomeado a 6 de Abril de 2002 e exonerado a 17 de Setembro de 2004.

O Programa de Governo desenvolve-se ao longo de 201 páginas, divididos em quatro capítulos: «I – Um Estado com autoridade, moderno e eficaz», «II – Sanear as finanças públicas. Desenvolver a economia», «III – Investir na qualificação dos portugueses» e «IV – Reforçar a justiça social. Garantir a igualdade de oportunidades».

O Governo propõe-se, segundo este programa, “*Inverter a situação a que o País foi conduzido implica, como pressuposto essencial, contrariar o crescente estatismo a que está sujeita a educação em Portugal.*” (p. 108)

Para tal, aposta no

desenvolvimento de um conjunto de iniciativas sistematizadas de combate ao abandono durante a escolaridade obrigatória e criação de centros de apoio social escolar (equipas multidisciplinares para apoio aos alunos e famílias carenciadas e desestruturadas) (p. 109).

#### 7.1.4. O DISCURSO DO PARLAMENTO

Com o fim de analisar o discurso que foi produzido no Parlamento pelas diversas Assembleias sobre o tema em estudo, realizámos para cada legislatura, entre 1973 e 2004, uma pesquisa *on-line* no *site* do Parlamento português, com as seguintes palavra-chave: «deficientes», «alunos deficientes», «jovens deficientes», «ensino especial», «educação especial», «crianças inadaptadas ou diminuídas», «crianças diminuídas» e «crianças inadaptadas».

O estudo empírico baseou-se na análise dos «Diários das Sessões» das Assembleias, que contêm as transcrições integrais das sessões plenárias.

Numa primeira fase identificámos os diários das diversas Assembleias, com páginas que continham referências às palavras-chave enunciadas. Numa segunda fase eliminámos todas as páginas onde, embora constassem as palavras-chave, estas inseriam-se em contextos diferentes do contexto em estudo. Numa terceira fase registámos, numa ficha criada por nós para o efeito, todos os conteúdos que considerámos pertinentes. Finalmente, gravámos em formato digital, PDF, todas os

«Diários da Assembleia» considerados. Todos estes documentos são disponibilizados no anexo V.

#### 7.1.4.1. DA ASSEMBLEIA NACIONAL

Durante o Estado Novo, a partir de 1935, existiam em Portugal:

i. a Assembleia Nacional:

A 1ª sessão da Assembleia Nacional é de 12 de Janeiro de 1935, após as eleições realizadas em 16 de Dezembro de 1934. À Assembleia Nacional, câmara política e órgão de soberania a quem competia legislar e fiscalizar a vida administrativa e governativa. Havia matérias da sua exclusiva competência como a organização da Defesa Nacional; a criação ou supressão de serviços públicos; o estabelecimento do peso e valor da moeda e do padrão dos pesos e medidas; decisão sobre a organização dos tribunais. As diversas revisões constitucionais introduziram-lhe algumas alterações, nomeadamente, ao nível do número de deputados eleitos nas listas da União Nacional e mais tarde ANP, por sufrágio directo e majoritário, com sistema de listas. Os deputados não podiam ser ao mesmo tempo procuradores da Câmara Corporativa. A Assembleia Nacional teve 11 legislaturas e cada sessão legislativa durava 3 meses. Podia ser dissolvida, pelo Presidente da República.<sup>38</sup>

ii. e a Câmara Corporativa:

A Câmara Corporativa não tinha iniciativa legislativa mas apenas funções consultivas - através de pareceres - obrigatórias, mas sem carácter vinculativo, em toda a actividade legislativa exercida pela Assembleia Nacional e pelo Governo. Era composta por procuradores, representantes de autarquias locais e dos interesses sociais de ordem administrativa, moral, cultural e económica, que se repartiam em 3 sectores: interesses económicos, culturais e morais, administração local e administração pública, que em 1953, se alargaram e transformaram em 24 secções especializadas. As revisões constitucionais introduziram algumas alterações ao seu funcionamento, nomeadamente a de 1959 pela

---

<sup>38</sup> In <http://debates.parlamento.pt/?pid=r2>, acedido em Abril de 2014.

qual passou a fazer parte do colégio eleitoral que elegia o Presidente da República.<sup>39</sup>

A pesquisa incidiu sobre o discurso da Assembleia Nacional, que tinha o poder fiscalizador e legislativo da vida administrativa e governativa, no âmbito da X e da XI Legislaturas.

A X legislatura, composta por quatro sessões legislativas, teve o seu início a 25 de Novembro de 1969 e o seu termo no dia 28 de Abril de 1973. Debruçámo-nos sobre a 4.<sup>a</sup> sessão legislativa, de 15 de Novembro de 1972 a 28 de Abril de 1973. Durante a sua vigência, validámos cinco «Diários das Sessões» que continham as palavras-chave definidas e relatavam a intervenção, em 1971, da Sr.<sup>a</sup> Deputada Luzia Beija e a discussão em torno da Proposta de Lei n.º 25/X, sobre a reforma do sistema educativo em 1973.

Em 5 de Fevereiro de 1971, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luzia Beija, a propósito do anunciado programa de reforma do sistema estrutural do ensino, referiu-se à necessidade de adopção de medidas que assegurem a educação básica a todos os portugueses, mesmo aos que necessitam de Ensino Especial.

Iniciou a intervenção elogiando o programa da reforma, dizendo que “*está, neste momento, posto à consideração do País o notável programa da reforma do nosso sistema educativo, que estrutura todo o ensino, desde o infantil à pós-licenciatura, desde a base da escolaridade obrigatória até ao limite da capacidade intelectual*” (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1601).

Continuou a sua intervenção, afirmando que:

Contudo, as estatísticas vindas de alguns países da Europa mais próximos dos nossos condicionalismos colocam-nos perante perspectivas menos sombrias que acusam apenas 8 a 10 por cento de crianças necessitadas de ensino especial, o que, para o nosso país, daria, numa estimativa grosseira, aproximadamente 100 000 crianças. 100 000 crianças que, pela Declaração Internacional dos Direitos da Criança Diminuída Mental, proclamada em 1968, têm direito, além dos cuidados médicos e tratamentos físicos

---

<sup>39</sup> Idem

apropriados, a educação, instrução, formação e integração na sociedade a que pertencem. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1601)

No seu dizer, relata o mesmo Diário da Sessão n.º 79, que existiam naquele momento em Portugal, *“distribuídas por 96 classes, apenas 1430 crianças a beneficiar deste ensino, apenas 1,4 por cento das necessidades previstas, número irrisório e meramente simbólico em relação ao que se impõe”* (p. 1601), sendo que estas escolas se concentravam praticamente em Lisboa e Porto, estando o resto do país absolutamente desprovido delas.

Mas interrogava-se quanto ao que sucedia às crianças, em grande parte recuperáveis e com vastas potencialidades a desenvolver. Acusava o poder político afirmando que a *“uma parte delas, com deficiências mais acentuadas e visíveis, é totalmente negada qualquer possibilidade, pois, nos termos do Decreto-Lei n.º 38 969, estas crianças estão dispensadas do ensino regular”*. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1601)

O seu discurso continuou, e a Sr.ª Deputada Luzia Beija constatava que:

Nos casos menos notórios, mas com fraco quociente intelectual, faz-se a matrícula normal, e então o que acontece? Ou abandonam pouco depois a escola, frustradas e sem qualquer preparação, ou persistem, prejudicando o rendimento da classe que frequentam, onde constituem um verdadeiro peso morto.

Nos melhores casos, as levemente diminuídas conseguem avançar penosamente, e é assim que as nossas estatísticas escolares revelam um aumento progressivo na percentagem de alunos atrasados em relação à sua idade cronológica. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1601)

A sua intervenção continuou, observando que

É necessário cuidar, quanto antes, do desenvolvimento do ensino especial, fazer o rastreio médico-pedagógico, pelo menos das crianças de mais fraco rendimento, abrir escolas em número suficiente para educarem e integrarem estas crianças na sociedade,

---

fazendo delas elementos úteis. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1602)

Abordou também a formação de professores, frisando a sua importância e referindo que

Urge, antes ainda, cuidar da formação dos professores necessários, que, entre nós, se preparam apenas no Instituto de Aurélio da Costa Ferreira, organismo bem orientado mas sem meios que lhe permitam alargar a sua acção, tendo especializado nos últimos anos apenas uma média de 12 professores por ano.

Impõe-se aumentar a eficácia desta instituição, abrir outras similares, introduzir noções deste ensino nas escolas do magistério primário e nas de educadoras da infância e dar maior estímulo a quem se quiser especializar na solução de tão magno e doloroso problema. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1602)

A terminar a sua intervenção, alertou ainda para que

não são apenas os diminuídos mentais que constituem os marginais da educação. Em igualdade de circunstâncias situam-se os diminuídos sensoriais, com deficiências auditivas e visuais, também necessitados de ensino especializado, que, da mesma maneira, entre nós é apenas simbólico. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1602)

E concluía afirmando:

é assim que, anualmente, aumentando as fileiras do analfabetismo, milhares de crianças se escapam pelas malhas da nossa frouxa teia da escolaridade obrigatória - sem um serviço social de apoio que, estabelecendo a ligação entre a escola e a família, caso por caso, garanta na verdade a efectividade do ensino. (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1602)

E finalizou com uma mensagem de esperança:

Espero que, no projectado alargamento da acção social escolar, caibam as medidas que concretizem o princípio, tão justamente enunciado, de que a "educação do indivíduo é a finalidade primeira do sistema educacional e de que todos, em igualdade de oportunidades, devem encontrar neste sistema as vias

que garantam o seu inalienável direito à educação". (Diário da Sessão n.º 79, de 05-02-1971: p. 1602)

Em 24 de Janeiro de 1973, foi finalmente publicada, no Diário da Sessão n.º 214S1, a tão aguardada Proposta de Lei n.º 25/X, “Reforma do sistema educativo” apresentada pelo Governo.

Esta proposta de lei (Diário da Sessão n.º 214S1: p. 2) referia que:

- i. a educação pré-escolar tem como objectivos principais, de entre outros, promover o diagnóstico, tratamento e orientação de crianças revelando deficiências, inaptações ou precocidades,
- ii. e que de entre outros objectivos gerais do ensino básico, é referido o proporcionar às crianças deficientes e inaptadas ou precoces as condições mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Prevvia também a formação inicial e permanente dos agentes educativos, propondo que:

1. A formação inicial das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida, respectivamente, em escolas de educadoras infantis e do magistério primário, as quais podem coexistir em escolas do magistério.
2. A formação inicial dos professores para a educação de crianças deficientes e inaptadas é obtida em Institutos Superiores de Educação Especial. (Diário da Sessão n.º 214S1: p. 5)

A discussão desta proposta de lei decorreu no mês de Abril de 1973, e podemos destacar como mais importantes as intervenções dos seguintes deputados:

a) Do Sr. Deputado Veiga de Macedo, sobre as “*Vicissitudes e êxitos na execução do princípio da obrigatoriedade escolar*”, abordou o princípio da escolaridade obrigatória que, segundo ele, foi estabelecido em 1834.

Mas, em 1911, a taxa do analfabetismo das crianças entre os 7 e os 11 anos era de 79,7% e em 1930 de 73,1%. Em 1940 esse

coeficiente era ainda de 46,2% e em 1950 desceu para 20,3 %, mas, para que assim fosse, tornou-se mister adoptar algumas providências drásticas, que precederam e prepararam o Plano de Educação Popular. De contrário, a taxa de crianças sem ensino em 1950 andaria pelos 30 %.

Mas, em 1955, todas as crianças em idade escolar, excepto as deficientes, recebiam ensino. Este é um facto de singular relevância na história da educação em Portugal. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5132)

E acrescentou ainda que:

Só se justifica a criação de classes especiais deste tipo quando razões muito fortes o exigem, pois tudo deve fazer-se para evitar segregações indesejáveis que, por vezes, traumatizam para sempre as crianças e as desabitua de convívios salutareos com as restantes crianças, sem falar na necessidade que há em estas últimas manterem contacto com aquelas que se apresentam com características de desenvolvimento um pouco diferentes. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5225)

b) Da Sr.<sup>a</sup> Deputada Luzia Beija, que, sobre a presente proposta de lei, disse:

dou a minha aprovação na generalidade a este importante documento, prestando homenagem ao Governo e ao Sr. Ministro da Educação Nacional e congratulando-me por ver oficializada a educação pré-primária e institucionalizado o ensino especial, dois assuntos de grande relevância também no campo social e de que tive ocasião de me ocupar durante o meu mandato nesta Assembleia. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5132)

c) Do Sr. Deputado Eleutério de Aguiar que disse, sobre a matéria em estudo:

Sem a reforma dos alicerces, como poderia resultar a reforma da cúpula? Além do mais, democratizar o ensino é proporcioná-lo a todos os cidadãos, independentemente das condições sócio-económicas e de acordo com as potencialidades. Deste modo, só haverá democratização quando houver escola para todos, a começar pelos primeiros anos de vida, abrangendo os deficientes sensoriais, intelectuais e motores, conceito que para ser plenamente vivido exige que a Universidade, o liceu e a escola deixem de ser universos fechados, isolados do conjunto da sociedade e da vida, numa altura

em que os meios de comunicação e as técnicas áudio-visuais alteraram, quase por completo, as condições da educação. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5148)

E acrescentou que:

Na linha de anteriores intervenções, também durante o debate na generalidade manifestei o meu sincero aplauso pelo facto de ficar institucionalizado o objectivo de proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5221)

d) Do Sr. Deputado Oliveira Ramos, que referiu que a proposta de lei em discussão no parlamento,

Surgiu então o projecto n.º 25/X, o qual, a fim de proporcionar mais educação e melhor educação, promete à generalidade dos cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, cria para todos os portugueses uma educação básica de oito anos, define a educação infantil, estabelece os parâmetros da educação permanente, propõe a associação de unidades de ensino público e particular, instaura escolas secundárias polivalentes, confere especial relevo aos cursos de iniciação e formação profissional, garante a abertura de novos estabelecimentos de ensino superior, institucionaliza os estudos de pós-graduação, bem como o ensino especial, além de propor outras inovações. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5158)

e) Do Sr. Deputado Silva Mendes, que deu também o seu apoio à proposta de lei, proferindo o seguinte:

Registo, e faço-o como maior agrado, o carinho com que a reforma encara a institucionalização do ensino especial, uma das maiores lacunas que sentiam os que ao magistério consagravam a sua vida, lacuna essa que foi a causadora de terem ficado, ao longo dos anos, milhares de crianças abandonadas à sua triste situação, flagelo dos professores que sentiam, com toda a intensidade, o drama desses alunos, que bem poderiam ter sido melhor integrados na sociedade se tal ensino tivesse sido uma realidade a todos acessível, dado que as



classes especiais existentes no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde e Assistência eram insuficientes para as exigências verificadas. (Diário da Sessão n.º 253, de 24 de Abril de 1973: p. 5160)

Esta discussão, como de resto as intervenções o indicavam, terminou com a aprovação da proposta de lei que deu origem à Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, a chamada Lei Veiga Simão, o nome do então Ministro da Educação e proponente da Lei.

Terminada a X Legislatura do Estado Novo, iniciou-se a XI Legislatura, cujos trabalhos foram interrompidos inesperadamente pelos acontecimentos gerados pelo “Golpe de Estado de 25 de Abril de 1974”.

Mas ainda é digna de registo a intervenção do Sr. Deputado Valente Sanches, que afirmou o seguinte:

Nos próximos seis anos o preenchimento das funções que constituem objectivo geral da educação nacional apoiar-se-á no quadro de estruturas e finalidades definidas pela Lei de Reforma do Sistema Educativo.

Sendo assim, e a este respeito, desejava apenas emitir um voto: o de que ela venha a ser executada no desenvolvimento de uma concepção personalista que fomente a liberdade responsável - o pluralismo, o espírito crítico e criador, o aparecimento de personalidades autónomas abertas ao progresso, capazes de participação no desenvolvimento moral, social, político e económico do País, sensíveis às necessidades do futuro e conhecedoras das nobres e genuínas tradições do povo português. Desejamos uma educação verdadeiramente nacional, que assegure a liberdade do ensino e o desenvolvimento intenso da iniciativa privada, que reconheça o papel insubstituível da família na educação dos seus filhos. Uma política de educação e cultura que, sendo, portuguesa, não se feche no nacionalismo estreito, abrindo-se aos outros povos e às outras culturas, mediante o intercâmbio de pessoas, conhecimentos e obras. Política que esteja empenhada em fortalecer os dados da realidade vivencial de um país que, de modo especial, se abraça na Europa, na África, no Extremo Oriente e no Brasil. Política aberta ao povo e política aberta aos grandes espaços.

Com os pés assentes na terra, fez-se neste sector da educação um esforço como nunca se fez em Portugal.

Apesar disso, há ainda no ensino básico cerca de 100000 crianças inadaptadas ou diminuídas ou, pelo menos, com dificuldades escolares importantes. Não há professores especializados para fazer face a tal problema. É preciso formá-los,

acelerando a entrada em funcionamento dos institutos superiores de educação especial de Lisboa e Porto e a criação de outros, se vierem a ser julgados necessários.

Temos de prosseguir sem hesitações o nosso caminho de dar aos Portugueses, todos, sem excepção, mais educação, melhor saúde, habitação condigna, mais completo esquema de previdência, mais riqueza e melhor distribuição dos rendimentos. (Diário da Sessão n.º 9, de 6 de Dezembro de 1973: p. 126)

#### 7.1.4.2. DA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE

Eleita no dia 25 de Abril de 1975, a Assembleia Constituinte iniciou a sua actividade parlamentar com uma sessão inaugural, em 2 de Junho de 1975, e cessou em 2 de Abril de 1976, com a aprovação da Constituição, trabalho para o qual havia sido criada.<sup>40</sup>

Uma das primeiras preocupações do Movimento das Forças Armadas, expressa nas medidas imediatas do seu programa - fundamentado na necessidade de definição de uma "política ultramarina que conduza à paz (...) só possível com o saneamento da actual política interna e das suas instituições, tornando-as, pela via democrática, indiscutidas representantes do Povo Português" - foi a convocação, no prazo de um ano, de uma Assembleia Constituinte eleita por sufrágio universal directo e secreto.

Eleita com a incumbência exclusiva de elaborar e aprovar a Constituição, a Assembleia Constituinte, não tendo competências legislativas ou de fiscalização política - ao contrário das anteriores assembleias constituintes - não deixou de se tornar num forum politicamente muito interveniente, reservando o período inicial de cada sessão (período de antes da Ordem do Dia) para o acompanhamento da situação política que o país vivia.<sup>41</sup>

De acordo com a página electrónica do Parlamento Português,<sup>42</sup> as eleições para a Assembleia Constituinte, as primeiras eleições por sufrágio verdadeiramente

---

<sup>40</sup> In <http://debates.parlamento.pt/?pid=r3>, acedido em Abril de 2014.

<sup>41</sup> In <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoDemocratico5.aspx>, acedido em Abril de 2014.

<sup>42</sup> In <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoDemocratico5.aspx>, acedido em Abril de 2014.

universal realizadas em Portugal, registaram uma afluência histórica de 91% dos cidadãos recenseados.

Foram eleitos 250 deputados, representando os seguintes partidos:

Partido Socialista (PS) – 116; Partido Popular Democrático (PPD) – 81; Partido Comunista Português (PCP) – 30; Partido do Centro Democrático Social (CDS) – 16; Movimento Democrático Português (MDP/CDE) – 5; União Democrática Popular (UDP) – 1 e Associação de Defesa dos Interesses de Macau (ADIM) – 1.

Após a sessão inaugural, esta câmara deu início à elaboração do seu regimento de funcionamento e, na sessão n.º 11, realizada no dia 24 de Junho de 1975, foi aprovada por unanimidade uma proposta, subscrita pelos diferentes grupos parlamentares e pelo Deputado de Macau, que tinha em vista estabelecer o calendário do plano de elaboração da Constituição, com o seguinte teor:

#### Proposta

Com vista a estabelecer o calendário do plano de elaboração da Constituição, propomos:

1.º Que seja constituída nesta sessão uma comissão encarregada de apreciar os projectos de Constituição e propostas de sistematização e apresentar o seu parecer sobre a sistematização da Constituição;

2.º Que esta comissão tenha a seguinte composição:

4 deputados do PS.

3 deputados do PPD.

2 deputados do PCP.

1 deputado do CDS.

1 deputado do MDP/CDE.

1 deputado da UDP.

1 deputado da ADIM.

Os partidos deverão indicar o nome dos seus representantes ao presidente da Assembleia no fim desta sessão;

3.º Para efeitos de serem apreciados em conjunto pela comissão, os projectos de Constituição e as propostas de sistematização deverão ser entregues ao presidente da Assembleia até ao dia 1 de Julho, inclusive;

4.º A comissão deverá apresentar o parecer referido no n.º 1.º à Assembleia, em reunião plenária a efectuar n.º dia 4 de Julho;

5.º O debate na generalidade sobre os projectos de Constituição, as propostas de sistematização e o parecer da comissão iniciar-se-á em reunião plenária a efectuar no dia 8 de Julho,  
O Grupo Parlamentar do PS.  
O Grupo Parlamentar do PPD.  
O Grupo de Deputados do PCP.  
O Grupo Parlamentar do CDS.  
O Grupo de Deputados do MDP/CDE.  
O deputado da ADIM.  
(DAC n.º 12, de 24 de Junho de 1975: p. 257)

Os trabalhos continuaram com a análise e discussão dos projectos de Constituição apresentados pelos grupos parlamentares.

Os projectos foram reproduzidos no “Diário da Assembleia Constituinte”, que adiante designaremos por “DAC”, tendo a sua publicação sido a seguinte:

- i) DAC 13S, Suplemento ao número 13, de 7 de Julho de 1975 – publica as «Propostas de Sistematização da Constituição», apresentados pelos partidos do Centro Democrático Social (CDS), do Partido Comunista Português (PCP), do Partido Popular Democrático (PPD) e do Partido Socialista (PS) e os «Projectos de Constituição» apresentados pelos partidos do Centro Democrático Social (CDS), do Movimento Democrático Português (MDP/CDE), do Partido Comunista Português (PCP) e do Partido Socialista (PS);
- ii) DAC 14S, Suplemento ao número 14, de 9 de Julho de 1975 – publica os «Projectos de Constituição», apresentados pelo Partido Popular Democrático (PPD) e pela União Democrática Popular (UDP);
- iii) DAC 16S, Suplemento ao número 16, de 24 de Julho de 1975 – republica todos os «Projectos de Constituição» apresentados pelos partidos, por terem sido publicados nos DAC 13S e 14S com inexactidões;
- iv) DAC 25S, Suplemento ao número 25, de 4 de Agosto de 1975 – republica todas as «Propostas de Sistematização da Constituição», por terem sido publicadas no DAC 13S com inexactidões.

As «Propostas de Sistematização da Constituição» foram alvo de análise pela «Comissão de Sistematização», constituída para o efeito pela deliberação da Assembleia Constituinte de 24 de Junho de 1975.

A “*Sistematização sugerida pela Comissão foi aprovada por maioria (por Deputados do PS, do PPD, do CDS e da ADIM, contra Deputados do PCP e do MDP/CDE)*”. (DAC suplemento ao n.º 15, de 11 de Julho de 1975: p. 328-2)

Em 3 de Abril de 1976, no DAC 132, referente à (última) sessão n.º 131 da Assembleia Constituinte, realizada no dia 2 de Abril de 1976, foi apresentado o decreto que aprovou a Constituição da República e publicou o seu texto integral:

dez meses depois do início dos seus trabalhos, a Assembleia Constituinte aprovaria a Constituição de 1976 que, entre os seus órgãos de soberania, criou um parlamento monocameral, detentor do primado da função legislativa e com competências de fiscalização política do Governo e da Administração Pública, que foi designado por Assembleia da República.<sup>43</sup>

#### 7.1.4.3. DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

As primeiras eleições para a Assembleia da República realizaram-se no dia 25 de Abril de 1976, “elegendo-se os representantes ao Parlamento Português, datando a 1ª sessão legislativa do dia 3 de Junho de 1976. Foi nesta data que surgiu o primeiro Diário da Assembleia da República, jornal oficial que visa recolher todas as intervenções efectuadas em Plenário.”<sup>44</sup>

No período de estudo que definimos, de 1976 a 2004, realizaram-se nove legislaturas, das quais duas legislaturas têm duas sessões legislativas, três legislaturas têm três sessões legislativas e apenas quatro legislaturas, menos de metade, foram completas, com quatro sessões legislativas.

---

<sup>43</sup> In <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoDemocratico5.aspx>, acedido em Abril de 2014.

### 7.1.4.3.1. I LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

A primeira Legislatura da Assembleia da República foi uma legislatura completa, com quatro sessões legislativas. A primeira sessão legislativa iniciou os seus trabalhos em 3 de Junho de 1976 e a quarta sessão legislativa teve o seu termo no dia 15 de Julho de 1980.

Feita a pesquisa utilizando as palavra-chave já enunciadas, elaborámos o Quadro XLII. Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à I Legislatura da Assembleia da República.

**Quadro XLII.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à I Legislatura da Assembleia da República

I Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (03-06-1976 a 14-10-1977)			2.ª Sessão Legislativa (15-10-1977 a 11-10-1978)			3.ª Sessão Legislativa (17-10-1978 a 31-08-1979)			4.ª Sessão Legislativa (03-01-1980 a 15-07-1980)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos											
	Total	Não validados	Validados									
Deficientes	46	39	7	51	45	6	67	46	21	65	53	12
Alunos deficientes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jovens deficientes	1	0	1	0	0	0	7	0	7	3		3
Ensino especial	4	3	1	4	2	2	39	21	18	10	6	4
Educação especial	0	0	0	2	0	2	21	7	14	5	3	2
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	2	0	2	0	0	0	3	1	2	0	0	0
Crianças inadaptadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Diários considerados</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>5</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	<b>8</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>9</b>

Este quadro apresenta numa primeira coluna as palavras-chave (deficientes, alunos deficientes, jovens deficientes, ensino especial, educação especial, crianças inadaptadas ou diminuídas, crianças diminuídas, crianças inadaptadas). Seguidamente apresentamos quatro blocos de colunas, cada bloco correspondendo a uma Sessão

<sup>44</sup> In <http://debates.parlamento.pt/?pid=r3>, acedido em Abril de 2014.

Legislativa, identificado pelo número da sessão e a data em que a mesma decorreu. Por exemplo, o primeiro bloco corresponde à «1.ª Sessão Legislativa», que decorreu de «(03-06-1976 a 14-10-1977)». Por cada palavra-chave estão referidos o número de páginas, «N.º páginas com registos», dos “Diários da Assembleia da República” (DAR) que continham essa palavra-chave (colunas «Total») seguidas por outras duas colunas «Não validados» e «Validados». Na coluna «Não validados», encontra-se inscrito o número de registos que, embora contivessem a palavra-chave, esta não se referia ao contexto do estudo. Na coluna «Validados» encontram-se inscritos o número de registos que correspondem ao contexto do estudo. No final do quadro, considera-se a mesma contagem, mas referenciada ao «Total» de DAR onde encontramos as palavras-chave, distribuídas pelas colunas «Não validados» e «Validados».

O raciocínio repete-se para os restantes blocos.

Nesta primeira legislatura, nas quatro sessões legislativas, mereceu-nos a atenção as seguintes intervenções:

i) Primeira sessão legislativa

Esta sessão legislativa iniciou-se com a discussão do Programa do I Governo Constitucional. O Sr. Primeiro-Ministro, Mário Soares (PS), fez uma longa exposição em que considerou que *“um problema a que queremos dar uma atenção particular (...) é o problema da reabilitação dos deficientes”* (DAR n.º 17, de 1 de Agosto de 1976: p. 416). No entanto, pouco depois acrescentou:

Uma palavra mais queria dizer, para finalizar este capítulo (aliás, no meu discurso de posse tratei dos problemas dos deficientes), acerca da reabilitação dos deficientes físicos e mentais, que é um problema para o qual o País não está ou não tem estado devidamente sensibilizado. E mesmo num País em que há tantos mutilados de guerra não há prescrições para o acesso dos mutilados a lugares públicos, a casas de espectáculos e outros locais desse tipo, como se verifica correntemente em países estrangeiros. Procuraremos que a Comissão de Reabilitação dos Deficientes Físicos e Mentais, que tem trabalhado e tem trabalhado bem, fique

ligada à Presidência do Conselho. Por isso é que a Presidência é complexa e tem, além do Primeiro-Ministro, um Ministro de Estado e um Ministro sem pasta, porque muitos serviços lhe ficam adstritos. Têm de ser resolvidos rapidamente os problemas que tocam à reabilitação dos deficientes e porque esses problemas são de natureza interministerial é que ficam na Presidência do Conselho. (DAR n.º 17, de 1 de Agosto de 1976: p. 419)

O Programa do Governo mereceu a contestação dos partidos da oposição, em que se salientou a intervenção do Sr. Deputado Narana Coissoró (CDS), tendo afirmado que

O ensino especial não mereceu ao Governo grande empenho. Adopta-se no Programa a solução, incongruente, de lhe fazer uma fugaz referência sob a epígrafe de educação pré-escolar. E, no entanto, sabe-se que 10% das crianças portuguesas (cerca de 100 000) são inadaptadas e, deficientes, e destas perto de 30 000 podem reclamar fórmulas de ensino especial diferenciado. (DAR n.º 20, de 9 de Agosto de 1976: p. 524)

Já para o Sr. Deputado Gonçalves Sapinho (PPD),

A igualdade de oportunidades não se esgotaria, obviamente, com estas medidas, mas com outras que deveriam constar num programa de governo, como sejam: A criação de escolas especiais para deficientes físicos e mentais e de recuperação de crianças (DAR n.º 21, de 10 de Agosto de 1976: p. 575)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Helena Roseta (PPD), numa intervenção antes da ordem do dia sobre matérias de ensino, fazendo uma retrospectiva do ensino em Portugal, disse

não posso ignorar o que era a situação do ensino em Portugal antes do 25 de Abril. Não posso ignorar que éramos um país com mais de 35 % de analfabetismo, com um enorme atraso cultural em relação à Europa, um país em que se verificava uma grande desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino, um país onde não existia qualquer esquema de ensino pré-primário, um país onde as pessoas logo aos 10 anos eram divididas entre os mais ricos, que iam para o

liceu, e os mais pobres, que iam para a escola técnica ou nem isso, um país em que o ensino superior era elitista e estava esclerosado, um país finalmente em que não havia qualquer esquema oficial de apoio aos deficientes. (DAR n.º 35, de 27 de Outubro de 1976: p. 1039)

O Sr. Deputado Gomes Carneiro, do grupo parlamentar do PS, interveio longamente na sessão de 24 de Novembro de 1976, no período antes da ordem do dia, tratando de problemas relativos aos deficientes, que, pela sua importância e oportunidade, reproduzimos:

O artigo 71.º da nossa Constituição estabelece, no seu n.º 1, o seguinte: «Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.»

De entre os deficientes os mentalmente deficientes ou diminuídos intelectuais ocupam, sem dúvida, um lugar de destaque nas nossas preocupações.

Por um lado, porque os condicionalismos sócio-económicos são ainda pesadamente responsáveis por muitos casos e, por outro, e embora nunca se tenha feito um rastreio a nível nacional do índice de deficientes intelectuais, o seu número, tendo em linha de conta as estatísticas de outros países europeus, deve rondar, se não ultrapassar, os trezentos mil, número aliás inserto num cartaz amplamente difundido no Norte do País pelo MADI (Movimento de Apoio aos Diminuídos Intelectuais).

Este número, só por si assustador, e que ultrapassa o número de todos os outros deficientes naturais, não pode, no entanto, de forma alguma permitir que se continue no imobilismo do passado e se permita que os deficientes mentais sejam esquecidos ou mesmo abandonados pela sociedade a que pertencem.

Façamos, no entanto e rapidamente, dado o pouco tempo disponível, o balanço da situação neste campo e procuremos responder às seguintes questões: Quais as principais causas da deficiência mental? A que têm direito os diminuídos intelectuais? O que existe em Portugal para a resolução deste problema? Quais as medidas a tomar?

Embora sejam inúmeras as causas da deficiência mental, referirei, pela sua importância, algumas susceptíveis de, através de um desenvolvimento harmónico da sociedade, serem corrigidas. Assim: as gastroenterites; as meningites; a sífilis congénita; os

acidentes de trabalho de parto; as radiações ionizantes, a poluição do ambiente, o benzolismo e o saturnismo; as perturbações do metabolismo, como são os casos da fenilcetonúria e da galactosamia; as deficiências nutricionais.

As incompatibilidades de grupo sanguíneo são um rol de causas potenciais que podem conduzir a que os nossos filhos, presentes e futuros, possam vir a ser deficientes intelectuais. E para quantas delas não existirão soluções a curto prazo?

Deixemos este assunto que, por demasiado complexo e extenso, não permite uma análise mais circunstanciada neste momento e passemos à segunda questão: A que têm direito os diminuídos intelectuais?

A tarefa para responder a esta questão encontra-se extraordinariamente facilitada pela deliberação que a Organização das Nações Unidas tomou ao aprovar em 18 de Março de 1971, em assembleia geral, a Declaração dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais, proclamada em Outubro de 1968, em Jerusalém, pela Liga Internacional de Associações de Apoio dos Deficientes Mentais, e que poderemos sintetizar da seguinte forma: o deficiente intelectual tem direito à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança social e ao respeito.

Também mais recentemente a Organização Mundial de Saúde, a Organização Internacional do Trabalho e o Conselho Económico e Social das Nações Unidas aprovaram resoluções e decisões que reforçam, na prática, os princípios da Declaração aprovada na ONU.

Procuremos agora responder à terceira questão posta: O que existe em Portugal para a resolução deste problema?

A sua resolução entre nós tem estado, na sua maior parte, entregue a associações particulares, que por razões de vária ordem, nomeadamente económica e tecnológica, não respondem às reais necessidades. Cabe, no entanto, aqui uma palavra de simpatia para todos aqueles que dentro das suas limitações têm procurado lutar para ajudar a resolver este problema.

Das associações que se dedicam a este assunto e de que temos conhecimento referiremos: a Associação Portuguesa dos Deficientes e a Associação dos Deficientes das Forças Armadas, estas de carácter geral, pois apoiam indistintamente os deficientes físicos e os deficientes intelectuais, e as de âmbito mais restrito, pois apoiam apenas os deficientes intelectuais como sejam: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais, com sede em Lisboa, e delegações no Porto, Bragança, Viana do Castelo, Coimbra, Santarém, Castelo Branco, Évora e Setúbal. Esta Associação tem onze centros educacionais e, em 1975, atendeu 460 crianças; a Associação Portuguesa de Paralisia



Cerebral, com um centro no Porto e outro em Lisboa, e com um número mais pequeno de crianças atendidas; a Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas, com sede em Lisboa.

Como se pode ver por esta relação, que julgo completa ou quase completa, o que existe é manifestamente insuficiente se pensarmos que temos para cima de 300 000 deficientes intelectuais.

E chegamos à última questão, quiçá a mais difícil, mas talvez por isso a mais aliciante para esta Assembleia, para o Governo e para a sociedade em geral.

Mas antes disto, para facilitar a resposta à última questão, agrupemos os deficientes intelectuais pelo grau de deficiência que apresentam. Teremos, assim, como:

Primeiro grupo - A criança deficiente que ainda integra o grupo de crianças consideradas normais, e portanto susceptível de uma escolaridade muito próxima da normal.

Segundo grupo - A criança deficiente média, não susceptível de integração no grupo anterior mas ainda escolarizável ou treinável em escolas especiais.

Terceiro grupo - A criança deficiente em grau elevado, com necessidade de ser atendida em centros de bem-estar devidamente estruturados. Este grupo apresentava em 1968, segundo um estudo elaborado por Domingos Vaz Pais, do Instituto de Assistência Psiquiátrica de Coimbra, uma incidência de 3 ‰ em Portugal.

Eis-nos, pois, perante o problema: o que fazer? e quais as medidas a tomar?

Impõe-se, antes de mais, fazer um rastreio a nível nacional da verdadeira incidência da deficiência mental. Só assim poderá haver um planeamento capaz. Entretanto, é necessário promover rapidamente a formação de professores habilitados a receberem nas suas escolas os deficientes do primeiro grupo. Promover a integração na rede normal de jardins infantis das crianças deficientes intelectuais. Criar escolas especiais para as crianças do segundo grupo os deficientes médios, não esquecendo que educar crianças deficientes não é instruí-las. Criar centros de educação profissional integrados para continuar o desenvolvimento adquirido nas escolas especiais. Criar centros de bem-estar para atender à população do terceiro grupo - os deficientes profundos. Criar lares para albergar as crianças e jovens deficientes intelectuais sem família. Criar centros de diagnóstico para permitir o estudo correcto e exaustivo do ponto de vista biomédico, psicológico, pedagógico e social. Criar centros de preparação de pessoal técnico. Promover a criação de oficinas protegidas para os deficientes com idades superiores a 25 anos e que perderam já as ocasiões óptimas de reabilitação. Promover a integração e a defesa do diminuído intelectual no mundo do trabalho normal. Neste aspecto, as

organizações de trabalhadores poderão desenvolver uma actividade dinamizadora, tanto no esclarecimento dos seus membros sobre as atitudes a tomar em relação ao diminuído intelectual, como na defesa dos interesses do trabalhador deficiente intelectual. Promover uma campanha contínua, a nível nacional, de esclarecimento dos deveres da sociedade para com os diminuídos intelectuais; reformular as garantias jurídicas do deficiente intelectual, tantas vezes explorados por gente sem escrúpulos.

Sabemos bem das dificuldades existentes para a concretização das medidas que apontamos e de outras com certeza necessárias.

Sabemos também da vontade do Governo em resolver este problema que a todos diz respeito, cumprindo assim o preceituado no n.º 2 do artigo 71.º da Constituição.

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

Se com o que vos acabo de dizer vos sensibilizei para o problema dos diminuídos intelectuais, dou-me por satisfeito.

Permitam-me, no entanto, que termine as minhas palavras com a frase com que termina a declaração da ONU já referida: Acima de tudo, o deficiente mental tem direito ao respeito. (DAR n.º 44, de 24 de Novembro de 1976: pp. 1366-1367)

## ii) Segunda sessão legislativa

Esta sessão legislativa iniciou-se praticamente com a discussão da Moção de Confiança apresentada pelo I Governo Constitucional, que, ao não ser aprovada pelo Parlamento, provocou a queda do Governo. Duas intervenções mereceram o nosso destaque. O Sr. Deputado Sérvulo Correia, do PSD, interrogava-se:

Como compreender que, dispondo já o MEIC de duas divisões de ensino especial, continuem no Serviço de Protecção à Infância e Juventude, dependente do MAS, os escassos estabelecimentos oficiais para a educação de crianças deficientes? Um decreto-lei de Agosto cria no MEIC o Secretariado do Ensino Especial. E logo um despacho do Secretário de Estado da Segurança Social suspende a passagem dos referidos estabelecimentos de um Ministério para o outro, sem fixar qualquer

prazo transitório. É assim que o Governo garante a extensão do ensino especial à população infantil e jovem deficiente? (DAR n.º 18, de 7 de Dezembro de 1977: p. 576)

Ao fazer o ponto da situação. O Sr. Deputado Pedro Roseta, também deputado do PSD, afirmou que:

No decorrer do debate da moção de confiança colocada pelo Governo, o Sr. Deputado Sousa Franco considerou a situação do ensino como um dos problemas mais preocupantes da actualidade nacional, reveladores do fracasso da política isolacionista do Governo minoritário do PS. Também o Sr. Deputado Sérvulo Correia se referiu a determinadas áreas, coma a educação pré-escolar e o ensino especial para deficientes, em que quase tudo está por fazer. (DAR n.º 19, de 13 de Dezembro de 1977: p. 677)

A sessão legislativa voltou a animar-se com a discussão do Programa do II Governo Constitucional, novamente liderado por Mário Soares (PS), que na sua apresentação referiu:

Finalmente há ainda uma rubrica especial, que rigorosamente se poderia integrar nos Assuntos Sociais, mas que tem um tratamento à parte, que lhe dá maior ênfase, que diz respeito ao problema da reabilitação dos deficientes. O nosso país saiu de uma guerra que durou 14 anos e tem por causa dessa guerra muitos deficientes. Mas não é só por isso - todas as sociedades têm um número enorme de deficientes, e é um ponto de honra de cada sociedade civilizada poder integrar e tratar em condições humanas e dignas os seus deficientes. É para dar ênfase e relevo a essa matéria que lhe demos um tratamento especial. (DAR n.º 35, de 2 de Fevereiro de 1978: p. 1190)

A defesa do programa foi assumida pelo Partido Socialista, como demonstram as intervenções de alguns dos seus deputados.

Para o Sr. Deputado António Portugal (PS):

Assim, no âmbito da segurança social e no domínio da infância e juventude, conforme é apontado no ponto 4.1.5 do programa em debate, a intensificação da implantação de creches, jardins-de-infância e centros de animação infantil, destinado às crianças dos 0 aos 6 anos de idade, terá um elevado significado em termos de bem-estar, quer para os pais, assegurando-lhes o tratamento e educação dos filhos durante as horas de trabalho, quer para as crianças, quer, para além do cuidados físicos e educacionais lhes proporciona um enquadramento social diferente aquele que teriam em casa. Isto tem particular significado para aquelas crianças privadas de um meio familiar normal, como é o caso dos deficientes e dos abandonados. (DAR n.º 38, de 10 de Fevereiro de 1978: p. 1337)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria Margarida Carvalho (PS) referiu-se à reabilitação dos deficientes, revelando que

Temos fundadas esperanças de que, para além das medidas que o Governo, no seu Programa, nos propõe, o Conselho Nacional de Reabilitação criado pelo Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto, apresente propostas para colmatar as carências existentes neste campo, por forma a obviar à marginalização a que têm estado votados os deficientes, o que consta outro dos grandes atentados aos direitos fundamentais da cidadania. (DAR n.º 38, de 10 de Fevereiro de 1978: p. 1337)

Já a oposição, pela voz do Sr. Deputado Sérvulo Correia (PSD), afirmou que

As políticas dirigidas à família, à infância, à juventude, à 3.<sup>a</sup> idade, aos deficientes, aos inadaptados devem ser concretizadas, quantificadas, programadas no tempo, localizadas no espaço, articuladas nos planos da segurança social e da saúde. De nada disso se mostra capaz a semicoligação. (DAR n.º 38, de 10 de Fevereiro de 1978: p. 1383)

E em tom crítico, ainda o Sr. Deputado Sérvulo Correia (PSD) advertiu que

Também não aceitaremos que, sob palavras vagas e enganosas, se continue a protelar o ataque a fundo aos problemas dos deficientes portugueses.

Continua a não existir uma política global de reabilitação.

O esquema de prestações da segurança social para os deficientes não se encontra adaptado.

A protecção através dos seguros comerciais é um logro.

O equipamento específico adequado é quase inexistente.

As verbas atribuídas anualmente ao sector são reduzidas e mal distribuídas.

Os serviços com atribuições na matéria, vários e mal coordenados.

Em 1977, o problema foi agravado pela criação de um Secretariado Nacional de Reabilitação, com noventa funcionários, de cuja existência apenas se deu até à data por lhe ter sido atribuído recentemente um prédio que o Estado adquiriu por 52 000 contos.

Ora, na cauda dos anteriores, o actual Governo parece confundir empolamento da burocracia e dos encargos orçamentais de gestão com a solução operacional dos problemas dos deficientes.

Se, em breve, o Governo não destrinçar o emaranhado de competências do Secretariado, do IFAS, dos centros de segurança social; se não justificar as pesadas estruturas existentes ou, em alternativa, as não reduzir; se não tornar público um plano operacional concertado de acções de reabilitação e de criação de postos de trabalho; se não regulamentar em termos claros e rapidamente exequíveis legislação, desta Assembleia, que atribui regalias que continuam a não ser facultadas, os sociais-democratas teriam de concluir que era um Governo incapaz como os anteriores de resolver minimamente aqueles problemas que lhe cumpria solucionar. (DAR n.º 98, de 13 de Setembro de 1978: p. 3610)

Por seu lado, o Sr. Deputado Oliveira Dias (CDS) constatou e chamou a atenção:

A propósito do ensino privado, o Programa, além de referir e bem (...) a p. 273: «No que se refere ao ensino particular e cooperativo (...) manter-se-á o sistema de articulação das redes oficial e particular, na solução dos problemas», note-se, "problemas dos ensinos básico e secundário". Não há qualquer referência, por exemplo, à educação infantil e à educação especial, o que contrasta flagrantemente com a realidade e com o apreço das escolas que funcionam no nosso país. (DAR n.º 98, de 13 de Setembro de 1978: p. 3613)

iii) Terceira sessão legislativa

Nesta sessão legislativa procedeu-se à discussão do Programa do IV Governo Constitucional, um governo de iniciativa do Presidente da República, chefiado pelo Sr. Primeiro-Ministro, Mota Pinto.

O Sr. Ministro da Educação, Valente de Oliveira, apresentou o programa para a pasta da educação e teve a oportunidade de frisar que:

Uma sociedade, para ser justa, tem de procurar que sejam dadas a todos os cidadãos iguais oportunidades de acesso aos benefícios da educação e da cultura. Uma tal generalização de condições só se atinge pela actuação concertada de vários instrumentos que vão desde a existência física de escolas e a disponibilidade de agentes de ensino devidamente preparados, nos locais onde estão fixadas as populações, até à minimização dos entraves de carácter social ou económico que determinam desigualdades de capacidade ou de disponibilidade para deles vir a usufruir. (DAR n.º 14, de 6 de Dezembro de 1978: p. 420)

Destacou ainda que *“há, além disso, alguns elementos que, por razões várias, exigem de todos nós uma atenção mais devotada. Refiro-me aos deficientes e inadaptados, que reclamam um ensino especial, (...)”*. (DAR n.º 14, de 6 de Dezembro de 1978: p. 420)

No entanto, a intervenção do Sr. Ministro da Educação esteve longe de merecer o consenso da oposição e o Sr. Deputado Pedro Roseta (PSD) observou que:

Tem-se hoje como adquirido que só devem ser enviados para o ensino especial os deficientes em grau tão elevado que seja totalmente impossível a sua permanência nas escolas. Ora, quando é reconhecido que, para não discriminar a criança, esta se deve manter em companhia das restantes seguindo os mesmos trâmites educativos, sem prejuízo de uma assistência especial para superação das deficiências, o Programa, em nome da igualdade de oportunidades, quer colocar no ensino especial os simples inadaptados! Podem-se assim abrir as portas a verdadeiros crimes educacionais. (DAR n.º 14, de 6 de Dezembro de 1978: p. 426)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Ercília Talhadas, do Partido Comunista Português (PCP), congratulou-se com a decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas que proclamou o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, tendo focado as principais carências e injustiças de que as crianças são alvo, de que destacamos as seguintes:

E quantos centros de assistência há de facto em Portugal que eduquem e preparem as mais de 300 000 crianças deficientes para a sua integração social (e cabe aqui recordar a propósito que o Grupo Parlamentar do PCP, fiel aos princípios da Constituição, que reconhece amplas garantias aos deficientes em matéria de educação, instrução, reabilitação e trabalho, apresentou na Mesa desta Assembleia um projecto de lei sobre a educação e o ensino especial para deficientes)?

Apesar dos passos dados após o 25 de Abril, nomeadamente no campo das creches, do desporto infantil, das cerci's (cooperativas de ensino especial), dos parques e jardins-de-infância, da ocupação dos tempos livres, do recreio infantil (grupos de teatro, fantoches, etc.), em que tiveram papel decisivo algumas comissões de moradores, comissões de pais, autarquias, colectividades, cooperativas, departamentos dos primeiros Governos Provisórios, organizações sindicais e de trabalhadores, assim como organizações femininas unitárias como o MDM, comissões unitárias de mulheres, etc., a verdade é que os problemas das crianças em Portugal são ainda múltiplos e prementes. Desde as carências de infra-estruturas já referidas nos domínios da saúde, da assistência, da escolaridade, dos tempos livres - que têm a ver com as deficientes condições gerais de vida de largas camadas do povo português -, até ao cumprimento e aplicação na prática da legislação já existente, muito há que fazer, num esforço colectivo, para a melhoria das condições de vida das nossas crianças. (DAR n.º 21, de 9 de Janeiro de 1979: p. 744)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra (PCP) fez a apresentação do projecto de lei n.º 165/I sobre a educação e o ensino especial, donde destacamos:

Trata-se de uma matéria urgente que carece absolutamente de uma legislação adequada à nova realidade do Portugal de Abril. Na verdade, a situação dos deficientes, e em particular das crianças

deficientes, deve constituir, quanto a nós, uma prioridade de acção por parte dos órgãos de poder, (...).

Segundo dados recentes da Organização Mundial da Saúde, existirá em Portugal cerca de 1 milhão de deficientes, crianças e jovens na sua maioria.

A Constituição reconhece e consagra os seus direitos e dedica-lhe expressamente um artigo, o artigo 11.º. Importa, porém, dar corpo ao preceituado na Constituição.

Deparamos com legislação que vem no seu essencial do tempo do fascismo. Legislação confusa, contraditória até, (...). Uma série de serviços dispersos pelos mais variados Ministérios, sem coordenação prática real, um emaranhado burocrático sem uma política clara e definida que permitisse responder à situação.

(...) após o 25 de Abril, também neste campo, começaram a surgir numerosas iniciativas populares, de pais, de técnicos e outros cidadãos, para além de algumas medidas positivas, embora de âmbito limitado que vieram a ser tomadas.

Neste contexto permitam-me (...) que saliente a acção verdadeiramente positiva embrenhada do mais profundo espírito de solidariedade humana de professores, técnicos de educação, de pais e de outros cidadãos, que logo a seguir ao 25 de Abril juntaram esforços e criaram em numerosos pontos do País cooperativas de ensino e recuperação de crianças deficientes e inadaptadas, as CERCÍ. Num projecto verdadeiramente digno de toda a atenção e apoio, as CERCÍ iniciaram o seu trabalho apesar das muitas dificuldades que vieram a encontrar por vezes até certamente bem inesperadas (...)

É ainda importante salientar que estas cooperativas, que servem crianças cujos pais não têm meios financeiros para frequentar os colégios particulares, nem sempre têm encontrado o devido apoio financeiro, acompanhado do reconhecimento da correspondente autonomia pedagógica e de organização a que indiscutivelmente têm direito.

Permitam ainda que saliente, correndo embora o risco de cometer alguma inadvertida injustiça, as associações de deficientes e particularmente a Associação Portuguesa de Deficientes e a Associação de Deficientes das Forças Armadas, que tem lutado incansavelmente pelos direitos dos deficientes portugueses e procurado chamar a atenção dos órgãos competentes para as soluções concretas de muitos dos problemas com que se debatem os deficientes.

Não é de mais caracterizarmos como gravíssima a situação neste sector. Desse milhão de deficientes não andarão longe dos 2% os que são atendidos por serviços especializados de educação e

reeducação. Lance-se um olhar atento para as carências materiais e humanas para as dificuldades existentes e ninguém poderá dizer que estamos a exagerar.

De resto ainda recentemente o secretário nacional de Reabilitação admitia (...) que existem "serviços cuja resposta é escassa e pouco satisfatória" e que "outros há que estão erradamente posicionados adentro da estrutura política ou administrativa", no mesmo documento reconhecia-se a necessidade de rever em geral "métodos e técnicas", "reciclar quadros", "garantir a complementaridade e interligação de acções", estabelecer e manter contactos entre o Secretariado Nacional de Reabilitação e todas as estruturas de administração central e do poder local, e muitos outros.

Uma coisa é, porém, certa no entendimento do Grupo Parlamentar do PCP: tem de se passar dos diagnósticos às realizações concretas! Tem de se passar das palavras aos actos! Longe de nós, naturalmente, alimentar a miragem de que os problemas do ensino especial possam ser magicamente resolvidos de um momento para o outro. Consideramos, no entanto, que não será possível inverter a actual situação sem pôr fim imediato à desarticulação e dispersão que nos serviços de ensino especial e de recuperação de deficientes se continua a verificar.

Para tal consideramos imprescindível que funcionem efectivamente os mecanismos de coordenação global já existentes. Mas há que ir mais longe no que respeita ao ensino especial. Importa pôr cobro à dispersão de serviços de ensino especial por dois Ministérios: o da Educação e Investigação Científica e o dos Assuntos Sociais, fonte de graves distorções e inconvenientes unanimemente reconhecidos.

É isso exactamente que o projecto de lei do PCP visa ao propor a criação do Instituto de Educação e Ensino Especial, pessoa colectiva de direito público dotada de autonomia administrativa e técnica que evidentemente se propõe que seja colocada na dependência do Ministério da Educação.

O projecto de lei que se apresenta agora define com algum desenvolvimento as atribuições e competências deste instituto e procura deixar concisamente traçados os limites dentro dos quais o Governo deverá cumprir a tarefa que lhe é fixada de elaborar a regulamentação necessária ao seu pleno funcionamento.

O Instituto de Educação e Ensino Especial deve dar o seu contributo à definição da política de ensino especial e garantir a articulação de todas as acções educativas neste domínio.

Para a realização destes objectivos o projecto de lei prevê que o novo instituto coordene e superintenda a actividade dos serviços e instituições públicas de educação e ensino especial que nele se integrem ou dele dependam (assegurando o seu funcionamento, sob

o ponto de vista da orientação pedagógica e técnica, e garantindo a complementaridade das acções de prevenção, tratamento e reabilitação).

Passarão a caber-lhe, por outro lado, a preparação e fixação de currículo adequados às dificuldades específicas e individuais das crianças e jovens, bem como estudo e elaboração de propostas de planos de estudo, programas e formas de avaliação adequados às dificuldades individuais das crianças e dos jovens deficientes, quando integrados em escolas ou classes regulares, e assegurar a validade dos respectivos diplomas.

De entre as competências do novo instituto fixadas no artigo 4.º do projecto de lei do Grupo Parlamentar do PCP destacaria ainda a referente à criação, apoio técnico, manutenção ou comparticipação de centros regionais de educação especial, centros de orientação e preparação profissional, bem como de produção de material, escolas e oficinas. Trata-se de instituições de importância fundamental para dar eficácia a uma política de ensino especial.

Na verdade, é hoje reconhecido e consagrado pelas mais modernas técnicas de pedagogia que o ensino de deficientes deve tender para a integração, evitando assim a marginalização ou o ghetto para o qual eram tradicionalmente atiradas estas crianças ou estes jovens.

Não é menos importante, porém, ter em conta que o que se passa presentemente, é também que as crianças deficientes que chegam ao fim dos graus e níveis de ensino ao seu alcance não encontram nenhuma estrutura de formação profissional e integração social que efectivamente os insira na sociedade e lhes assegure o direito ao trabalho.

A não se resolver tal situação, além dos problemas humanos graves que isto acarreta aos jovens e aos pais, verificam-se fatalmente fenómenos de recessão.

Foi preocupação nossa dar o devido realce à articulação necessária entre os serviços de educação e ensino especial e os diversos departamentos governamentais com interesses na definição ou execução da política nacional de reabilitação de deficientes, em particular o Secretariado Nacional de Reabilitação, o Serviço Nacional de Saúde e o sistema unificado de segurança social.

O projecto contém, pois, os dispositivos necessários à garantia dessa articulação. Assim, o instituto deverá participar nos órgãos nacionais de consulta, coordenação, definição e execução da política nacional de reabilitação de deficientes, designadamente no Conselho Nacional de Reabilitação.

Deverá igualmente exercer estreita colaboração com o futuro Serviço Nacional de Saúde, com vista à articulação entre as medidas de educação e ensino especial e as acções de prevenção e

profilaxia aos níveis pré-natal, peri-natal e pós-natal, bem como de rastreio, despiste e acompanhamento sistemático de deficiências. A ligação com os serviços de emprego resulta da necessidade óbvia de promover a formação pré-profissional e profissional das crianças e jovens deficientes e contribuir para uma correcta orientação das suas vocações e por outro lado, garantir a integração sócio-profissional dos jovens deficientes e contribuir para a fruição efectiva dos seus direitos enquanto trabalhadores.

A dispersão destes serviços pelos vários Ministérios sem uma efectiva e prática coordenação conduz às manifestas insuficiências existentes.

Por último, e não menos importante, estabelece-se que não deverá ser protelada para além do 1.º trimestre do corrente ano a apresentação de uma (há muito anunciada) proposta de lei de bases gerais do ensino especial (...). (DAR n.º 26, de 25 de Janeiro de 1979: pp. 901-902)

Na discussão sobre as propostas de Lei do Plano e do Orçamento para 1979, o Sr. Deputado Pedro Roseta, do PSD, referiu que “o *chamado ensino especial para deficientes é praticamente inexistente. Basta referir que o MEIC nem sequer divulga dados estatísticos sobre ele.*” (DAR n.º 41, de 21 de Março de 1979: p. 1432)

Na reunião plenária de 17 de Julho de 1979, procedeu-se à discussão conjunta, na generalidade, dos projectos de lei n.º 165/I, 264/I e 271/I respectivamente do PCP, do PS e do PSD, sobre educação e ensino especial. Produziram intervenções as Sr.<sup>as</sup> Deputadas Teresa Ambrósio (PS), Zita Seabra (PCP), Amélia de Azevedo (PSD) e o Sr. Deputado Oliveira Dias (CDS).

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Teresa Ambrósio, do PS, referiu que,

Ao apresentar o projecto de lei n.º 264/I sobre educação especial, o Partido Socialista tem plena consciência da grave situação do nosso país quanto à educação e ao ensino de crianças deficientes e da conseqüente imprescindibilidade de uma firme actuação por parte do Governo, para que cesse a discriminação de que essas crianças têm sido vítimas

A Constituição da República Portuguesa no artigo 73.º afirma: «Todos têm direito à educação e à cultura», e no artigo 74.º: «O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.»

A criança deficiente tem, evidentemente, o mesmo direito das outras crianças à educação e ao ensino, mas porque sofre de uma deficiência tem, ainda, o direito aos cuidados especiais que essa deficiência exige, sem os quais não haveria igualdade de oportunidades na formação escolar.

Em Portugal, apesar do esforço e dedicação dos que trabalham em educação de deficientes, enfrentando inúmeras dificuldades, e das medidas pontuais tomadas sobretudo desde o 25 de Abril, para se suprirem as carências mais gritantes, há ainda uma imensa tarefa a empreender, quer na sensibilização e mobilização da sociedade portuguesa para salvaguarda dos direitos das crianças deficientes, quer em legislação adequada, quer no estudo e elaboração de um plano nacional de educação especial que determine as acções a empreender a curto, médio e longo prazo.

É de inteira justiça prestarmos aqui homenagem aos pais, professores e amigos de crianças deficientes que, unindo-se em cooperativas e associações, desenvolveram uma actividade admirável no campo da educação dos deficientes, procurando preencher as gravíssimas lacunas provenientes da insuficiência da actuação governativa.

Se atentarmos no facto de, em poucos anos, se terem criado 38 cooperativas e 24 associações de pais, onde centenas de crianças recebem educação e instrução, temos de reconhecer a dívida de gratidão que este país tem para com estas instituições, que urge apoiar com mais eficácia e determinação, respeitando e salvaguardando as suas próprias experiências particulares.

O plano nacional de educação especial, cuja realização é cometida ao Instituto de Educação Especial, que se cria no projecto de lei do Partido Socialista, independente do MEIC e dos serviços, dele dependentes, não seria viável nem exequível mantendo-se os serviços de educação de deficientes adstritos a dois Ministérios: o da Educação e o dos Assuntos Sociais, o que, aliás, tem provocado situações confusas e problemas de difícil solução.

Em Portugal foi o Ministério dos Assuntos Sociais o primeiro a tomar a responsabilidade da educação de crianças deficientes, quer no apoio a instituições de solidariedade social quer na criação das estruturas de atendimento e educação que são os centros de educação especial, cuja actuação meritória é de justiça registar.

O ME iniciou praticamente a sua actuação na educação de crianças deficientes em 1973 fora a actividade do Instituto de Aurélio da Costa Ferreira, sendo, no entanto, já notável a obra realizada, sobretudo nas iniciativas tomadas para a integração das crianças deficientes nas escolas regulares.

O Partido Socialista entende que a criança deficiente deverá ser educada e instruída junto de todas as outras crianças, sem



segregação de qualquer espécie. A integração escolar da criança deficiente é um ponto de partida para a integração social do adulto deficiente e também para a educação da própria sociedade perante os deficientes. Só a solidariedade praticada desde a infância permitirá aos homens respeitarem-se e aceitarem-se na sua diversidade. Mas a integração da criança deficiente nas escolas regulares pressupõe que essas crianças disponham de material escolar apropriado e o apoio de professores especializados, cuja formação urge incrementar largamente (...)

Neste esquema não se esquece, embora não esteja expressamente citada, a criança portadora de debilidade mental profunda. Esta tem sido, sem dúvida, a mais segregada e desprotegida de todas as crianças deficientes. Todo o deficiente é educável, ainda que não possa ser instruído. Ora ao deficiente profundo não escolarizável há que proporcionar a actividade educativa adequada, prevendo-se, nestes casos, como em outros, conforme o artigo 7.º do projecto, atendimento mais prolongado na escola de educação especial, se tal for considerado de utilidade para a criança.

O Ministério dos Assuntos Sociais é, porém, o departamento do Estado ao qual competirá normalmente o prosseguimento do atendimento destas crianças e adolescentes em lares de dia ou internatos, conforme o interesse das crianças e das famílias.

Na continuidade deste projecto de lei sobre a educação especial, esta Assembleia terá de elaborar legislação especial de protecção às crianças nestas circunstâncias, de modo a assegurar-lhes condições de sobrevivência, quando lhes faltar o apoio familiar. Há deficientes que não o serão apenas na sua infância, mas para toda a vida e precisarão sempre de apoio por parte do Estado. Este é um dever nacional a que o Partido Socialista irá corresponder de futuro nesta Assembleia.

O projecto de lei do Partido Socialista, agora apresentado, toma em devida consideração o apoio à escolarização a todos os níveis, desde o pré-escolar ao superior e o destino dos jovens que, não prosseguindo estudos, necessitam de uma formação pré-profissional a adquirir em oficinas polivalentes a criar no âmbito dos centros de educação especial, de frequentarem centros de reabilitação ou de trabalharem em oficinas apoiadas pelo Estado, caso se mostre impossível a sua inserção no mercado de emprego competitivo.

As largas funções cometidas neste projecto, aos centros de educação especial, órgãos regionais com autonomia administrativa, são prova do caminho que se aponta para a educação especial: a descentralização.

Descentralização, porém, que não pode ser integralmente realizada antes de se dotar as diversas regiões do País com os

recursos técnicos e humanos de que absolutamente carecem. O Instituto planeará as acções de educação especial em coordenação com os serviços centrais e regionais e articulará os serviços regionais para um eficaz aproveitamento de todos os recursos. A descentralização imediata dos serviços, sem a existência de um organismo central de apoio e coordenação, como aponta o projecto de lei do PSD, seria irrealista e acarretaria gravíssimos prejuízos para os deficientes.

A educação dos Portugueses ficará a partir de agora a cargo do Ministério da Educação, como convém. É, porém, indispensável que se definam as competências próprias e os âmbitos de intervenção dos Ministérios e Secretarias de Estado no processo de educação e reabilitação de deficientes e que cada departamento assuma a sua quota-parte de responsabilidade neste processo, sem se eximir ao seu cumprimento. Mais do que em qualquer outro campo educativo, este, o da educação dos deficientes, exige uma visão esclarecida e uma educação adequada entre os diversos departamentos do Estado, sem o habitual espírito bairrista de exclusividade de pertença ou responsabilização dos deficientes. São os deficientes que estão em causa e não os Ministérios que os deviam servir. Por isso aqui desejamos afirmar que é necessário dar ao Secretariado Nacional de Reabilitação criado na vigência do I Governo Constitucional, e a quem compete a planificação e a coordenação das acções que concorrem para a concretização no disposto no artigo 71.º da Constituição, os devidos meios e a devida audiência para que leve a cabo a sua missão. É ao Secretariado Nacional de Reabilitação que compete orientar e coordenar os estudos para a referida definição de competência dos diversos departamentos ministeriais, o que já está, aliás, a ser efectuado.

O Instituto de Educação Especial, a criar por força deste projecto de lei, tem uma larga acção à sua frente. E essa acção só terá pleno êxito se, para além do campo específico da actividade educativa, se estabelecer as normas de colaboração dos diferentes Ministérios segundo as directrizes propostas pelo Conselho Nacional de Reabilitação. E são muitos os Ministérios envolvidos neste processo de educação e reabilitação! Entre outros, os Ministérios da Educação, dos Assuntos Sociais, do Trabalho, dos Transportes e das Obras Públicas. E não posso deixar de lembrar aqui que as barreiras arquitectónicas são tão graves neste país, para crianças e adultos deficientes, que esta Assembleia, que deve ser acessível a todos os portugueses, não o é aos deficientes motores que se desloquem em cadeiras de rodas! Como podem ver, muito há que trabalhar neste domínio em Portugal!

É louvável o esforço e empenhamento verificado por parte de alguns partidos representados nesta Assembleia ao apresentarem

projectos de lei sobre a educação e ensino especial na resolução dos problemas que afectam as crianças e jovens deficientes. Não serão cerca de 1 milhão, como se afirma no preâmbulo do projecto lei do PCP, o número desses deficientes, talvez ronde esse número a totalidade dos deficientes que existem de todos os tipos em todos os níveis de idade e de estratos sociais da população portuguesa se a ela aplicarmos os indicadores estrangeiros, que, aliás, não foram testados em Portugal. Talvez entre crianças e adolescentes possamos contar cerca de 100 000 a exigiram cuidados especiais de educação, dos quais, há quem com sentido optimista calcule em 13 000 os já hoje abrangidos por esses mesmos cuidados especiais. Seja como for, é um problema de escala e importância tal que exige consenso e empenhamento nacional.

Por isso consideramos positivos os contributos de todos os partidos desta Assembleia para que dela saia o enquadramento legal mais correcto. Foi esse o nosso objectivo ao apresentarmos o projecto de lei n.º 264/1. Não podemos, porém, deixar de explicitar a nossa não concordância com o esquema de dispersão dos serviços propostos pelo PSD, que é bastante oposto ao que apresentamos. É para nós impensável qualquer eficácia por parte de direcções de serviços ou divisões de um sem-número de direcções gerais diversas, altamente absorvidas com os problemas de uma escolaridade normal. Seria deixar ficar tudo na mesma sem possibilidade de planear, coordenar acções e aproveitar ao máximo os recursos existentes, e conceber a educação especial como escolaridade para não dar possibilidade ao desenvolvimento dos serviços de apoio às crianças e as famílias coadjuvantes da vida escolar e que neste caso são indispensáveis e da maior importância. Na realidade, não vemos como seria possível que cada serviço dedicado aos deficientes criado em cada direcção-geral se ocupasse separadamente sem multiplicação de infra-estruturas, meios de orientação das famílias, produção material especial, nomeadamente de livros gravados ou em braille, equipamento escolar, salas de apoio, apoio aos jovens deficientes ou adultos que sigam o ensino superior, apoio itinerante, etc.

Também o projecto do PCP, se bem que defenda esquema organizativo semelhante ao nosso, nos oferece algumas dúvidas na especialidade, reconhecendo, porém, que em alguns artigos há propostas muito positivas que deverão ser contempladas na versão final da lei que vier a ser aprovada.

Julgamos, pois, que o projecto de lei do PS está em condições de servir de uma boa base de trabalho para com as sugestões que por parte do Secretariado Nacional de Reabilitação, Sindicato dos Professores, cooperativas de educativo e reabilitação especial e outros que têm chegado à Comissão e Educação e Cultura, elaborar uma lei por parte desta Assembleia que definitivamente dê um

passo significativo na resolução do problema educativo dos deficientes.

Para terminar, importará salientar que para quem aqui dentro e lá fora procurou e procura denegrir esta Assembleia, pondo em causa o seu contributo indispensável para a convivência democrática neste país, para reforma das estruturas sociais e económicas, para o equilíbrio da vida política e para a renovação e modernização do aparelho do Estado, que este problema de educação dos deficientes tem desde 25 de Abril passado de governo em governo, de mão em mão, desfazendo-se amanhã o que se conseguiu pôr de pé hoje, sem se ser capaz de tomar decisões e enfrentar responsabilidades consequentes. Só a determinação e iniciativa e alguns partidos políticos da Assembleia da República, tomando convivência desse impasse, conseguiu, como espero que hoje o faça, romper o círculo vicioso e democraticamente apresentar ao Governo a solução como se impõe. A Assembleia mais uma vez cumpriu e serviu bem a Nação. (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: pp. 3198-3200)

Seguidamente a Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra, do Partido Comunista Português (PCP), apresentou o projecto de lei n.º 165/I, sobre o ensino especial, começando por referir os dois objectivos fundamentais que presidiram à sua elaboração:

1.º Desbloquear no mais curto prazo a reforma das estruturas responsáveis pelo ensino especial, pois é sabido a incapacidade de resposta das débeis estruturas públicas de apoio a deficientes e é notória a descoordenação geral desses mesmos serviços existentes. No que directa e especificamente diz respeito ao ensino especial, consideramos que não será possível pôr cobro à grave situação existente no sector sem pôr cobro à dispersão de serviços entre o MEC e o MAS;

2.º Pretendemos também suscitar um debate público tão vasto quanto possível em torno dos problemas de ensino especial, como forma de garantir a participação na elaboração de uma futura lei, dos interessados e das suas organizações, dos técnicos do sector e de outras estruturas e organizações que ao ensino especial vêm dedicando os seus esforços. Tal debate não deixaria certamente de sensibilizar a opinião pública para os problemas dos deficientes e daí também a sua importância.

Pode hoje afirmar-se que o segundo dos objectivos foi em grande medida alcançado. Chegaram a esta Assembleia desde a apresentação do projecto de lei do PCP dezenas de tomadas de



posição, sugestões críticas e mesmo objecções a partir de cujo esclarecimento que promovemos, estabeleceu um diálogo do qual resultaram alterações que o próprio Grupo Parlamentar do PCP proporá em sede de especialidade e que visam enriquecer e aperfeiçoar o articulado inicialmente proposto.

Contribuíram para esse debate estruturas e organizações grandemente prestigiadas e representativas como a Associação Portuguesa de Deficientes, a Associação de Deficientes das Forças Armadas, dezenas de CERCIs, sindicatos e particularmente do Sindicato dos Professores da Zona da Grande Lisboa e a estrutura que responde pela planificação e estruturação da política de reabilitação o Secretariado Nacional de Reabilitação. Em síntese deste amplo debate gostaríamos desde já de clarificar o nosso ponto de vista em torno de algumas questões mais polémicas e que em nosso entender devem merecer ponderação na elaboração do texto final da lei desta Assembleia que vier a ser aprovada.

Em segundo lugar, foi suscitado pelo debate, e quanto a nós bem, a conveniência de sem prejuízo de uma futura lei de bases do ensino especial, considerada no nosso próprio projecto de lei como imprescindível, a necessidade de se adiantar desde já algumas regras e orientações gerais sobre esta matéria no próprio articulado da lei que criará o Instituto do Ensino Especial.

O que nos parece adequado, sim, é a efectiva consagração no articulado de normas de princípio a começar pela determinação de que o ensino especial visa a integração do deficiente e em particular da criança na escola, na sociedade e até na família. É um princípio básico que visa garantir à criança ou jovem deficiente o desenvolvimento máximo possível das suas capacidades, e minorar no plano psicológico, físico e material as consequências da deficiência, proporcionar-lhe com regularidade e de forma continuada formas de expressão e de participação que contribuam para o reforço da sua independência e simultânea integração social, sem descuidar evidentemente uma adequada preparação profissional.

Outro princípio que tínhamos integrado no preâmbulo, mas que pelas razões expostas não vemos inconveniente em integrar no articulado da futura lei, é a consideração de que a educação especial se deverá realizar fundamentalmente em estabelecimentos regulares de educação, só se recorrendo a outras estruturas quando e na medida em que as características ou necessidades dos educandos o aconselhem. No entanto, queremos desde já alertar para um dos graves problemas com que se debatem os estudantes deficientes e os deficientes que foram forçados a abandonar a escola exactamente por esse motivo, que reside na falta de apoio aos estudantes que integrados na escola normal carecem no entanto de formas específicas de apoio. Chegaram até nós ao longo deste debate casos particularmente gritantes como, por exemplo, os de

estudantes invisuais que prosseguem os seus estudos universitários graças única e exclusivamente ao espírito solidário dos seus colegas e professores.

Em terceiro lugar, sendo certo que é ideia generalizada a necessidade de combater a presente pulverização e dispersão de serviços, não é pacífica, como comprovou a discussão, a extensão no âmbito da integração a determinar. Dever-se-á discutir se a integração total de departamentos, serviços e instituições hoje dependentes do MEIC e do MAS não pecará por excesso - havendo quem entenda que, por exemplo, os centros de paralisia cerebral não deveriam ser integrados no Instituto, assim como todas as estruturas respeitantes aos débeis profundos - ou se será essa integração total a solução mais adequada.

A questão como é posta no projecto de lei do Partido Socialista parece-nos caracterizar-se pela determinação de uma integração parcial e a colocação na dependência técnico-pedagógica do Instituto, dos serviços do MAS com competência em matéria de ensino especial. Não nos parece difícil obter um equilíbrio desejável dos dois pontos de vista aquando do debate e discussão na especialidade.

Inteiramente diversa se afigura a posição a adoptar face à solução do PSD. O tipo de estrutura que propõe - uma direcção de serviços e uma divisão de educação especial - é manifestamente insusceptível, pela sua natureza e inserção orgânica, de dar resposta adequada à especificidade e complexidade dos problemas que haveria que enfrentar. Não asseguraria à partida a coesão, a força e a operacionalidade que são o objectivo pelo qual se vêm desde há longo tempo debatendo as organizações representativas dos deficientes. Parece-nos que tem inteiro cabimento o parecer a propósito emitido pelo Secretariado Nacional de Reabilitação quando salienta que:

A criação de uma estrutura específica que abarque o global atendimento de toda a gama de problemas que a educação de crianças e jovens deficientes acarreta nada tem de segregacionista. Tê-lo-á, isso sim, o insuficiente apoio que se lhes dê, o que inevitavelmente sucederá se a educação especial for inserida em duas direcções gerais, extremamente assoberbadas com os graves problemas educativos das crianças e dos jovens não deficientes.

Em quarto lugar, parece-se que exige uma adequada ponderação na especialidade a forma mais apropriada de garantir uma efectiva inserção do ensino especial no complexo processo de prevenção, tratamento, reabilitação e integração de deficientes. As normas sobre a articulação constantes do projecto do PCP exprimem unicamente essa preocupação de coordenação e seria um contra-senso ver nelas um estímulo ou a institucionalização de



instituições paralelas, que obviamente só adensariam os graves problemas a que precisamente se pretende pôr termo com a criação do Instituto. Ainda que desfazendo eventuais equívocos sobre este ponto, não deixaremos de tomar boa nota do parecer sobre a matéria emitido pelo Secretariado Nacional de Reabilitação. Como, aliás, nos parece de ter em consideração as observações relativas à necessidade de precisar a noção de centros de educação especial e o perfil das suas competências – reivindicação formulada por diversas CERCIs de vários pontos do país – e de garantir uma efectiva descentralização para que aponte claramente o projecto do PCP e que é praticamente o único ponto que merece alguma concordância nossa quanto à intenção no projecto do PSD.

Com a elaboração por esta Assembleia de uma lei sobre o ensino especial continuará longe de estar resolvida toda a vasta gama de problemas com que se debatem os deficientes portugueses. Pense-se nos problemas de prevenção e tratamento, pense-se na segurança social, na habitação, nos transportes, na realização do direito ao desporto e aos tempos livres, ou em questão fundamental como a garantia da possibilidade de afirmação profissional e realização do direito ao trabalho. A luta dos deficientes pelos seus direitos é hoje uma realidade que não pode ser ignorada no nosso país. As associações de deficientes e outras estruturas organizadas à volta dos problemas que atingem o deficiente português têm já hoje as dimensões de um forte movimento representativo no qual se têm destacado a APD, a ADFA, os sinistrados do trabalho e as CERCIs.

A realização em breve do Congresso de Todos os Deficientes terá certamente uma importante função de mobilização aprofundada dos problemas existentes e das soluções a adoptar, constituindo expressão da vitalidade do seu movimento representativo. Estamos certos de que a luta pela concretização dos seus direitos prosseguirá e se aprofundará. O PCP tudo fará para que assim suceda. Está, como sempre esteve, aberto à discussão e encarará muito concretamente novas iniciativas que permitam a tradução no plano legal dos objectivos e reivindicações dos deficientes portugueses. (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: pp. 3200-3202)

Por último, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Amélia de Azevedo, do Partido Social Democrata (PSD), apresentou o projecto de lei n.º 271/I, do seu partido, nos seguintes moldes:

A Assembleia da República inicia hoje a apreciação, no Plenário, de três projectos de lei que visam a criação de estruturas orgânicas conducentes à efectivação do direito à educação por parte dos cidadãos deficientes.

Ocorre salientar que, estando a decorrer a celebração do Ano Internacional da Criança, estas iniciativas legislativas traduzem uma consciencialização e uma correspondência ao apelo da Organização das Nações Unidas com vista à progressiva erradicação de todas e quaisquer discriminações entre os jovens, não só daquelas que são uma consequência de injustiças sociais, como também daquelas inaptações e perturbações que, derivando de deficiente conformação física, sensorial ou mental, acarretam para os seus portadores a segregação, a simples tolerância social ou até a humilhante caridade.

Ora, importa ultrapassar este estado de coisas numa fase da nossa vida política e social em que a sensibilização da opinião pública para os problemas da criança se tornou bem viva e notória. Aliás, a salvaguarda do direito à educação, tratamento, reabilitação e reintegração do cidadão deficiente está estabelecido constitucionalmente, no artigo, pelo que não é despiciendo salientar o significado e o alcance destas iniciativas legislativas do PCP, do PS e do PSD.

Mas se tivermos em conta que há milhares de crianças e jovens perturbados e afectados nas suas faculdades físicas e mentais (com deficiências motoras, visuais, auditivas, intelectuais e até com deficiências múltiplas), melhor nos apercebemos da importância deste debate, na busca de um esquema orgânico que torne viável uma política global e coerente, em matéria de educação, reabilitação e reintegração social das crianças e jovens deficientes.

Como referimos no preâmbulo do nosso projecto de lei n.º 271/1, é conhecida a baixa taxa global de atendimento das crianças e jovens deficientes (0 aos 16 anos), podendo mesmo considerar-se alarmante no sector dos débeis mentais, onde estarão atendidos cerca de 10%.

Interessa mesmo reter aqui a ideia de que as estatísticas que existem tomam o conceito de deficiência num sentido clínico especializado, o que, aumentando a sua compreensão, diminui a sua extensão. Pensamos nós que, tal como já hoje se entende, não há propriamente pessoas portadoras de uma só deficiência, seja ela sensorial, intelectual ou motora. É que essa deficiência concreta pode acarretar para o seu portador uma dificuldade na vida de relação e na vida afectiva, que melhor seria considerá-lo perturbado nuns casos e mesmo inadaptado noutros.

Podemos, portanto, afirmar que, todas e quaisquer estatísticas apontarão para um quantitativo discutível, quer quanto ao número de deficientes, quer quanto aos tipos de deficiência. Os números que normalmente se citam são obtidos por extrapolação de estudos estatísticos realizados no estrangeiro (exemplo: a percentagem de

3% para os deficientes mentais é colhida da Organização Mundial de Saúde).

Convém, antes de mais, enunciar, ainda que sucintamente, alguns dos factores de ordem familiar, social e económica, que são causa da deficiência:

- a) Hereditariedade e perturbações a nível familiar, como o alcoolismo e a droga;
- b) A carência de alimentação adequada durante a gravidez e o consumo de certas substâncias medicamentosas contra-indicadas nesse período;
- c) A falta de assistência médica durante a gravidez, no parto, após o parto e nos primeiros meses de vida;
- d) A falta de planeamento familiar, a carência de creches, jardins de infância e educação pré-primária gratuita nos meios rurais e nas zonas pobres das cidades;
- e) A assimetria na distribuição da rede escolar, com evidente desvantagem para as regiões do interior;
- f) A não reestruturação do curso nas escolas do magistério primário no sentido de habilitarem os professores e fazer o despiste atempado dos variadíssimos tipos de deficiência, aplicando métodos educativos adequados com vista à sua correcção e progressiva eliminação.

A tudo isto acresce o baixo nível económico, a par da falta de esclarecimento e informação das populações.

Estamos, portanto, cientes de que é imperioso dar execução pronta e cabal a uma lei tão importante como a Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que cria os jardins-de-infância, mas cremos igualmente que a próxima reestruturação das escolas do magistério primário, com obrigatoriedade de reciclagem, a par da intensificação de medidas de carácter sanitário, redundará num poderoso e importante meio de prevenção, não só da deficiência, como das formas mais latas de perturbações e inadaptações.

Quando tal acontecer, baixará a alta percentagem de repetências a nível do ensino básico e baixará, consequentemente, a taxa da deficiência como causa do insucesso escolar.

De tudo o que foi dito é lógico concluir: com bons equipamentos sociais e um bom sistema de ensino, o problema dos deficientes reduzir-se-á quanto ao número e quanto à sua possibilidade de recuperação e integração social.

Vejamos então quais as reformas a empreender no campo da educação.

Primacialmente há que traçar o escopo de tal política educativa, porque só a partir da definição dos objectivos e da filosofia que a informa podemos estar habilitados a optar por este ou aquele modelo orgânico, por esta ou aquela estrutura.

Subjacente deve estar a ideia base de que toda e qualquer forma de educação dos deficientes, como toda e qualquer forma de tratamento e inserção na vida social e no trabalho deve ter em conta a sua dignidade como pessoa humana e a sua liberdade.

A educação e a recuperação com todos deve ser tentada e por todos os meios possíveis. Mas onde e como deverá processar-se a educação dos deficientes?

Deverá enquadrar-se a educação de maioria dos deficientes, isto é, dos deficientes não profundos, numa estrutura comum do processo educativo para crianças normais e no ensino regular, inserida nas grandes linhas de uma política nacional, ou deverá criar-se uma superestrutura, não inscrita propriamente no Ministério da Educação, mas antes nele situada, apenas em directa e exclusiva dependência do Ministro respectivo?

Deverá essa superestrutura ter poderes de definição e execução de uma política educativa específica e sectorial, sem se cuidar de saber se está subordinada a um conjunto de princípios subjacentes ao sistema educativo nacional?

Convém salientar, antes de mais, que as modernas concepções acerca da educação, reabilitação e reintegração social dos deficientes apontam, como princípio orientador, o princípio da normalização, em matéria de deficiências mentais, aceite como extensivo a outros tipos de deficiência.

Isso significa, desde logo e à partida, que o deficiente deve - tanto quanto possível, já se vê! - ser uma criança como as outras crianças, um jovem como os outros jovens, um adulto como os outros adultos, vivendo no mesmo sistema comunitário ou em moldes equiparados.

Só deste modo o deficiente se assume a si próprio sem complexos, desenvolve o seu sentido de responsabilidade como pessoa humana e como cidadão, trabalha e, em suma, é livre.

Por isso, somos adeptos de um sistema integrado de educação dos deficientes, de um sistema em que os deficientes não sejam segregados.

A acção educativa executar-se-á preferencialmente e sempre que possível nos estabelecimentos de ensino regular. Ao Estado incumbe introduzir as reformas necessárias adequadas para o efeito. Só para os casos em que a integração não é possível é que se constituem classes especiais.

Construir sistemas educacionais distintos, isolados, é fomentar um certo sentimento de superioridade rática em face dos deficientes ou um sentimento de pena e comiseração. Mas, apontando nós para o tal princípio da normalização e consequente integração, como acima já referi, isso conduz a que se centre no

MEIC todo o vasto campo de educação dos deficientes, como acontece com todos os outros cidadãos.

Até agora tem estado disperso pelo Ministério da Educação e Investigação Científica e pelo Ministério da Administração Interna, mas pela análise dos vários projectos de lei em discussão, verifica-se que o projecto de lei do PCP e o do PSD referem expressamente o seu enquadramento no MEIC, enquanto o do PS nada refere.

É, portanto, pacífico que o MEIC abarque, sempre que possível e na medida do possível, toda a gama de aspectos que a educação de deficientes levanta. Mas, havendo ao nível da organização do Estado para todos os cidadãos diversos departamentos governamentais que têm por finalidade específica atender também nos aspectos sanitários, do trabalho, do emprego, da segurança social, o apoio aos deficientes desenvolver-se-á a todos esses níveis.

Procurando ser mais explícita, diremos que nos parece desajustado um minigoverno só para os deficientes, como quer o PCP, com a criação de um Instituto de Educação Especial, nos moldes expressos no seu projecto de lei.

Todos estes esforços são necessários, sobretudo se tivermos em conta a dispersão de serviços, a sua insuficiência, mas acima de tudo a falta de definição de uma política nacional global de educação e integração dos deficientes.

Mas, voltando agora ao MEIC, o projecto do PSD, no seu artigo 4.º, refere expressamente qual a estrutura orgânica, a nível central. Assim, são criadas a Direcção de Serviços da Educação Especial, no âmbito da Direcção-Geral do Ensino Básico, e a Divisão da Educação Especial, no âmbito da Direcção-Geral do Ensino Secundário.

Dados estatísticos permitem-nos concluir que o maior número de deficientes se concentra a nível do ensino básico, diminuindo progressivamente à medida que as exigências de aprendizagem aumentam no grau secundário. Isto é, o número de deficientes vai sempre diminuindo progressivamente à medida que aumenta o grau de escolaridade.

Supomos, portanto, ser uma exigência prática, realista e ponderada a existência de uma direcção de serviços para a educação especial, adentro da própria Direcção-Geral do Ensino Básico, e uma divisão de serviços da educação especial, adentro da Direcção-Geral do Ensino Secundário.

Deixamos aqui a nossa fundada esperança de que num futuro muito próximo e após a reestruturação e racionalização das acções a desenvolver a todos os níveis, isto é, em todos os Ministérios e nomeadamente no MEIC, o número de alunos portadores de deficiências, em sentido estrito, ou, sem sentido lato, os perturbados

e os inadaptados, possam ascender com mais facilidade e em maior número ao ensino superior.

Temos, porém, dúvidas de qual o papel da educação especial a esse nível, qual o tipo de apoio requerido. Será o fornecimento de material e apoio técnico ou, mais rigorosamente, prestação de serviço docente específico?

Ocorre-me, a título de exemplo, o apoio em livros em braille ou gravadores para os invisuais, ou aparelhagens acústicas para os surdos. Mas isto é apoio social escolar! Será possível a existência de outro tipo de apoio em classes regulares nas respectivas Faculdades ou Institutos Superiores?

O que nos parece realista é deixarmos o campo aberto a todas as iniciativas e esquemas possíveis de apoio a realizar futuramente.

À estrutura orgânica a nível central deve corresponder, a nível regional, uma estrutura orgânica constituída pelos centros regionais da educação especial e suas delegações.

Portanto, os centros de educação especial já existentes na dependência do MAS transitarão para o âmbito do MEIC, Ministério do qual ficarão exclusivamente dependentes, quer os CEE já existentes quer os CRES que vierem a ser criados por decreto.

O âmbito geográfico desses centros regionais de educação especial será definido pelo MEIC, mas, em nosso entender, deve corresponder quanto possível às áreas das futuras regiões administrativas. As delegações terão a sua acção circunscrita a uma área mais restrita dentro da área de cada região administrativa.

Os centros regionais de educação especial integrarão todos os órgãos e serviços da respectiva área, isto é, todos os estabelecimentos e serviços de educação especial, e serão dotados de autonomia administrativa e financeira. Dentro da filosofia que informa o nosso programa de partido, no sentido da descentralização e autonomia, pensamos que o MEIC deverá definir, a nível central, a política e os objectivos da acção educativa especial, mas será mobilizador e enriquecedor que o faça com a contribuição dos centros regionais de educação especial, como expressamente determina o artigo 9.º do nosso projecto de lei.

Assim sendo, e em linhas gerais, acentuamos que as atribuições próprias dos serviços das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário serão prosseguidas com o contributo positivo e valioso dos centros regionais de educação especial.

Só estes centros podem conhecer as necessidades das populações locais, mobilizando estas e as autarquias locais no sentido do estudo, planeamento e resolução do problema.

As delegações dos centros regionais de educação especial têm funções meramente executivas da política assim definida.

O valiosíssimo contributo já prestado por certas autarquias, o generoso apoio das associações de pais, das cooperativas, de movimento e dos próprios deficientes que, além do apreço que merecem, devem ser acarinhados e estimulados, encontrarão mais apoio junto de estruturas oficiais regionalizadas.

O projecto do PSD prevê mesmo no seu artigo 5.º, alínea d), que o apoio à acção dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos termos da Lei n.º 9/79, se faça através dos centros regionais de educação especial. Em nosso entender, as instituições particulares e as cooperativas devem não só ser subsidiadas como apoiadas pedagogicamente, mas sem prejuízo da autonomia técnica e pedagógica.

Creemos ter evidenciado, sem margem para dúvidas, o carácter altamente descentralizador e regionalista do nosso projecto de lei para o ensino especial. Em nosso entender, só ele permitirá uma orientação a nível central, sem asfixia nem desmobilização das actividades e iniciativas locais.

Nem se diga que não é possível fazer a coordenação sem a criação de um instituto de educação especial. Entendemos que será até mais fácil estabelecer uma coordenação ao nível dos vários serviços do Ministério do que através da intromissão de outra entidade, neste caso o Instituto.

Atentos à coordenação que é forçoso estabelecer com os outros departamentos ministeriais que intervêm na definição e concretização de uma política nacional dos deficientes, o projecto de lei do PSD estabelece que os serviços centrais de educação especial do MEIC se deverão relacionar com os serviços centrais nos domínios da saúde, da segurança social e do trabalho, devendo todos estar representados no Conselho Nacional de Reabilitação.

Os centros regionais de educação especial, articulando-se com os diferentes órgãos e serviços centrais, relacionam-se, por sua vez, com os departamentos regionais e distritais integrados no Serviço Nacional de Saúde, serviço de emprego e segurança social.

A concentração de serviços que, no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais e Ministério da Educação e Investigação Científica, intervêm na educação especial conduzirá a que se tenham de ponderar e resolver os problemas de todos quantos intervêm nesse processo educativo, quer como docentes quer como pessoal dirigente, técnico, administrativo e auxiliar.

O seu enquadramento no MEIC suscitará algumas dificuldades, mas estamos certos de que aplanará outras. Creemos que só a justa ponderação dos interesses em presença, com a audição prévia de todos os sindicatos e de todos os que, não estando representados em sindicatos, exerçam essas funções, nos poderia conduzir a uma tomada de posição.

Mas uma coisa é certa: para já, parece-nos acertada a feitura de uma lei de bases para o ensino especial.

Na sequência lógica de tudo o que atrás foi exposto, não poderemos dar o nosso voto favorável ao projecto de lei do PCP. Achamo-lo demasiado centralizador e absorvente. Conduz à segregação dos deficientes. Não aproveita a dinâmica das cooperativas e das instituições particulares de apoio e educação especial.

Cria um instituto do ensino e educação especial com autonomia administrativa, financeira e técnica, que pela sua estrutura e funcionamento será, dentro do MEIC, cremos nós, uma estrutura paralela e geradora de conflitos. (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: pp. 3202-3205)

Depois das apresentações dos três partidos, pediu a palavra o Sr. Deputado Oliveira Dias, do Centro Democrático Social (CDS), que fez uma síntese das propostas apresentadas nos seguintes termos:

Estão em apreço os projectos de lei n.ºs 165/I, do PCP, sobre a educação e o ensino especial, 264/I e 271/I, respectivamente do PS e do PSD, ambos também sobre educação especial.

A preocupação dos vários grupos parlamentares proponentes é credora do nosso apreço que aqui fica registado e é partilhada pelo CDS.

Durante este debate desejaríamos deixar expressos os nossos pontos de vista sobre este tema que em alguns casos coincidem com um ou com vários dos textos em apreço, sendo corto que em outros casos assim não é. A delimitação do problema e a lei a aprovar devem apontar para o cumprimento das obrigações especiais que o Estado tem relativamente aos diminuídos. Importa esclarecer que se trata de facultar:

1) Aos diminuídos, o acesso aos meios suplementares de educação e ensino de que carecem para superar as dificuldades especiais que os seus condicionalismos lhes criam, para acompanhar e beneficiar da actividade do sistema de educação;

2) Aos agentes educativos legítimos dessas crianças, a disponibilidade desses meios em ordem a poderem e saberem recorrer a eles, sempre que seja necessário, para o desenvolvimento educacional das crianças ou jovens pelos quais são de alguma maneira responsáveis.

E não deixarei de expressar desde já o meu profundo respeito e simpatia pelas famílias em que há crianças diminuídas e que aqui quase não se referem. Elas merecem por parte do Estado, e para

compensar os desequilíbrios que essa situação provoca, um apoio completamente diverso daquele que hoje podem, quando podem, encontrar. Repito, trata-se de pôr à disposição das crianças diminuídas e dos educadores meios adequados à superação possível dessas deficiências.

E quem são, de que tipo são os diminuídos temporários ou crónicos a que a educação especial deve dirigir-se e ser acessível? O projecto de lei do PCP não se preocupa com essa definição, deixando-a para o próprio Instituto cuja criação propõe. O do PSD, logo no n.º 2 do seu artigo 1.º faz-lhe referência, mas a nosso ver sem sistematização adequada. Mais correcta nos parece a formulação utilizada no artigo 2.º do projecto do PS. Em todo o caso, parece-nos que lhe falta, como a todos, uma referência aos diminuídos por situações ou traumatismos de natureza emocional.

Não pretendo antecipar a discussão na especialidade e desejaria, sim, chamar desde já a atenção para pontos que balizam efectivamente a acção a desenvolver com estes objectivos - adentro das linhas gerais que acabei de esboçar.

Temos para nós que, para além do melhor enquadramento das acções em curso, da mais adequada orientação da actividade das estruturas existentes - sem maltratar nenhuma delas, além do mais porque são muito poucas relativamente às necessidades que existem -, importa assinalar objectivos prioritários a atingir perante essas carências e assinalar dificuldades que são certas e que corremos o risco de, por não serem nesta oportunidade tidas no devido apreço, virem a comprometer todas as boas intenções que possam ter expressão no texto a aprovar nesta Câmara, relegando-o para o rol das muitas disposições tomadas com idênticos sentimentos e que redundam na prática em muito pouco ou quase nada.

Assinalaria três ordens de dificuldades e outros tantos objectivos destinados a contrariá-las:

- 1) A educação especial é extremamente exigente no que se refere à preparação e treino de professores, educadores e monitores ou outros agentes da educação e, mais, na relação entre o número deles e o de alunos ou educandos a atender. As nossas carências são muito grandes; consideramos, na melhor perspectiva, os resultados das medidas de reorganização em apreço, mas desejaríamos salientar que sem professores e educadores preparados qualitativa e quantitativamente para a extensão e diferenciação do trabalho, nada de novo se fará. Por outro lado, vemos em dois dos projectos, salvo erro, referência explícita à preparação ou à preparação contínua dos professores entre as funções do Instituto que preconizam. É alguma coisa, mas não será bastante, até porque não vemos facilmente tal Instituto a actuar na formação de base dos professores. É, a meu ver e como disse, uma lacuna importante que cumpre corrigir, tanto

mais quanto é confusa e injusta a situação profissional dos professores, educadores e técnicos do ensino especial;

2) A educação especial, propriamente dita, é cara. Admitimos que os projectos de reestruturação administrativa possam racionalizar despesas, mas também podem, muito facilmente, encarecer a máquina de enquadramento burocrático e ficar sem verbas para a acção que se propõem.

O nosso horizonte não pode ser imediatista e não podemos conformar a nossa perspectiva dos problemas importantes como este a uma consideração de que o Orçamento Geral do Estado é deficitário. Não é um problema sentimental, com todo o respeito pelos aspectos sentimentais que o envolvam. É um problema de defesa dos direitos destas pessoas e é a consideração de que se perde muito dinheiro em Portugal em acções educativas desajustadas relativamente a deficientes, faz-se perder muito tempo a educandos e educadores e comprometem-se capacidades que podem ser de grande valor e que, por falta de acções deste género, nem sequer se reconhecem.

É preciso, a nosso ver, considerar que uma percentagem importante das iniciativas neste domínio são de natureza particular ou cooperativa, com serviços importantes prestados há mais ou menos tempo - e que há razões óbvias para isso. Não se podem, de facto, e para além do respeito que todos manifestam por elas, deixar de ter em conta essas iniciativas, quer elas estejam orientadas para deficientes mais profundos ou menos profundos e é preciso estimá-las, dar-lhes meios de que carecem e portas de saída de trabalho para as pessoas que preparam e não criar-lhes mais dificuldades do que aquelas que já enfrentam;

3) Grupo de dificuldades e de objectivos: em países onde o teor geral da actividade destes serviços é muito superior ao que podemos em regra encontrar entre nós, considera-se que há lacunas importantes nos conhecimentos presentes acerca das «necessidades educacionais das crianças diminuídas» e que a investigação neste domínio deve ser uma tarefa altamente prioritária. Um outro tema importante é o da necessidade de acção educativa adequada a partir do momento em que a deficiência é detectada, isto é, para as deficiências congénitas e pré-natais, não além dos 3 anos. Isto não se fará sem a definição adequada de critérios de diagnóstico das deficiências e sem uma divulgação ampla, embora cautelosa, desses critérios junto das famílias e dos serviços de saúde.

Em suma, é necessário incentivar a investigação científica e a divulgação, das suas consequências práticas para se poderem ajustar as acções às verdadeiras realidades que existem em Portugal. Salvo uma referência genérica no projecto do PCP, não vemos expressa nos articulados "a prioridade condicionante da

justeza das acções a desencadear. (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: pp. 3206-3207)

Depois da exposição das linhas gerais do problema “*que nos preocupa e para além das críticas ou chamadas de atenção que me parecem pertinentes, resta-nos cotejar os três projectos com estes critérios e definir, a partir daí, a nossa atitude perante eles.*” (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: p. 7), continuou:

O projecto de lei n.º 165/I, do PCP, tem o mérito de ser o primeiro e tem também o mérito de não se pretender regulamentador. Em todo o caso, e sem prejuízo do apreço que por isso lhe é devido, levanta-nos sérias reservas, mesmo depois dos esclarecimentos dados pela Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra na sua intervenção neste debate.

Tudo se reduz à criação de um instituto de educação e ensino especial, aliás de localização na orgânica do Estado pelo menos discutível e que, na prática, não deixaria de ter dificuldades para resolver, provenientes desse facto e da ausência de orientação legislativa que permita antecipar-lhes soluções. Este instituto teria todas as atribuições e funções, tantas que acabaria por segregar os deficientes dos objectivos gerais da educação e até do princípio da integração possível dos educandos nas escolas correntes. Contrariasse também no projecto do PCP a valorização relativa que nós fazemos da função relativamente ao órgão; o PCP valoriza o Instituto; para nós, repito, o que importa sobretudo é o tempo e o método das acções adequadas, e não o lugar onde elas se processam desde que ordenadas, à compensação das deficiências e tecnicamente correctas.

Se o projecto do PCP vier a ser aprovado, tudo poderia acabar na criação de mais um organismo burocrático, com muitos poderes, poucas realizações e dificultando outras iniciativas nesta matéria. Entre os seus poderes figuram alguns que se nos afiguram inadmissíveis, entre os seus objectivos não encontramos alguns indispensáveis. Assim, votaremos contra o projecto do PCP.

Os projectos do PS e do PSD, como já adiantámos, são susceptíveis de críticas e de melhoramento! No entanto, na generalidade, terão o nosso voto favorável, esperando nós que, na especialidade, seja possível introduzir-lhes aperfeiçoamentos que reputamos importantes. (DAR n.º 85, de 17 de Julho de 1979: p. 3207)

Seguidamente interveio o Sr. Deputado Matos Gago, do Partido Comunista Português (PCP), dizendo que:

Tendo assumido a responsabilidade e a iniciativa de desencadear o processo de discussão dos problemas da educação e do ensino especial na Assembleia da República, o Grupo Parlamentar do PCP aceitou o texto do PS como base de trabalho para a futura lei. Continuamos a aceitá-lo como tal e estamos abertos à discussão e ao diálogo que permitam o seu aperfeiçoamento de acordo com os interesses dos deficientes.

E isso por três razões fundamentais.

Em primeiro lugar, porque o projecto do PS e o projecto do PCP são inteiramente coincidentes quanto aos objectivos, quanto à filosofia inspiradora e até quanto a muitas soluções concretas. O projecto socialista retomou, como se sabe (nuns casos por alteração, noutros por incorporação pura e simples), disposições que reputamos essenciais do texto por nós apresentado. Importará que as que omitiu (sem qualquer vantagem) venham a figurar na versão final da futura lei.

Em segundo lugar, porque, ao sistematizar em projecto próprio pontos de vista comuns aos nossos em matéria de ensino especial, o Partido Socialista veio afinal reprovar a longa e gravíssima ausência de medidas de reestruturação dos departamentos públicos por ele responsáveis e condenar as lastimosas características de que se vem revestindo o chamado apoio ao importante sector cooperativo hoje existente.

Tal facto representa em grande medida uma autocrítica.

Pela nossa parte condenámos na devida altura o ostensivo alheamento dos Ministros responsáveis (em especial do Ministro Cardia) em relação aos problemas da educação e do ensino especial. Criticámos muito particularmente a sua indiferença chocante face aos problemas e dificuldades das CERCIs. Pronunciámo-nos vigorosamente contra as tentativas de ingerência na vida interna destas organizações.

Só podemos, por isso, congratular-nos com a rectificação de tal política.

Como certamente se congratularão com essa rectificação os professores do ensino especial. Eles, que a partir de Outubro de 1977 viram progressivamente cerceados (e até negados) os seus direitos adquiridos, eles, que esperam há anos medidas que lhes garantam uma carreira estável e dignificante, não deixarão de aguardar com expectativa que, tal como se mostra disposto a obviar às consequências da reestruturação que não efectuou, o Partido Socialista abra agora caminho à correcção das injustas medidas

com que, a nível governamental, agravou a situação dos professores do ensino especial...

Estas razões bastariam para que aceitássemos o projecto do PS como base de trabalho. Mas há uma terceira, pelo menos tão relevante como as anteriores e com elas relacionada. É que o Partido Socialista assumiu ontem - perante o Plenário desta Assembleia - o compromisso de acolher sugestões e propostas provenientes das organizações de deficientes, CERCIs, sindicatos e do próprio Secretariado Nacional de Reabilitação, no sentido do aperfeiçoamento do articulado base.

A incorporação na futura lei das conclusões resultantes do debate público (aqui resumidas ontem pela minha camarada Zita Seabra) reveste-se, em nosso entender, de importância decisiva. No que depender dos esforços do PCP, tudo será feito para que assim aconteça.

Aquando da votação final global todos poderão aferir os resultados alcançados.

Srs. Deputados, a luta dos deficientes pela realização dos seus direitos visa um amplo conjunto de objectivos a que a iniciativa agora aprovada não poderia, obviamente dar resposta global.

Há que prosseguir na via agora encetada.

(...)

Estamos certos de que o I Congresso de Todos os Deficientes não constituirá apenas um instrumento fundamental para a mobilização de todos os interessados na concretização dos direitos dos deficientes no nosso país; será uma fonte imprescindível para o conhecimento dos seus problemas e dos grandes objectivos e soluções cuja realização depende em grande medida do exercício pela Assembleia da República das suas competências constitucionais.

Tal como sucedeu no tocante ao ensino especial, o Grupo Parlamentar do PCP não deixará de assumir claramente as suas responsabilidades nestas matérias e está aberto à consideração e preparação de novas iniciativas legislativas que dêem à resolução dos problemas dos deficientes portugueses o quadro legal a que constitucionalmente têm direito. (DAR n.º 86, de 18 de Julho de 1979: p. 3214)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Teresa Ambrósio (PS) acrescentou que “*o sentido do voto dado ontem pelo Partido Socialista aos três projectos de lei em discussão está plenamente justificado na intervenção por nós feita durante o debate*” e transmitiu ao plenário que:

Desejamos afirmar, no entanto, que reconhecemos o esforço de todos os partidos no sentido de trazerem a esta Assembleia o seu contributo para a resolução do problema dos deficientes, e mais uma vez declaramos, como fizemos nessa intervenção, que, dado o reconhecimento expresso do PS dos aspectos positivos contidos nalguns dos projectos ontem rejeitados, nomeadamente no projecto do PCP, estamos abertos, na especialidade, à introdução de todos esses aspectos positivos. (DAR n.º 86, de 18 de Julho de 1979: p. 3215)

A Sr.ª Deputada Amélia Azevedo (PSD), justificando o voto do seu partido, declarou que:

Votámos contra o projecto de lei n.º 165/I, do PCP, porque, como referimos expressamente na nossa intervenção, cria um Instituto de Educação e Ensino Especial que, desgarrado das estruturas do ensino regular, conduz à segregação e à simples tolerância social dos deficientes. Por outro lado, caracterizando-se esse Instituto pela sua autonomia administrativa, financeira e técnica, redundaria numa estrutura formalmente dependente do MEIC, mas na prática a ele estranha, conduziria ao nascimento de um minigoverno semelhante ao IARN. Só que o IARN teve a sua justificação histórica num momento de grave emergência nacional, com o êxodo em massa dos desalojados das ex-colónias.

O Instituto de Educação Especial do PCP não tem sequer essa justificação - os perturbados, os inadaptados, os deficientes são uma constante no nosso processo educativo e no nosso sistema de ensino. Isolá-los numa ilha burocrática e centralizadora será, estamos certos, aprisioná-los num gueto. Aliás, o projecto do PCP só integra os deficientes nas estruturas regulares de educação quando, no seu dizer, tal for aconselhável.

Ora, o PSD defende, no seu projecto de lei n.º 271/I, que os deficientes são integrados nas estruturas regulares de educação. Só nos casos imperiosos os deficientes dela são retirados.

Portanto, a filosofia subjacente ao nosso projecto é contrária à do projecto do PCP.

Abstivemo-nos na votação do projecto de lei n.º 264/I, do PS, porquanto ele aponta no sentido da descentralização e regionalização, embora em termos não tão amplos como nós defendemos no nosso projecto para os centros regionais de educação especial.

Apresenta, contudo, também, a criação de um Instituto de Educação Especial que, embora não o configure em termos tão

monopolizadores como o do PCP, tem ainda o grave inconveniente de aparecer no projecto de lei do PS como que «em órbita», uma vez que nem está enquadrado no MEIC, nem na Presidência do Conselho, nem em lugar algum.

De qualquer modo, o projecto de lei do PS também conduz à segregação, por mais que os seus autores proclamem a eficácia e operacionalidade do tal Instituto. (DAR n.º 86, de 18 de Julho de 1979: p. 3215)

Pelo Centro Democrático Social, pelo Sr. Deputado Oliveira Dias, foi justificado,

em nome do Grupo Parlamentar do CDS desejava dar por reproduzidas nesta oportunidade as considerações que ontem fizemos acerca dos três projectos de lei e dos critérios que conduziram à nossa votação sobre eles.

Resultou aprovado na generalidade o projecto de lei n.º 264/I, do PS. Pensamos que, não obstante a conveniência de introduzir na especialidade algumas correcções que nos parecem importantes e que decorrem das observações que aqui ontem fizemos, se trata de uma base de trabalho útil, da qual esperamos e fazemos votos para que possa resultar uma lei da educação especial à altura, que possa dar resposta aos problemas prementes que nesta área se levantam no nosso país. (DAR n.º 86, de 18 de Julho de 1979: p. 3215)

Submetido à votação, “o projecto de lei n.º 264/I - Educação Especial -, apresentado pelo PS (...) foi aprovado, com os votos a favor do PS, do CDS, do PCP e dos Deputados independentes sociais-democratas e a abstenção do PSD.” (DAR n.º 91, de 18 de Julho de 1979: p. 3471)

#### iv) Quarta sessão legislativa

A quarta sessão legislativa é marcada pela discussão do Programa do VI Governo Constitucional, chefiado pelo Sr. Primeiro-Ministro, Francisco Sá Carneiro. (PSD). No decurso do debate foi apresentada, mas não aprovada, uma moção de rejeição do PCP ao Programa do Governo.

Merece destaque a resposta da Sr.<sup>a</sup> Deputada Amélia de Azevedo à intervenção da Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra que

referiu que o Governo não teria em conta os imensos problemas que afectam os deficientes do nosso país. Eu penso que esta é uma referência injusta e que não se justifica, porquanto se sabe de antemão que o Programa do Governo não traz uma listagem exhaustiva de todas as suas preocupações. E é evidente que, por vezes, tem de haver uma afirmação genérica não muito especificada, o que não obsta, no entanto, que não esteja na intenção do Governo o conhecimento detalhado de todas essas situações e a resolução desses muitos problemas.

Por outro lado, quero ainda referir que se me afigura também como justa e oportuna a preocupação do Governo em rever a Lei do Ensino Especial. Como a Sr.<sup>a</sup> Deputada sabe, o PSD não apoiou a Lei do Ensino Especial aqui votada, com os votos favoráveis do PCP e também com os votos do PS. (DAR n.º 6, de 16 de Janeiro de 1980: p. 204)

De seguida, realça a intenção do Governo em rever a Lei do Ensino Especial:

Como a Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra sabe, nós apresentámos um projecto de lei que mostra realmente a preocupação de integrar os deficientes na vida comunitária, não os segregando. É que, ao fim e ao cabo, o Instituto de Educação Especial, criado por essa mesma lei, significa que os deficientes vão ficar sujeitos a um ghetto. Eu diria até que os deficientes na nossa sociedade vão como que ficar sob um regime de apartheid. Ora, nós queremos precisamente que os jovens e os adultos deficientes não sejam segregados do convívio com os outros jovens e com os outros adultos. É por isso mesmo que propugnamos a criação de uma estrutura integrada que favoreça essa mesma educação integrada dos deficientes. E é essa nossa preocupação que leva a que agora o Governo, no mesmo Programa que referiu, tenha a preocupação de rever a Lei do Ensino Especial. Creio que, com essa revisão, nós poderemos, na verdade, favorecer os deficientes e, portanto, fazer algo que os dignifique, que os torne cidadãos úteis sob o ponto de vista social e que os dignifique como pessoas humanas que são. (DAR n.º 6, de 16 de Janeiro de 1980: p. 204)

Durante a apreciação das propostas de Lei sobre – Orçamento Geral do Estado – e das Grandes Opções do Plano para 1980, o Sr. Ministro da Educação, Vitor Crespo, referiu que a “*estrutura do orçamento do MEC enquadra-se naturalmente nas prioridades, estabelecidas no Programa do Governo*”. (DAR n.º 45, de 29 de Abril de 1980: p. 1748)

De entre elas, e, por estar na fase final de preparação, destacou a:

Preparação da Lei de Bases do Ensino Especial. Faltam no País escolas de atendimento dos deficientes, faltam igualmente professores habilitados para o acompanhamento das crianças; para a resolução de um e de outro daqueles problemas é essencial a publicação da Lei de Bases do Ensino Especial, actualmente em fase de discussão; (DAR n.º 45, de 29 de Abril de 1980: p. 1748)

Por sua vez, o Sr. Deputado Manuel Malaquias (PSD), dirigindo-se ao Parlamento, mas em particular ao Governo, na pessoa do seu Ministro da Educação, disse:

Não ficam esquecidos os deficientes e só esperamos que o Governo – e daqui vai uma chamada de atenção – prossiga na sua acção de modo que eles sejam verdadeiramente integrados na sociedade a que têm direito. (DAR n.º 46, de 30 de Abril de 1980: p. 1856)

#### **7.1.4.3.2. II LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA**

A segunda legislatura durou três sessões legislativas, como se pode confirmar pela leitura do Quadro XLIII, e abrangeu os VII e VIII Governos Constitucionais, liderados pelo Sr. Primeiro-Ministro Francisco Pinto Balsemão.

##### **i) Primeira sessão legislativa**

Nesta sessão legislativa foi:

- aprovado um «Voto de saudação» sobre o Ano Internacional do Deficiente;
- discutido e aprovado o Programa do VII Governo Constitucional;
- aprovada a constituição de uma comissão eventual para o Ano Internacional de Deficiente;
- discutidas e aprovadas as propostas apresentadas pelo Governo, respeitantes às grandes opções dos planos a médio e longo prazo e ao Orçamento Geral do Estado para 1981;
- e o debate da interpelação do PS ao Governo sobre política de educação e problemas com ela relacionados.

**Quadro XLIII.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à II Legislatura da Assembleia da República

II Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (13-11-1980 a 13-10-1981)	2.ª Sessão Legislativa (15-10-1981 a 14-10-1982)	3.ª Sessão Legislativa (19-10-1982 a 30-05-1983)
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos		
	Total	Não validados	Validados
Deficientes	85	69	16
Alunos deficientes	0	0	0
Jovens deficientes	2	1	1
Ensino especial	17	10	7
Educação especial	7	1	6
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0
Crianças inadaptadas	0	0	0
	Total	Não validados	Validados
Díários considerados	45	36	9
	Total	Não validados	Validados
	54	45	9
	Total	Não validados	Validados
	18	18	0

A ASDI propôs um Voto de saudação sobre o Ano Internacional do Deficiente, com o seguinte texto:

Considerando:

1) Que todo o homem tem, por virtude da sua dignidade, o direito inalienável à sua realização pessoal. Tal direito é, antes de mais, o fundamento do dever genérico de solidariedade social e encontra considerável repercussão na Constituição da República Portuguesa;

2) Que o processo de integração sócio-profissional dos deficientes é complexo, exigindo medidas concretas, nomeadamente nos sectores de reabilitação profissional, do emprego, da saúde, da segurança social e dos tempos livres;

3) O facto de essas iniciativas pressuporem, por parte da sociedade e do Estado, uma visão mais ajustada das condições que devem ser criadas ao deficiente e simultaneamente o contributo que lhe deve ser solicitado para a promoção dos fins colectivos:

A Assembleia da República, reunida em 8 de Janeiro de 1981, saúda todos os deficientes, em especial os deficientes portugueses, exorta-os a participarem activamente no processo de desenvolvimento económico e social do País e recomenda a adopção, por parte do Governo e da sociedade em geral, das iniciativas que a sua integração social pressupõe.

Os Deputados da Acção Social-Democrata Independente: Magalhães Mota - Vilhena de Carvalho - Jorge Miranda. (DAR n.º 14, de 8 de Janeiro de 1981: p. 407)

Nesta sessão foram ainda apresentadas declarações de voto por todas as forças políticas com representação no Parlamento, que se congratularam com a aprovação deste voto.

No entanto o PCP, embora de acordo com a apresentação deste voto, foi mais longe e considerou que, *“como forma de comemorar na Assembleia da República o Ano Internacional do Deficiente, um voto é pouco”* (DAR n.º 14, de 8 de Janeiro de 1981: p. 407) e, pela voz da Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra, apresentou na Mesa a seguinte Moção:

Proposta de criação de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente.

Considerando que a ONU tomou a resolução de declarar 1981 o Ano Internacional do Deficiente e recomendou um plano nacional de acção no sentido de «propor medidas que contribuam para realização de uma mudança radical da situação dos deficientes em todos os aspectos da sua vida»;

Considerando que Portugal se deve associar a esta importante iniciativa e que a Assembleia da República pode desempenhar um importante papel na melhoria da situação dos deficientes portugueses;

Considerando que em Abril de 1980 se realizou o I Congresso Nacional dos Deficientes, que foi um marco e um importante alerta para as reivindicações e problemas dos deficientes e cujas conclusões se enquadram nas recomendações da ONU;

Ao abrigo do artigo 48.º do Regimento, os deputados abaixo assinados do Grupo Parlamentar do PCP apresentam a seguinte proposta de resolução:

A Assembleia da República delibera proceder à criação de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente, que tenha, entre outros, os seguintes objectivos:

- 1) Criação de nova legislação e revisão da existente relacionada com os deficientes;
- 2) Sensibilização da opinião pública e das entidades governamentais e outras para a situação dos deficientes;
- 3) Acompanhamento e fiscalização das acções do Governo, da Administração Pública e de outras entidades públicas tomadas com vista à solução dos problemas existentes e eventual aprovação de recomendações;
- 4) Concretização do Dia Parlamentar do Deficiente na Assembleia da República, inteiramente dedicado a iniciativas visando os deficientes e a sua integração na sociedade.

Assembleia da República, 8 de Janeiro de 1981 (DAR n.º 14, de 8 de Janeiro de 1981: p. 407)

Sobre a discussão do Programa do VII Governo Constitucional, merece-nos digno de registo a intervenção do Sr. Deputado Barrilaro Ruas (PPM):

devemos louvar os autores do Programa quando se propõem: criar, ou ajudar a criar, um ambiente social e cultural adequado à infância e à juventude; reintegrar na sociedade os menores delinquentes (...); concluir os estudos necessários e dispor dos meios suficientes para oferecer aos numerosíssimos deficientes uma educação especial que os dignifique e dignifique a sociedade de que são parte; completar - e utilizar sensatamente - as instalações e equipamentos escolares;

Será possível tudo isto? Será utópico programá-lo? Seja o que for que se pense acerca do conjunto destas iniciativas e destas providências - e fique bem longe de tocar em todas - há coisas que são desde já evidentes, e a que se não pode negar significado político: o Governo não foge às suas responsabilidades; o Governo

tem consciência de que tudo isto deve ser contemplado numa lei de bases do sistema educativo; a comunidade tem o direito e o dever de corresponder a estes desafios com uma atitude reflexiva e crítica, sem renunciar ao mínimo ponto do que lhe cabe - porque (ao menos em Portugal) antes do Estado, existia a Nação, e nenhum governo pode substituir-se às pessoas, às famílias, às comunidades de vizinhança, de trabalho e de cultura -, quando se trata de determinar o futuro do povo. (DAR n.º 19, de 20 de Janeiro de 1981: p. 623)

Na discussão desta proposta de constituição de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente, começou o Sr. Deputado José Ernesto (PCP) por dizer o seguinte:

A dimensão que a problemática dos deficientes ocupa à escala mundial, cerca de 450 milhões, levou a que a Organização das Nações Unidas, através da Organização Mundial de Saúde e da UNICEF, declarasse o ano de 1981 como Ano Internacional do Deficiente. Se retivermos o simples facto de que destes 450 milhões cerca de 1 milhão são portugueses, ou, na crua verdade dos números, de que cerca de 1 em cada 10 portugueses é deficiente, para a dimensão nacional de tão dramática realidade não confortará certamente esta Câmara o facto de se ter ficado pela aprovação de um voto de saudação. É preciso mais! Isso exigem 1 milhão de deficientes portugueses e a consciência de toda a sociedade, e nós podemos dar hoje aqui nesta Assembleia um primeiro e importante passo nesse sentido.

Há que resolver os problemas dos deficientes que temos, mas há sobretudo que atacar as causas da deficiência. Nesta matéria, o humanitarismo tem o seu lugar, mas importa não confundir a solidariedade, que a todos é exigida, com a consternação mais ou menos caritativa. Importa, pois, procurar nos caminhos, hoje científicos, - que explicam a deficiência - o ponto de partida para a tarefa que aqui nos propomos.

Porquê tantos deficientes em Portugal?

Para além das causas genéticas, cromossómicas, ou das alterações ao normal desenvolvimento embrionário ou fetal, temos todo o enorme grupo das deficiências adquiridas, derivadas todas elas das injustiças, das heranças negras do fascismo, e um subdesenvolvimento ainda muito característico da sociedade portuguesa. Como não pensar na imperatividade da realização de um Serviço Nacional de Saúde se o vírus de rubéola pode provocar deficiências no embrião, "que vão" desde graves doenças cardíacas a perturbações mentais? Se a gravidez em idade avançada ou

sucesivas ou pouco espaçadas podem levar ao mongolismo? Se da sífilis congénita às perturbações mentais ou à cegueira? Se o alcoolismo dos pais a gravíssimos atrasos do desenvolvimento, por vezes irreparável, nos filhos?

Tudo isto são perturbações que marcam o indivíduo, foi no momento da sua concepção, ou nas primeiras fases do seu desenvolvimento embrionário. Mas, se em todas elas é possível e até fácil descortinar responsabilidade social nas suas origens, é, sem dúvida, no grande grupo das deficiências adquiridas que essa responsabilidade é ainda maior. E se podemos encontrar no regime fascista, seus governos e políticas, a razão de muitas delas, não é menos certo que, pelo peso da herança e por recentes e presentes faltas de vontade política, há um longínquo caminho a percorrer com urgência. Do fascismo herdámos os deficientes de guerra: São milhares de feridas abertas na carne de toda uma nação a lembrarem, se ainda for necessário, o que foi, o que custou e quem a pagou. (...)

Que dizer dos 540 novos casos de paralisia cerebral que anualmente se registam entre nós, dos quais mais de 60 % devidos ao facto de o parto se realizar sem ou com más condições de assistência?

Que dizer dos milhares de crianças deficientes que todos os dias uma nutrição carenciada, o ambiente familiar degradado ou o simples abandono produzem?

Foi o enunciar destas e muitas outras perguntas, bem como o precisar das respostas que propõem, que os deficientes portugueses há cerca de um ano definiram no seu primeiro congresso, por sinal o primeiro do género em toda a Europa Ocidental. Não se limitaram à preocupação justa, mas insuficiente e mesmo egoísta, do levantar dos seus problemas e de procurarem e reclamarem as suas soluções. Foram muito mais longe e, tal como já nos habituaram, preocuparam-se com igual determinação e empenho na busca de soluções que obstem a que o seu drama se repita. E digo "como já nos habituaram" porque das poucas estruturas existentes capazes de responderem aos seus problemas fácil é constatar que maior parte se deve ao esforço cooperativo e de associativismo dos próprios deficientes e suas famílias, esforço que daqui saudamos e incentivamos.

Clamaram pela aplicação integral da lei do ensino especial -que a maioria parlamentar tem obstruído - como forma de se responder às necessidades educativas e formativas de tão amplo sector da população portuguesa; reclamaram desta Assembleia e do Governo medidas legislativas concretas que promovam a sua integração na sociedade, desde o trabalho à habitação, da educação ao aproveitamento de tempos livres; exigiram uma nova segurança



social que acabe com, entre outros escândalos, pensões da ordem das dezenas de escudos para deficientes acidentados de trabalho.

É este o sentido da nossa proposta; pela nossa parte ficamos com a consciência de que aqui trouxemos uma proposta para que um primeiro passo seja dado nesse sentido. Assim o entendam as restantes bancadas, pois é isso que esperam 1 milhão de deficientes e todo o povo português. (DAR n.º 26, de 3 de Fevereiro de 1981: pp. 904-905)

Em nome do grupo parlamentar do CDS, a Sr.ª Deputada Maria José Sampaio manifestou a intenção de

em relação ao ponto 1 da resolução da Assembleia que criará a Comissão Eventual, as alterações legislativas, designadamente nos domínios do emprego, da segurança social, da educação, da saúde, do desporto, da cultura e da família, tivessem em conta as resoluções da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa de 1955, de 1965 e de 1976, bem como a resolução n.º 73, e que nos objectivos desta Comissão Eventual pudesse ser integrado um estudo sobre a ratificação ou não por Portugal quanto à Carta Social Europeia, cujo artigo 15.º tem a ver com os deficientes, bem como da Carta Europeia sobre os Deficientes Profundos. Fazendo uma revisão da nossa legislação, parece-me imprescindível que a Comissão Eventual tenha em conta os trabalhos já realizados a nível europeu, designadamente pela Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. (DAR n.º 26, de 3 de Fevereiro de 1981: p. 905)

A Sr.ª Deputada Helena Cidade Moura (MDP/CDE) manifestou também a posição do seu grupo parlamentar sobre a situação dos deficientes em Portugal, afirmando que

merece desta Assembleia uma actuação e um cuidado urgente: Para que a acção legislativa possa ser intensificada; Para que a participação social possa ser acelerada; Para que aqueles que estão directamente implicados no processo da deficiência possam sentir o conforto de um maior conhecimento dos seus problemas.

Esses problemas são de várias ordens e exigem, como todos os problemas nacionais, a participação de todas as estruturas disponíveis e uma dinâmica de participação social que possa dar maior peso a essas estruturas e criar uma consciência colectiva onde

elas possam funcionar. A prevenção da deficiência e a sua identificação precoce são tão importantes como a prevenção dos acidentes de trabalho ou de trânsito, por exemplo.

A prevenção da deficiência exige um Serviço Nacional de Saúde com participação das estruturas dos deficientes, a criação de uma rede nacional de infantários, de educação pré-primária, assistência materno infantil, subsídios de aleitamento, subsídio de alimentação nas escolas mais carenciadas.

Conhece-se o efeito da falta de proteínas nas células nervosas, mas também se conhece o efeito da falta de amor, de tranquilidade, no desenvolvimento das mesmas células.

A prevenção da deficiência exige ainda um diagnóstico tridimensional: médico, psicológico e sócio-pedagógico.

Toda a prevenção exige, para além de tudo, uma mentalidade social que, preocupando-se com a integração do deficiente, respeite, se responsabilize pelos cuidados, de saúde e considere esses cuidados, para além de uma preocupação governamental, uma responsabilidade pública.

(...)

Não existe a nível global um rastreio da deficiência, mas números da Organização Mundial de Saúde estimam para Portugal 1 milhão, e destes mais de 200 000 terão menos de 17 anos. Se juntarmos a este número que a taxa de repetência na 1.<sup>a</sup> fase do ensino primário é de 30%, vemos que um grande esforço pesa sobre o ensino.

Os professores do ensino especial há muito vêm reivindicando a regulamentação das suas carreiras e o direito a uma formação profissional de nível superior acompanhada de uma formação continuada. Reclamam também a coordenação entre os serviços do MAS e do MEC e as anomalias grandes existentes dentro da mesma profissão.

(...)

Poder-se-á dizer sem retórica que um círculo de esforço rodeia o desprezo a que tem sido votado o deficiente em Portugal, tanto no seu tratamento como na sua integração, como até, o que é mais grave, na prevenção.

O MDP/CDE está certo de que esta Assembleia, de uma forma não simbólica, mas consciente, não negará ao esforço de tantos mais o seu esforço. (DAR n.º 26, de 3 de Fevereiro de 1981: pp. 905-906)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Amélia Azevedo (PSD) expressou a posição do grupo parlamentar social-democrata, manifestando acordo com a proposta do PCP para a criação de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente e

disponibilizou-se para a indicação dos elementos a integrar essa mesma comissão. Da sua intervenção destacamos:

Como já aqui foi anteriormente salientado, o Grupo Parlamentar do PSD não pode deixar de dar o seu contributo a uma comissão desta natureza e congratulamo-nos com a proposta apresentada pelo PCP. Se desta comissão não pode resultar entre nós a erradicação da deficiência, as medidas e as soluções propugnadas, as orientações e as realizações concretas por certo contribuirão para minimizar este problema e que é da nossa sociedade contemporânea, problema esse não só radicado entre nós, em Portugal, mas também no Mundo.

Solidarizamo-nos com todos os povos do Mundo que neste ano se consagram a essa tarefa nobre, que é a da recuperação e reintegração social dos deficientes.

Resta-nos, em termos muito ligeiros, acrescentar que nos parece que a Comissão Eventual para o Ano Internacional do Deficiente deveria por certo abranger deputados que pudessem versar assuntos respeitantes não só ao problema da educação especial, mas ainda respeitantes a assuntos sociais, trabalho, desporto, etc. Suponho que a comissão se enriqueceria se pudesse reunir deputados especializados ou, pelo menos, particularmente atentos a esses aspectos. Esta é uma sugestão que faço, porquanto me parece que toda a problemática do deficiente tem de ser vista dentro de um vasto leque de soluções que encarem os problemas dos deficientes nos diversos níveis e aspectos que tocam a esses mesmos deficientes. (DAR n.º 26, de 3 de Fevereiro de 1981: p. 906)

Tomou a palavra, em representação do grupo parlamentar socialista, o Sr. Deputado José Niza (PS), que, apoiando esta iniciativa do PCP, contextualizou o passado recente, afirmando:

O ano de 1981 foi declarado pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional do Deficiente, durante o qual, e por recomendação da mesma Organização, se desenvolveria um plano mundial de acção cujo objectivo consiste fundamentalmente na propositada adopção de medidas que contribuam para a concretização de uma mudança radical na situação dos deficientes em todos os aspectos da sua vida.

(...)

A Constituição de 1976, nos seus artigos 71.º e 72.º, é bem clara a respeito das garantias de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes que o Estado deve assegurar, bem como a propósito dos deveres de solidariedade social que devem ser cumpridos em relação aos deficientes.

E foi no estrito cumprimento da nossa Constituição, do seu programa e desses deveres, que os governos presididos por Mário Soares, em 1976, 1977 e 1978, desenvolveram um conjunto de medidas a favor dos deficientes - hoje talvez caídas ou feitas cair no esquecimento - que agora me permito recordar de passagem.

Na realidade, foi por iniciativa de ministros socialistas que foi criado o Secretariado Nacional de Reabilitação, departamento fundamental para a execução de qualquer política em relação às deficiências e aos deficientes.

(...)

Foi ainda o PS que viu aprovado o seu projecto de lei - hoje a Lei n.º 66/79 - sobre educação especial e ouviu o Instituto para a Educação Especial.

Finalmente, e como medida de maior alcance, foi ainda o Partido Socialista a propor a este Parlamento a Lei de Bases do Serviço Nacional de Saúde, actualmente em vigor.

Pensamos por isso ser lícito afirmar - embora com a consciência plena e preocupada do muito que há ainda a fazer pelos deficientes - que é o Partido Socialista quem mais se tem interessado, quer a nível de Governo, quer no âmbito parlamentar, pela problemática dos deficientes.

Por isso (...) o Grupo Parlamentar do Partido Socialista vem hoje afirmar a sua concordância com a constituição de uma comissão eventual para o Ano Internacional do Deficiente. Mas, (...) sejamos claros e, sobretudo, não sejamos hipócritas: nós, socialistas, entendemos que a eventual criação desta comissão deverá corresponder a uma corresponsabilização sincera, construtiva e eficaz, de todas as forças políticas em relação à problemática dos deficientes, isto é, que todas as forças políticas aqui representadas unam esforços para que esta não venha a ser mais uma comissão, mais uma, despida de qualquer conteúdo prático e donde nada resulte, como muitas vezes acontece.

Num país onde cerca de 10% dos seus cidadãos são portadores de deficiência, não poderá encarar-se o Ano Internacional do Deficiente como se fossem apenas doze meses de boa vontade ao fim dos quais se pudesse repousar de consciência tranquila.

(...)

Por isso, se de alguma coisa discordamos em relação a esta comissão, é logo na sua própria designação de "eventual".

Não é verdade que, para um problema de tal dimensão, a "eventualidade" deveria ser desde já encarada como "permanência" ou, melhor ainda, como de "urgência" ou de "emergência"?

Deverá esta comissão, nos seus trabalhos futuros articular-se e colaborar com todas as instituições estatais ou privadas que em Portugal se dedicam ao problema dos deficientes.

Ela deverá recolher, por exemplo, os trabalhos e a experiência resultantes do I Congresso Nacional de Deficientes, realizado em Abril de 1980.

Sabem os Srs. Deputados que esse Congresso se realizou sem qualquer apoio do Governo da AD de então? Por isso, quando há pouco falava de hipocrisia, não era por acaso...

O Grupo Parlamentar do PS, na concretização do seu programa social, continuará em 1981 - como o vem fazendo desde a elaboração da Constituição e das eleições legislativas de 1976 - a propor legislação e medidas que contemplem as carências e a problemática global da deficiência e dos deficientes.

Apoiaremos; ainda e também todas as iniciativas que, em sintonia com o nosso programa, se dirijam à satisfação dessas necessidades, que são múltiplas e de diversa natureza, desde a escolaridade ao acesso à cultura, da reabilitação médica e profissional à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho e conseqüente integração social dos deficientes.

(...)

O Partido Socialista não faltará às suas responsabilidades para com o povo português; os deficientes nossos concidadãos em igualdade de direitos poderão contar connosco. (DAR n.º 26, de 3 de Fevereiro de 1981: pp. 907-908)

Para finalizar esta sessão legislativa procedeu-se ao debate da interpelação ao Governo sobre a política de educação e problemas com ela relacionados.

O Sr. Deputado Luís Patrão (PS) referiu-se à fraca taxa de cumprimento da escolaridade obrigatória (inferior a 70%) e aos elevados níveis de abandono escolar na transição do ensino primário para o preparatório (cerca de 22%) e pormenorizou ainda alguns valores do insucesso escolar por ano de escolaridade. Quanto ao ensino especial, os registos que possuíam apontavam para *“1,8 % das crianças deficientes entre os 6 e os 14 anos escolarizadas e sujeitas a cuidados especiais, embora a documentação justificativa do plano a médio prazo aponte para 9 %, sem no entanto, indicar quaisquer quantitativos concretos”*. (DAR n.º 49, de 1 de Abril de 1981: p. 1859). E finalizou, dizendo que,

Em justiça, porém, não são de atribuir a este governo responsabilidades no criar da situação. A causa é velha, vem do tempo do fascismo, tem a ver com o estatuto da minoridade cívica e cultural a que, durante tanto tempo, a ditadura condenou o povo português e de que é exemplar testemunho a taxa de analfabetismo. (DAR n.º 49, de 1 de Abril de 1981: p. 1859)

Para concluir a interpelação ao Governo, o debate foi encerrado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, Vitor Crespo, que disse o seguinte:

Sobre o ensino especial de que aqui se falou relativamente pouco, assacou-se ao Governo a responsabilidade pelo facto de não ter feito a regulamentação da Lei do Ensino Especial. Presumo que os Srs. Deputados que falaram aqui várias vezes na Lei n.º 66/79 já se não recordem totalmente do seu conteúdo.

A Lei n.º 66/79 - e até podia discutir-se se bem ou se mal - determina que o Governo apresente uma lei de bases do ensino especial. E, se a lei determina isso, é óbvio que nada pode ser feito de profundo sem que previamente seja aprovada a lei de bases do ensino especial.

(...)

Por isso mesmo é que uma lei de bases do ensino especial foi presente a Conselho de Ministros para aí ser discutida e para, uma vez aprovada, ser enviada a esta Câmara para servir de texto base e para sobre ele a Câmara fazer a lei de bases de ensino especial, como determina um artigo, que não tenho agora presente, da Lei n.º 66/79. (DAR n.º 49, de 1 de Abril de 1981: p. 1887)

## ii) Segunda sessão legislativa

Nesta sessão legislativa a primeira referência ao tema do nosso estudo surgiu aquando da discussão e aprovação de um projecto de lei apresentado pelo PCP, sobre a «Garantia do direito dos deficientes ao transporte». O Sr. Deputado Vidigal Amaro (PCP) referiu que a tabela de incapacidades, que data de 1932, não foi revista e chamou a atenção para algumas situações.

O Estado apenas garante o atendimento a cerca de 13000 crianças e adolescentes no ensino especial, quando dele necessitam cerca de 100000 crianças deficientes.

A lei do ensino especial aprovada por esta Assembleia não foi revogada como pretendiam os partidos da coligação governamental, mas não é cumprida.

Sobre o problema da habitação e da eliminação de barreiras arquitectónicas, apesar de algumas iniciativas de autarquias locais, não saiu qualquer legislação e continua a assistir-se à inauguração de edifícios públicos, aos quais os grandes deficientes têm enormes dificuldades de acesso, senão a sua impossibilidade.

No que especificamente diz respeito a esta Assembleia, não pode deixar de merecer referência especial o facto de continuar por executar a deliberação aprovada por unanimidade tendente à criação de uma comissão eventual para o Ano Internacional dos Deficientes. (DAR n.º 13, de 12 de Novembro de 1981: p. 419)

Ao terminar a ano de 1981, ano escolhido pela Assembleia-Geral das Nações Unidas para Ano Internacional do Deficiente, o Sr. Deputado Dias de Carvalho (ASDI), em declaração política, abordou a situação dos deficientes em Portugal.

Ao fazer tal proclamação, a Assembleia-Geral das Nações Unidas

tinha em mente, não só encorajar a reabilitação dos 450 milhões de deficientes espalhados pelo Mundo, mas também estabelecer objectivos essenciais, tais como: ajudar os deficientes na sua adaptação física e psicológica à sociedade; promover todos os esforços, nacionais e internacionais, com vista a obter de forma eficaz assistência, treino, cuidados e orientação para com os deficientes, assim como proporcionar-lhes oportunidades de trabalho adequado; incentivar projectos de estudo e de investigação, destinados a facilitar a participação dos deficientes na vida quotidiana, como, por exemplo, melhorando o acesso a edifícios públicos e meios de transporte; educar e informar o público sobre os direitos dos deficientes relativamente à sua participação e contribuição na vida económica, social e política, e promover medidas concretas para prevenção e reabilitação dos deficientes.

É altura de abordarmos com frontalidade este grave problema nacional e fazer sair do ghetto em que se encontra ainda uma parcela da nossa população. Para tal torna-se necessário o empenho dos órgãos de comunicação social para a difusão dos conhecimentos indispensáveis à prevenção, educação, reabilitação e integração na vida familiar, económica e social do deficiente, de acordo com o grau de recuperação das suas capacidades; e também

para fazer chegar este grave problema aos órgãos do Poder, onde as medidas legais são tomadas e os orçamentos decididos.

(...) onde colocar crianças com deficiências profundas? Quem se responsabiliza pela criação e manutenção de centros de dia e lares para os adolescentes e adultos com grandes incapacidades e cujos pais desapareceram e ainda para onde encaminhar o jovem deficiente que necessite de uma aprendizagem profissional?

São, em resumo, a falta de ensino e reabilitação generalizadas e falta de vontade, decisivas da integração social os problemas graves que se colocam aos nossos deficientes motores, mentais, auditivos, e visuais. Sei que algumas iniciativas foram tomadas pelos diversos governos e por esta Câmara, que, inclusivamente votou um projecto de lei sobre educação especial, promulgado a 4 de Outubro, com a designação de Lei n.º 66/79.

Ela abre novas perspectivas ao nível dos princípios orientadores da acção educativa e ao nível da organização dos serviços.

Contudo, está ainda pendente de regulamentação. 2 anos para a regulamentação de uma lei é, de facto, pouco! Porque os grandes problemas de alguns elementos dos diversos governos da AD são: o eanismo, o partido presidencial, a invenção de factos políticos, mesmo à custa da mentira soez, a declaração de que o Presidente da República é o inimigo principal, declarando-se assim, à partida, inimigo de, pelo menos, 56 % do eleitorado português.

Voltando aos deficientes, é urgente para a resolução de problemas apontados proceder à formação dos vários técnicos ao nível de escolas de educação de infância, das escolas e magistérios, das escolas superiores de educação, da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, dos institutos superiores de educação física, para podermos constituir equipas pluridisciplinares indispensáveis à sua reabilitação. É urgente também tomar as medidas indispensáveis à prevenção da deficiência. Diz o velho ditado que vale mais prevenir que remediar. A prevenção tem que ser a primeira prioridade deste complexo problema. Em cada caso que ela falha inicia-se um longo e doloroso caminho, sobretudo para os pais.

(...)

Comemorar o Ano Internacional do Deficiente e não mobilizar a sociedade e as autoridades, para que cada um assuma as suas responsabilidades nesta matéria, é apenas fazer discursos de intenção, muitas vezes piedosos, mas sem consequências práticas. Mobilizemo-nos, pois, para a prevenção a todos os níveis, para a reabilitação e integração dos nossos deficientes. (DAR n.º 23, de 9 de Dezembro de 1981: pp. 786-787)

Após esta declaração política, registamos duas intervenções de concordância da bancada socialista. A primeira, pela voz do Sr. Deputado Fernandes da Fonseca (PS), que disse que

Poderia subscrever inteiramente todas as afirmações que o Sr. Deputado fez. De facto, no decorrer deste ano de 1981, Ano Internacional do Deficiente, não foram realizadas no nosso país iniciativas no sentido de se minorar este tremendo problema que é a deficiência em Portugal. (DAR n.º 23, de 9 de Dezembro de 1981: p. 788)

A segunda foi da autoria do Sr. Deputado António Arnaut (PS), que falou em nome do Partido Socialista, dizendo que este se associava com muito agrado à intervenção que acabara de ser feita pelo Sr. Deputado Dias de Carvalho, da ASDI, relativamente ao problema dos deficientes. No entanto lamentou que a Assembleia

não tenha, pelo menos por enquanto, assentado em iniciativas comuns que visassem não propriamente comemorar o Ano Internacional do Deficiente mas, de algum modo, obviar às injustiças a que esses nossos concidadãos estão sujeitos por causa da sua incapacidade, tantas vezes provocada por culpa da própria organização social. (DAR n.º 23, de 9 de Dezembro de 1981: p. 788)

Na continuação da sessão legislativa, foi apresentada pelo PCP, discutida e votada, tendo sido rejeitada, uma proposta para criação de uma Comissão Eventual para os problemas dos deficientes.

No entender do grupo parlamentar comunista, pela voz do Sr. Deputado Vidigal Amaro, “*a proposta de resolução para a criação de uma comissão parlamentar para o problema dos deficientes, mais não faz do que dar cumprimento ao lema «não queremos um ano, queremos uma vida (...)*»”. (DAR n.º 43, de 28 de Janeiro de 1982: p. 1722)

Mas, durante a sua intervenção, colocou algumas interrogações:

Que foi feito até esta data para o recenseamento dos deficientes? Por que se espera para a revisão da tabela de incapacidades? Que medidas foram tomadas para prevenir a deficiência? Nomeadamente e nos grandes campos da deficiência perinatal, do trabalho e da terceira idade, que medidas foram tomadas por este Governo AD para evitar a deficiência? (DAR n.º 43, de 28 de Janeiro de 1982: p. 1723)

E denunciou: *“Estas apenas algumas questões do vasto enunciado de promessas feitas por vós, senhores da maioria, e que não foram cumpridas.”* (DAR n.º 43, de 28 de Janeiro de 1982: p. 1723)

O Sr. Deputado José Niza (PS) alertou o plenário, fazendo uma chamada de atenção para uma situação, no seu entender, perfeitamente contraditória:

neste momento, a Assembleia da República já tem mais de 20 comissões especializadas a funcionar. Para além destas comissões especializadas, há variadíssimas comissões eventuais já constituídas e além destas há ainda 4 ou 5 comissões de inquérito.

Isto significa que, neste momento, a Assembleia da República já tem mais de 30 comissões a funcionar, tendo cada uma delas mais de 20 deputados. Se multiplicarem 30 comissões por 20 deputados, temos 600 representações!...

Parece-me, portanto, totalmente irrealista esta proposta, como outras que aqui têm sido formuladas, na medida em que, do ponto de vista das intenções tudo é correcto, mas do ponto de vista da produtividade e funcionalidade destas comissões, nada é possível por não haver capacidade de trabalho e de resposta. (DAR n.º 43, de 28 de Janeiro de 1982: pp. 1723-1724)

Esta posição mereceu a concordância e o apoio do grupo parlamentar social-democrata, através do Sr. Deputado Jaime Ramos (PSD).

### iii) Terceira sessão legislativa

Esta sessão legislativa não abordou assuntos relacionados com a temática em análise no nosso estudo.

### 7.1.4.3.3. III LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

O IX Governo Constitucional, o denominado governo do bloco central, tomou posse a 9 de Junho de 1983, e foi formado com base num acordo de incidência parlamentar entre o Partido Socialista (PS) e o Partido Social Democrata (PSD), tendo por base o resultado das eleições legislativas de 1983. Esta Legislatura apenas teve duas sessões legislativas, devido ao desentendimento dos dois partidos que o suportavam e a consequente exoneração do Governo em 6 de Novembro de 1985.

#### i) Primeira sessão legislativa

**Quadro XLIV.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à III Legislatura da Assembleia da República

III Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (31-05-1983 a 11-10-1984)			2.ª Sessão Legislativa (15-10-1984 a 17-10-1985)			
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	
	Deficientes	81	0	4	43	40	3
	Alunos deficientes	0	0	0	0	0	0
	Jovens deficientes	3	3	0	2	2	0
	Ensino especial	13	7	6	11	6	5
	Educação especial	7	5	2	4	2	2
	Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0
	Crianças diminuídas	0	0	0	0	0	0
	Crianças inadaptadas	0	0	0	1	1	0
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	
Diários considerados	41	35	6	25	23	2	

O Sr. Deputado Jorge Lemos (PCP), no debate sobre o Programa de Governo, interpelou o Governo quanto à lei do ensino especial: “*vai ou não aplicar a lei? Fala-se vagamente no ensino especial mas há uma lei. Vai regulamentá-la? Vai aplicá-la? Não consta nada do Programa!*”. (DAR n.º 9, de 24 de Junho de 1983, p. 233)

Esta sessão legislativa ficou no entanto marcada, no âmbito do nosso estudo, pelas declarações políticas do Sr. Deputado António Taborda (MDP/CDE) e da Sr.ª Deputada Luísa Cachado (PCP), e pelo debate do Programa do Governo.

O Sr. Deputado António Taborda (MDP/CDE), na sessão do plenário de 20 de Outubro de 1983<sup>45</sup>, anunciou a realização do II Congresso Nacional do Deficiente e apresentou na sua declaração política as propostas que constam do relatório do I Congresso Nacional de Deficientes, apresentando as preocupações e os principais problemas que afectam os deficientes.

A Sr.ª Deputada Luísa Cachado (PCP), em declaração política, voltou a colocar as interrogações já colocadas no passado:

E no ensino especial? Será que as coisas caminham melhor?  
(...)

Por que não regulamenta o Governo a Lei n.º 66/79?

A Lei n.º 66/79, do ensino especial, foi apresentada pelo Grupo Parlamentar do Partido Socialista e aprovada nesta Assembleia e serviu como cartaz publicitário e eleiçoeiro. Agora Governo, em vez de, finalmente, fazer regulamentar a lei até agora boicotada pela AD, o Partido Socialista capitula e dispõe-se mesmo a proceder à sua revisão. Em 1979 uma proposta de lei vinda da AD, antítese da lei aprovada, foi rejeitada por esta Assembleia. (DAR n.º 62, de 12 de Janeiro de 1984: p. 2745)

E dada a constituição do Governo (coligação do PS com o PSD), deixou no ar em jeito de “provocação”, duas questões, que obviamente não foram respondidas:

Que revisão se propõe fazer o Partido Socialista?  
Como conciliar o inconciliável? Que capitulações?  
(DAR n.º 62, de 12 de Janeiro de 1984: p. 2745)

---

<sup>45</sup> Cf. DAR n.º 36, de 20 de Outubro de 1983: pp. 1574-1575.

Mais tarde, a propósito de uma sessão de perguntas ao Governo, o Sr. Deputado Jorge Lemos voltou a questionar o Governo: “*Quanto às questões relativas ao ensino especial não obtive qualquer resposta. O Sr. Ministro vai cumprir a lei ou não?*” (DAR n.º 69, de 31 de Janeiro de 1984, p. 3105). E novamente não obteve resposta.

ii) Segunda sessão legislativa

Nesta sessão legislativa assistiu-se à interpelação ao Governo sobre política educativa e à discussão na generalidade do projecto de lei n.º 170/111, lei de bases do sistema educativo, apresentado pelo MDP/CDE.

O Sr. Deputado Lemos Damião (PSD), durante a interpelação ao Governo sobre a política educativa, denunciou “*a hipocrisia que subjaz à interpelação presente*”, referindo no entanto ser “*evidente que o sistema educativo português se aproxima de uma situação de ruptura*”. E, diagnosticando as fragilidades do sistema educativo português, considerou que “*a educação especial, além de ser uma farsa, é um subsector do ensino aproveitado por manipulações espúrias por parte de indivíduos pouco escrupulosos;*” (DAR n.º 24, de 5 de Dezembro de 1984, p. 830)

O Sr. Deputado Manuel Fernandes (PCP) interveio para dizer que:

A Constituição da República (...) expressamente determina que incumbe ao Estado «promover e apoiar o ensino especial para deficientes» [artigo 74.º, n.º 1, alínea h)].

Caberá perguntar: será que este Governo fez algo para que tal objectivo constitucional se concretizasse? Que fez, designadamente, o Ministério da Educação no domínio da educação e do ensino especial?

Vejamos as questões concretas:

Continua por regulamentar a Lei n.º 66/79, sobre educação e ensino especial, que previa, entre outros aspectos, a regionalização dos serviços e um diploma sobre o estatuto dos docentes e de outros profissionais do sector;

Não se promovem os cuidados primários de saúde com vista à prevenção da deficiência, nem o levantamento das deficiências nas primeiras idades, idades essas em que se dão as grandes transformações na criança. Nessa fase, as condições negativas influenciam de uma forma decisiva o seu desenvolvimento e a falta de estímulos educativos conduz ao agravamento da deficiência;

Continua por definir uma política global que projecte a educação dos deficientes com vista à sua integração na vida activa;  
(...)

Também no sector da educação e do ensino especial é necessário alterar o rumo sob pena de estarmos a hipotecar o futuro de muitos milhares de portugueses. Façamo-lo sem demora, antes que seja tarde! (DAR n.º 24, de 5 de Dezembro de 1984, pp. 850-851)

Em resposta a algumas das intervenções, a Sr.<sup>a</sup> Secretária de Estado Adjunta do Ministro da Educação, Maria Helena Carvalho Santos, lembrou que:

Em Junho de 1984 dizia o Sr. Ministro de Estado, a encerrar a interpelação à política da educação, que o Governo tinha "o exacto conhecimento da situação" e que estávamos "justamente apreensivos com ela". E fazia ele próprio a síntese de carências, não ignorando as dificuldades reais existentes na educação pré-primária, na educação especial, na escolaridade obrigatória, no ensino do Português no estrangeiro, na formação dos professores. (DAR n.º 24, de 5 de Dezembro de 1984, p. 857)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Zita Seabra (PCP), ainda a propósito desta interpelação ao Governo sobre a política educativa, afirmou que "*as crianças deficientes são (...) deixadas ao abandono*" e que "*apesar dos graves problemas com que se debate o ensino especial e que aqui trouxemos, ninguém do Governo lhes deu qualquer resposta*". (DAR n.º 24, de 5 de Dezembro de 1984, p. 877)

Durante a discussão na generalidade do projecto de lei n.º 170/111, lei de bases do sistema educativo, apresentado pelo MDP/CDE, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Cachado (PCP) dirigiu-se ao grupo parlamentar do PS e directamente acusou:

foram os senhores que, fazendo propaganda eleiçoeira, apresentaram neste hemiciclo a lei do ensino especial, boicotada pela extinta AD e que, neste momento, de comum acordo com o PSD, continuam a boicotar, não a regulamentando.

Por outro lado, é demagogia, são slogans publicitários e eleiçoeiros a dupla personalidade, a farsa assumida nesta Assembleia por muitos deputados do Partido Socialista quando, face às escolas, aos professores e aos problemas reais que eles enfrentam, assumem a não representatividade do Partido Socialista, a não representação da Assembleia, a não representação da maioria.

Assisti a farsas destas muitas e muitas vezes ao longo deste último ano lectivo e, face ao hemiciclo e à realidade da maioria, da coligação, dos compromissos e das cedências vergonhosas, os Srs. Deputados quebram os simulacros, os compromissos e assumem uma nova farsa: a farsa da coligação, a farsa da cedência, a farsa do compromisso. E é esta que, efectivamente, os professores e as comunidades escolares deste país desconhecem, porque os senhores não têm nem capacidade, nem hombridade, nem honestidade para se desmascararem e quebrarem o simulacro face aos professores e às escolas. (DAR n.º 94, de 20 de Junho de 1985, p. 3498)

#### 7.1.4.3.4. IV LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

O X Governo Constitucional foi formado na sequência dos resultados eleitorais de 6 de Outubro de 1985. Liderado pelo Sr. Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva, este governo do PSD foi exonerado em 17 de Agosto de 1987, depois da aprovação pela Assembleia da República de uma moção de censura apresentada pelo PRD.

##### i) Primeira sessão legislativa

Nesta primeira sessão legislativa, o Parlamento aprovou por unanimidade um voto sobre o «Dia Nacional do Deficiente», lido pelo Sr. Presidente da Assembleia da República, com o seguinte teor:

Comemorou-se no dia 9 de Dezembro de 1985 o Dia Nacional do Deficiente, momento relevante para uma reflexão sobre a grave situação em que se encontram cerca de 1 milhão de deficientes portugueses e para a necessidade de medidas que dêem resposta a carências gritantes destes cidadãos em relação aos quais o Estado tem constitucionalmente obrigações específicas.

É a essas obrigações que importa dar cumprimento de forma coordenada e com a participação dos interessados, adoptando medidas nos domínios da saúde, da educação, da habitação, do trabalho e em geral da integração social.

Nestes termos, a Assembleia da República, associando-se às comemorações do Dia Nacional do Deficiente, pronuncia-se pela urgente implementação de uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração social que garanta o

cumprimento do disposto no artigo 71.º da Constituição da República. (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 444)

**Quadro XLV.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à IV Legislatura da Assembleia da República

IV Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (04-11-1985 a 10-10-1986)			2.ª Sessão Legislativa (16-10-1986 a 26-06-1987)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos			N.º páginas com registos		
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados
Deficientes	80	69	11	40	32	8
Alunos deficientes	0	0	0	0	0	0
Jovens deficientes	3	0	3	0	0	0
Ensino especial	22	18	4	6	0	1
Educação especial	11	8	3	2	1	1
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0	3	1	2
Crianças inadaptadas	3	2	1	3	0	3
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados
Diários considerados	46	42	4	29	21	7

Todos os partidos representados no parlamento produziram declarações de voto.

Pelo Partido Comunista Português, o Sr. Deputado Vidigal Amaro congratulou-se, em nome do seu grupo parlamentar, “*pelo consenso obtido no sentido de permitir apresentar-se hoje este voto e pela sua aprovação por unanimidade*” (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445). Recomendou ainda:

Importa, pois, passar agora das palavras aos actos. Para isso é necessária vontade política que permita discutir e aprovar nesta

---

Assembleia da República legislação que dê cumprimento às reivindicações das associações de deficientes e que garanta o cumprimento integral do artigo 71.º da Constituição da República. (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445)

Pelo Partido Social Democrata, o Sr. Deputado Jardim Ramos interveio, referindo estimativas que indicavam que *“10% da população portuguesa é deficiente, o que constitui na nossa sociedade um grupo muito importante”*, e afirmando que:

O PSD está consciente da situação dos deficientes portugueses. Por isso subscreveu e votou favoravelmente o voto apresentado e a todos os deficientes e a cada um em particular exprime a sua solidariedade. [E assumiu que] O Governo empenhar-se-á activamente na consagração das medidas necessárias à solução dos problemas dos deficientes. (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445)

O Sr. Deputado Raul Castro (MDP/CDE) afirmou que *“é sabido que até agora algumas tímidas medidas foram adoptadas no sentido de se cumprir aquilo que a Constituição estabelece.”* (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445)

O Sr. Deputado Magalhães Mota (PRD) transmitiu o pensamento do seu partido sobre a problemática da deficiência, dizendo:

Pensamos que uma democracia só o é plenamente quando assume as suas responsabilidades perante quem numa sociedade está numa situação desprotegida; quando é capaz de tratar - e de tratar integrando nessa mesma sociedade e comunidade - a questão dos cidadãos que, por razões diversas, não estão nas mesmas condições da maior parte dos seus concidadãos. Isso é o significado pleno de uma democracia onde, ao contrário das situações em que os mais fracos ou os menos capazes são marginalizados ou eliminados, se tenta a sua integração e assunção plena. (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445)

Já o CDS, pela voz do Sr. Deputado Horácio Marçal, defendeu que:

o CDS é de opinião que esta Assembleia da República deve elaborar uma lei onde seja contemplado o deficiente e onde não se deve ignorar a sua promoção de plena integração social; elevação de nível de conhecimento das famílias a respeito da educação adequada às particularidades dos jovens deficientes, concessão de ajudas fiscais especiais às famílias que tiverem a cargo jovens deficientes; escolarização total e gratuita para todos os jovens deficientes; (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 445)

Para finalizar as intervenções que continham as declarações de voto dos grupos parlamentares, o Sr. Deputado Carlos Lage (PS) propôs duas reflexões:

A primeira consiste em pôr em causa a forma como as estatísticas são utilizadas e como muitas vezes gostamos de acentuar a dimensão das nossas desgraças colectivas, 1 milhão de deficientes é uma cifra tremenda, demolidora, que nos assusta (...) Até temos uma certa tendência para mitificar as estatísticas. Ora, ao acentuar demasiado a dimensão dos nossos problemas, acabamos por nos afastar deles.

Não há nenhuma estatística rigorosa que nos permita dizer que em Portugal há 1 milhão de deficientes. É uma avaliação feita muito por alto, baseada em fontes estrangeiras. Está a ser feito um inventário das deficiências em Portugal e até há intenção de lançar um programa nesse domínio.

Há, pois, diversos tipos de deficiência, desde a deficiência ligeira, que permite uma vida perfeitamente normal, até ao deficiente profundo. Essas deficiências profundas, quer sejam físicas, quer intelectuais, são as que mais nos devem preocupar. E só se formos rigorosos no equacionamento destes problemas é que poderemos ser rigorosos no seu enquadramento e tratamento. Esta é uma primeira reflexão, ou seja, alguma reserva à forma dramatizante e algo retórica com que estes problemas são tratados.

A segunda reflexão diz respeito à outra face do problema, que se refere à ausência de estruturas em Portugal para apoio às deficiências reais, quer elas sejam de natureza intelectual, quer de natureza física. Basta pensarmos, por exemplo, nas nossas escolas, onde muitos estudantes, com dificuldades escolares, não têm o acompanhamento psicopedagógico adequado para vencer alguma diminuição intelectual de que eventualmente sofram. (DAR n.º 14, de 10 de Dezembro de 1985, p. 446)

O Sr. Deputado Rosado Correia (PS), na sessão de 11 de Janeiro de 1986, criticou a medida, tomada pelo Governo, de integração do Secretariado Nacional de Reabilitação no Ministério do Trabalho e Segurança Social, fazendo uma pequena retrospectiva histórica, do qual destacamos:

Em Agosto de 1977, o I Governo Constitucional, no cumprimento do estatuído no artigo 71.º da Constituição da República, criou, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, o Secretariado Nacional de Reabilitação, como instrumento do Governo para a implantação de uma política de âmbito nacional e global de habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes, visando essencialmente, como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto, «eliminar a dissonância e ausência de complementaridade das acções prosseguidas pelos diferentes serviços e instituições que intervêm na reabilitação de deficientes» e, também nesse sentido, o «Programa do I Governo Constitucional reconheceu que a reabilitação dos deficientes de qualquer natureza só poderá ser efectivada através de um organismo de composição pluridepartamental que planifique, coordene e articule as acções médicas, educativas, de formação profissional e de trabalho, de equipamentos e seguranças sociais e outras, a cargo dos serviços a que for cometida a execução dos programas previamente definidos».

O carácter de multidisciplinaridade do organismo representativo dos interesses dos deficientes já tinha sido reconhecido na Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro (Bases gerais da reabilitação e integração social do deficiente), que, no n.º 2 da base vi, afirma: «Enquanto não for criado um secretariado nacional de reabilitação ou outro organismo equivalentes», a colaboração interministerial «efectivar-se-á por uma comissão constituída por um delegado de cada um dos Ministérios relacionados com os problemas da educação, reabilitação e integração social de deficientes».

Na sequência desta lei de bases, foi publicado o Decreto-Lei n.º 474/73, de 25 de Setembro, o qual, «considerando que a reabilitação não pode ser encarada como um conjunto de fases dissociadas e independentes umas das outras, obedecendo a critérios específicos, mas que, pelo contrário, deverá constituir um processo global, contínuo e unificado», criou na «Presidência do Conselho a Comissão Permanente de Reabilitação, destinada a coordenar as actividades dos Ministérios e serviços interessados na aplicação dos princípios e métodos da reabilitação médica,

educação, formação e integração social de deficientes, bem como a dirigir, a nível nacional, o planeamento das medidas a executar neste domínio».

A legislação a que acabamos de fazer referência, desde 1971 (há mais de 14 anos), considera que o deficiente (cidadão de plenos direitos e deveres) deve ter os seus interesses defendidos por um órgão dependente da Presidência do Conselho de Ministros, capaz de congregar as acções inter-ministeriais exigidas pela problemática dos deficientes.

Esta conquista, que o cidadão deficiente e as suas associações consideravam irreversível e que lhes foi atribuída pelo Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto (o qual criou o Secretariado Nacional de Reabilitação na dependência da Presidência do Conselho de Ministros), foi-lhes abruptamente retirada pela Lei Orgânica do actual Governo, que fez integrar o Secretariado Nacional de Reabilitação no Ministério do Trabalho e Segurança Social. (DAR n.º 21, de 11 de Janeiro de 1986, p. 699)

Em resposta a esta crítica, o Sr. Deputado Amândio Azevedo (PSD) advertiu o Sr. Deputado Rosado Correia (PS), nos seguintes termos:

Não quero deixar de chamar a atenção do Sr. Deputado para o erro grave que comete quando considera que a integração do problema dos deficientes no Ministério do Trabalho e Segurança Social tem a ver essencialmente com problemas de segurança social, quando o que é certo é que tem a ver fundamentalmente com problemas de trabalho e de emprego. Já no anterior governo o Ministério do Trabalho e Segurança Social se ocupava dos deficientes na perspectiva de procurar a sua integração exactamente através do trabalho, designadamente mediante centros de trabalho protegido e formas de apoio à formação profissional, precisamente para que eles, como deficientes, possam, dentro das suas capacidades, exercer uma profissão e, assim, angariar o sustento para si e suas famílias.

Em face destas considerações, que omitiu completamente na sua intervenção, o Sr. Deputado Rosado Correia não acha que toda a sua argumentação cai por terra? De qualquer maneira, não acha o Sr. Deputado que não tem importância de maior o facto de uma determinada política ser prosseguida neste ou naquele departamento governamental e que um dos aspectos fundamentais da política dos deficientes reside exactamente em lhes proporcionar oportunidades de trabalho e de emprego? (DAR n.º 21, de 11 de Janeiro de 1986, p. 700)

No entanto, não satisfeito, o Sr. Deputado Rosado Correia (PS) pediu a palavra e concluiu que:

O Sr. Deputado acaba de confirmar que o deficiente deve estar localizado num único Ministério, que é o do Trabalho e Segurança Social, quando, na verdade, a problemática do deficiente é interdepartamental, como é reconhecido por todos. Já aqui, no Plenário, tivemos oportunidade de receber a voz dos deficientes protestando sobre a atitude tomada por este Governo, que vai marginalizar o deficiente.

Pergunto: o que é feito no campo da educação? Será que o Ministério da Educação não tem responsabilidade no campo da deficiência? Será que a Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais, o Ministério das Obras Públicas e o próprio Ministério da Defesa Nacional, para o qual os deficientes das Forças Armadas deste país são hoje uns milhares, não têm responsabilidades? Será que o deficiente mental, que está mais relacionado com o Ministério da Saúde, não precisa também de ter uma participação desse mesmo Ministério?

Pergunto: qual é o organismo que vai coordenar e promover acções de deficiência dentro do âmbito interministerial que se impõe, quando o único que existia - o Secretário-Geral para a Deficiência, dependente da Presidência do Conselho de Ministros - acaba de ser integrado no Ministério do Trabalho e Segurança Social? Será que hoje o Ministério do Trabalho e Segurança Social pode vir a actuar junto dos outros Ministérios? Ou, pelo contrário, estamos verdadeiramente perante a marginalização de uma conquista alcançada pelos deficientes? (DAR n.º 21, de 11 de Janeiro de 1986, p. 700)

Registámos também uma intervenção do Sr. Deputado António Osório (PCP), a criticar a actuação do Governo, da qual retirámos o seguinte excerto:

O governo Cavaco Silva, possuído de uma sanha destruidora sem paralelo no período pós 25 de Abril, contra tudo o que seja participação do Estado na sociedade portuguesa, está a criar uma situação verdadeiramente dramática nos centros infantis e escolas de educação especial, dependentes da Secretaria de Estado da Segurança Social, ao pretender transferir para o sector privado a gestão destes estabelecimentos. (DAR n.º 76, de 3 de Junho de 1986, p. 2861)

Numa intervenção do Sr. Deputado Rui Sá e Cunha, antes da ordem do dia, da sessão de 18 de Julho de 1986, abordou o problema da carência de escolas oficiais destinadas ao ensino de crianças inadaptadas e referiu a necessidade de apoio às iniciativas privadas destinadas a colmatar as deficiências do ensino oficial nesta área. Da sua intervenção destacamos:

é muito reduzido o número de escolas oficiais destinadas ao ensino de deficientes. Por isso, na última década, se multiplicaram iniciativas particulares conducentes à criação de estabelecimentos de ensino especial para deficientes, organizados umas vezes sob a forma de cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas, abreviadamente designadas por CERCIs, outras vezes organizadas sob a forma de associações de pais.

É, no entanto, evidente que o ensino de deficientes, justamente por essa sua particular condição, exige cuidados de educação especiais, bem como meios materiais e humanos especificamente adequados à sua finalidade. É, pois, um ensino que implica elevados encargos de funcionamento, e que o Estado só parcial e indirectamente vem suportando através da concessão, pelos Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Segurança Social, de alguns subsídios, atribuídos para transportes, alimentação, ordenados a professores, monitores e outros.

De igual forma, algumas autarquias locais vão dando o seu apoio, cedendo edifícios ou colaborando na conservação dos existentes, cedendo terrenos para novas instalações, cedendo viaturas para transportes, e concedendo, também, alguns subsídios.

Temos, porém, conhecimento que alguns dos subsídios atribuídos pelo Estado sofreram cortes drásticos, além de estarem a ser pagos com alguns meses de atraso. Sabemos ainda que muitas autarquias não concedem apoios que estão perfeitamente ao seu alcance.

Existe em Portugal mais de uma centena de cooperativas e associações de pais que gerem estabelecimentos de ensino especial a crianças deficientes, sem fins lucrativos. Porém, a grande maioria debate-se com enormes dificuldades financeiras, correndo o risco de terem de paralisar a sua actividade, pois não conseguem solver os seus compromissos, nomeadamente o de pagar salários aos seus trabalhadores.

É, pois, neste contexto, que a nossa intervenção tem por objectivo apelar para os competentes órgãos, tanto do poder central como do poder local, no sentido de aumentarem e não diminuírem os apoios financeiros, técnicos e de qualquer outra natureza que

justamente concedem ou podem e devem conceder aos centros de educação de crianças inadaptadas.

Assim prescreve a Constituição.

Tanto merecem as crianças deficientes. (DAR n.º 98, de 17 de Julho de 1986, p. 3669)

Neste mesmo sentido foi a intervenção do Sr. Deputado Seíça Neves (MDP/CDE), que referiu que o “ensino especial *é um dos sectores menos protegidos e de mais candente importância neste Portugal de Abril, agora que nos aproximamos do dobrar do século.*” (DAR n.º 98, de 17 de Julho de 1986, p. 3675). E continuou explicando:

Isto porque, se por um lado é difícil o recrutamento e apetrechamento dos discentes, que necessitam de um verdadeiro espírito de apostolado e preparação técnica específica, é igualmente verdade que é, infelizmente, muito volumoso o número de crianças que em Portugal dependem deste tipo de ensino.

Diga-se que das cerca de 300 000 crianças deficientes apenas cerca de 15 000 estão ligadas a instituições de carácter pedagógico, e destas apenas cerca de 7000 em instituições oficiais.

Tudo isto nos faz recordar o completo desapego que os sucessivos governos vêm demonstrando por este tipo de ensino, referindo-se, apenas a título exemplificativo, que a lei do ensino especial aprovada pela Assembleia da República em 1979 continua por regulamentar decorridos que vão quase sete anos.

É verdade também que o Estado não subsidia nem apoia convenientemente as cooperativas e associações de pais sem fins lucrativos, atirando-as para a valeta da caridade pública, da pedinçice e do estrangulamento financeiro. (DAR n.º 98, de 17 de Julho de 1986, p. 3675)

## ii) Segunda sessão legislativa

Numa intervenção “*a propósito de instituições que se dedicam a recuperar, amparar e preparar crianças diminuídas*”, o Sr. Deputado Mendes Bota referiu:

A vida humana também se joga, muitas vezes, na roleta genética. Ninguém está livre de um jackpot ao contrário. Quando chega a hora da sorte madrasta. Quando a alegria de gerar um filho fica escurecida na contemplação de um ser inferiorizado, física ou mentalmente.

Quando a hora negra de a sorte ser madrasta pode bater à porta de qualquer um de nós, não basta quedarmo-nos pela força anímica de um pai ou de uma mãe na luta contra a adversidade. De nos revoltarmos porque a vida deveria, pelos menos à partida, conceder o direito à igualdade de oportunidades. Nessa hora, não chega o consolo menor de saber que há um tecto, que há uma cama, uma mesa farta e um carinho abundante.

É dever da sociedade, que somos todos nós, criar as estruturas do apoio e recuperação das criaturas a quem a sorte virou as costas.

A solidariedade social para com os inferiorizados, os humildes e os deficientes não pode ser um simples pregão político, um dogma religioso que se repete cantando nas missas dos domingos. A solidariedade social não tem de ser necessariamente constitucional, nem direito escrito sob forma de lei, pela simples razão de que ela já existia quando ainda não se haviam inventado as constituições, nem regulamentado os hábitos, os costumes e os procedimentos.

Egoisticamente, quantos de nós ignoramos esse lado maldito da nossa existência comum? Quantos de nós - os da parte bafejada na roleta da vida - preferimos seguir em frente, fingindo não ver o que muitas vezes está mesmo ao nosso lado, e que também tem esperanças, e que também acredita que a vida pode ser, pelo menos, um pouquinho melhor?

Em Portugal, tal como em quase tudo, também no apoio às crianças deficientes começámos tarde, estamos atrasados e o horizonte da recuperação não se divisa ainda. (DAR n.º 54, de 12 de Março de 1987, pp. 2109-2110)

Retivemos também a intervenção do Sr. Deputado Marques Pinto (CDS):

Para quando a resolução de em escolas com alunos com dificuldades de aprendizagem colocar professores de apoio, enquanto aguardam colocação em casa e a receberem o seu vencimento?

Para quando a estruturação em bases sólidas do ensino integrado, para que seja de facto válido o apoio às crianças diminuídas? (DAR n.º 57, de 19 de Março de 1987, p. 2235)

A situação difícil que atravessavam as CERCIIs levou o Sr. Deputado Barbosa da Costa (PRD) a lembrar que *“esta Assembleia fez integrar no Orçamento de Estado uma verba de 200 mil contos destinada às CERCIIs. [e lamentou] pena é que*

*até ao momento o Governo não a tenha posto ao dispor dos destinatários”.* (DAR n.º 63, 31 de Março de 1987, p. 2457)

Acrescentou ainda, referindo-se ao mesmo assunto:

a verdade nua e crua é esta: boa parte das CERCIs está em risco de suspender por tempo indeterminado as suas actividades de assistência técnico-pedagógica a vários milhares de crianças deficientes mentais e aos respectivos educadores e técnicos.

Convém lembrar que as CERCIs são pessoas colectivas de utilidade pública, sem fins lucrativos, e assistem crianças e jovens oriundos de famílias económica e socialmente desfavorecidas.

No patamar da penúria, desenvolveu-se a movimentação nacional Pirilampo Mágico, cujo termo ocorre hoje, à qual aderiram inúmeras instituições e cidadãos interessados, de que saliento o papel da Antena Um na sua divulgação.

Para além de se pretenderem obter fundos indispensáveis ao desenvolvimento da obra, está no horizonte desta campanha sensibilizar a sociedade (...). (DAR n.º 63, 31 de Março de 1987, p. 2457).

A segunda sessão legislativa termina com a discussão e aprovação da «Moção de Censura ao Governo», apresentada pelo PRD.

No entanto, ainda a tempo e mais uma vez, o Partido Comunista Português, pela voz do Sr. Deputado Jorge Lemos, acusou a actuação governamental de ignorar o ensino especial para deficientes. E concretizou:

Na realidade, os deficientes estão hoje confrontados com maiores dificuldades no acesso ao ensino, em consequência de medidas recentemente aprovadas pelo Governo, já pelo Governo de gestão, como é o caso do anúncio da extinção das classes especiais e o corte de apoios às famílias com deficientes a cargo. (DAR n.º 75, de 14 de Maio de 1987, p. 2869)

#### **7.1.4.3.5. V LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA**

Na sequência da queda do X Governo Constitucional, em virtude da aprovação da «Moção de Censura», tomou posse o XI Governo Constitucional a 17

de Agosto de 1987, constituído pelo Partido Social Democrata e liderado pelo Sr. Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva.

Foi o primeiro governo da 3.<sup>a</sup> República de um só partido com apoio parlamentar maioritário, e foi a primeira vez que um governo cumpriu um mandato completo.

i) Primeira sessão legislativa

A Legislatura iniciou-se com o debate do «Programa do XI Governo Constitucional».

O Sr. Ministro da Educação, Roberto Carneiro, referiu que:

no Programa do Governo a Acção Social Escolar aparece como uma das grandes prioridades do Governo, particularmente no ensino básico, onde as carências são enormes, são de toda a ordem: crianças mal alimentadas, crianças que não tem material escolar (estamos a um nível de 75\$/criança, em média, para o material escolar), e, deste modo, não é possível manter uma qualidade pedagógica, ou melhor, uma não degradação pedagógica. Com esse nível, isso é impossível. Vamos ter de trabalhar muito nesta área! Temos consciência das dificuldades financeiras, somos totalmente solidários com a necessidade de redução do défice público e de contenção das despesas públicas, mas vamos ter de encontrar fórmulas talentosas, fórmulas criativas, tudo isto com a participação de todos os sectores. Neste campo, as autarquias e os municípios têm uma palavra determinante, com quem vamos ter de entrar em conjugação e em harmonia. (...)

A educação especial é uma das questões essenciais do direito à educação, nomeadamente de certas minorias em desvantagem (crianças com dificuldades de aprendizagem). Sou pela total integração das crianças em classes e em escolas normais, até ao limite daquilo que não pode ser integrado. Não podemos segregar as nossas crianças, desde as invisuais às com deficiências mentais ou físicas ligeiras.

Temos de desenvolver este sentido de fraternidade e de solidariedade desde a própria escola, que leve à integração na comunidade educativa dessas crianças. Elas têm de ser iguais a todas as outras, brincando, divertindo-se, sendo felizes como qualquer outra criança normal na instituição escolar normal. Isso

passa, naturalmente, por condições específicas de apoio aos professores, classes especiais, materiais, etc., que, iremos em devido tempo, naturalmente, tentar prover. (DAR n.º 6, de 28 de Agosto de 1987, p. 137)

**Quadro XLVI.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à V Legislatura da Assembleia da República

V Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (03-08-1987 a 13-10-1988)	2.ª Sessão Legislativa (18-10-1988 a 11-10-1989)	3.ª Sessão Legislativa (17-10-1989 a 03-10-1990)	4.ª Sessão Legislativa (10-10-1990 a 31-10-1991)									
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	
	Deficientes	62	55	7	85	78	7	59	55	4	97	84	13
	Alunos deficientes	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5	2	3
	Jovens deficientes	4	0	4	2	2	0	1	1	0	4	3	1
	Ensino especial	12	7	5	7	7	0	9	4	5	10	4	6
	Educação especial	5	1	4	5	5	0	3	2	1	9	5	4
	Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Crianças diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Crianças inadaptadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	
Diários considerados	35	26	9	30	26	4	32	28	4	38	37	1	

Na sessão de «Perguntas ao Governo» realizada em 27 de Novembro de 1987, registou-se um “diálogo” entre o Sr. Deputado Linhares de Castro (PCP) e o Sr. Secretário de Estado da Segurança Social, Luís Pereira.

Falar e pôr questões sobre os deficientes e nomeadamente sobre os deficientes visuais, que é a questão que irei pôr, é um exercício algo doloroso. É algo doloroso porque penso que é do conhecimento geral a falta de respeito com que os deficientes visuais, neste caso, mas os deficientes em geral, são normalmente tratados. Gostaria de situar a minha questão relativamente aos jovens deficientes visuais, nomeadamente um caso concreto que

naturalmente o Governo conhece e para o qual pedia respostas objectivas.

O Governo sabe que a produção de material para os jovens deficientes visuais está dividida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social, que a produção desse material é feita, fundamentalmente, em três centros - Porto, Lisboa e Coimbra - e que não há ligação entre os referidos centros, o que provoca situações deveras alarmantes e aberrantes.

O Centro de Recursos de Educação Integrada de Coimbra é um caso concreto disso. Produz material braille e é a única instituição em Portugal no âmbito, nomeadamente, do Ministério da Educação que dá apoio às crianças que estão nas escolas; produz material braille de raiz - livros novos -, pois, como o Governo sabe, o centro de produção de material de Lisboa apenas produz material de que já tem matriz; não faz, portanto, material novo.

A situação deste Centro de Recursos do Ensino Integrado de Coimbra é espantosa, porque depende da Escola Superior de Educação de Santarém - aliás o Centro de Lisboa também depende - e não tem apoios. O ano passado 400 jovens que frequentavam o ensino integrado ficaram sem apoio de material braille, porque, de facto, o Centro não teve dinheiro para o produzir, regateando-se até o poliestireno, que é fundamental para a produção de material braille. O centro de recursos precisa de 4 t e só lhe pretendem dar 2 t, isto é, regateia-se o apoio às próprias crianças e jovens deficientes.

As instalações deste Centro são um vulgar andar, um apartamento T4, com um sótão, onde laboram 30 pessoas, com todo o volume de trabalho que um centro destes produz. (DAR n.º 27, de 27 de Novembro de 1987, pp. 639-640)

Feita esta contextualização, formulou então ao Governo as seguintes perguntas:

que futuro reserva o Governo para este Centro? Vai continuar a mantê-lo na dependência - aberrante do nosso ponto de vista - da Escola Superior de Educação de Santarém? Que verbas lhe são destinadas para 1988, sabendo-se que as que vai receber são exíguas para dar resposta aos 1500 pedidos de livros em braille que tem neste momento? Vai ou não o Centro ser dotado de material de composição e de expedição de que necessita urgentemente?

A última pergunta não é relativa ao Centro de Recursos do Ensino Integrado, mas sim sobre os jovens deficientes em geral. Os pais das crianças deficientes e as CERCIs vão ver, finalmente, actualizados os subsídios a que naturalmente têm direito para

proverem à sustentação e à educação dos seus filhos? (DAR n.º 27, de 27 de Novembro de 1987, p. 640)

Antes de responder às questões colocadas, o Sr. Secretário de Estado da Segurança Social, Luís Pereira, e porque tinham sido feitas algumas afirmações relacionadas com a política geral dos deficientes, fez questão de salientar que se trata de

um sector a que o Governo tem dado especial apoio e tem merecido a natural preocupação dos responsáveis. Aliás, devo dizer-lhe que neste âmbito e no âmbito do Secretariado Nacional de Reabilitação pensa-se em dinamizar o apoio aos deficientes em geral, no qual o apoio aos invisuais, especialmente aos jovens invisuais, se insere. (DAR n.º 27, de 27 de Novembro de 1987, p. 640)

Depois desta consideração passou então a responder às questões colocadas pelo Sr. Deputado Linhares de Castro (PCP):

Poderei dizer-lhe, ao contrário do que afirma, que estão em curso acções bem concretas. Poderei referir rapidamente uma ou duas, porque o tempo também é escasso. Teremos a curto prazo a reformulação da política nacional de deficientes, na qual, como disse há pouco, o apoio aos invisuais se insere. Penso que em 1988, não muito tarde, teremos uma lei de bases de deficientes em Portugal que disciplinará e enquadrará o apoio governamental precisamente a esta área de deficientes.

Em relação aos invisuais, especialmente aos jovens invisuais - lamento de facto de o tempo ser escasso -, gostava lhe dizer que há uma série de apoios, ao contrário do que afirma.

Sr. Deputado, começo por separar duas áreas: o apoio, digamos, pecuniário que é dado aos jovens invisuais e o apoio que é dado por instituições de cariz oficial e por instituições que o Estado apoia, sobretudo instituições particulares de solidariedade social.

No que diz respeito à primeira área, poderei dizer-lhe que o apoio aos jovens deficientes passa por diversos subsídios; subsídios mensais vitalícios, quando é o caso, abonos complementares de deficiência e subsídios de educação especial, precisamente para que os jovens invisuais possam ter, tal como quaisquer outros jovens, direito à educação, aliás como a Constituição Portuguesa impõe.

Também lhe posso dizer que em relação àqueles jovens invisuais e aos deficientes invisuais de uma maneira geral que, não sendo trabalhadores, estão a cargo de beneficiários do sistema de segurança social também há apoios pecuniários, que passam por

abonos, subsídios e pensões sociais de invalidez, no caso dos deficientes adultos.

Em relação à segunda área, de apoio das várias instituições, estão a ser concedidos vários apoios que, se o Sr. Deputado me permitir, poderão ser divididos em dois aspectos: apoios específicos e apoios mais gerais. Nos apoios específicos o Estado apoia instituições que fazem a avaliação e o encaminhamento dos jovens deficientes visuais e também apoia instituições que fornecem recursos aos deficientes. É precisamente neste campo mais específico que gostaria de lhe responder.

De facto, o Centro de Coimbra actua na área da deficiência para os jovens invisuais e o material é fornecido a esses centros. O Sr. Deputado diz que foram solicitadas 4t de material e apenas foram concedidas 2t. Lamento que o Sr. Deputado só me diga isto aqui. Como deve calcular é uma pergunta altamente específica e que, se me tivesse sido colocada anteriormente e por escrito, porventura poderia dar-lhe melhores razões. Aliás, como perguntou ainda há pouco «que verbas específicas?», devo dizer-lhe que se trata de um estabelecimento com autonomia financeira, tem um orçamento próprio. Trata-se, portanto, de particularizar, no universo de dezenas e dezenas de instituições, um aspecto extremamente específico.

Só lamento de novo que o Sr. Deputado não me tivesse perguntado isso com antecedência, pois podia dar-lhe uma resposta mais específica.

Mas, gostaria ainda de lhe dizer que neste campo de apoio aos invisuais há lares para crianças e jovens que são apoiados pelo Governo, há centros de reabilitação, há apoios à imprensa braille e, inclusivamente, funcionam centros de dia e centros de acolhimento para jovens invisuais.

Em termos mais gerais, como há pouco referi, temos feito e continuamos a fazer a colocação familiar de jovens invisuais quando se justificam apoios domiciliários - apoios, inclusivamente, às famílias dos jovens invisuais.

De facto, há intenção de apoiar mais fortemente as CERCIs. Aliás, se tivesse mais tempo teria todo o gosto de lhe explicar como vai ser realizado o incremento desse apoio. (DAR n.º 27, de 27 de Novembro de 1987, p. 640)

Considerando a inexistência de uma política nacional de fundo que trate as questões ligadas à prevenção, reabilitação e integração de deficientes, o Sr. Deputado Anastácio Filipe (PCP) apresentou algumas das conclusões a que se chegou no 1.º Congresso das Instituições não lucrativas de Ensino Especial.

Começou por afirmar que “no nosso país, segundo a Organização Mundial de Saúde, existem cerca de 800 mil deficientes, isto é, aproximadamente 8 % da população.” (DAR 45, de 26 de Janeiro de 1988, p. 1428).

Passou depois a enumerar algumas das conclusões do Congresso:

Concluíram que, face à inacção governamental, tiveram que substituir o Estado na educação das crianças.

Concluíram ainda que os subsídios que recebem são insuficientes para a manutenção das respectivas instituições e que, em contrapartida, os colégios privados com fins lucrativos, prestando um menor apoio aos seus alunos, são, no entanto, beneficiados por maiores subsídios.

Disseram que a diversidade de ministérios de que dependem é um factor negativo a nível da sua própria administração.

Chamaram a atenção para as promessas não cumpridas do anterior Ministério da Educação, João de Deus Pinheiro - má memória - aquando da Campanha do Pirlampo Mágico que prometeu 30 000 contos para a pré-profissionalização, mas o actual Ministro da Educação, Roberto Carneiro, disse não conhecer a execução desta medida. Também aqui o PSD esquece as promessas. Aliás, o Pirlampo Mágico sensibilizou o País, mas não tocou ao coração do Governo.

Em Portugal os direitos dos deficientes não são considerados como tal! É tempo de acabar com a caridade e dar lugar à concretização dos direitos.

Aqui deixamos um desafio para quem tiver dúvidas sobre a situação actual dos centros de ensino especial e dos deficientes em geral.

Visitem-nos, falem com as suas organizações representativas e verão que o panorama a este nível é negro e em nada abona o Governo e o País. (DAR 45, de 26 de Janeiro de 1988, p. 1428).

Sobre as dificuldades das CERCI, o Sr. Deputado Manuel Filipe (PCP), na sessão de 13 de Abril de 1998, lembrou que fazia um ano

no passado mês de Março, que foi desencadeada uma grande acção de sensibilização pública para as questões dos deficientes, a que foi dado o nome «Pirlampo Mágico». Pretendia-se alertar a opinião pública para as dificuldades por que passavam as instituições de ensino especial, as CERCI. Tentou mostrar-se a validade do seu trabalho e disse-se que existiam crianças e jovens deficientes, alguns milhares, em risco de ficar sem atendimento.

Os «pirilampos» e os discos esgotaram-se. Os objectivos da divulgação foram atingidos.

Com a campanha «Pirilampo Mágico» pretendeu-se sensibilizar os órgãos de soberania com responsabilidades directas ou indirectas sobre o problema.

Se se pode dizer que por parte da Assembleia da República o apelo foi compreendido (o que levou este órgão de soberania a consagrar no Orçamento do Estado uma verba suplementar de 20 000 contos para as CERCI), já o mesmo não se pode dizer do Governo.

Em primeiro lugar, continua por esclarecer, perante esta Câmara e o País, o modo como o Governo aplicou tal verba, uma coisa é certa, as CERCI quase não deram por ela!

Em segundo lugar, o Governo não resolveu, antes deixou agravar, os problemas estruturais com que se debate o sector. Apesar disso, o Governo não perdeu a oportunidade para, de maneira farisaica, tentar aproveitar o «Pirilampo Mágico», designadamente através da rádio e da televisão, para fazer promessas.

Promessas (só promessas!), uma vez que, passado um ano, nada ou praticamente nada foi feito. Importa recordar, Srs. Deputados, que de governo em governo tem sido protelada a regulamentação e aplicação da lei do ensino especial e que continua por regulamentar a lei de bases do sistema educativo, que veio confirmar os grandes princípios já em vigor.

De facto, o incumprimento da lei continua. O actual Ministro da Educação diz nada saber sobre ensino especial! O Ministro do Emprego e da Segurança Social também cruza os braços, indo ao ponto de responder nesta Câmara que os problemas deste sector são da competência do Ministério da Educação. Em que ficamos, Srs. Membros do Governo? Os deficientes não podem sofrer as consequências da má organização interna do Executivo e da sua incompetência.

(...)

O direito à plena integração dos deficientes na escola está longe de ser alcançado. Por outro lado, as instituições de ensino especial, nomeadamente as CERCI, não são suficientemente apoiadas, quer pela exiguidade dos subsídios quer pelos atrasos no pagamento dos mesmos.

Acresce que o Governo vai aplicando uma política de dois pesos e de duas medidas. Subsídios de miséria para as CERCI, subsídios reforçados (mais do dobro) para as instituições particulares com fins lucrativos. A razão de ser deste tratamento discriminatório continua por esclarecer.

Sr. Presidente, Srs. Deputados, e particularmente Srs. Deputados do PSD: Hoje, dia 13 de Abril, inicia-se uma nova campanha de solidariedade para com as CERCI. Vão vender-se 150 000 pirilampos e muitos discos, numa grande acção de sensibilização. Apoiamos e estamos solidários com esta campanha. Mas, Srs. Deputados, os problemas dos deficientes não vão ser resolvidos com as verbas resultantes desta iniciativa de solidariedade. Torna-se absolutamente necessária uma intervenção dos órgãos de soberania, em particular do Governo, mais do que um enquadramento legislativo, o investimento necessário para dar pronta resposta aos problemas desta população, de quem potencialmente podemos vir a fazer parte. Pelo nosso lado, Srs. Deputados, iremos apresentar nesta Assembleia a curto prazo uma proposta de Carta de Direitos dos Deficientes. É um contributo que desde já esperamos que mereça a vossa aprovação. (DAR 72, de 13 de Abril de 1988, pp. 2692-2693).

ii) Segunda sessão legislativa

As referências feitas nesta segunda sessão legislativa foram produzidas durante a discussão da Proposta de Lei de Bases da Reabilitação – da Lei n.º 71 / V e do Projecto de Lei n.º 294 / V, do PCP – Carta dos Direitos dos Cidadãos Deficientes.

O Sr. Ministro do Emprego e Segurança Social, Silva Peneda, apresentou à Assembleia da República uma proposta de lei de bases da reabilitação, com a finalidade de atingir os seguintes objectivos fundamentais:

promover o exercício dos direitos que a Constituição portuguesa consagra à pessoa com deficiência; definir os princípios fundamentais em que deve assentar a política de reabilitação; definir o processo de reabilitação; estabelecer a responsabilidade do Estado no mesmo processo e definir de forma precisa determinados conceitos técnicos. (DAR 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 902).

Esta iniciativa do Governo, depois de cerca de 18 anos de vigência da lei de bases sobre reabilitação existente até então, reflectia naturalmente, segundo as palavras do Sr. Ministro,

todo o conjunto de transformações ocorridas no tecido social português desde essa altura. Consagra-se agora uma nova filosofia traduzida numa maior exigência de respostas, na busca de um melhor atendimento das minorias desfavorecidas e atendeu-se também a um conjunto de estudos de direito comparado. (DAR 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 902).

O texto constitucional proposto, ainda segundo o Sr. Ministro, introduz *“um novo conceito de reabilitação abrangente da prevenção da deficiência, da reabilitação nos seus vários níveis - médico, educativo, profissional e psicológico - e da integração social das pessoas com deficiência”* (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 902).

Por último, continuou o Sr. Ministro, *“a adesão de Portugal às Comunidades Europeias, com a conseqüente assumpção de directrizes em matéria de política social que visam a reabilitação e integração de pessoas com deficiência, não podiam deixar de ser tomadas em consideração.”* (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 902).

E terminou a sua intervenção destacando a metodologia que foi adoptada, registando *“a participação muito activa de algumas dezenas de organizações não governamentais que, com enorme empenho, contribuíram para a elaboração da proposta que agora se apresenta a esta Câmara.”* (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 902).

Após esta apresentação, foi dada a palavra ao plenário. Registámos, dada a sua relevância, as intervenções dos Srs. Deputados António Braga (PS), Anastácio Filipe (PCP) e Marques Júnior (PRD).

O Sr. Deputado António Braga (PS) referiu-se ao artigo 18.º do articulado da proposta de lei apresentada, onde se destacava a indicição ou a indicação explicitada de uma política de educação que garanta a integração, nas instituições e nos estabelecimentos de ensino, de pessoas com dificuldades educativas, em condições humanas, técnicas e pedagogicamente adequadas.

Sobre isto, teceu algumas considerações, e perguntou o seguinte:

conhece o Sr. Ministro a situação do ensino integrado em Portugal?

Sabe que os professores destacados para exercerem neste sector de ensino não têm, na sua grande maioria, formação específica para o fazer? Tem V. Ex.<sup>a</sup> conhecimento de que, para além desses professores não terem formação específica, a maior parte deles nem sequer têm experiência do ensino normal e corrente?

Conhece o Sr. Ministro que a integração dos do ensino preparatório e secundário está consagrada na lei, mas, na prática, é inviável porque refere um número máximo de 20 alunos por turma, enquanto que, na prática todos sabemos que as turmas ultrapassam, e em muito, este número e, à partida, estão quebradas as condições para que isso possa ser feito?

Desconhece V. Ex.<sup>a</sup> a completa inexistência de material de qualquer ordem para apoio a estes alunos com dificuldades de diferente índole, física, mental, etc.? Será que se prevê garantir esta política de integração nos estabelecimentos de ensino para que estas condições sejam eficazes, ou pelo contrário funcionará V. Ex.<sup>a</sup> na base daquilo que vemos num documento interessante que se chama «proposta global de reforma do sistema de ensino» e que aos alunos deficientes - e por que é que havemos de empregar outra palavra - chama de alunos peculiares?

Como, quando e em que condições e que o Sr. Ministro pensa que poderá ter lugar esta política da integração destes alunos nos estabelecimentos de ensino? (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 906).

Dizia o Sr. Deputado Anastácio Filipe (PCP) que, “*com o 25 de Abril, nasceu um pouco à margem, ou marginalização, da sociedade, o movimento dos deficientes*” (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 913). Constatou também que a guerra colonial produziu cerca de 25 000 deficientes e que,

após o 25 de Abril e finda a guerra, se agruparam e constituíram a Associação de Deficientes das Forças Armadas (ADFA). Em simultâneo nasceram muitas outras associações e cooperativas, como as CERCIs e a APD, que vieram dar corpo a um grande movimento, cujo objectivo essencial é o da integração plena na sociedade dos seus associados, cooperantes ou de todos os que com ele partilhem os mesmos problemas, e que hoje se encontra particularmente atento a este debate e aos seus resultados.

É a primeira vez, ao cabo de 12 anos, que nesta Casa se tem oportunidade de discutir de uma forma tão global e legislar sobre matérias como a prevenção, reabilitação e integração de cidadãos portadores de deficiências

(...)

Subsistem barreiras sociais que excluem da participação na vida da comunidade muitos cidadãos que, por circunstâncias várias, sofreram uma alteração das suas capacidades físicas e mentais. E pouco se tem feito no nosso país para eliminar estas barreiras. Aqueles que deveriam dar o exemplo e a isso estão obrigados pela Constituição da República - uma das poucas Constituições do mundo onde se consagram explicitamente os direitos dos deficientes - pouco fazem! (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 913).

Colocou ainda algumas interrogações, das quais destacamos as seguintes:

Onde e como é feita a detecção, diagnóstico e encaminhamento de crianças que apresentam perturbações de desenvolvimento?

Onde estão as equipas multidisciplinares para o fazer?

Porque não se concretiza a tão desfiada intervenção educativa precoce dos 0 aos 6/7 anos?

Porque não se suprimem as barreiras arquitectónicas nas escolas e se insiste em construções sem ter em conta estes factores? E não se diga que os diversos ministérios não têm conhecimento, pois foram por diversas vezes alertados para essas situações!

Se não fosse o grande trabalho de pais e técnicos, o querer enorme e o tantas vezes mendigar das gentes das CERCIS e associações, que seria dos milhares de crianças e jovens com deficiência que nelas se tem vindo a reabilitar?

Srs. Deputados, a integração é oposta à segregação.

(...)

[e finalizou:] Consciente de todas estas questões, o Grupo Parlamentar do PCP apresentou a «Carta de Direitos do Cidadão Deficiente» ora em discussão nesta Câmara. Pensamos com este projecto de lei que estamos a contribuir para que a Assembleia da República aprove uma lei que faça finalmente justiça a um sector da população que merece ser tratado da mesma forma, com o mesmo respeito e a mesma dignidade que todos os outros cidadãos. A este projecto do PCP, juntou-se uma proposta de lei do Governo, hoje igualmente em apreciação. (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 913).

Finalmente, antes da votação dos diplomas em discussão, o Sr. Deputado Marques Júnior (PRD) começou por referir que os diversos serviços “*de Estado que intervêm neste domínio teimam em continuar a trabalhar de forma desarticulada e por vezes mesmo em conflito uns com os outros*”. (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 917). Continuando, referiu:

Um outro aspecto que gostaríamos de referir porque gerador de alguma perplexidade, é o facto de, por um lado os documentos já referidos, incluindo a própria lei perspectivaram a reabilitação como um problema multidisciplinar e por consequência da abordagem transministerial e intersectorial, enquanto a política de reabilitação parece ser entendida, por este Governo - esperamos que mude - como uma política de segurança social, e por consequência as pessoas com deficiência consideradas como carecendo fundamentalmente de apoio da sociedade para sobreviver.

E isto tem sido mais notório desde que passou o secretariado Nacional de Reabilitação para o âmbito do Ministério do Emprego e da Segurança Social. Perdeu claramente, campo e capacidade de acção, passando a ser mais um simples organismo dependente de um ministério. (...) Mas como é o ministério que tem dinheiro para os deficientes (e muitos milhares de contos têm sido empregues, muito ingloriamente pela falta do tal plano nacional) é que neste momento «está a dar». Ele está presente em todas as estruturas de atendimento a deficientes, mesmo aquelas que eram claramente pertença da saúde ou da educação, levando, inclusivamente e em alguns casos, instituições particulares de educação especial, antes exclusivamente tuteladas pelo Ministério da Educação, a «passarem-se», para aquele ministério. E que eles têm o dinheiro e que resolvem os problemas económicos das instituições. Será que o Governo pensa que atribuindo subsídios resolve o problema?

Tudo isto contraria frontalmente o enunciado da lei de bases do sistema educativo que preceitua ser o ministério da tutela o responsável pela coordenação de toda a política educativa, incluindo a da educação especial. Mas também aqui falta a regulamentação! E vai ser regulamentada ou irá acontecer-lhe o mesmo que à Lei n.º 66/79 - Lei do Ensino Especial, que foi aprovada por unanimidade e não chegou a ser regulamentada? E esta lei de bases que estamos a discutir irá algum dia ser regulamentada? (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 917)

A concluir:

Estamos convencidos que o panorama de toda esta situação seria já hoje bastante diferente se os vários governos tivessem assumido as responsabilidades.

Estes princípios fundamentais, que hoje estamos a discutir, que até parecem inovadores e tão bem intencionados, são também princípios já universalmente aceites em todos os países ocidentais, pelo menos, e recomendados por um organismo tão inquestionável como é a Assembleia Geral das Nações Unidas.

O PRD entende que o que é urgente é transpor a política de reabilitação entendida como transsectorial e integrada para o quotidiano e para isso é fundamental: colocar o Secretariado Nacional de Reabilitação na dependência directa do Sr. Primeiro-Ministro (onde aliás começou por estar) como órgão transministerial de concepção e coordenação da política nacional de reabilitação com efectiva força política para cumprir a sua função; promover a melhor articulação dos serviços governamentais na execução da missão específica consignada na Lei de Bases, no sentido de se optimizarem os resultados e racionalizar os custos; agir de forma ousada e competente. (...)

O que se tem passado no campo da educação especial? Para além das instituições e colégios de educação especial com encargos insuportáveis para as famílias, muitas crianças deficientes há que estão em casa, com familiares ou entregues a estranhos, por inexistência de resposta ao nível escolar/educativo.

As escolas oficiais, à excepção de algumas raríssimas excepções não estão adaptadas nem possuem material técnico/pedagógico essencial e específico, bem como o pessoal auxiliar necessário no trabalho com deficientes. O elevado número de alunos/turma, a enorme população escolar das escolas, a ausência de formação dos professores, são outros tantos factores que dificultam a integração escolar dos deficientes.

As instituições educativas para deficientes sem fins lucrativos existem em Portugal desde a década de 60, mas muito particularmente depois do 25 de Abril de 1974. São as várias associações de pais e técnicos e principalmente o grande movimento cooperativo CERCI que no período de 1974 a 1978 surgiram por todo o País (são cerca de 80) que têm tido uma acção verdadeiramente excepcional e que, de ano para ano, tem vindo a ver as suas organizações mais dificultadas. (DAR n.º 24, de 5 de Janeiro de 1989, p. 917)

Submetida à votação, na generalidade, a proposta de Lei n.º 71/V – Lei de Bases da Reabilitação, foi aprovada por unanimidade.

Também submetida à votação, na generalidade, a proposta de Lei n.º 294/V – Carta dos Cidadãos Deficientes –, apresentada pelo PCP, foi aprovada, com os votos a favor de todos os deputados, à excepção dos deputados do PSD, que se abstiveram.

### iii) Terceira sessão legislativa

Desta terceira sessão legislativa mereceram-nos destaque as intervenções feitas a propósito das seguintes temáticas: perguntas ao Governo e no debate sobre as condições de vida da criança em Portugal.

O Sr. Deputado Manuel Filipe (PCP) interpelou o Governo, na pessoa do Sr. Ministro do Emprego e da Segurança Social, fazendo a seguinte exposição:

Sr. Ministro do Emprego e da Segurança Social, nos dias 14 e 15 deste mês realizou-se, em Almada, o IV Congresso Nacional de Deficientes. Estiveram presentes cerca de 500 delegados de todo o País, que se debruçaram sobre os vários problemas pertinentes que afligem os nossos deficientes e elaboraram uma lista de 40 medidas que reivindicam para poderem viver com a dignidade que merecem, como qualquer cidadão.

Entre essas medidas encontra-se a grande necessidade do cumprimento da norma constitucional sobre o apoio do Estado às associações de deficientes e a regulamentação da Lei de Bases de Reabilitação, que foi aprovada nesta Casa na sessão legislativa anterior. Portanto, trata-se de duas grandes reivindicações no movimento dos deficientes.

Pela Resolução n.º 51/88, de 10 de Dezembro, foi incumbido o Ministério do Emprego e da Segurança Social de preparar a aplicação do plano orientador da política de reabilitação.

Sabendo-se que até 1991 as acções concretas descritas no referido plano devem estar em prática, como não vislumbramos no horizonte legislativo medidas nessa tendência, gostaria que o Sr. Ministro informasse em que fase se encontra a preparação da aplicação do plano orientador, se há verbas no Orçamento, que em breve iremos discutir, que tenham em conta a sua implementação, como vai ser regulamentado e cumprido o disposto no n.º 10 do artigo 71.º, portanto, o apoio do Estado às associações de deficientes, e para quando a regulamentação da Lei de Bases de Reabilitação. (DAR n.º 7, de 27 de Outubro de 1989, p. 213)

Na resposta, o Sr. Ministro do Emprego e da Segurança Social referiu:

Sr. Deputado Manuel Filipe, é com muito gosto que respondo à questão que colocou porque, de facto, ela tem merecido uma prioridade de actuação a nível deste Governo.

A problemática dos deficientes tem de ser vista a três níveis: primeiro, a nível da prevenção; segundo, a nível da reabilitação e, terceiro, a nível da acção social.

A nível da prevenção, poderei anunciar que, pela primeira vez no País, eu e os meus colegas dos Ministérios da Educação e da Saúde tomámos a decisão de criar, a nível concelhio, as chamadas equipas multiprofissionais, no sentido de, quando for detectada alguma criança que tenha algum tipo de perturbações no seu desenvolvimento, poder ser encaminhada, a fim de evitar situações mais desagradáveis para o futuro. (DAR n.º 7, de 27 de Outubro de 1989, p. 213)

No debate sobre as condições de vida da criança em Portugal, o Sr. Deputado Pinto Barros (PSD) lembrou

que a criança deficiente deve ser objecto de um amparo, de um cuidado e de um carinho muito especiais, carinho que possa ser, em grande parte, atenuado ou favorecido pelas ajudas materiais que possam dispensar-se, quer aos pais que têm crianças deficientes, quer às instituições criadas no âmbito do aparelho do Estado, quer às instituições privadas de solidariedade social. Esse apoio deve ser implementado. (DAR n.º 62, de 5 de Abril de 1990, p. 2152)

O Sr. Ministro da Educação, Roberto Carneiro, na sua intervenção realçou que, quanto ao ensino especial,

o Ministério da Educação apoia actualmente cerca de 20 000 alunos com necessidades educativas específicas em ambiente de ensino integrado. Além de medidas legislativas já tomadas destinadas a estimular o melhor recrutamento de professores qualificados, está em preparação um plano nacional de formação de professores na área do ensino especial e começaram este ano a aplicar-se verbas significativas para a adaptação e apetrechamento de espaços educativos adequados às exigências de tal ensino. (DAR n.º 62, de 5 de Abril de 1990, p. 2154)

Por seu lado, o Sr. Deputado Manuel Filipe (PCP) interpelou directamente o Sr. Ministro da Educação, perguntando-lhe:

Sr. Ministro da Educação, a gratuidade do ensino está consignada no Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Estará, de facto, para todos?

Neste decreto, aliás, diz-se da preocupação pelo baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas especiais devido a deficiências físicas e mentais a quem imporia garantir as

condições educativas adaptadas às suas características e ao seu pleno acesso à educação.

Considera-se, ainda, no n.º 3 do artigo 2.º, que a frequência processa-se em estabelecimentos regulares e em instituições específicas de educação especial.

Após a descrição de apoios e complementos educativos ao longo do decreto, aparece um fatídico artigo 28.º a impor a aplicação do mesmo de uma forma gradual e de acordo com os meios financeiros disponíveis.

Sr. Ministro, só nas CERCI estão cerca de 5 000 crianças com deficiência mental e multideficiência, o que sensivelmente é 50 % do atendimento para este tipo de população. As CERCI exercem uma função supletiva em relação ao Estado, como V. Ex.<sup>a</sup> sabe, apoiando as crianças que não encontram resposta educativa, que exigem e merecem, no ensino regular. É bem conhecido pela comunidade o enorme esforço desenvolvido pelas CERCI no sentido de atingir os seus objectivos lutando contra estrangulamentos financeiros de muita ordem e contra os normalmente exíguos subsídios estatais.

Este decreto-lei está orientado por um espírito quanto a nós desigualitário e de diferente tratamento de crianças normais e crianças portadoras de deficiências. Portanto, Sr. Ministro, paremos – e desejava saber qual a sua opinião sobre este problema – que seria de todo justo que se possibilitasse a aplicação imediata do Decreto-Lei n.º 35/90 às instituições de ensino especial, concreta e particularmente às CERCI, pois continuam discriminadas pelo referido decreto. É esta questão que queria colocar a V. Ex.<sup>a</sup>. (DAR n.º 62, de 5 de Abril de 1990, pp. 2154-2155)

A resposta foi imediata. O Sr. Ministro da Educação argumentou:

O Sr. Deputado Manuel Filipe acabou por fazer a maior propaganda ao Governo ao fazer uma intervenção de grande desenvolvimento do Decreto-lei n.º 35/90, que, lembro ao Sr. Deputado, foi aprovado por este Governo e que vem trazer para a sede legislativa, e pela primeira vez, as preocupações claras com a gratuidade da escolaridade básica e dos apoios e complementos educativos, como, aliás, exige a própria Lei de Bases do Sistema Educativo.

É evidente que este decreto-lei entrou em vigor cinco dias depois da sua publicação, é a *vacatio legis*, e encontra-se em aplicação imediata, mas, como decorre do que disse, a aplicação imediata envolve, naturalmente, disponibilidade de meios que não podem, em sentido realista, existir de um momento para o outro no sentido de uma aplicação plena. O Decreto-lei n.º 35/90 irá sendo

aplicado, há desenvolvimentos muito positivos e a própria existência de um normativo que obriga, não apenas o Governo, mas toda a sociedade portuguesa em matéria tão importante como a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos é já um grande avanço na nossa sociedade. (DAR n.º 62, de 5 de Abril de 1990, p. 2156)

iv) Quarta sessão legislativa

A quarta sessão legislativa teve apenas registos relacionados com o debate, solicitado pelo PRD, ao abrigo da Interpelação n.º 17/V, sobre política geral orientado para a situação dos deficientes em Portugal.

A Sr.ª Deputada Isabel Espada (PRD) iniciou o debate com o propósito de *“interpelar o Governo sobre o que fez e sobre o muito que deixou por fazer, frustrando as legítimas expectativas daqueles que auguraram melhores dias com a aprovação da Lei de Bases e do Plano Orientador da Política de Reabilitação”*. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 551)

Na sua intervenção, sugeriu que se aproveitasse *“o censo geral da população de 1991 para introduzir questões que permitam uma avaliação correcta do número, tipo e distribuição dos deficientes portugueses”*. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 552)

Continuando a sua intervenção, foi dizendo que, no domínio da educação,

é certo que foram publicados diplomas que se prendem essencialmente com o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e com os subsídios para a educação especial. No entanto, o certo é que todo o vasto programa consagrado no Plano Orientador se encontra sem aplicação, nomeadamente no que diz respeito à criação, a nível concelhio, de equipas multidisciplinares e à criação de estruturas diferenciadas para diagnóstico, divulgação e informação dos recursos existentes para as diferentes situações.

A taxa de integração das crianças deficientes no sistema regular, de acordo com um estudo recente, é reduzidíssima. As escolas continuam sem qualquer preparação para receber crianças deficientes. As barreiras arquitectónicas perpetuam-se nas novas construções escolares; os recursos humanos continuam impreparados para receber os deficientes; os programas de formação inicial e contínua dos professores continuam sem conter a

valência «educação especial»; as escolas não têm recursos materiais nem didáticos; as dificuldades de acesso as escolas são apenas colmatadas pelos transportes existentes nas câmaras municipais; as equipas de ensino integrado são insuficientes.

Por isso, Sr. Ministro, cremos que teria muita dificuldade em nos indicar os graus de execução dos programas relativos à integração sócio-educativa.

Qual o grau de detecção, diagnóstico e encaminhamento de crianças que apresentam perturbações de desenvolvimento? Qual o grau de execução de intervenção educativa precoce? Qual o grau de execução do cumprimento da escolaridade obrigatória? (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 553)

Ao finalizar a sua intervenção, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Isabel Espada frisou:

É a primeira vez que um grupo parlamentar promove uma interpelação orientada para a problemática dos deficientes em Portugal. Decisão tomada por ocasião das Jornadas Parlamentares do PRD e à qual damos agora cumprimento. A postura que colocamos neste debate é de crítica clara ao Executivo, que nesta, como em outras matérias, tende a muito prometer para pouco fazer, limitando-se ao mero enunciado de políticas e instrumentos de políticas, que tem dificuldade em aplicar.

A nossa postura é também, como sempre, a de contribuir para promover soluções e derrubar os obstáculos que persistem e que explicam a perpetuação de uma sociedade que afasta e desrespeita a diferença de um conjunto significativo de cidadãos. É, pois, em nome da defesa do acesso efectivo aos direitos, não obstante a diversidade dos cidadãos que enformam o todo social, que nós promovemos este debate. É pela incapacidade de executar este princípio que interpelamos o Governo. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 555)

Interessante foi o reparo feito pelo Sr. Deputado Carlos Lilaia, que disse que gostaria de fazer um comentário que tinha a ver com o facto de o seu partido desejar *“saudar os poucos jornalistas que neste momento se encontram presentes na bancada da comunicação social. Fica aqui a nossa saudação e respeito para com aqueles que estão presentes.”* (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 555)

Acrescentou ainda:

também queria dizer que lamentamos profundamente o reduzido número de jornalistas que se encontram presentes na discussão de um tema de tão grande importância, como é o da situação dos deficientes em Portugal. Trata-se de um debate que o PRD está a fazer com o Governo, com a participação da oposição e do partido do Governo. Como hoje não se anunciaram escândalos, os jornalistas não vieram!... Deixamos aqui a nossa crítica e o nosso protesto a este sector, que é considerado, por vezes, o quarto poder e que, por isso, tem de se assumir como tal, responsabilmente. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 555)

Na resposta, o Sr. Ministro do Emprego e da Segurança Social, Silva Peneda, agradeceu pela iniciativa tomada, por *“dar oportunidade de se estabelecer um debate sobre uma matéria em que estava tudo por fazer e onde, nos últimos anos – e não encontro paralelo com qualquer outra época –, muito se tem vindo a fazer.”* (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 556)

Respondendo à Sr.ª Deputada Isabel Espada, referiu que esta tinha utilizado um documento elaborado pelo Governo,

o Plano Orientador de Reabilitação (POR). Gostava de dizer-lhe, Sr.ª Deputada, que foi com instruções minhas que se pôde fazer, nos vários domínios, um levantamento total da situação para ver por onde é que poderíamos começar. Na sua intervenção fez uma listagem das sucessivas acções que foram programadas pelo Governo, algumas delas em execução, mas o que é certo é que, até à altura, ninguém teve a coragem de assumir o risco de fazer um levantamento total da situação e do muito que havia para fazer.

(...)

Foi a primeira vez que, em Portugal, apareceu um documento global, mexendo em todas as áreas que afectam esse grupo vulnerável da nossa sociedade.

(...)

A Sr.ª Deputada referiu-se à área da educação. Nesse campo, posso referir-lhe que o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória foi decidido por este Governo e estabelece medidas a fim de facilitar o seu cumprimento por pessoas deficientes. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, pp. 555-556)

Para o Sr. Deputado Manuel Filipe (PCP), após a aprovação da Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência,

o Governo continuou a esquecer os problemas dos deficientes como se aquele diploma tivesse outorgado o paraíso a este sector dos Portugueses. É certo que a lei garantiu importantes direitos a estes cidadãos, mas a prática ulterior e a escassa legislação aprovada, bem como o esquecimento a que foi votado o Plano Orientador de Reabilitação, fizeram desvanecer as ilusões porventura criadas. Aliás, outra coisa não seria de esperar de um Governo que tem da criatura humana uma concepção economicista. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 569)

E acusou fortemente o Governo, dizendo que:

duvidamos que ao Governo interesse a regulamentação da Lei n.º 9/89, a lei base, e a implementação do Plano Orientador, porque a política social até agora prosseguida afasta-se irreversivelmente dos objectivos enunciados pelos dois documentos. E que dizer do não acatamento por parte do Estado do consignado no n.º 3 do artigo 71.º da Constituição sobre o apoio às associações de deficientes?

A Lei de Bases, o Plano Orientador e o prescrito no n.º 3 do artigo 71.º da lei fundamental são projectos de dimensão sócio-cultural e humanista que não se realizam através de conceitos neoliberais, desintervencionistas, que reduzem a colaboração e responsabilização do Estado. Aliás, não só não são cumpridas as normas jurídicas internas bem como instrumentos internacionais ratificados pelo Estado Português, como, ainda, as diversas recomendações e directivas comunitárias. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 569)

Seguidamente, intervieio a Sr.<sup>a</sup> Deputada Julieta Sampaio (PS), para fazer a interpelação em nome do Partido Socialista, começando por considerar que:

O homem diferente tem de sensibilizar a sociedade para a necessidade de uma integração plena. Essa integração, no estado adulto, só é possível se a criança for defendida no seu direito de frequentar a escola como elemento actuante e participante e de nela encontrar o sucesso.

A integração na escola é o primeiro passo para a integração como símbolo de desenvolvimento cultural e sócio-político.

Não há crianças e alunos iguais, cada um difere de outro e todos atravessam momentos em que necessitam de recursos e de apoios especiais que lhes permitam ultrapassar dificuldades e lhes proporcionem capacidades de progresso.

Ser diferente numa sociedade democrática não pode significar marginalização. Esta tem de potenciar um desenvolvimento global que vise a autonomia do indivíduo.

A filosofia da plena integração implica que à criança deficiente seja garantida a igualdade de oportunidades e essa diferença tem de ser uma forma natural de estar na vida.

O ensino especial em Portugal tem funcionado por decretos, revogados por despachos, que surpreendem os professores e não servem minimamente os interesses da criança.

Definindo-se como educação especial um conjunto de respostas às necessidades educativas especiais da criança, torna-se necessária a existência de meios especiais, como equipamentos, serviços de ensino, modificação do meio físico e a necessidade do reforço de apoio esporádico ou prolongado, para obviar dificuldades diversas de aprendizagem.

Em Portugal podemos afirmar que as crianças «diferentes» estão sujeitas à separação entre ricas e pobres. O ensino especial particular, em grande parte subsidiado pela Segurança Social e pelo Ministério da Educação, dispõe de meios pedagógicos e físicos que lhe permite atingir objectivos muito satisfatórios.

E quais são as crianças que em termos económicos têm acesso a este ensino? São, naturalmente, as que provêm de meios económicos médios, mas as maiores percentagens de deficiências encontram-se nos meios mais degradados da sociedade e de fracos recursos económicos.

A nossa afirmação não corresponde a que estejamos contra o ensino particular. Este é hoje um ensino com qualidade, que merece a nossa aprovação. O que pretendemos é que o ensino oficial evolua no mesmo sentido e atinja os níveis exigidos a uma sociedade europeia e moderna. Todos têm direito a uma educação que os prepare para uma vida digna, independentemente da sua classe social e dos recursos económicos.

O ensino integrado não pode funcionar por decretos. O Ministério desconhece a realidade concreta do dia-a-dia. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 575)

E parte para a interpelação ao Sr. Ministro da Educação:

Sabe o Sr. Ministro que a maior parte das salas de aula abertas não têm dignidade? São quatro paredes nuas sem material pedagógico além de uma manta no chão. Sabe o Sr. Ministro que algumas nem de um colchão dispõem para as crianças brincarem? Sabe o Sr. Ministro que as escolas não têm cantina para preparar o almoço e que, em alguns casos, são as juntas de freguesia que, com enormes dificuldades, estão a suprir tão grande lacuna? Sabe o Sr.

Ministro que as escolas não têm pessoal auxiliar vocacionado e preparado para ajudar as educadoras e professores a ministrar os cuidados essenciais? Sabe o Sr. Ministro que muitas destas crianças têm o apoio especial da parte da tarde, depois de um período lectivo de quatro horas na parte da manhã? Acha o Sr. Ministro que é possível obter resultados satisfatórios de uma criança carecida de apoio especial, nas condições referidas? Sabe o Sr. Ministro que a maioria das crianças não são assistidas por psicólogas, por terapeutas da fala, por professores de educação física e musical? Sabe o Sr. Ministro que há muitos casos em que a criança vai a casa para a refeição do almoço, não se sabendo como é feito esse acompanhamento? Sabe o Sr. Ministro que há crianças com paralisia cerebral e deficiência intelectual no sistema integrado regular, sem qualquer acompanhamento especial? Sabe o Sr. Ministro que as escolas não tem transportes próprios, que não há cadeiras de rodas, cantinas adaptadas, casas de banho, rampas, e que não existe a supressão de barreiras arquitectónicas?

Numa educação para todos, estas crianças têm direito a um ensino que as dignifique e respeite. Para elas exige-se sala de núcleos de apoio permanente, com equipamento pedagógico, equipas técnicas de professores e educadores, psicólogo, terapeutas, médicos, assistentes sociais e pessoal auxiliar vocacionado.

As desigualdades sociais que continuam a marcar a sociedade são mais gritantes para os deficientes. À escola cabe a responsabilidade de iniciar a plena integração, sem traumas e frustrações.

Os problemas da deficiência não são só dos médicos e das famílias, mas também de todos os que se preocupam com a sociedade onde vivem. A assistência devida aos deficientes para uma plena integração inicia-se na escola, prolongando-se para além desta com um efectivo apoio na passagem para a vida activa. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 575)

E, ao concluir a sua intervenção, afirmou:

É necessário que Portugal encare este problema social com modernidade, preparando a criança, futuro cidadão, para enfrentar com normalidade a sociedade que o integra.

Muito se tem falado sobre o valor social dos deficientes e dos dinheiros gastos para os recuperar. Somos de opinião que as verbas gastas na sua recuperação são riqueza social de que todos beneficiarão. Hoje, nos mais civilizados países do mundo, estas crianças dispõem de todo o apoio e quando atingem a idade adulta

esquecem-se que são diferentes ou que em qualquer altura da vida o foram.

Os graves problemas dos deficientes, objecto essencial do nosso debate, e a sua importância social só deixarão de existir quando se investir seriamente numa recuperação que se inicie na família, desta para a escola, que aproveitará e projectará as potencialidades para a vida activa.

O actual ensino especial e integrado não tem qualidade. Foi pena que alguns dos fundos europeus não fossem utilizados com este ensino. O Ministério da Educação e o Governo falharam. Talvez gostem de continuar a fazer caridade em vez de apostar seriamente em conseguir a adaptação à vida social e à autonomia devida a todo o ser humano. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, pp. 575-576)

Para nova intervenção do Partido Renovador Democrático, o Sr. Deputado Barbosa da Costa começou por afirmar “*que mais uma vez, no caso presente a criança diferente, é alvo da nossa atenção*”. E continuou a sua explanação, observando que:

Não pretendo, de forma nenhuma, usar a sua situação como arma de arremesso seja contra quem for. Neste domínio, como em muitos outros da nossa vida colectiva, há uma evidente co-responsabilidade dos mais diversos agentes, pelo que as soluções a encontrar e as estratégias a desenvolver devem ser por todos partilhadas.

Se há crianças diferentes, é necessária a busca de caminhos adequados para a sua desejável e progressiva integração. Entende-se, assim, a existência de uma educação especial tendente à prossecução desse objectivo essencial. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, pp. 576-577)

Partiu depois para uma interessante reflexão sobre o historial da educação especial.

Em Portugal, a educação especial teve início a título privado e com carácter assistencial, revestindo-se por vezes, nesta fase, de uma forma segregadora.

O primeiro esquema a poder considerar-se de «ensino integrado» adoptado em Portugal surgiu quando a legislação conduziu as estruturas educativas a englobarem as crianças

deficientes. Foram as «classes especiais» situadas junto das classes ou as «escolas regulares» criadas por lei própria que constituíram a primeira modalidade de atendimento de crianças inadaptadas, abarcando gradualmente quer as crianças com deficiências mentais quer as com dificuldade de aprendizagem.

A primeira estrutura educativa de ensino especial nas escolas do ensino primário, que surgiu em contacto com o ensino regular, foram as classes especiais, que se assumiram, afinal, como a primeira estrutura dentro da escola.

A Divisão de Ensino Especial inicia assim, ela própria, a preparação de alguns professores, o que possibilitou o lançamento das equipas de ensino especial.

De 1976 a 1978-1979 estendem-se as equipas de ensino especial a todas as capitais de distrito, ocupando-se no atendimento a deficientes visuais, auditivos e motores, levando a cabo uma tarefa importante de integração de deficientes nas classes de ensino regular.

As crianças apoiadas pelas equipas são integradas no ensino regular, sendo acompanhadas pelos seus próprios professores e pelos professores das equipas sob diversas formas.

Quanto aos pais, esses canalizaram o seu esforço e capacidade de iniciativa para a criação de escolas especiais, destinadas, em princípio e à partida, às crianças para quem a integração nas estruturas regulares de ensino não era ainda viável.

Fizeram-se 60 escolas em seis anos, distribuídas por todo o país (as CERCI), aceitando-se que algumas crianças precisavam, no momento, de uma escola especial, dado que não existiam ainda condições, no ensino regular, para que elas fossem aceites e tivessem possibilidade de fazer a sua aprendizagem. Esse foi o motivo por que se recorreu a uma estrutura educativa especial. Foram estas estruturas que receberam algumas centenas de crianças e jovens, muitos dos quais se mantinham em casa, completamente desligados do mundo, e outras cuja integração no ensino regular estava comprometida.

A acção de alargamento das escolas especiais prossegue, estendendo apoios aos deficientes mentais, instalando escolas e salas de apoio em escolas e outros locais.

Os alunos deficientes inseridos nos ensinios preparatório e secundário são alvo de legislação adequada, mais tarde extensiva ao ensino primário, de forma a poderem ter um atendimento que se ajustasse às suas necessidades de avaliação.

É, entretanto, lançado pelo Serviço de Orientação Educativa, a título experimental, um modelo de intervenção no interior do sistema regular de ensino, cujas linhas gerais de intervenção pretendem prevenir e reduzir a situação generalizada de altas taxas de insucesso escolar, são os serviços de apoio a crianças com

dificuldades de aprendizagem e as unidades de orientação educativa.

É desenvolvido então, por esta via, um processo de apoio aos professores e às escolas, promovendo e potenciando respostas diversificadas e integradas, inscritas numa perspectiva dinâmica de análise e intervenção no quadro das dificuldades escolares.

Começa a ser imperiosa a coordenação entre estas várias respostas e surgem então as tentativas de coordenação entre serviços, no que respeita ao apoio às escolas, bem como a articulação entre as estruturas da educação, da saúde e dos assuntos sociais.

Mantém-se então este leque diversificado de situações referenciadas desde o início, que se constituem como respostas às crianças com deficiências e dificuldades dispersas, por vezes de difícil coordenação e sempre com uma grande concentração nos grandes centros e com zonas do País com respostas muito escassas ou mesmo ausentes em alguns casos.

Surge, em 1982, o Secretariado Nacional de Reabilitação, que «tem por objectivo ser o instrumento do Governo para a implantação de uma política nacional de reabilitação e integração social dos deficientes, assente na planificação e coordenação das acções, que concorrem neste domínio».

Da integração gradual das crianças do ensino regular, quer no ensino primário quer nos ensinos preparatório e secundário, mais recentemente, no pré-escolar, da evolução das várias estruturas e das experiências e investigações levadas a cabo em Portugal e noutros países, da contribuição da OCDE – que, em 1984, elaborou um trabalho sobre Portugal – e de muitos outros factores foi decorrendo um debate e reflexão sobre as questões do ensino e da educação especial e, implicitamente, sobre o ensino regular.

A busca de caminhos que levassem a uma cada vez maior integração educativa das crianças e jovens durante muitos anos marginalizados foi uma preocupação das últimas décadas. Os pais, os educadores, os psicólogos, os médicos, os terapeutas, os responsáveis pelos departamentos educativos, foram chegando à conclusão de que a integração de deficientes na sociedade tinha de ser iniciada o mais precocemente possível, através da integração das crianças em casa, no jardim-de-infância, na escola.

As instituições educativas paralelas e de substituição tornam-se inevitavelmente segregadoras. E a esta reflexão foi acrescentada uma outra proposta de reflexão feita – entre outras – pela OCDE, que a descreve no seu relatório de 1984.

Embora a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, revelasse uma preocupação em favor das minorias e das classes desfavorecidas – o que, por consequência, se estenderia aos

cidadãos deficientes –, foi com o 25 de Abril que se deu início, em Portugal, a uma série de acções que contemplavam o deficiente: a Constituição da República consagra, finalmente, os direitos de e para com os deficientes; é criada ainda antes, em Junho de 1974, a Divisão de Ensino Especial, pertencente ao Ministério da Educação; é questionada a situação das classes especiais, consideradas um sistema de marginalização, dentro da própria escola, em estagnação pedagógica e lidas como pouco eficazes; é o empenhamento dos pais, em massa, para a criação de estruturas de apoio para os seus filhos.

Começam nesta época as acções de implantação de estruturas de educação especial, que, em várias fases, foram cobrindo parcialmente o País.

Em meados da década de 80 empreenderam-se as primeiras experiências de «ensino integrado» com alunos deficientes visuais, seguindo o caminho aberto no nosso país pelos trabalhos de integração de crianças deficientes que se iniciaram no velho Centro Infantil Helen Keller – refira-se aqui a existência de algumas outras instituições ou núcleos destinados a invisuais, deficientes auditivos e mesmo a deficientes mentais, funcionando sob a forma de associações.

É posto então acento no ambiente educativo com equipamento técnico e recursos específicos exigidos pela educação especial e que podem implicar modificações no ambiente físico, nos equipamentos e nos meios especiais que permitam o acesso à vida e curriculum normal, nos curricula especiais e adaptados, nos sistemas de apoio à estrutura social e emocional da criança. As necessidades especiais correspondem, assim, diferentes respostas, diferentes orientações.

A Lei de Bases, promulgada em 1986, consagrou a opção clara da integração ao considerar que a educação especial não se realiza apenas em relação aos educandos, mas integra actividades dirigidas às famílias, aos educadores, às comunidades e, muito particularmente, ao referir que «a educação especial visa a recuperação e integração sócio-económica e, ainda, a promoção a nível nacional».

Ganha particular relevo o facto de ser estabelecida uma unidade de orientação de educação especial que passe a pertencer a um único Ministério, o da Educação, coordenando a política educativa nesse domínio. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, pp. 577-578)

E é assim, continua o Sr. Deputado Barbosa da Costa, que neste contexto,

é inevitável levantar um sem-número de questões. Como realizar tamanhas tarefas com objectivos tão claramente definidos na Lei de Bases?

Analisando pormenorizadamente as atribuições das equipas e as funções que daí decorrem, somos levados a considerar que elas se inserem num quadro lógico do articulado da Lei de Bases, contemplando os educandos, a família, os educadores, a comunidade, para a cooperação com serviços de saúde, emprego, segurança social, autarquias e instituições privadas, PIPSE e outros. Mas com que técnicos? Os técnicos são educadores de infância e professores de outros graus de ensino não superior. E a formação dos professores? Os professores especializados são em número reduzido e a formação daqueles que têm experiência tem sido sucessivamente adiada pelo Ministério da Educação.

Não pode haver exigência quando se atribuem funções para as quais os professores não foram formados. É uma situação que se arrasta há muitos anos, pois as escolas de formação não satisfazem as necessidades existentes. Esperava-se que o Plano Nacional de Formação em serviço dos professores e educadores que há anos se empenham na educação especial fosse uma prioridade, mas para quando?

E os restantes técnicos, os psicólogos, os terapeutas, os professores de Educação Física? Como proceder à avaliação psicopedagógica, planear e executar programas sem a intervenção do psicólogo? E como desenvolver, com os meios existentes, acções para além do apoio directo a crianças, se todas as outras funções enumeradas no despacho – e decorrentes do levantamento das necessidades – ficam dependentes da autorização das direcções regionais, com entendimentos diferentes do alcance destas questões?

O trabalho a desenvolver na educação especial, para ser considerado em toda a sua amplitude, exige meios técnicos e materiais adequados. Faltam nas escolas os espaços para apoio, faltam os materiais específicos necessários, faltam os subsídios do IASE que permitam a deslocação das crianças a salas de apoio, os quais só chegam a meio ou no final do ano lectivo. As equipas multiprofissionais funcionam experimentalmente em alguns locais, sob a tutela do Secretariado Nacional de Reabilitação, desde 1982, mas não foram institucionalizadas até hoje, como seria de desejar, embora tenham sido discutidos vários projectos para o efeito.

Fica, assim, ainda comprometida a detecção precoce de um número significativo de crianças com problemas, o que vai, necessariamente, adiar o diagnóstico e retardar a intervenção, quando todos sabemos que a verdadeira integração começa antes da escola. Da inexistência destas equipas decorrem irremediáveis

prejuízos para as crianças, para as famílias e para a comunidade. Como fazer então a prevenção e o tratamento precoce da deficiência sem a existência concertada de mecanismos institucionais de detecção, diagnóstico e encaminhamento?

Que condições estão criadas para o funcionamento do ensino especial no sentido de contribuir eficazmente para a recuperação e integração sócio-educativa das crianças e jovens deficientes? Que estruturas estão criadas para aqueles que terminam a escolaridade no sentido de uma via profissionalizante, como se refere no ponto 8 da Lei de Bases?

Que taxa de cobertura tem o País?

Que esperar da formação específica de professores devidamente preparados quando as escolas superiores de educação omitem a educação especial dos seus currículos?

Que estruturas universitárias existentes se preocupam com os alunos deficientes?

Sr. Presidente, Srs. Membros do Governo, Srs. Deputados: Esta é uma tentativa de reflexão sobre uma questão que a todos deve preocupar.

Apesar de haver vasta legislação sobre a matéria, apesar de se ter já desenvolvido um longo e gratificante percurso que, felizmente, alterou substancialmente a situação existente, há ainda carências lacunares que urge colmatar e deficiências que é preciso remediar.

Se é verdade que o melhor do mundo são as crianças e que tudo deve ser feito para que tenham um crescimento harmonioso, por maioria de razão deve a sociedade redobrar a sua atenção, carinho e disponibilidade para as crianças diferentes, que deverão ser – e são – no, com certeza – as meninas-dos-olhos de todos nós. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 578)

Para terminar a interpelação ao Governo, interveio o Sr. Deputado Hermínio Martinho (PRD), começando por dizer:

Antes de iniciar a minha intervenção, gostaria de dizer que, da estruturação de trabalho que o meu grupo parlamentar tinha feito para o debate da situação dos deficientes em Portugal, estava prevista, para além da intervenção inicial, uma que abordava as necessidades de uma actuação mais dinâmica na área da prevenção, uma outra relativa à formação e ao ensino especial e uma outra ainda (que não foi possível fazer), a cargo do líder do grupo parlamentar, que versava os problemas que, ainda hoje, vivem muitos deficientes das forças armadas, que aguardam há muitos anos solução para os seus problemas.

Infelizmente – diria mesmo inexplicavelmente – não foi possível ao Sr. Deputado Carlos Lilaia fazer a intervenção porque, pela primeira vez, para além dos debates do Orçamento, não foi possível fazer transferências de tempo entre as bancadas, o que é uma prática corrente no Parlamento. Lamento isso sinceramente!

Mais uma vez o PRD tomou a iniciativa e pela primeira vez um partido promoveu a realização de uma interpelação sobre a situação dos deficientes em Portugal. Na sequência de outras iniciativas que trouxeram a esta Câmara temáticas tão importantes e complexas e, no entanto, tão esquecidas, como a protecção civil e a situação da criança em Portugal, o PRD utilizou um dos poucos agendamentos a que tem direito para discutir problemas que afectam, directa ou indirectamente, cerca de 30% da população portuguesa.

(...) Estamos na política portadores de um projecto diferente, porque queremos ser diferentes nas ideias, nas propostas, bem como na vontade e no empenho em contribuir para a solução dos muitos problemas que continuam a afligir os Portugueses. Iguais a nós mesmos, encaramos esta interpelação como mais um passo e mais um contributo para o esforço hercúleo que o País – Estado e sociedade civil – tem de fazer para atenuar as desigualdades sociais entre portugueses.

São inúmeras as causas dessas desigualdades: desde as naturais às sociais, económicas e culturais. Em relação a todas, muito se pode fazer, a começar pela prevenção e a acabar no reconhecimento de um estatuto que confira o mínimo de dignidade àqueles que se viram diminuídos na sua capacidade física e ou mental para enfrentar as agruras da vida. O País, e o Estado em particular, têm responsabilidades para com os deficientes portugueses. E tem responsabilidades porque – há que assumi-lo humilde e frontalmente – muitas dessas situações resultaram tanto da incapacidade do Estado em preveni-las como do esforço, por vezes sobre-humano, e do sacrifício de cidadãos ao serviço e "a bem da Nação" e do Estado. É intolerável que, ainda hoje, se estabeleçam, por vezes propositada ou insensivelmente, diferenças de estatuto e de categorias entre deficientes.

Mas quem são, hoje, os deficientes portugueses? Quantos são? Que tipo de deficiência os afecta? Onde estão? Quais são as suas reais condições de vida? Que dificuldades sentem no seu dia-a-dia? Quem os apoia? Como? Com que meios? Apesar de tudo, ainda pairam, como o debate inegavelmente hoje o confirmou, grandes dúvidas na resposta a estas perguntas.

Como planear sem conhecer a realidade que se quer mudar? Estas questões são de tal forma importantes que nem o próprio Governo, apesar de ter já uma lei de bases que o oriente, conseguiu planear as acções necessárias para resolver, de forma global e

integrada, os problemas dos deficientes portugueses. Passados dois anos após a aprovação da Lei de Bases, o Governo pouco fez para a regulamentar e pôr em execução.

O Sr. Ministro do Emprego e Segurança Social afirmou aqui, durante este debate, que o Plano Orientador era um documento de avaliação de necessidades. No entanto, há dois anos, o Plano Orientador era, para o Sr. Ministro, algo bem diferente. Dizia em 6 de Janeiro de 1989 que «o documento aprovado (o Plano Orientador) é um conjunto de programas de execução» e que «o Governo decidiu já incumbir os diferentes ministérios com intervenção na reabilitação de procederem à análise das medidas e acções respeitantes aos programas propostos com vista ao estabelecimento de meios temporais de execução e elaboração de estimativa de custos». Hoje, porém, o Sr. Ministro desvalorizou o Plano, afirmando que ele constituía apenas um levantamento, um referencial, como se não fosse para ser aplicado e, sobretudo, cumprido.

Compreendemos que o tenha feito, Sr. Ministro, porque é óbvio para nós e terá ficado claro para esta Assembleia que o Governo não teve capacidade nem vontade de aplicar nos prazos previstos os projectos preconizados no Plano Orientador. Dos 211 projectos apresentados para serem realizados no triénio de 1989 a 1991, apenas foram concretizados, e de forma parcial, cerca de 90 - e essencialmente na área da prevenção de acidentes de viação, domésticos e lazer, de trabalho e nas doenças profissionais, deixando completamente em aberto os programas de integração sócio-educativa, melhoria de informação sobre e para pessoas deficientes, e sobre a participação destas nas decisões em matéria de política de reabilitação.

É natural, Sr. Ministro, que, quando insiste no muito que foi feito desde há três anos, o faça sempre na perspectiva do que a partir dessa altura começou a pensar fazer e que, ainda hoje, está, em muito, por fazer!

É ou não verdade, Sr. Ministro, que o PSD está no Governo há 11 anos e que tem detido a principal responsabilidade pelos ministérios a que mais directamente dizem respeito os problemas dos deficientes? Como pode afirmar hoje, perante a Câmara, que só há três anos começou a pensar no que era preciso fazer? A verdade é que o Governo e o partido que o suporta não têm tido a vontade política e a determinação indispensáveis para resolver os problemas dos deficientes portugueses.

Mais uma vez, de resto, isso ficou aqui hoje bem patente com a ausência dos ministros das áreas da saúde e da educação. Como se compreende que numa matéria tão interdisciplinar o Governo se limite a estar presente neste debate exclusivamente através do Ministro do Emprego e da Segurança Social? O papel deste

Ministério é, sem dúvida, importante, nomeadamente no desenvolvimento das acções de reabilitação profissional e de acção social aos deficientes, mas, Sr. Presidente e Srs. Deputados, a reabilitação é apenas uma parte da questão quando o objectivo é tomar a população portuguesa mais saudável e menos sujeita às contingências da vida. O fundamental, o decisivo, nesta nossa perspectiva, é a prevenção, e esta não terá êxito se não começar pela família e pelo apoio a esta nas áreas da educação, da formação e da saúde. O País ficou, mais uma vez, sem respostas! (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, pp. 581-582)

E termina a sua intervenção fazendo dois apelos:

Apelamos, pois, ao Governo, e nomeadamente ao Sr. Primeiro-Ministro, no sentido de rever a estrutura orgânica do Executivo, criando, na sua dependência directa, a Secretaria de Estado para a Prevenção, Reabilitação e Integração dos Deficientes, que assuma a responsabilidade pela definição e aplicação das políticas dirigidas a esta camada da população.

Apelamos, ainda, ao Governo no sentido de aproveitar a oportunidade única do Recenseamento Geral da População, a realizar já no próximo ano, para fazer o levantamento do número e do tipo e distribuição de deficientes existentes em particular. Pensamos não existirem razões "técnicas" suficientemente fortes que impeçam este levantamento. A resolução dos problemas dos deficientes portugueses depende em muito, quanto a meios e quanto a eficácia, da informação que esse levantamento nos proporcione. De resto, o Sr. Ministro já não terá razões para lamentar ter perdido grande parte do tempo e das verbas necessárias para fazer um levantamento da situação. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 582)

E para a intervenção final, o Sr. Ministro do Emprego e da Segurança Social, Silva Peneda, enunciou que durante o debate reteve algumas conclusões, que são:

Em primeiro lugar, quero dizer que o discurso social é muito fácil de fazer; apontar carências, injustiças sociais, dramas que existem na sociedade portuguesa é a coisa mais fácil de fazer; resolvê-los é que é a parte mais difícil da questão; conseguir os meios para atacar estes problemas é muito mais difícil; fazer com que convirjam vontades, aos mais diversos níveis, para atacar os problemas é, de facto, muito complicado!...

(...)

Srs. Deputados, eu não tenho medo da denúncia, não tenho medo nem receio que se apontem aqui os problemas graves que existem na sociedade portuguesa, mas, para além da denúncia, que é, naturalmente, útil e que pode ser importante para alertar alguns mais distraídos, eu gostaria de ver propostas concretas, eficazes, para atacar no terreno essas situações. (...)

Ouvi todo o conjunto de recomendações genéricas que foram aqui feitas e a segunda conclusão fica aqui registada com solenidade: não disseram nada, absolutamente nada que eu já não soubesse sobre esta matéria!

A Sr.<sup>a</sup> Deputada do PS acusou-me de me ter refugiado apenas em matérias de formação profissional. Ora, eu não quis apontar outro tipo de indicadores que não tem nada a ver com a reabilitação profissional. (...)

Sr.<sup>a</sup> Deputada, em 1985, o número de estabelecimentos em Portugal que tratava de deficientes era de 96. A Sr.<sup>a</sup> Deputada sabe quantos é que existem agora, apoiados directamente pelo Governo? De 96 passámos para mais de 260!

Falou-se de deficientes, do número de utentes, de todo o tipo de estabelecimentos que tem a ver com esta matéria...

Sr.<sup>a</sup> Deputada, em 1985 eram pouco mais de 5000 os deficientes que eram apoiados directamente, em termos de acordos e de valências, pelo nosso orçamento. Neste momento define-se todo um conjunto de prioridades e existem alguns estabelecimentos particulares – aliás, são a maior parte deles –, que são suportados de uma forma discreta, com um apoio de retaguarda, já que é essa a nossa forma de encarar esta situação e de executar a política. De 5000, Srs. Deputados, vamos passar, em 1990 para 12 000.

Terceira conclusão, Srs. Deputados: estou de acordo com as intervenções que foram aqui feitas, na medida em que falta fazer muito nesta matéria. Subscrevo isto e vou até mais longe: muitas das matérias que constam do Plano Orientador da Política de Reabilitação poderiam já estar executadas. Mas, tal como reconheço isso, os Srs. Deputados têm de aceitar que nunca, em parte alguma, se fez tanto por este grupo como durante os últimos anos. (DAR n.º 17, de 27 de Novembro de 1990, p. 583)

#### **7.1.4.3.6. VI LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA**

O XII Governo Constitucional, tomou posse a 31 de Outubro de 1991, foi constituído novamente pelo Partido Social Democrata e liderado pelo Sr. Primeiro-Ministro, Aníbal Cavaco Silva.

O XII Governo Constitucional terminou o seu mandato em 28 de Outubro de 1995, na sequência do tempo normal de duração das quatro sessões legislativas da VI Legislatura.

i) Primeira sessão legislativa

Durante esta primeira sessão legislativa registámos três intervenções, todas promovidas pelo grupo parlamentar do Partido Comunista Português, nos seguintes momentos: quando o Sr. Deputado António Filipe (PCP) teceu considerações sobre os dificuldades por que passa o ensino especial; o debate da interpelação n.º 1/VI, apresentada pelo Partido Socialista, sobre política educativa, e a interpelação ao Governo n.º 6/VI – Política geral centrada na temática da prevenção da deficiência e da situação dos cidadãos deficientes em Portugal, apresentada pelo Partido Comunista Português.

**Quadro XLVII.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VI Legislatura da Assembleia da República

VI Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (04-11-1991 a 01-10-1992)			2.ª Sessão Legislativa (15-10-1992 a 12-10-1993)			3.ª Sessão Legislativa (20-10-1993 a 14-10-1994)			4.ª Sessão Legislativa (19-10-1994 a 11-10-1995)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos											
	Total	Não validados	Validados									
Deficientes	93	79	14	28	23	5	44	44	0	49	49	0
Alunos deficientes	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jovens deficientes	5	2	3	3	1	2	0	0	0	0	0	0
Ensino especial	34	23	11	22	16	6	16	12	4	10	8	2
Educação especial	12	8	4	10	8	2	5	4	1	10	7	3
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Crianças inadaptadas	3	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0
<b>Diários considerados</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>2</b>

O Sr. Deputado António Filipe (PCP) chamou a atenção para aquilo que considerou ser uma grave situação que afecta os estabelecimentos de ensino especial:

Estes estabelecimentos passam por uma situação dramática, que importa dar a conhecer a esta Assembleia.

Tal situação decorre, em larga medida, do facto de, para o Governo, o ensino especial ser tratado, pelo menos em termos orçamentais, como um parente pobre do sistema educativo, com níveis de financiamento ridículos, esquecendo que os alunos que recorrem a esse tipo de ensino, por terem especiais dificuldades, careceriam de cuidados especiais e de um tratamento preferencial no quadro das prioridades educativas.

Porém, ao contrário do que seria razoável, o que acontece de facto é que o ensino especial é uma das primeiras áreas a preterir pelo Governo na sua política de restrição orçamental da educação e uma das áreas a privilegiar sempre que se trate de cortar nessas verbas, já de si escassas. Foi o que aconteceu, recentemente, quando o chamado orçamento rectificativo reduziu a zero as despesas de investimento com o ensino especial em 1991.

A incúria do Estado neste domínio tem sido parcialmente colmatada por estabelecimentos de ensino particular, que estão sujeitos a um regime de mensalidades máximas fixadas por portaria conjunta da Secretaria de Estado da Segurança Social e da Secretaria de Estado da Reforma Educativa.

A actualização dessas mensalidades máximas e, conseqüentemente, a comparticipação pública no funcionamento desses estabelecimentos tem-se baseado em taxas de inflação previstas pelo Governo, não tendo em conta as alterações na estrutura de custos de funcionamento dos estabelecimentos do ensino especial.

Acontece que a estrutura de custos actualmente considerada resulta de um estudo feito em 1975. Entretanto, de então para cá, a política que tem sido adoptada de integração das crianças com deficiências e dificuldades ligeiras no sistema de ensino regular, deixando para o ensino especial os casos de deficiências mais profundas, tem alterado substancialmente a estrutura de custos de funcionamento desses estabelecimentos de ensino. Por isso mesmo foi criada uma comissão, por despacho conjunto da Secretaria de Estado da Segurança Social e da Secretaria de Estado da Reforma Educativa, com o objectivo de estudar e propor soluções para esse sector de ensino. Esta comissão já entregou os relatórios finais, que estão na posse do Governo.

No entanto, foi publicada, em 31 de Outubro do corrente ano, uma portaria que não responde minimamente aos problemas que afectam os estabelecimentos particulares de educação especial. (DAR n.º 13, de 12 de Dezembro de 1991, p. 292)

No debate da interpelação n.º 1/VI, sobre política educativa, apresentada pelo Partido Socialista, o Sr. Deputado António Filipe (PCP) colocou muito concretamente ao Sr. Ministro da Educação uma questão que dizia respeito à situação que atravessavam os estabelecimentos particulares do ensino especial.

Como é do seu conhecimento, essas escolas ameaçam encerrar as suas actividades no próximo dia 12 de Fevereiro, se não for encontrada pelo Ministério da Educação uma solução que as viabilize, dado que se encontram financeiramente estranguladas por uma portaria de Outubro, que não tem em conta a estrutura de custos desses estabelecimentos e que cria uma situação (se a portaria não for alterada) que inviabiliza, na prática, o funcionamento dessas escolas. Pergunto: tenciona o Governo viabilizar a continuação dos estabelecimentos particulares de ensino especial, que, como se sabe, leccionam, no essencial, educação a deficientes profundos? (DAR n.º 25, de 23 de Janeiro de 1992, p. 638)

Por seu lado, Manuel Queiró (PS) fez a sua intervenção dirigindo-se ao Sr. Ministro da Educação:

verifico, pela presença em força neste Hemiciclo dos membros do seu Ministério, com os respectivos secretários de Estado, que a sua postura neste debate não é a mesma da bancada do PSD, nomeadamente do Sr. Deputado Carlos Coelho: é que o Sr. Ministro deu o devido valor a este debate sobre política educativa. O Sr. Ministro, obviamente, não concorda com a afirmação do Sr. Deputado Carlos Coelho de que a política educativa mudou aquando das eleições e quando ocorreu a mudança do titular do Ministério.

Com efeito, este Governo não mudou a propósito do intervalo eleitoral que a Constituição obrigou a fazer. Mudou o Ministro da Educação, mas esse pormenor foi forçado pela saída voluntária do anterior titular. Essa saída voluntária do anterior titular é, sim, bastante interpelante sobre esta política de educação, cuja continuação cabe ao Sr. Ministro gerir.

(...)

Nalguns casos, sendo meramente supletivo, o ensino privado é quase integralmente supletivo, o que quer dizer que o ensino público está quase ausente em determinados sectores. É o caso do ensino especial para crianças deficientes, onde se regista um enorme peso do ensino privado neste sector. Acontece que estas escolas, justamente por serem quase integralmente supletivas, não podem praticar regras de mercado com vista ao seu sustento. É, aliás, assim por via legal, já que o Ministério fixa, através de portarias, propinas máximas para esse tipo de ensino.

Falando então do caso específico dos colégios privados de ensino especial, está o Governo consciente de que cabe ao Estado impedir a falência desses indispensáveis estabelecimentos de ensino, fornecendo os meios de subsistência que eles estão impedidos de cobrar? (DAR n.º 25, de 23 de Janeiro de 1992, p. 643)

O Sr. Ministro da Educação, Diamantino Durão, referindo-se especificamente ao Sr. Deputado Manuel Queiró, esclareceu o seguinte:

O Sr. Deputado Manuel Queiró falou do ensino superior privado e público. Nós planeamos - obviamente que são os Srs. Deputados que vão analisar o Orçamento do Estado e que sobre ele terão a última palavra, portanto esperemos que apoiem as verbas que estão para a educação -, repito, nós planeamos duplicar as verbas para o ensino particular, portanto, isso mostra que apostamos na liberdade do ensino.

Há, contudo, aqui um aspecto sobre o qual gostaria que se debruçasse: temos de ter muito cuidado, pois não podemos incentivar o ensino privado, de forma a acabar por ser público. Privado é privado, público é público! (DAR n.º 25, de 23 de Janeiro de 1992, p. 646)

Na discussão da interpelação ao Governo n.º 6/VI – Política geral centrada na temática da prevenção da deficiência e da situação dos cidadãos deficientes em Portugal, apresentada pelo Partido Comunista Português, o Sr. Deputado Jerónimo de Sousa (PCP) interveio questionando se,

no plano da educação, tem o Ministério previsto algum programa de integração de crianças deficientes na rede pública de educação pré-escolar, em obediência ao artigo 5.º da Lei de Bases do Sistema Educativo? Como explica o Ministério da Educação que não

tenham sido consultados o Conselho Nacional de Reabilitação nem as organizações de deficientes na elaboração do inexecutável Decreto-Lei n.º 319/91? Sabe o Ministério da Educação que, na maioria das escolas, não existem serviços de saúde escolar nem orientação psicológica, ainda que tenha sido publicada a Lei n.º 11/91? Que vai fazer o Governo para dotar a equipa de ensino integrado de recursos económicos, técnicos e humanos? Vai o Ministério da Educação estimular a coordenação das equipas de ensino especial? Como entendem os responsáveis do Ministério da Educação a forma de assegurar o funcionamento daquelas equipas, se não forem criadas unidades de atendimento com carácter multidisciplinar? Têm os cegos assegurado o ensino de braille no ensino integrado? Porque não coloca o Ministério pessoal técnico preparado para aquele ensino? Porque não é garantido o apoio aos deficientes no ensino superior, estimulando o acesso daqueles que revelarem potencialidades aos graus mais elevados de formação académica? Não se julga conveniente criar estabelecimentos de ensino segregado para os deficientes cuja integração escolar não se tome possível? Quando será reforçado o apoio às instituições privadas supletivas do sistema público – CERCI e outras –, particularmente aquelas que não visam fins lucrativos? Encontra-se definida alguma estratégia de orientação escolar para os deficientes de modo a prevenir o insucesso no seu percurso educativo? Que coordenação existe entre o sistema educativo e a formação profissional? Que verbas foram afectadas ao orçamento do Ministério da Educação para, em cumprimento do disposto no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 319/91, proporcionar aos deficientes as ajudas técnicas compensatórias susceptíveis de promover o seu sucesso educativo? Do mesmo modo, como vão ser efectuadas as adaptações arquitectónicas que tornem a escola acessível a todos? (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2439)

Na resposta, o Sr. Secretário de Estado da Segurança Social, Vieira de Castro, afirmou “*que nada justifica que tenhamos uma atitude pessimista, mesmo em relação ao problema da deficiência, porque os resultados alcançados nos últimos anos pela política que vem sendo executada nesse domínio são positivos.*” (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2440). No entanto,

o Governo vem ao Parlamento numa postura de insatisfação. E isto porque, atendendo menos àquilo que foi alcançado até agora, embora isso seja estimulante para o trabalho que temos à nossa frente, o Governo olha sobretudo para o futuro, no sentido de

encontrar melhores respostas para os problemas que ainda subsistem e que – não o escondemos – são muitos e extremamente complexos.

Não podemos esquecer-nos de que o objectivo da política para a deficiência é o de conceder aos deficientes o direito à plena cidadania, o que se consegue tomando medidas e acções que sejam capazes de suprir ou de atenuar as reduções de capacidade de que porventura possam ter sido atingidos.

É a deficiência, Srs. Deputados, um problema complexo e, por isso mesmo, difícil de resolver. Ele passa pelos sectores da saúde, da educação, da segurança social, das obras públicas e transportes, pelas próprias associações de deficientes, pela sociedade civil, através das instituições particulares de solidariedade social, e também pelo poder local. E deixem-me dizer-lhes, Srs. Deputados, que o Governo tem boas razões para crer que vamos no bom caminho, porque é de enaltecer a cooperação que tem vindo a ser estabelecida entre todos estes agentes que são necessários à resolução dos problemas da deficiência entre nós.

(...)

Entendemos que deve haver, de facto, um ensino integrado, que deve ser a estrela polar para a integração e a reintegração do deficiente. Mas saberá talvez tão bem como eu – ou até melhor, admito – que existem situações concretas de deficientes profundos em que tem de haver, digamos, um ensino selectivo para esses mesmos deficientes. Era essa a expressão exacta que queria referir na minha intervenção. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2440)

Dirigindo-se ao Sr. Secretário de Estado, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Julieta Sampaio (PS) lembrou que *“desde o debate do Orçamento do Estado existe, em Portugal, um gravíssimo problema relacionado com a questão do ensino especial e, designadamente, com os estabelecimentos de ensino particular que estão a leccionar o ensino especial.”* (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2450)

Disse também que:

esses estabelecimentos de ensino recebem crianças que provêm dos organismos oficiais, dado que o Estado não tem capacidade para proporcionar a todas as crianças que necessitam do ensino especial e do ensino integrado tudo o que elas necessitam, ou seja, um ensino de qualidade e com dignidade.

No entanto, até hoje, temos vindo a assistir ao arrastar de uma situação para a qual ainda não foi encontrada qualquer solução e

que originou que, mais uma vez, no dia 1 de Junho, as crianças acompanhadas dos seus professores se deslocassem ao Ministério da Educação, pois o problema ainda não está resolvido.

Com efeito, muitas dessas escolas particulares tiveram de reduzir o número de alunos, o que quer dizer que as crianças ficaram prejudicadas, muitas outras encerraram e há ainda outras que estão em risco de não poderem iniciar o próximo ano lectivo. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2450)

O Sr. Deputado Luís Peixoto (PCP) advogou que o *“desejável para uma criança deficiente é que ela possa viver em conjunto, tanto quanto possível, com outras crianças e, nesses termos, o ensino especial é fundamental para ela. Que tem feito o Governo pelo ensino especial?”* (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2454). Mas pondo em particular o acento tónico nos docentes do ensino especial, denunciou:

Aos professores a ele afectos não são dadas as mínimas condições nem de trabalho, nem materiais (muitas vezes compram, com dinheiro do seu bolso, material didáctico), nem humanas, estando em regime de destacamento e sem saberem se no dia seguinte cessa esse regime. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2454)

Embora muitas intervenções tenham já versado a situação do ensino especial em Portugal, mereceu-nos especial atenção a intervenção da Sr.<sup>a</sup> Deputada Marília Raimundo (PSD), que reproduzimos:

Segundo a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, a educação especial é uma modalidade educativa ministrada em «todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades».

Em Portugal, é justo reconhecê-lo, bastante foi feito no ensino especial, sobretudo nos últimos anos.

Embora a intervenção neste domínio se venha a processar há mais de três décadas, ainda que com um suporte legal bastante esbatido, apenas com os governos do Prof. Cavaco Silva se definiu

um quadro legislativo que criou as condições indispensáveis ao aproveitamento das experiências acumuladas e à implementação das acções necessárias.

Aliás, a história da educação especial no nosso país revela, como tem sido reconhecido, algum pioneirismo nas práticas desenvolvidas. As primeiras tentativas tendentes a promover a educação das crianças deficientes - e é bom lembrá-lo aqui - remontam, em Portugal, à primeira metade do século XIX e consistiam na criação de escolas para crianças surdas e cegas. Seguir-se-iam outras medidas com características idênticas assentes na iniciativa privada e com carácter semi-asilar.

Refira-se que, nessa época, educar e assistir os deficientes eram duas concepções muito semelhantes e as preocupações pedagógicas, propriamente ditas, quando existiam, tinham subjacentes motivações de ordem caritativa e religiosa.

As primeiras iniciativas em prol da educação especial datam de 1926 por determinação do então Ministério da Instrução Pública. Essas iniciativas consistiram na regulamentação do Instituto de Aurélio da Costa Ferreira, instituição à qual foram atribuídas funções de coordenação de serviços consagrados às crianças deficientes e à preparação de pessoal e também funções de investigação.

Contudo, só no início da década de 60 se poderá dizer que um departamento oficial, concretamente a Direcção-Geral da Assistência, se ocupa a nível nacional do problema da educação das crianças e dos jovens deficientes. É de salientar que essa Direcção-Geral, através dos seus serviços de educação de deficientes mentais, auditivos e visuais veio criar inúmeros estabelecimentos educativos em vários pontos do País, a maior parte dos quais em regime de internato.

Simultaneamente, foram criados cursos de especialização de professores, sendo também iniciado o primeiro serviço de apoio às crianças dos primeiros anos de idade, bem como às respectivas famílias.

Na altura, foi igualmente organizado um centro de observação e orientação médico-pedagógica. A acção do Ministério da Saúde e Assistência desenvolvia-se nestes domínios.

Por outro lado, a acção do Ministério da Educação circunscrevia-se à actividade do Instituto de Aurélio da Costa Ferreira através dos seus departamentos de formação de professores de crianças inadaptadas, de orientação das classes especiais, em que estes professores exerciam, e o de observação pedagógica.

Posteriormente, com o início do funcionamento das divisões de ensino especial criadas em 1973, o Ministério da Educação empreendeu várias acções, nomeadamente de formação de professores para o ensino de crianças deficientes visuais, auditivas,

mentais e motoras, implementou programas educativos tendentes a fomentar a integração das crianças deficientes nas classes regulares, bem como a apoiar a sua inserção familiar e social, apoiou financeira e pedagogicamente estabelecimentos para deficientes mentais.

O Ministério da Educação desenvolveu ou apoiou, assim, o funcionamento de vários serviços, quer em regime de integração – como seja o caso das equipas de educação especial – quer no contexto institucional, através das escolas especiais particulares e cooperativas, obedeçam elas à sua tutela – associações, cooperativas e estabelecimentos particulares, como as CERCI (centros de educação e recuperação de crianças inadaptadas) ou colégios – ou à do Ministério do Emprego e da Segurança Social – instituições privadas de solidariedade social.

Actualmente, como é sabido, a gestão e a administração dos serviços da educação especial enquadram-se nos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social.

No que diz respeito ao Ministério da Educação, a educação especial está descentralizada pelos serviços centrais e pelos serviços regionais.

No âmbito do Ministério do Emprego e da Segurança Social a integração social e sócio-profissional dos alunos de educação especial está ligada à Secretaria de Estado da Segurança Social através dos centros regionais de segurança social e ao Instituto do Emprego e Formação Profissional – este concretiza a sua contribuição através do apoio às unidades de formação profissional ao nível das instituições, do desenvolvimento de modalidades de incentivo a estágios profissionais em meio empresarial e da adaptação de postos de trabalho.

(...)

Como escreveu Ralph Tyler (in *Basic Principais of Curriculum and Distraction*), «se um programa educativo tem de ser planeado [...] é necessário partir de alguma concepção dos fins que se tem em vista. Estes objectivos educacionais tornam-se critérios que permitem seleccionar materiais, esquematizar conteúdos, desenvolver métodos de ensino [...]».

Assim foi acontecendo, pelo que atrás foi dito, também no ensino especial, tendo em conta a especificidade da forma como ele surgiu no nosso país e tentando sempre – também neste domínio – a melhoria da qualidade do ensino, que o Governo tem entre as suas principais prioridades.

O direito à educação por parte das crianças com necessidades específicas, o direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades para o acesso e sucesso educativo, o direito à frequência das estruturas regulares de educação e ensino e o

reconhecimento de que a educação especial deve atravessar todo o sistema são princípios hoje perfeitamente reconhecidos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra a organização da educação especial segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, cabendo ao Ministério da Educação definir as normas gerais de educação especial, o que foi estabelecido, entre outros, pelo Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto.

Daí que os serviços de educação especial a nível local, designados por EEE, englobem todo o sistema de educação e ensino não superior, tendo como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo em moldes adequados de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

Assim, cada uma dessas unidades conhecidas por EEE constitui um serviço vocacionado para o atendimento ou apoio de todas as crianças e jovens até ao final do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade que revelem necessidades educativas específicas decorrentes de problemas sensoriais, motores, cognitivos e ou emocionais, desenvolvendo respostas educativas com modelos diversificados.

A problemática da educação especial tem, pois, merecido dos governos do PSD uma grande atenção, como ficou amplamente demonstrado e continuarei a provar. Bastaria referir o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que alargou aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial o princípio da gratuidade consagrada para o ensino básico, reforçando, assim, em todo o sistema o apoio social e escolar aos alunos e às famílias e o apoio médico e alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos.

Assim, os alunos com necessidades educativas específicas resultantes de deficiências físicas ou mentais estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, coisa que não acontecia até então.

Por outro lado, no Decreto-Lei n.º 319/91 defende-se e consagra-se que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, o que é muito importante, aplicando-se as disposições daquele diploma aos alunos que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Importa, entretanto, salientar que, depois, se vêm regulamentar as condições e os procedimentos previstos nesse diploma e, assim, as medidas «constantes do regime educativo especial aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais, optando-se –

sempre – pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum», isto é, defendendo sempre o ensino integrado. Neste contexto e, quanto a nós, bem, «as medidas são de aplicação individualizada, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo».

E, o que é também importante, passa a incumbir ao professor do 1.º ciclo do ensino básico identificar os alunos com necessidades educativas especiais e dar disso conhecimento ao respectivo coordenador de núcleo.

Convirá acentuar que esta regulamentação relativa – como se disse – a alunos com necessidades educativas especiais contempla também uma disposição segundo a qual, que reputo de igualmente importante, «pode ser autorizada a matrícula de crianças que completem os 5 anos de idade antes do início do ano escolar».

Isto pode acontecer quando haja razões devidamente fundamentadas e acompanhadas com os pareceres técnicos indispensáveis que apontem para a «existência de precocidade excepcional a nível do desenvolvimento global», e este é outro conceito que ficou também na lei e que é igualmente importante.

Como se pode concluir, a educação especial tem vindo a merecer uma grande atenção por parte dos últimos governos, estando no presente ano lectivo destacados 2581 docentes em equipas de ensino especial, 730 em escolas especiais com acordo com a Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário e cerca de 470 em escolas especiais tuteladas pela segurança social – isto perfaz um total de 3780 docentes envolvidos na educação especial.

No ano de 1990-1991, o ensino especial funcionou em 216 escolas, sendo 74 cooperativas/associações, 37 colégios, 85 instituições privadas de solidariedade social, 20 escolas da segurança social, frequentaram-no 12 764 alunos e os custos totais foram de 7 436 191 contos, sendo 3 469 830 suportados pelo Ministério da Educação, 3 707 501 pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social e 258 860 pela participação familiar. Estes números traduzem o esforço que vem sendo feito no sector do ensino especial, que sempre reputámos da maior importância.

Paralelamente, as medidas estruturantes em curso, a partir da articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e da Segurança Social, têm possibilitado a recolha e o tratamento de dados sobre espaços e equipamentos das equipas de educação especial, no sentido de ir completando o banco de dados já existente de serviços, alunos e docentes.

Além disso, têm surgido propostas de reorganização dos serviços de educação especial integrada, numa óptica de integração

dos docentes de educação especial nas escolas e de criação de uma coordenação técnica de âmbito tendencialmente concelhio.

A modernização de alguns sectores dos centros de recursos, designadamente informatização da produção de texto em braille, a criação de um sector de informática pedagógica e a criação de um centro Handynet de recolha, tratamento e consulta de software educativo nacional, são outras das medidas em curso no âmbito da articulação entre os dois ministérios atrás mencionados, algumas delas já aqui referenciadas anteriormente.

Pensamos que os vários aspectos aqui descritos de maneira sintética permitem verificar o trabalho empenhado que tem sido desenvolvido em matéria legislativa e igualmente ao nível dos recursos humanos, técnicos e financeiros. Não queria deixar de dizer aqui uma palavra de apreço pelo esforço de todos os técnicos e professores do ensino especial que, ao longo destes anos, foram capazes de dar o melhor de si em prol dos seus alunos.

O Governo continua, assim, a pautar também neste capítulo a sua orientação pelos princípios de solidariedade social e de defesa da igualdade de oportunidades.

Muito foi feito e vamos continuar a trabalhar neste sector, não usando os deficientes, mas tentando resolver os seus problemas, sem demagogia, com a solidariedade que vêm demonstrando todos os portugueses de boa vontade. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, pp. 2456-2458)

\ Na parte final do debate, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Apolónia Teixeira (PCP) colocou algumas interrogações muito pertinentes sobre os deficientes em Portugal: “*Quantos são? Como vivem? Onde vivem? Qual o tipo e origem da sua deficiência?*” (p. 2467) [e respondeu] “*Ninguém sabe! Nenhum organismo oficial ou particular saberá responder a estas perguntas urgentes.*” (p. 2467). Terminou, afirmando que:

A não inclusão destas questões nos censos, mais uma vez prometidas e não incluídas no Censo de 91, indicia uma clara intenção de protelar, esconder e até mesmo escamotear a verdadeira dimensão da situação dos deficientes em Portugal e lembra épocas passadas, em que ser-se deficiente era motivo de vergonha, rejeição e até perseguição! (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2467)

O Sr. Deputado Octávio Teixeira (PCP), no âmbito da educação, tem ainda tempo para deixar para reflexão que “*se a legislação é suficiente, deparamos, no entanto, com a inadequação das escolas, a falta de preparação do pessoal docente, a*

*descoordenação entre os vários agentes do sistema e a insuficiência dos recursos financeiros afectados ao ensino especial.” (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2474)*

A finalizar este debate parlamentar, usou da palavra o Sr. Secretário de Estudo dos Assuntos Parlamentares, Luís Filipe Meneses, que começou por dizer:

Estamos a encerrar o segundo debate que, ao abrigo da alínea c) do n.º 2 do artigo 183.º da Constituição da República Portuguesa, o Partido Comunista Português suscitou, desde o início da VI Legislatura.

Antes de fazermos um breve balanço conclusivo sobre o que se passou esta tarde neste debate, parece-nos politicamente relevante evidenciar a forma como o Partido Comunista utilizou, nesta sessão legislativa, o direito constitucional de interpelar o Governo.

O Partido Comunista não quis, através da figura da interpelação, discutir profundamente a política económica e financeira, as políticas de defesa ou relações externas. O PCP não procurou o confronto na área da política agrícola, não questionou a política de saúde, de emprego e obras públicas. O Partido Comunista, nesta e noutras áreas, limitou-se a utilizar iniciativas pontuais para marcar presença, abdicando habilmente de confrontos generalizados e conclusivos como são, quase sempre, os que decorrem hoje do instituto parlamentar da interpelação ao Governo.

Com um inquestionável pragmatismo, o Partido Comunista evitou discutir os grandes quadros referenciais, as grandes opções, o desenvolvimento e os resultados das principais políticas sectoriais.

(...)

Sr. Presidente, Srs. Deputados: Com a interpelação sobre as áreas metropolitanas, o Partido Comunista Português procurou embaraçar o Governo com uma discussão à volta de uma problemática actual que toca a vida quotidiana de uma percentagem elevada de portugueses e cujos problemas, civilizacionalmente novos, são interdisciplinares e estão longe de estar solucionados em qualquer parte do mundo.

Hoje, ao abordar a temática da deficiência, tentou atolar a discussão no terreno, sempre facilmente demagógiável, das insuficiências pontuais, do falhanço sectorial e do atraso localizado na implementação de uma política que também é multidisciplinar e toca cidadãos particularmente sensíveis e sensibilizáveis.

A pretensa habilidade e pragmatismo políticos do Partido Comunista Português tiveram, contudo, um efeito perverso. Não só não mascararam o quadro global positivo da acção do governo do

PSD como permitiram realçar algumas das características que mais exacerbam a convicção na solidez do apoio popular de que desfrutamos.

Estes debates demonstraram que a abordagem de graves problemas multissetoriais, de resolução pluridepartamental, se faz, numa primeira fase, adoptando políticas globais coerentes e eficazes. Mas também permitiram provar que, em paralelo com essas políticas, o governo do PSD tem uma política social activa, onde a solidariedade e o apoio fraterno permanente aos mais desprotegidos e desfavorecidos não pode esperar e não espera pelo momento ideal em que exista muito para dividir por todos.

Sr. Presidente, Srs. Deputados: O Partido Comunista Português ajudou a demonstrar que a política de crescimento económico e desenvolvimento sustentados, protagonizada pelos governos do Prof. Cavaco Silva, é acompanhada de políticas sociais que não esquecem nenhum grupo carenciado, por mais minoritário e ausente de poder reivindicativo que ele seja. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, pp. 2474-2475)

E concluiu,

afirmando que hoje em dia, em Portugal, os deficientes são cidadãos de pleno direito, que têm consciência que vivem num país em que esses mesmos direitos lhes são reconhecidos. E isto é uma vitória, não do PSD, não do governo do PSD, mas da democracia portuguesa a que o governo do PSD tem dado um forte contributo. (DAR n.º 75, de 11 de Junho de 1992, p. 2476)

#### ii) Segunda sessão legislativa

Na segunda sessão legislativa desta VI Legislatura, discutiu-se:

- na generalidade, as propostas de lei n.º 36/VI – Grandes Opções do Plano para 1993 e 37/VI - Orçamento do Estado para 1993;
- a interpelação n.º 8/VI – Sobre política geral, centrada na política educativa do Governo, apresentada pelo Partido Comunista Português.

E a Sr.ª Deputada Maria Julieta Sampaio (PS) falou sobre educação especial e integrada e respondeu a um pedido de esclarecimento da Sr.ª Deputada Maria Luísa Ferreira (PSD).

Na discussão das propostas de lei n.º 36/VI – Grandes Opções do Plano para 1993 e 37/VI – Orçamento do Estado para 1993, o Sr. Deputado António Filipe (PCP), interveio para dizer que

o Estado, nos termos da Constituição e da Lei de Bases do Sistema Educativo, tem a obrigação de assegurar a escolaridade obrigatória de todos os jovens. O Estado não pode excluir os jovens deficientes do direito à educação e ao ensino. Acontece, porém, que o Governo não só se tem demitido do dever, a que está obrigado, de assegurar o ensino especial - e a proposta orçamental claramente o demonstra -, como tem negado aos colégios de ensino especial os apoios necessários à sua viabilização. E agora vai mais longe do que seria imaginável, ao recusar os destacamentos de professores para as instituições privadas de solidariedade social. Se persistir nesta atitude, o Governo assumirá a pesada responsabilidade de destruir as instituições que, sem quaisquer fins lucrativos, asseguram no fundamental o ensino especial, lançando no desemprego os professores do ensino especial (muitos deles não recebem salários desde Setembro) e negando às crianças e jovens deficientes o elementar direito à educação e ao ensino. (DAR n.º 15, de 18 de Novembro de 1992, p. 509)

Ainda o Sr. Deputado António Filipe (PCP), agora na sessão de discussão da interpelação n.º 8/VI – Sobre política geral, centrada na política educativa do Governo, apresentada pelo Partido Comunista Português, referiu que:

A ausência também de qualquer preocupação da parte do Governo em relação ao ensino especial é um dos aspectos mais desumanos da sua política educativa. As crianças e jovens deficientes não encontram, na sua esmagadora maioria, qualquer resposta às suas necessidades educativas especiais ao nível do ensino público.

O Ministério da Educação não pode continuar a fingir que o ensino especial não lhe diz respeito. O acesso à educação e ao ensino é um direito de todas as crianças e jovens portugueses, sem excepção. O Estado tem a responsabilidade de assegurá-lo e o governo PSD tem a pesada responsabilidade de, deliberadamente, não fazê-lo.

O ensino especial é um sector de ensino que carece de ser particularmente apoiado. O Governo, no entanto, transfere quase exclusivamente as responsabilidades para entidades privadas e para instituições privadas de solidariedade social, ao mesmo tempo que

nega os apoios indispensáveis para o seu funcionamento em condições adequadas.

As limitações impostas ao destacamento de professores para o ensino especial, a decisão de restringir os destacamentos para não ter de pagar aos professores destacados e os atrasos frequentes no pagamento de salários a estes professores, criando uma situação de justificado desânimo e de desmobilização, são procedimentos inqualificáveis que aqui repudiamos vivamente. (DAR n.º 47, de 11 de Março de 1993, p. 1648)

Por seu turno, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria Julieta Sampaio (PS) deixou claro ao Sr. Ministro que, *“acabadas que foram as citações filosóficas, passemos ao concreto do sistema educativo português.”* (DAR n.º 47, de 11 de Março de 1993, p. 1659). E disse mais:

Omitiu o Sr. Ministro, no seu discurso, três aspectos: a forma como as escolas funcionam, o ensino especial, sobre o qual nem uma palavra foi dita, e o insucesso escolar versus aumento do trabalho infantil.

(...)

No que respeita ao ensino especial, o Sr. Ministro nada disse. A situação que hoje se vive em Portugal, na área do ensino especial, é dramática. Nas salas devolutas pelo primeiro ciclo do básico são diariamente "depositadas", sem qualquer critério, crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos, como se se tratasse de autênticos armazéns. Encontramos, por isso, deficientes profundos misturados com deficientes menos profundos. Não há qualquer professor especializado e os destacamentos não existem. Apenas auxiliares de educação, contratadas a termo, tomam conta dessas crianças.

Como explica o Sr. Ministro que não haja destacamentos de professores especializados, quando na maioria das salas ou, melhor, dos armazéns de depósito dessas crianças não há uma única professora especializada ou, quando a há, existe para 30 ou mais crianças? Como explica a falta de terapeutas ou professores de educação física, imprescindíveis a uma correcta integração dessas crianças? Como explica que, quando esse apoio especial existe, seja prestado apenas semanalmente e a horas a que as crianças já se encontram extremamente cansadas?

Sr. Ministro, o ensino especial é cada vez mais um ensino integrado. Será que o Sr. Ministro deseja que estas crianças sejam os futuros mendigos da segurança social? (DAR n.º 47, de 11 de Março de 1993, p. 1659)

O Sr. Deputado Guilherme Oliveira Martins (PS) usou da palavra para comunicar ao parlamento que o País estava inquieto com a situação da educação em Portugal, e disse ainda:

Esta é a realidade. Basta falarmos com os professores, com os alunos, com os pais, com os cidadãos comuns. Falta, efectivamente, uma política educativa - e, se dúvidas houvesse, aí estão as mudanças de discurso, a sucessão de avanços e recuos, a fuga sistemática aos debates importantes, a precipitação da aplicação de determinadas medidas, e tudo isto tendo como pano de fundo uma continuidade perversa: a insensibilidade para a prioridade que tem de ser a educação.

Lembremo-nos aqui da fragilidade da posição do Governo quando se discutiu o Orçamento para 1993 - a educação foi, quer se queira quer não, de algum modo, um parente pobre, sacrificada no altar de uma convergência nominal estreitamente considerada. No entanto, como será possível responder ao desafio da livre circulação de pessoas na Europa sem mais educação? É de uma tarefa nacional que se trata. Uma tarefa nacional que tem de ser levada a cabo - sem demagogias fáceis e com os olhos postos no País e nas suas necessidades de desenvolvimento. Não tenhamos dúvidas: sem uma aposta muito forte na educação, o que exige a mobilização da sociedade e dos agentes educativos, não é possível responder, com rigor e espírito de justiça, aos problemas que nos estão postos numa sociedade em mudança, profundamente condicionada pela abertura ao exterior e pela modernização. (DAR n.º 47, de 11 de Março de 1993, p. 1668)

A Sr.ª Deputada Maria Julieta Sampaio (PS), na intervenção antes da ordem do dia, na sessão realizada em 8 de Junho de 1993 sobre educação especial e integrada, disse:

O Decreto-Lei n.º 319/91, sobre a integração das crianças deficientes, não está regulamentado e tem funcionado com pequenos despachos regulamentadores, que não passam de meras recomendações.

Lacuna legislativa, impeditiva de uma análise global da situação e de um correcto diagnóstico, dá origem a desperdícios orçamentais, tanto mais graves quando os destinatários são as crianças carecidas e diminuídas.

Em Portugal este ensino não tem na escola os recursos que devia ter.

O PRODEP, nos anos de 1990 e 1991, não contemplou o ensino especial, nem ao nível do parque escolar nem no apetrechamento pedagógico que se impõe. Em 1992, alguma coisa foi feita, mas ao nível dos edifícios escolares não foram abolidas as barreiras arquitectónicas. O diploma da avaliação exige, para este efeito, espaços amplos, professores com formação especial, psicólogas e as indispensáveis terapeutas. Não seria, então, talvez a altura de o Primeiro-Ministro «fabricar» mais um pacote que contemplasse a educação especial?

É que a situação é cada vez mais dramática!... Crianças, deficientes profundas, cegas e surdas, atiradas para o ensino normal, sem lhes serem criadas condições mínimas e humanas para enfrentarem a normalização, podem ser vistas em qualquer ponto do País e em qualquer escola!

O transporte escolar destas crianças não preocupa o Governo e, muito menos, o Ministro da Educação. Sem competências e orçamentos definidos, vêm-se os pais obrigados a mendigar direitos legislativos e constitucionais, não sabendo a quem pedir responsabilidades.

Sr. Presidente, Sr.<sup>as</sup> e Srs. Deputados: O Governo tem o dever de dar às crianças diferentes os mesmos direitos em igualdade de oportunidades. Para tal exige-se do Ministério da Educação um ensino público competitivo, que dê resposta às necessidades do País.

O Governo, ao contrário da política que tem seguido, pode «poupar» milhares de contos, atribuídos pela segurança social para apoio às crianças carentes, que frequentam o ensino particular especial, se dotar o ensino oficial, ao nível da escolaridade obrigatória, dos meios pedagógicos, terapêuticos e físicos imprescindíveis à normalização.

Sempre defendemos o apoio aos colégios do ensino especial e reafirmamos que esse apoio deve continuar, mas estes não podem nem devem substituir o Estado. É ao Estado a quem compete criar as condições de qualidade e os recursos que garantam às crianças, aos pais e à sociedade a protecção humana que lhes é devida.

É um absurdo a educação especial estar fora do Ministério da Educação e mais absurdo ainda é estar espartilhada entre dois ministérios.

Sabem os Srs. Deputados que ao nível das próteses, indispensáveis à recuperação da criança, não se sabe qual o Ministério com competência? Não há a este nível, como noutros deste sector, competências definidas!... Srs. Deputados, as famílias destas crianças não podem ser pedintes dos seus direitos!

As preocupações que convosco decidi partilhar têm de ser encaradas com coragem, mas também com realismo.

Cavaco Silva já criou demasiados excluídos. Chegou a hora de reconhecer que assim não pode ser e, sem demagogia mas com realismo, definir, programar e executar todo um conjunto de medidas que tenham por destinatária legítima a criança carecida e diminuída.

Ela exige a satisfação das suas necessidades educativas especiais; ela merece e a sociedade exige a rápida implementação, pelo Governo, da lei desta Assembleia que criou o Instituto de Educação Especial. (DAR n.º 81, de 8 de Junho de 1993, p. 2577)

Respondendo a um pedido de esclarecimento, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria Luísa Ferreira (PSD) afirmou:

Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria Julieta Sampaio, não é a primeira vez que V. Ex.<sup>a</sup> sobe à tribuna para tomar aquilo que entende ser a defesa das crianças e, por isso, não estranhámos hoje o seu entusiasmo ao falar-nos sobre a educação especial.

Conhecemos de há muito a grande sensibilidade da Sr.<sup>a</sup> Deputada e o empenhamento para tratar das questões relacionadas com as crianças e, devo dizer-lhe, louvamos o seu entusiasmo. Louvamos o entusiasmo por uma causa tão boa, mas, Sr.<sup>a</sup> Deputada, não podemos de maneira alguma louvar a forma como hoje se referiu à acção do Governo na área do ensino especial.

V. Ex.<sup>a</sup> mostrou aqui, com tintas excessivamente carregadas, a acção do Governo, fazendo uma avaliação, tão negativa quanto injusta, daquilo que está a ser feito nesta área.

Com todo o respeito e consideração que temos por V. Ex.<sup>a</sup>, devo dizer-lhe que só a emotividade poderá estar na base desta imagem da avaliação que fez quanto à acção do Governo neste sector. Diria mesmo que estranhámos a falta de objectividade nesta análise, porque, como membro da Comissão de Educação, Ciência e Cultura, como Deputada atenta aos assuntos e estudiosa, não pode deixar de conhecer as acções que vêm sendo desenvolvidas pelo Governo. Não pode!

V. Ex.<sup>a</sup> conhece, necessariamente, o que tem sido feito e o que está em estudo para reformular os apoios técnico-pedagógicos neste sector.

Conhece também o esforço, sem precedentes, que o Ministério da Educação tem feito, relativamente ao montante atribuído aos subsídios por aluno e por ano... que num curto espaço de tempo,

poucos anos lectivos, entre 1989-1990 e 1992-1993, passou de 83 000\$ para 160500\$.

A Sr.<sup>a</sup> Deputada sabe que os serviços estão a sofrer uma profunda reestruturação, com vista a uma maior funcionalidade, sem que para isso tenha havido qualquer hiato neste trabalho com a passagem de uma situação para a outra. Sabe também, com certeza, que o despacho conjunto n.º 11 da Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário e da Secretaria de Estado da Segurança Social criou um grupo de trabalho para apresentar um relatório, que, neste momento, já foi entregue, que será submetido à apreciação da comissão de pais das crianças que aproveitam o ensino especial, a fim de se analisar as soluções aí propostas. Este grupo fez propostas de solução, que irão ser apreciadas.

Portanto, tudo quanto dissemos traz à evidência a nossa estranheza pela atitude de V. Ex.<sup>a</sup>, já que, neste preciso momento, estão a ser estudadas medidas de fundo para reformular os apoios técnicos, pedagógicos e financeiros a dar a este sector. E V. Ex.<sup>a</sup> vem, aqui, fazer críticas, que consideramos desadequadas. Ora, porque consideramos esta área tão nobre que, liminarmente e pela mão de V. Ex.<sup>a</sup>, pomos de parte o puro interesse político,... a exploração de dividendos políticos, avançamos com esta pergunta: porquê estas críticas desajustadas e fora de tempo? (DAR n.º 81, de 8 de Junho de 1993, pp. 2577-2578)

### iii) Terceira sessão legislativa

Nesta sessão legislativa foram discutidas e debatidas, na generalidade, as propostas de lei n.ºs 79/V1 - Grandes Opções do Plano para 1994 e 80/VI - Orçamento do Estado para 1994 e a interpelação n.º 19/VI - Sobre política geral centrada na política educativa do Governo e na concretização do direito dos jovens à educação e ao ensino, apresentada pelo Partido Comunista Português.

No debate do Orçamento de Estado, o Sr. Deputado José Calçada (PCP) considerou que,

num contexto de inegável crise económico-social, em que a protecção do Estado aos cidadãos deveria pelo menos funcionar como amortecedor dos seus efeitos mais gravosos, a quebra de 3,1% nas verbas destinadas à acção social escolar e a de 6% nas do ensino especial e da orientação educativa eliminam quaisquer dúvidas sobre quais são, afinal, as prioridades «educativas» do Governo. Devo dizer que, em rigor, sempre as conhecemos. Só que

agora já nem os números conseguem camuflar a situação! (DAR n.º 14, de 17 de Novembro de 1993, p. 430)

O Sr. Secretário de Estado dos Recursos Educativos, Bracinha Vieira, respondendo a algumas das intervenções, referiu que tinha sido afirmado que, em relação ao ensino especial, havia insuficiência de meios e argumentou:

A nossa política quanto a esse ensino é muito clara: todos os alunos que possam ser integrados no ensino regular terão apoio pedagógico e psicopedagógico acrescido, como não pode deixar de ser. A Sr.ª Deputada sabe bem que temos investido muito nesse sector e nesse domínio.

Em relação a pessoas portadoras de outras deficiências, a solução é diferente. Permito-me lembrar aqui aos Srs. Deputados que o auxílio dado aos colégios do ensino especial teve este ano um enorme aumento e sabem bem (...) que, a partir deste ano, vamos pagar mensalidades de 180 contos/aluno. (DAR n.º 14, de 17 de Novembro de 1993, p. 471)

Passando ao debate da interpelação n.º 19/VI – Sobre política geral centrada na política educativa do Governo e na concretização do direito dos jovens à educação e ao ensino, o Sr. Deputado António Filipe (PCP) fez diversas acusações ao Governo, nomeadamente tendo dito que *“acusamos o Governo de revelar uma total indiferença perante as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.”* [e que o] *“Governo finge que o ensino especial não lhe diz respeito e transfere quase exclusivamente a responsabilidade de o assegurar para entidades privadas e para as IPSS, negando-lhes entretanto os apoios indispensáveis ao seu funcionamento.”* (DAR n.º 77, de 26 de Maio de 1994, p. 2495)

A Sr.ª Deputada Julieta Sampaio (PS) pediu a palavra e dirigiu-se à Sr.ª Ministra:

Sr.ª Ministra, compete ao Ministério da Educação definir uma política de educação especial de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, e é função dessa política definir as idades, as condições, o apoio e a articulação de todos os serviços implicados nesse apoio, nomeadamente a segurança social e a

saúde. Desconhecemos que, a nível local, exista qualquer articulação entre esses serviços e, por isso, assistimos muitas vezes ao desperdício de meios e à não rentabilização daqueles que existem. Nos centros regionais e locais, a existência dessa coordenação poderia permitir uma rentabilização mais eficaz de alguns dos meios existentes.

Mas, Sr.<sup>a</sup> Ministra, falemos agora de legislação. Quando nos deslocamos ao exterior, nomeadamente a outros países da Europa, verificamos que os nossos parceiros da Comunidade, quando confrontam a nossa legislação com a deles, pensam que nós, realmente, estamos muitíssimo avançados. A nossa legislação é uma das melhores em padrões europeus, só que, na maior parte das vezes, não está regulamentada ou nem sequer é aplicada.

Senão vejamos, numa breve análise. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, os artigos 16.º e 18.º nunca foram regulamentados; a Lei n.º 9/89, que foi aprovada por unanimidade nesta Câmara, vai com certeza caducar, como a Lei n.º 66/79, sem ser regulamentada.

Sr.<sup>a</sup> Ministra, para quando a regulamentação integral do Decreto-Lei n.º 319/91, pois apenas têm sido aplicados uns pequenos despachos, sem qualquer continuidade ou coordenação?

Para terminar, Sr.<sup>a</sup> Ministra, gostaria que me respondesse a uma questão muito concreta. É do conhecimento geral que o ex-secretário de Estado, Dr. Joaquim Azevedo, deixou na sua secretária um dossier sobre o ensino especial. Gostaríamos de saber se a Sr.<sup>a</sup> Ministra já tomou conhecimento desse dossier, o que é que pretende fazer com ele e se o Ministério da Educação vai finalmente, com este dossier, assumir a responsabilidade de um debate nacional sobre os excluídos, ou seja, aqueles que necessitam de apoios sociais do sistema educativo.

Sr.<sup>a</sup> Ministra, são 10% da população que necessita desses cuidados especiais, são 10% da população que o sistema educativo pode normalizar e dignificar para o futuro.” (DAR n.º 77, de 26 de Maio de 1994, p. 2506)

Por sua vez, a Sr.<sup>a</sup> Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite, respondeu, estabelecendo-se inicialmente um pequeno diálogo:

Sr.<sup>a</sup> Deputada Julieta Sampaio, se entendi bem a sua pergunta, por um lado, pretendeu saber qual seria o número de crianças com necessidade de educação especial e, por outro lado, disse que há 10% da população que deveria estar atingida pela necessidade...

“-Da população escolar!”, contextualizou a Sr.<sup>a</sup> Deputada Julieta Sampaio (PS).

“-Mesmo assim!”, continuou a Sr.<sup>a</sup> Ministra da Educação. Ou temos um conceito diverso de deficiência, o que poderá acontecer...

“- Não é deficiência, são apoios especiais!”, rectificou a Sr.<sup>a</sup> Deputada Julieta Sampaio (PS).

Continuou a Sr.<sup>a</sup> Ministra - Apoios especiais. Peço desculpa, mas então é uma coisa um pouco diferente.

No entanto, não quero deixar de lhe dizer que, em termos de números e de acordo com os conceitos que dispomos, deverá haver cerca de 80 000 crianças com necessidade de ensino especial. Não deixo também de dizer que o Ministério da Educação tem tido uma grande preocupação, relativamente a este assunto. Talvez esteja exactamente aí o motivo por que não falei nele, porque julgo que é um ponto no qual estamos todos de acordo.

De facto, não trouxe nem discuti aqui problemas que não estivessem dentro das nossas preocupações, e esse é um problema que tem feito parte da preocupação do Ministério da Educação. Aliás, devo dizer que, a despeito de ele ser efectivamente um problema central, ainda na semana passada assinámos um acordo importante com todas as escolas que apoiam este tipo de ensino. Pensamos, pois, que resolvemos um importante problema que se estava a pôr a todas as escolas do ensino especial.

Quanto ao apoio especial, sabemos que seria bastante útil que pudesse haver apoio especial nas escolas, sabemos também - e não é desconhecido de ninguém - que não é possível dar-se apoio sem o respectivo pessoal e professores. Nesse sentido, não é algo que se possa impor, é alguma coisa que tem de ser abraçada por iniciativa dos próprios professores e que, por motivos vários, e que com certeza ninguém desconhece, não tem sido uma acção que tenha levado ao entusiasmo de todas as pessoas necessárias para fazer este apoio. Não sou capaz de dizer se é um tipo de apoio que vai ser efectivamente concretizado nos próximos tempos, sem que se alterem as formas de aceitação por parte dos professores.” (DAR n.º 77, de 26 de Maio de 1994, p. 2506)

#### iv) Quarta sessão legislativa

Na quarta sessão legislativa iniciou-se a discussão, na generalidade, das propostas de lei n.ºs 110/VI – Grandes Opções do Plano para 1995 – e 111/VI – Orçamento do Estado para 1995 e foram rejeitados os requerimentos de avocação

apresentados ao Plenário de propostas de alteração, apresentadas pelo PS e pelo PCP, da parte relativa à despesa.

Quanto às propostas de lei n.ºs 110/VI – Grandes Opções do Plano para 1995 – e 111/VI - Orçamento do Estado para 1995, o Sr. Deputado Paulo Rodrigues (PCP) lembrou a Sr.ª Ministra da Educação que, na sua intervenção,

quanto aos investimentos previstos nas GOP, esqueceu-se de referir que para o ensino especial diminuem em 14 %; esqueceu-se de referir que para as escolas profissionais diminuem em 17,9 %; esqueceu-se de referir que para o ensino pré-escolar diminuem em 40 %. (DAR n.º 17, de 24 de Novembro de 1994, p. 639)

A Sr.ª Deputada Isabel Castro (Os Verdes) começou por

falar do que parece ser a diferença abismal entre o seu Governo e as preocupações de Os Verdes. A Sr.ª Ministra fala de números e eu preferia falar de pessoas. [e continuou] Como suponho que há diferentes concepções relativamente aos valores que nos moldam, gostava de colocar-lhe uma questão. Relativamente ao ensino especial - um sector que tem sido exclusivamente suportado pelo ensino privado e cooperativo - falou numa quebra, na ordem dos 14 %, nos investimentos do Plano, a qual procurou justificar (quanto a nós, é completamente injustificada) dizendo que a problemática da deficiência é recente.

Ora, parece-me surpreendente que alguém consiga dar esta resposta, porque, apesar de estarmos muito atrasados em relação aos outros países, a problemática da deficiência não é tão recente como isso, nem o é, tão-pouco, a vossa permanência no Governo. (DAR n.º 17, de 24 de Novembro de 1994, p. 640)

Na sessão de 12 de Dezembro de 1994, leu-se o requerimento de avocação n.º 5-P, apresentado pelo Partido Comunista Português, e o Sr. Presidente da Assembleia da República deu a palavra ao Sr. Deputado Paulo Rodrigues, para fazer a sua fundamentação. Da fundamentação destacamos:

Como é conhecido, o Partido Comunista Português manifestou diversas críticas e colocou diversas questões relativamente ao orçamento para o Ministério da Educação, uma das quais foi, precisamente, a que tem a ver com a educação especial.

Em nosso entender, esta é uma área que carece de medidas governamentais significativas e enérgicas no sentido de dar resposta

a um sector que é altamente carenciado, nomeadamente no que diz respeito ao apoio do Estado. A verdade é que, contradizendo as inúmeras declarações de apreço e de apoio a este sector por parte do Governo, constatamos nos investimentos do Plano uma verba manifestamente escassa para poder sustentar uma intervenção governamental no sentido de dar resposta ao sector da educação especial.

Assim, o Partido Comunista Português entende que é necessário e indispensável um reforço de verba nos investimentos do Plano, por forma a dar resposta às necessidades do sector da educação especial. (DAR n.º 20, de 12 de Dezembro de 1994, p. 738)

Submetido à votação, foi rejeitado, com votos contra do PSD e votos a favor do PCP, do PS, do CDS-PP, de Os Verdes e dos Deputados independentes João Corredor da Fonseca e Manuel Sérgio.

Passou-se seguidamente ao requerimento de avocação n.º 11-P, apresentado pelo Partido Socialista, que previa o reforço das dotações do Ministério da Educação no sentido de incentivar e apoiar a rede de educação pré-escolar, a educação especial e melhorar o funcionamento do ensino básico e secundário, visando a aplicação da reforma do sistema educativo.

A apresentação deste requerimento esteve a cargo do Sr. Deputado Guilherme d' Oliveira Martins (PS), que defendeu *“que o requerimento que fazemos, relativamente ao Ministério da Educação, pretende ir ao encontro de três falhas clamorosas que são reveladas no orçamento desse departamento.”* (DAR n.º 20, de 12 de Dezembro de 1994, p. 740). E concretizou:

Essas três falhas reportam-se, em primeiro lugar, à educação pré-escolar, aspecto que constitui, como tem sido devidamente assinalado por especialistas e, recentemente, pelo Conselho Nacional de Educação, uma das pedras angulares para garantir a igualdade de oportunidades no ensino e para assegurar a dignidade relativamente à educação. Em segundo lugar, temos em conta a educação especial, que está manifestamente desvalorizada no que respeita ao Orçamento do Estado para 1995, à semelhança do que aconteceu anteriormente. Em terceiro lugar, defendemos a necessidade do reforço do orçamento das escolas para garantir a aplicação da reforma do sistema educativo e, simultaneamente, o apoio e incentivo à inovação educativa e pedagógica. Entendemos

ser fundamental que a educação, em Portugal, seja privilegiada; apresentámos esta proposta, com contrapartidas, designadamente em termos de reduções nos gabinetes ministeriais e de uma redução que propusemos, oportunamente, na dotação provisional. (DAR n.º 20, de 12 de Dezembro de 1994, p. 740)

Submetido à votação, foi rejeitado, com votos contra do PSD e votos a favor do PS, do PCP, do CDS-PP, de Os Verdes e dos Deputados independentes João Corregedor da Fonseca, Manuel Sérgio e Mário Tomé.

#### 7.1.4.3.7. VII LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

A VII Legislatura coincidiu com a vigência do XIII Governo Constitucional, que tomou posse a 28 de Outubro de 1995 e que teve o seu termo em 25 de Outubro de 1999.

**Quadro XLVIII.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VII Legislatura da Assembleia da República

VII Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (27-10-1995 a 11-10-1996)			2.ª Sessão Legislativa (16-10-1996 a 03-10-1997)			3.ª Sessão Legislativa (08-10-1997 a 10-09-1998)			4.ª Sessão Legislativa (16-09-1998 a 01-10-1999)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos											
	Total	Não validados	Validados									
Deficientes	40	40	0	52	50	2	43	33	10	53	51	2
Alunos deficientes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jovens deficientes	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino especial	3	3	0	7	4	3	6	6	0	0	0	0
Educação especial	3	3	0	8	6	2	3	1	2	0	0	0
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças inadaptadas	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Diários considerados	26	26	0	31	30	1	25	23	2	33	31	2

Foi uma legislatura que teve a duração temporal normal, constituída por quatro sessões legislativas.

i) Primeira sessão legislativa

Na primeira sessão legislativa não houve nenhum elemento digno de registo no âmbito da temática em estudo.

ii) Segunda sessão legislativa

A segunda sessão legislativa ficou marcada pela sessão de 20 de Junho de 1997, de perguntas ao Governo, em que foi discutida a pergunta feita pela Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria José Nogueira Pinto (CDS-PP) “*sobre que motivos e pressupostos vão determinar a inclusão sem integração de todos os alunos do ensino especial no ensino regular.*”

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria José Nogueira Pinto (CDS/PP) começou a sua intervenção dirigindo-se ao Sr. secretário de Estado da Inserção Social e afirmando que “*a área dos deficientes, sobretudo das crianças deficientes, é uma área que, como sabe, infelizmente, não tem tido a cobertura suficiente em Portugal.*” (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2946). Continuando, disse:

Quando me dei conta deste novo sistema, denominado escola inclusiva, fiquei francamente preocupada, porque a escola inclusiva levada às últimas consequências, como parece ser a intenção do Ministério da Educação, vai determinar, do meu ponto de vista, um efeito perverso. É que as crianças têm, de facto, direito à igualdade e aceitação afectiva e social mas não lhes pode ser negado o direito à aceitação da sua diferença. E penso que esta inclusão, sobretudo se feita sem as precauções necessárias, vai pôr em causa este direito à diferença, que considero da maior importância não apenas salvaguardar como aperfeiçoar.

Também de alguma experiência colhida neste sector, ninguém tem dúvidas de que a inclusão deve ser feita sempre que possível, a questão reside em saber quando é que isso é possível, porque, de facto, o diagnóstico de uma criança não é um diagnóstico estático, como, certamente, as pessoas mais sabedoras destas matérias

poderão confirmar. Portanto, digamos que, ao longo da vida da criança deficiente, tem de haver vários passos de inclusão, não pode haver uma inclusão abrupta, feita de uma só vez, sem ter, muitas vezes, a ponderação da situação.

Além de tudo isto, creio que o ensino especial é importante e existe em todo o mundo.

Por isso, considerar que o ensino regular, que já por si é insuficiente, pode integrar ou incluir todos os deficientes do nosso país, é qualquer coisa que me parece irrealista.

As equipas de ensino especial que têm dado apoio aos casos agora integrados têm sido não só muito dispendiosas mas também pouco eficientes, como o Sr. Secretário de Estado, decerto, saberá, não conseguindo dar resposta adequada.

Coloco-lhe duas questões concretas: como é que esta integração será feita? Será para todos, independentemente do grau de dependência? Li num jornal que seria feita por idades, o que me pareceu uma coisa extraordinária, porque, como o Sr. Secretário de Estado sabe, há crianças que precisam que lhe mudem as fraldas, há crianças que estão em cadeiras de rodas. (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2946)

O Sr. Secretário de Estado da Inserção Social, Rui Cunha, respondeu:

Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria José Nogueira Pinto, por via das concepções dominantes na época, foram criados, no sistema de protecção social e não nas estruturas do sistema educativo, centros de educação especial destinados às crianças com dificuldades de aprendizagem, por serem portadoras de deficiência física e/ou intelectual.

A esta visão segregacionista e estigmatizadora sucedeu-se a concepção de que o desenvolvimento das crianças deve processar-se de forma integrada e inserida, tanto na família como nas estruturas regulares comunitárias, tendo em conta que as crianças devem ser confrontadas com modelos normalizantes nas estruturas regulares, em condições que permitam responder às necessidades educativas especiais.

O processo de integração das pessoas com deficiência não deve processar-se com base em estruturas especiais, potenciadoras da exclusão mas em estruturas regulares, embora adaptadas às especiais necessidades educativas de cada criança ou jovem. Estes princípios encontram-se mesmo consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo e na restante legislação em vigor que regulamenta esta matéria.

Esses diplomas consagram para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, designadamente: o direito a uma

educação adequada que corresponda às necessidades educativas especiais de cada aluno; a opção, sempre que possível, pela educação integrada nas escolas regulares, que para tal devem estar devidamente apetrechadas; a obrigatoriedade de educação para todas as crianças e jovens com deficiência, qualquer que seja o seu tipo e grau de deficiência; a responsabilidade do Ministério da Educação pela educação de crianças e jovens com deficiência e a extensão da sua tutela pedagógica a todas as estruturas educativas particulares ou oficiais.

Também as recomendações emanadas dos organismos internacionais apontam para o direito à integração escolar. A OCDE, considerando o caso português, acentua a necessidade de: garantir às crianças com deficiência a escolaridade básica; desenvolver progressivamente programas de integração relativamente às crianças e jovens portadores de deficiência mental grave e normalizar os serviços de apoio a crianças e jovens com deficiência, transferindo para o Ministério da Educação a responsabilidade por toda a educação especial.

É à luz destes princípios que a Lei de Bases do Sistema Educativo aponta para a promoção da escolaridade das crianças e jovens, ainda que possuidores de deficiência, nos estabelecimentos comuns do Ministério da Educação e não noutras estruturas especiais, como são as respostas no âmbito do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Com efeito, a escola, à imagem de uma sociedade democrática, deve ser um factor de inclusão ou inserção e não um factor de exclusão das crianças com deficiência ou, melhor, com necessidades educativas especiais, seja qual for a origem ou a razão dessas necessidades.

Contudo, a transferência da responsabilidade educativa das crianças e jovens dos estabelecimentos do Ministério da Solidariedade e Segurança Social para o Ministério da Educação será feita em consonância com a vontade dos pais das crianças e apenas nos casos em que as escolas do ensino regular do Ministério da Educação possuam já as condições adequadas para satisfazer a especial situação de carência educativa da criança em concreto. (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2946)

Com a intenção de clarificar esta intervenção, o Sr. Deputado Bernardino Soares (PCP) interveio com o seguinte apontamento:

Sr. Secretário de Estado, é certo que o princípio da integração de todas as crianças e jovens, nomeadamente os deficientes, nas escolas regulares deve ser um princípio que, sempre que possível,

deve ser prosseguido e aplicado. Agora, não pode servir de álibi para que deixem de se criar as condições necessárias à existência de um ensino especial que, em muitas situações, é a resposta adequada, possível e necessária para a formação e educação destas crianças.

Portanto, esta questão tem de ficar bem clara. É preciso que todos possamos perceber aqui em que sentido estamos a caminhar, se estamos a caminhar para a desresponsabilização do ensino especial, passando por esta «aposta» na integração no ensino regular, que, depois, não acontece porque há muitas dificuldades nas escolas regulares.

Por outro lado, também é preciso saber se vai haver preparação e apoio aos professores nas escolas regulares, se a dimensão das turmas é consentânea com a existência de alunos com maiores dificuldades e se estas características serão previstas quando se fizer a integração - ou se não será mais uma fuga para a frente do que uma resolução efectiva do problema. (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2946)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria José Nogueira Pinto (CDS/PP) voltou a intervir para dizer ao Sr. Secretário de Estado, “com toda a franqueza”, que depois da sua explicação tinha ficado mais preocupada, e concretizou:

E digo isto porque o ensino especial não é segregacionista. Se eu atirar à água uma criança que sabe nadar e outra que não sabe, a que não sabe nadar morre afogada. Esta é a realidade!

O ensino especial não é segregacionista, nem nunca foi essa a intenção, mas apenas a de criar, exactamente, um quadro especial para uma situação que é especial e que deve ser tratada diferentemente, sendo que a integração especial se faz tanto melhor quanto se habilite uma criança mais diminuída a poder ganhar uma oportunidade: a de ser integrada.

Quando o Sr. Secretário de Estado me diz que o ensino regular – que não toma conta da normalidade – vai tomar conta da excepionalidade, permita-me que não acredite. Aliás, não me respondeu como é que vai proceder a essa adaptação.

Por outro lado – e considero muito importante –, vão ser incluídos, com que critérios? Apenas pela vontade dos pais? Isto é, o ensino regular está em condições de receber crianças com diferentes graus de deficiência?

Sr. Secretário de Estado, não está! Não é por lei que fica habilitado a isso, não é por causa de uma lei de bases. Poderá estar habilitada, amanhã, se se fizer um grande esforço e mesmo aí, do ponto de vista humano e pedagógico, tenho dúvidas de que não seja

contraproducente, quer para aqueles que, felizmente, têm uma condição de normalidade quer, sobretudo, muito mais contraproducente para aqueles que, infelizmente, a não têm.

Portanto, não sei quais são as condições que espera dar aos estabelecimentos do ensino regular para receber estas crianças. Vai transformá-los em escolas mistas? Vai dizer a crianças com cinco, seis, sete, oito anos que elas têm de suportar, sem que haja condições, a integração de outros?

Sr. Secretário de Estado, não conheço país algum do mundo onde isso se passe. Sei o que é o direito à integração, sei o que é o direito à diferença e, pelo contrário, sei que quanto mais desenvolvidos são os países mais capacidade têm de integrar os diferentes, dando-lhes essa preparação e essa possibilidade. O resto, não sei o que é. Tudo junto, outra vez, é um grande retrocesso, Sr. Secretário de Estado. (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2947)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Natália Moura (PS) interveio também para questionar o Governo, e fê-lo como se transcreve:

Sr. Secretário de Estado, conjugar o direito à integração com o direito à diferença é um problema complicado - todos nós temos consciência disso. E também temos de pôr nos pratos da balança os graus de deficiência. Os professores do ensino regular nunca estiveram contra a integração. O que eles apontam, e com razão, são as lacunas quer no apoio dado às turmas que têm crianças portadoras de deficiência, quer no apoio à formação que não tiveram, quer mesmo ainda na situação de ligação com os pais e também no material especial que é necessário dar às turmas e a estes alunos portadores de deficiência. Até agora aquilo que foi feito foi muito pouco. As turmas do ensino especial em regime de integração têm um número reduzido de alunos – têm 20 alunos por turmas – e, mesmo assim, seria de ponderar esse número de alunos, que pensamos que deveria baixar.

Para quem teve oportunidade, como eu, de trabalhar em CERCIs ou em escolas do ensino especial, nomeadamente em alguns colégios da zona da Grande Lisboa, teve oportunidade de verificar que alguns alunos que estavam nesses colégios podiam estar perfeitamente no ensino regular.

A pergunta está feita: que condições vão ser dadas aos pais, aos professores e aos alunos? O número de alunos por turma mantém-se em 20 ou baixa? (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2948)

Depois destas intervenções, o Sr. Secretário de Estado da Inserção Social, Rui Cunha, usou da palavra para agradecer a todos os Srs. Deputados as questões colocadas e para responder, o que fez nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, não temos dúvida alguma em relação ao enquadramento técnico-filosófico da questão. Em toda a Europa e em todo o mundo se caminha no sentido da integração. Na minha intervenção de há pouco, tive oportunidade de citar recomendações da OCDE em relação ao caso português. Há países da Europa onde a integração das crianças deficientes no ensino regular já atinge os 9510. Portanto, quanto à questão técnico-filosófica, não temos dúvidas.

Agora, vamos ver a metodologia, como é que se avança neste sentido, como é que se vai aplicando, caso a caso. Há toda uma questão de bom senso na metodologia a aplicar - esta é que é a questão fundamental, porque cada criança é um caso, não só do ponto de vista das suas condições físicas e intelectuais como do ponto de vista dos apoios sócio-educativos de que carece. Por isso, é preciso que os técnicos façam uma caracterização das crianças que estão em condições de poder passar para o ensino regular porque, evidentemente, nem todas as crianças estão. O próprio Ministério da Educação, numa circular aos seus serviços, diz: «nos casos em que a aplicação das medidas previstas» conducentes à integração «se revelem comprovadamente insuficiente, em função das necessidades educativas, identificadas, deve o caso ser proposto para encaminhamento apropriado, designadamente para um estabelecimento de educação especial» - haverá casos em que a criança tem de ficar, permanecer ou ser encaminhada para um estabelecimento de educação especial. Como eu dizia, em primeiro lugar, é preciso a caracterização, feita pelos técnicos, das crianças que estão em condições de passar para o ensino regular.

Em segundo lugar, é preciso avaliar as condições das escolas onde essas crianças, potencialmente, irão ser integradas, e é preciso avaliar caso a caso as condições da escola. Já aqui foram colocadas várias questões concretas, quer pela Sr.<sup>a</sup> Deputada Maria José Nogueira Pinto quer pela Sr.<sup>a</sup> Deputada Isabel Castro, designadamente de crianças que precisam de mudar de fralda de x em x tempo, de crianças que precisam de transporte especial para as levar à escola, de crianças que precisam que seja assegurada a sua guarda para além do horário escolar - em cada caso, é preciso saber-se as características não só do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista deste acolhimento que cada escola possui e quais os apoios que a Segurança Social tem de continuar a prestar a essas crianças que são integradas no ensino regular.

Em terceiro lugar, o diálogo e a obtenção do consenso com os pais das crianças. Em cada caso, é fundamental que se obtenha o consenso dos pais das crianças e que se acertem com eles todas as novas condições e todos os novos pormenores que é necessário acertar, porque vai haver uma mudança de vida para a criança e também para os seus pais. Devo dizer-vos, aliás, que já há CERCIs deste país que estão, lentamente, cautelosamente, a transferir crianças suas para o ensino regular e os próprios técnicos das CERCIs acompanham a evolução dessa integração? (DAR n.º 84, de 20 de Junho de 1997, p. 2949)

### iii) Terceira sessão legislativa

Nesta sessão legislativa, as referências no âmbito do nosso estudo foram produzidas em dois momentos, quando da discussão conjunta, na generalidade, das propostas de

- lei n.º 146/VII - Grandes Opções do Plano para 1998 e

- lei n.º 147/VII - Orçamento do Estado para 1998;

e quando foram apreciados, em conjunto, na generalidade, os projectos de:

- lei n.º 379/VII - Lei das associações de deficientes, proposto pelo PCP;

- lei n.º 436/VII - Associações de pessoas portadoras de deficiência, apresentado pelo PSD;

- lei n.º 437/VII - Observatório para a integração das pessoas portadoras de deficiência, apresentado pelo PSD.

Na discussão conjunta das Grandes Opções do Plano e do Orçamento de Estado para 1998, o Sr. Ministro da Educação, Marçal Grilo, revelou as intenções do Governo ao dizer que:

Na escolaridade obrigatória propomo-nos (...) reforçar a qualidade, a igualdade de oportunidades e o combate à exclusão, através do alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, dos currículos alternativos, do reforço da educação especial e da resposta às necessidades educativas especiais, do aperfeiçoamento da segurança das escolas, com o Programa Escola Segura, feito em parceria com o Ministério da Administração Interna, do reordenamento da rede ou da qualificação profissional certificada de nível II, em coordenação com o Ministério para a

Qualificação e o Emprego. (DAR n.º 10, de 30 de Outubro de 1997, p. 372)

A Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita (PCP) interveio questionando-o:

Vamos à acção social escolar: temos um país repleto de residências, de refeitórios e de cantinas e então, o Sr. Ministro não aposta na acção social escolar porque também considera que não é importante, quer no ensino superior quer no ensino não superior. Daí a diminuição das verbas.

Perfeitamente escandalosa a diminuição de verbas no ensino superior público e perfeitamente insuficiente o acréscimo no ensino não superior!

Terceiro elemento, educação especial - apoios educativos. Diz o Sr. Ministro, e com toda a razão, que «face às assimetrias culturais, face às desigualdades, os apoios educativos são fundamentais». Então porquê o decréscimo também na área da educação especial, fundamentalmente na área do ensino básico e no 1.º ciclo? Porquê, Sr. Ministro, esta conflitualidade tão grande entre as «escolas do novo século», o orçamento para 1998 e o seu discurso? (DAR n.º 10, de 30 de Outubro de 1997, p. 375)

E o Sr. Ministro da Educação esclareceu:

O nosso investimento, quer na concentração da acção social escolar nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que, este ano, como sabe, aumentaram em cerca de 25%, em que cobrimos hoje mais de 200 escolas consideradas de zonas desprotegidas, de zonas de populações desfavorecidas, em que os apoios foram concentrados, quer nos Programas Entre Culturas, Educação para Todos, Educação para a Saúde, cobre hoje uma população muito mais alargada do que cobria há três anos atrás. E este é um dado absolutamente indiscutível. (DAR n.º 10, de 30 de Outubro de 1997, p. 375)

Quando à outra discussão, não tendo havido situações dignas de registo, aprez-nos registar que:

- o projecto de lei n.º 379/VII - Lei das associações de deficientes, apresentado pelo Partido Comunista Português, foi aprovado por unanimidade;
- o projecto de lei n.º 436/VII - Associações de pessoas portadoras de deficiência apresentado pelo Partido Social Democrata, foi aprovado por unanimidade;

- o projecto de lei n.º 437/VII - Observatório para a integração das pessoas portadoras de deficiência, apresentado pelo Partido Social Democrata, foi aprovado, com votos a favor do PSD, do CDS-PP, do PCP e de Os Verdes e a abstenção do PS.

iv) Quarta sessão legislativa

Na quarta sessão legislativa foi feita a discussão conjunta, na generalidade, da proposta de lei n.º 210/VII – Grandes Opções do Plano para 1998 e da proposta de lei n.º 211/VII – Orçamento do Estado para 1999, em que o Sr. Ministro da Educação, Marçal Grilo, teve oportunidade de dizer que:

A educação para os deficientes é uma alta prioridade do sistema regular de ensino e o esforço que está a ser feito tem a ver com duas componentes: por um lado, com a lógica da escola inclusiva e com a assistência especial aos estudantes com deficiência dentro da própria escola regular e, por outro lado, com o apoio que temos vindo a dar a todas as associações e iniciativas de apoio a deficientes profundos.

Em relação a este ponto (...) a grande alteração que este Governo introduziu: os educadores e os professores que estavam nessas associações na situação de requisitados, conseqüentemente pagos pelas instituições, estão hoje na situação de destacados e são pagos pelo Ministério da Educação, o que constitui um enorme incremento na política de apoio aos nossos deficientes no sistema educativo.

Também (...) quero dizer que a questão dos deficientes foi devidamente tida em conta em termos de todas as construções arquitectónicas novas. Todas as novas escolas têm rampas, instalações sanitárias e elevadores para os deficientes.

O que temos vindo a fazer vai, pois, no sentido de um reforço muito criterioso mas sistemático de apoio às turmas e classes que têm deficientes, quando esses casos são devidamente identificados. (DAR n.º 20, de 20 de Novembro de 1997, p. 661)

Procedeu-se também à votação final global do texto final, apresentado pela Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, relativo ao projecto de lei n.º 379/VII - Lei das associações de deficientes (PCP) e ao projecto de

lei n.º 436/VII - Associações de pessoas portadoras de deficiência, apresentados pelo PSD. Submetidos à votação, foram aprovados por unanimidade.

#### 7.1.4.3.8. VIII LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

A VIII Legislatura correspondeu ao mandato do XIV Governo Constitucional, constituído pelo Partido Socialista e liderado pelo Sr. Primeiro-Ministro António Guterres, que tomou posse a 25 de Outubro de 1999 e foi exonerado a seu pedido em 6 de Abril de 2002, na sequência de um mau resultado do Partido Socialista nas eleições autárquicas desse mesmo ano.

**Quadro XLIX.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à VIII Legislatura da Assembleia da República

VIII Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (25-10-1999 a 12-09-2000)			2.ª Sessão Legislativa (20-09-2000 a 05-09-2001)			3.ª Sessão Legislativa (19-09-2001 a 20-02-2002)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			N.º páginas com registos		
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados
Deficientes	32	32	0	60	59	1	5	5	0
Alunos deficientes	0	0	0	3	3	0	0	0	0
Jovens deficientes	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino especial	0	0	0	10	6	4	0	0	0
Educação especial	1	1	0	2	1	1	1	0	1
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças inadaptadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Diários considerados</b>	<b>Total</b>	<b>Não validados</b>	<b>Validados</b>	<b>Total</b>	<b>Não validados</b>	<b>Validados</b>	<b>Total</b>	<b>Não validados</b>	<b>Validados</b>
	19	19	0	34	33	1	5	4	1

i) Primeira sessão legislativa

Na primeira sessão legislativa não houve nenhum elemento digno de registo no âmbito da temática em estudo.

ii) Segunda sessão legislativa

Nesta segunda sessão, para uma intervenção de assunto de interesse político relevante, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita condenou o Governo por, ao querer poupar nas despesas, reduzir os professores e educadores, pondo em causa o apoio a milhares de crianças e jovens portadores de deficiências.

Destacamos da sua intervenção o seguinte:

A matéria que trazemos hoje a Plenário evidencia, mais uma vez, as águas, cada vez mais conturbadas em que o Governo do Partido Socialista insiste em navegar.

Se a paixão pela educação e pela saúde foi aquilo que se viu, a obsessão economicista e mercantilista destas prestações sociais, quer da educação quer da saúde, ganha progressivamente os favores do Governo do Partido Socialista. Mesmo quando se trata de direitos constitucionalmente garantidos; mesmo quando se trata de compromissos assumidos internacionalmente; mesmo quando se trata de crianças e de jovens portadores de deficiência.

Apesar de o texto constitucional obrigar o Estado a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência, apesar de o texto constitucional obrigar o Estado a apoiar as famílias e a desenvolver uma pedagogia capaz de sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com estes cidadãos, o Governo do Partido Socialista está a pôr em causa o apoio a milhares de crianças e jovens, impedindo-os de frequentar o sistema educativo regular.

Apesar de Portugal ser um dos subscritores da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais, onde se afirma que «as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras» e que «neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças das populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais», o Governo do Partido Socialista

resolveu reduzir drasticamente os lugares de docentes para a educação especial nas escolas portuguesas.

À medida que cresce o consenso mundial em defesa da inclusão, nas estruturas educativas destinadas à maioria, de crianças e de jovens com estas necessidades educativas, o Governo do Partido Socialista opta pela marginalização, pela guetização das crianças e dos jovens com dificuldades de aprendizagem e de integração no ensino regular.

Enquanto que as novas correntes pedagógicas consideram urgente que a escola seja cada vez mais inclusiva, centrada na criança e no jovem, capaz de educar todos com sucesso, incluindo os que apresentam graves incapacidades, o Governo do Partido Socialista opta por diminuir as condições de sucesso destas crianças e destes jovens, retirando-lhes o apoio especial e acrescido a que têm tido direito.

Mas não é só o texto constitucional ou a Declaração de Salamanca que o Governo do Partido Socialista não cumpre. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo deixa claro que a educação especial se organiza «preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados» e acrescenta que, «quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando», «a educação especial processar-se-á também em instituições específicas».

Mas o Partido Socialista transformou as exceções em regra e quer entregar às famílias a responsabilidade de garantirem, em instituições privadas, as únicas que existem, a educação destas crianças e destes jovens.

O Governo do Partido Socialista possui, desde o ano lectivo de 1998/99, dados que demonstram a insuficiente resposta que tem sido dada às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais. Em nenhuma região do País a resposta dada pelo Ministério da Educação chegava, nesta altura, aos 50% das necessidades das famílias, e no Alentejo a situação era caótica, ficava-se exclusivamente pelos 4%. E é perante este desolador quadro que o Governo do Partido Socialista e particularmente o Ministério da Educação tomam a decisão de poupar recursos à custa dos apoios educativos àqueles e àquelas que mais deles necessitam.

É difícil encontrar adjectivação que qualifique esta medida. É difícil imaginar que um ministro da Educação viabilize esta decisão. É difícil compreender que ainda se encontrem razões para justificar estes procedimentos governativos.

No ano lectivo de 2000/2001, os professores destacados para o ensino especial eram, nas cinco regiões do País, 6740. O Governo do Partido Socialista pretende reduzir, neste momento, em 3714 o

número de docentes em todo o País, com cortes que vão desde os 45,5%, na região norte, aos 69,6%, no Alentejo, viabilizando, portanto, uma quota total de 3026 docentes destacados para o ensino especial.

As reduções mais significativas acontecem ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, onde se encontra o maior número de crianças com necessidades educativas especiais. Por exemplo, na região centro havia, em 2000/2001, 1050 lugares e agora o Governo decidiu que, para 2001/2002, chegam 334 docentes - são menos 718 docentes.

Os resultados imediatos destas medidas, já para o próximo ano lectivo, são preocupantes: milhares de alunos deixarão de ter o apoio que tinham; outros nem nunca o virão a ter, apesar dele necessitarem; crianças e jovens que integravam turmas de 20 alunos, no máximo, passarão, a partir do próximo ano lectivo, a integrar turmas de 25 alunos. Mas o Governo atinge o que pretende: poupar despesas com professores, poupar despesas com educadores, impedir um ensino público de qualidade e impedir a educação para todos.

Como chegou o Governo a estes novos e falaciosos números? De uma forma muito simples: ignorando a realidade, ficando cego e surdo diante dos estudos conhecidos e, finalmente, criando um quadro inexistente.

Enquanto o Conselho Nacional de Educação apontava para uma incidência de 12,5% de crianças com necessidades educativas especiais no 1.º ciclo do ensino básico, taxa que o próprio Conselho considerava moderada, tendo em conta as recomendações internacionais, o Ministério da Educação ignorou esta análise e passou a considerar que esta incidência seria agora de 2%, e, com esta inqualificável alteração de 10,5%, propõe a drástica redução dos lugares dos respectivos docentes!

Estas medidas estão a pôr em causa a escola inclusiva, que tem de estar disponível para a heterogeneidade das crianças e dos jovens que a frequentam.

Muitas destas crianças e jovens poderão, a partir de Setembro, ter de regressar a casa ou a instituições específicas na procura de aprendizagens segregadas.

Muitos professores ficarão obrigados a darem respostas educativas especiais sem terem condições para o fazer.

O sistema educativo e o País ficarão mais pobres, porque estas medidas saem sempre muito caras. (DAR n.º 97, de 19 de Junho de 2001, pp.3780-3781)

O Sr. deputado António Braga (PS) veio em defesa do Governo:

Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita, em primeiro lugar, gostava de salientar a premissa errada com a qual fez aqui um discurso, que é: o Governo abandonou o ensino especial. Esta é uma premissa errada, e vou dizer-lhe porquê!

Em primeiro lugar, é preciso que assentemos em ideias claras sobre este assunto. É firme política deste Governo ter uma acção inclusiva nas escolas portuguesas e não uma acção de guetização ou de criação de grupos excluídos ou para-excluídos com escolas exclusivamente dirigidas a alunos com diminuição ou deficiência. Esta é uma política definida.

Em segundo lugar, Sr.<sup>a</sup> Deputada, a diminuição dos destacamentos e das requisições deveria alegrá-la, porque, pela primeira vez, este Governo vai fazer um concurso para a colocação de docentes, que já temos, em Portugal, muitos e bem formados quer nas várias escolas superiores quer em cursos de actualização. Esta é uma norma que deve ser instituída daqui para a frente, e só não se procede de imediato à extinção do mecanismo do destacamento e da requisição, porque há, no terreno, um conjunto de acções que estão a ser desenvolvidas, e não podemos, quanto a alterar a referência de colocação de professores, passar do «80 para o 0» de um dia para o outro.

Se a sua preocupação é justa? Devo dizer-lhe que, substantivamente, ela é justa e que também a acompanhámos. No entanto, a Sr.<sup>a</sup> Deputada parte de uma premissa errada, porque não há uma alteração da política substantivamente considerada, há, isso sim, uma alteração do modelo da colocação de professores, que deveria dar, a nós Deputados, garantias de que é assim que deve ser: a colocação deve ser por concurso.

Como a Sr.<sup>a</sup> Deputada bem sabe, e falo com toda a abertura nesta matéria, o destacamento ou a requisição têm por detrás uma discricionariedade quase total... na indicação ou na colocação de professores. E, como bem sabe, o concurso, apesar de tudo, é, tal como a democracia, o melhor dos sistemas para termos referências de colocação e do acerto da justiça na colocação de professores. Ora, é disto que se trata, Sr.<sup>a</sup> Deputada!

Por isso, devo dizer-lhe que, sendo esta matéria do ensino especial importante e preocupante para todos nós, não a devemos abordar com base na ideia do «incendiário» ou do «bombeiro incendiário» que, simultaneamente, quer lançar o fogo e tem soluções para o problema. E é nesta medida que lhe digo, Sr.<sup>a</sup> Deputada, que esta matéria tem de ser curada com o maior cuidado, e sei que a sua informação resulta também de reacções corporativas - e, com isto, não estou a dizer que ela, por ser corporativa, seja negativa por si, mas são reacções corporativas - de alguns interesses que, neste momento, por via da extinção da colocação por destacamento ou requisição, podem estar a surgir.

Agora, uma coisa lhe digo, Sr.<sup>a</sup> Deputada, a sua preocupação não é maior do que a nossa, mas a sua premissa está errada: o ensino especial tem atenção e vai ter um melhor mecanismo de colocação de professores.

A propósito da defesa, quer constitucional quer ética, das crianças portadoras de deficiência ou das crianças com necessidades educativas especiais, a Sr.<sup>a</sup> Deputada veio, no fundo, colocar aqui duas preocupações centrais.

Primeira preocupação: o facto de haver uma redução de lugares de docentes e uma contestação relativamente ao concurso. A sua preocupação é o problema sindical e não o problema das crianças com deficiência.

Segunda preocupação: reconhece que são as instituições privadas que têm maiores competências para tratar uma grande parte deste tipo de situações, porque diz que são as únicas que existem; como se isso fosse um grande mal. Ou seja, se por acaso a escola pública não tem capacidade para responder quer com meios financeiros quer com meios humanos a este problema e responde de forma, eu diria, ineficiente, por que é que não hão-de ser as instituições privadas a fazê-lo? Será que isto vai contra a sua concepção monopolista de escola pública?

Uma outra questão, que penso ser interessante, é a de saber como é que, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação chega à percentagem de 12,5% sobre, digamos, as necessidades educativas especiais, e eu também não sei como é que o Ministério chega aos 3% ou aos 4% - devo confessá-lo -, porque, que eu saiba, não há nenhum estudo avalizado sobre isso. Mas o que eu sei é que, pela geografia das necessidades educativas especiais, há algumas regiões do País em que são mais os alunos com necessidades educativas especiais do que os alunos ditos normais. Logo, há aqui qualquer coisa que não está bem. E é neste sentido que eu gostaria de saber se reconhece ou não que o estatuto que é conferido a algumas escolas para poderem abrir turmas especiais confere situações de alguma perversidade.

Neste sentido, penso que não podemos ignorar aquilo que a própria geografia nos diz, pois não acredito que, em algumas regiões do País, sejam mais os alunos com dificuldades de aprendizagem do que aqueles que as não têm! Eu não aceito isto! E, nesta perspectiva, gostava de a ouvir para se perceber, de uma vez por todas, o que está aqui em causa: se é precisamente a defesa da escola pública, se é a defesa de lugares do quadro ou se é, na verdade, a defesa do ensino para crianças com necessidades educativas especiais. (DAR n.º 97, de 19 de Junho de 2001, pp.3781-3782)

Também o Sr. Deputado António Pinho (CDS/PP) fez questão de usar da palavra e comentou a intervenção da Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita, dizendo:

Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita, não entrando muito em pormenores da sua intervenção, sobre as questões sindicalistas dos professores, ou não, e falando mais com base na experiência que tenho do ensino e de trabalhar e falar regularmente com os vários agentes do ensino, desde as direcções das escolas, públicas ou privadas, passando obviamente por colegas professores, por associações de pais, e, acima de tudo, da experiência que tenho de trabalhar com alunos destas áreas, a sua intervenção é muito fácil de compreender e, obviamente, de saudar.

A ideia que tenho, da minha experiência, do contacto que tive no ensino, é a de que a presença dos professores do ensino especial nas escolas, sejam elas públicas ou privadas (e trabalhei em ambas), só pecava por ser escassa. Esta ideia era reconhecida por todos, desde os professores do dito ensino regular aos professores do ensino especial e às direcções das escolas com as quais trabalhei. O único defeito que se apontava ao ensino especial, às equipas de colaboração, nomeadamente no colégio onde trabalhei, era só o de as horas serem insuficientes, o de os profissionais dessa área serem poucos e de não haver meios para se ter esses profissionais durante mais tempo.

Ora, eu não percebo, sinceramente, o que leva constantemente o Governo - e, se calhar, a pessoa mais indicada para responder a esta pergunta não é, certamente, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita - a fazer (é o que parece) o contrário daquilo que lhe é pedido. Não percebo, sinceramente, se da nossa conversa com os pais e com os professores e da nossa experiência com os alunos verificamos que as necessidades são exactamente as opostas àquilo que está agora a ser concretizado!

Se os números são mais 1%, menos 10%... O que se verifica é que as expressões simpáticas e politicamente correctas, como a escola inclusiva, igualdade de oportunidades para todos, etc., chocam completamente com a realidade.

Por exemplo, se, num colégio, temos, num ano, duas turmas de 20 alunos, porque há um ou dois casos de alunos de currículo alternativo, etc., e se, no ano seguinte, é negado a esta escola a possibilidade de constituir mais uma turma, isto vai fazer com que as duas turmas se fundam numa só, sobrando meia dúzia de alunos para outras turmas. Ora, este é exactamente o caminho oposto àquele que deveria ser seguido e que é considerado por todos como positivo.

Sinceramente, não percebo - e falo mais pela experiência e pelo contacto que tenho com o ensino do que pelo conhecimento dos

números ou das leis sindicais, etc. - como é que algo que era bom, e que era apenas insuficiente, é agora reduzido. (DAR n.º 97, de 19 de Junho de 2001, p.3782)

Para responder, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita afirmou o seguinte:

Sr. Presidente, porque as questões levantadas pelo Sr. Deputado António Braga também foram, de algum modo, levantadas pelo Sr. Deputado David Justino, penso que poderei responder aos dois em simultâneo, e depois referirei, particularmente, a intervenção do Sr. Deputado António Pinho.

No que toca às questões colocadas pelos Srs. Deputados quer do PS quer do PSD, gostaria de dizer que não foi dito na intervenção do PCP, que eu assumi daquela tribuna, que o que estava em causa era uma alteração relativamente à leitura que o Partido Socialista faz da escola inclusiva.

Como o Sr. Deputado António Pinho disse, e muito bem, quanto ao discurso não há qualquer problema. O Partido Socialista continua a assumir que defende a escola inclusiva e a educação para todos. Também era melhor que não o fizesse, dado que está escrito no texto constitucional, na Lei de Bases do Sistema Educativo e que o Governo subscreveu a Declaração de Salamanca!

Era demasiado escandaloso chegar tão longe! Naturalmente, os tempos futuros dirão até onde é que o PS é capaz de chegar!

Mas vamos àquilo que nos interessa, que é a acção governativa! Aqui é que o escândalo é tamanho!

Quanto ao discurso, estamos clarificados!

Para terminar, e quanto à acção governativa, continuou a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Mesquita:

é assim: a escola é para todos, mas não há professores; todas as crianças têm direito ao sucesso, mas as crianças com necessidades educativas especiais não têm direito à escola no ensino regular; todas as famílias têm direito a apoio, mas são elas que pagam as instituições privadas de segurança social para que as suas crianças com deficiências profundas tenham acesso ao ensino especial, porque o Estado não tem escolas públicas para crianças com necessidades educativas profundas, só tem - e o Sr. Deputado David Justino conhece esta matéria - para as que não são deficientes profundas!

Portanto, aquilo que o PS faz, na prática, é exactamente contrário daquilo que diz defender! Por conseguinte, o que está,

efectivamente, em causa, com a acção governativa do PS, é todo o apoio dado a estas crianças, é a escola inclusiva, que, inclusivamente, já não é novidade no PS, porque, com a decisão que tomou na anterior Legislatura, de aprovar os currículos alternativos, era de esperar que mais dia menos dia isto acontecesse!

Agora, que o PS e que o PSD já nem sequer suportem que discutamos este assunto no espaço da Assembleia, onde representamos as vozes dos milhares de eleitores que nos elegeram e também, como é natural, aqueles que são dirigentes sindicais e aqueles que estão sindicalizados nos respectivos sindicatos das estruturas dos professores, é de lamentar, Srs. Deputados!

Então, só poderemos discutir aqui aquelas questões que uma estrutura sindical, fundamentalmente da área docente, nunca tenha levantado?! O PCP não tem problemas desta natureza, Srs. Deputados David Justino e António Braga! Aquilo que nos interessa aqui discutir são os direitos constitucionais das crianças portadoras de deficiência com necessidades educativas especiais, e tudo faremos para que em Setembro de 2001 estas crianças não deixem de ter o apoio a que têm direito, direito esse que está constitucionalmente consagrado, quer o PS queira ou não!

Aquilo que está em marcha, por decisão da Secretária de Estado da Administração Educativa, e que esta fez chegar às direcções regionais de educação das respectivas regiões do País - e daí a confusão com os sindicatos feita pelo Sr. Deputado David Justino -, são decréscimos na ordem dos 50%, 60% e 70%.

Se isto se confirmar, não vai haver apoio para as crianças portadoras de deficiência, o que é, de facto, um crime e é lamentável.

Quanto à intervenção do Sr. Deputado António Pinho, só posso agradecer-lha, porque, estando mais perto da realidade, já que mais tarde veio para esta Casa e deu aulas tão recentemente, conhece, na prática, aquilo que alguns Srs. Deputados já esqueceram e que, por isso, criam quadros virtuais, tal qual o Ministro da Educação, que não lhes permite encontrar medidas legislativas e governativas sérias e rigorosas para atacar os problemas que a realidade demonstra no dia-a-dia, para quem conhece as escolas e não anda cego e mudo pelos caminhos deste país. (DAR n.º 97, de 19 de Junho de 2001, p.3783)

### iii) Terceira sessão legislativa

Nesta sessão, registámos apenas o contributo da Sr.<sup>a</sup> deputada Heloísa Apolónia (Os Verdes) durante a discussão conjunta, na generalidade, da proposta de lei n.º

---

104/VIII – Grandes Opções do Plano para 2002 e da proposta de lei n.º 105/VIII – Orçamento do Estado para 2002.

Durante o debate a Sr.<sup>a</sup> Deputada Heloísa Apolónia (Os Verdes) dirigiu-se à bancada onde se encontrava o Governo, chamou a atenção e disse, contestando:

Srs. Membros do Governo, não é possível admitir que os cortes nas despesas se façam à custa dos direitos dos cidadãos. Por mais que o Governo diga que não, os cortes nos lugares de educação especial não correspondem a ajustamentos de necessidades reais, mas sim a tentativas de poupança nesta área. O certo é que já começaram a chegar ao conhecimento dos grupos parlamentares casos concretos de crianças que, com necessidades educativas especiais, não têm o apoio devido e adequado, coisa que o Governo sempre assumiu que não iria acontecer. (DAR n.º 20, de 7 de Novembro de 2001, p.756)

iv) Quarta sessão legislativa

Na quarta sessão legislativa não houve nenhum elemento digno de registo no âmbito da temática em estudo.

#### **7.1.4.3.9. IX LEGISLATURA DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA**

A eleição dos deputados para a IX Legislatura, na sequência das eleições de 17 de Março de 2002, deu origem a um Governo de incidência parlamentar entre o Partido Social Democrata (PSD) e o Partido Popular (CDS-PP).

O XV Governo Constitucional tomou posse a 6 de Abril de 2002, e terminou inesperadamente as suas funções em 17 de Julho de 2004, devido à demissão do Sr. Primeiro-Ministro, José Manuel Durão Barroso, entretanto designado Presidente da Comissão Europeia, onde desempenhou uma primeira Comissão entre 2004 e 2009, tendo sido reeleito para uma segunda Comissão de 2009 a 2014.

Na sequência desta demissão, o Sr. Presidente da República nomeou um novo Primeiro-Ministro, Pedro Santana Lopes, que chefiou o XVI Governo Constitucional,

também resultante de um acordo de incidência parlamentar entre o Partido Social Democrata (PSD) e o Partido Popular (CDS-PP).

A 22 de Dezembro de 2004, o Sr. Presidente da República, Jorge Sampaio, dissolveu o parlamento e convocou eleições legislativas, terminando assim antecipadamente o mandato da IX Legislatura da Assembleia da República (que só teve três das quatro normais sessões legislativas) e, conseqüentemente, o mandato deste governo.

**Quadro L.** Resultados da pesquisa por palavra-chave no período correspondente à IX Legislatura da Assembleia da República

IX Legislatura	1.ª Sessão Legislativa (05-04-2002 a 03-09-2003)			2.ª Sessão Legislativa (17-09-2003 a 02-09-2004)			3.ª Sessão Legislativa (15-09-2004 a 10-03-2005)		
Expressão Palavra Chave	N.º páginas com registos			N.º páginas com registos			N.º páginas com registos		
	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados	Total	Não validados	Validados
Deficientes	90	84	6	80	72	8	19	19	0
Alunos deficientes	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Jovens deficientes	0	0	0	3	2	1	0	0	0
Ensino especial	16	14	2	13	12	1	0	0	0
Educação especial	9	7	2	20	16	4	1	1	0
Crianças inadaptadas ou diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças diminuídas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Crianças inadaptadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Diários considerados</b>	<b>48</b>	<b>43</b>	<b>5</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>0</b>

i) Primeira sessão legislativa

Nesta primeira sessão legislativa foi agendada a discussão conjunta, na generalidade, do requerimento apresentado pelo PSD e CDS-PP, para que baixasse à

8.<sup>a</sup> Comissão, para efeitos de nova apreciação, pelo prazo de 45 dias, dos seguintes projectos de lei:

- projecto de lei n.º 48/IX – Previne e proíbe a discriminação com base na deficiência, apresentado pelo Partido Socialista (PS);
- projecto de lei n.º 160/IX – Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na deficiência ou na existência de risco agravado de saúde, apresentado pelo partido Os Verdes;
- projecto de lei n.º 162/IX – Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na deficiência, apresentado pelo Bloco de Esquerda (BE);
- projecto de lei n.º 166/IX – Define medidas de prevenção e combate à discriminação com base na deficiência, apresentado pelo Partido Comunista Português (PCP), e
- projecto de lei n.º 167/IX – Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na deficiência, apresentado pelo Centro Democrático Social – Partido Popular (CDS-PP)

A propósito desta discussão, salientamos a intervenção do Sr. Deputado Bernardino Soares, que foi no sentido de confirmar que:

Há problemas de integração na educação não só pela diminuição, de forma drástica, do financiamento da educação especial, o que traz consequências dramáticas para as crianças e os jovens (e respectivas famílias), que necessitam do apoio da educação especial, mas também pela limitação dos destacamentos, da colocação dos professores e do apoio ao ensino regular, obrigando a um retrocesso naquele que devia ser o caminho da inclusão na escola pública dos cidadãos com deficiência ou com dificuldades especiais de aprendizagem, remetendo-os para o ensino segregado, no qual também aumentam as dificuldades.

Proíbem-se, também, as práticas discriminatórias no acesso a novas tecnologias. Neste domínio, é importante referir que as novas tecnologias são um instrumento fundamental para a integração das pessoas com deficiência. Hoje, há muitos meios tecnológicos que podem suprir as dificuldades que a própria deficiência traz a cada cidadão, constituindo desse modo um complemento indispensável para a sua integração na sociedade. É o caso da acessibilidade dos sítios da Internet para todas as deficiências, designadamente as

visuais; é o caso da possibilidade de utilização por pessoas portadoras de diferentes deficiências de equipamentos informáticos ou, até, de telemóveis. (DAR n.º 60, de 27 de Novembro de 2002, pp. 2561-2562)

Submetido à votação, o projecto foi aprovado, com votos a favor do PSD e do CDS-PP e abstenções do PS, do PCP, do BE e de Os Verdes.

Na sessão 23 de Janeiro de 2003, no período de perguntas de âmbito sectorial dirigidas ao Ministério da Educação, a Sr.<sup>a</sup> Secretária de Estado da Educação, Mariana Cascais, teve a oportunidade de responder a questões que lhe foram colocadas, respondendo nomeadamente ao Sr. Deputado João Abrunhosa (CDS-PP):

no que diz respeito ao ensino especial, devo dizer que, neste momento, estamos a ultimar um diploma que visa redefinir o conceito de necessidades educativas especiais, na medida em que se tratava de um conceito demasiado abrangente e que fazia com que alunos menos carenciados a este nível acabassem por gastar recursos que, fundamentalmente, devem destinar-se àqueles que têm reais necessidades de apoio.

Através de uma medida anunciada pelo Sr. Ministro no início da presente legislatura, a implementação dos centros de apoio social escolar, vamos resolver o problema das crianças que, tendo dificuldades e ritmos de aprendizagem mais complicados, ficam de fora devido a esta redefinição de necessidades educativas especiais.

O que de maneira nenhuma queremos é que continue o espectáculo de exclusão dos meninos que ficam estendidos ao fundo da sala, embrulhados numa manta, com um professor de apoio que lhes enxota de cima algumas moscas. Vi isso em várias escolas deste país!

Por outro lado, devo dizer que criámos equipas multidisciplinares que vão trabalhar a nível da elegibilidade dos que têm, de facto, essas necessidades educativas especiais.

Devo dizer ainda que, no diploma que estamos a ultimar, alargámos a aplicação do conceito até ao ensino pré-escolar. Desse modo, faremos uma detecção precoce dessas necessidades, o que permite uma intervenção mais rápida, mais cedo, no sentido de minimizar essas mesmas necessidades com percursos sindicados.

Temos a intenção - e incluímo-lo também no diploma - de criar percursos específicos para essas crianças, através de mecanismos que fazem o acompanhamento do processo do aluno ao longo da sua evolução. (DAR n.º 78, de 23 de Janeiro de 2003, p. 3320)

Registamos, a propósito da abertura do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, a intervenção do Sr. Deputado Jorge Nuno Sá (PSD), que lembrou: “2003 foi consagrado pela União Europeia como o ano europeu dedicado às pessoas com deficiência”, e continuou: “realizou-se no passado dia 12 de Março, em Lisboa, a abertura do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Não pode, pois, esta Câmara deixar de lembrar esta comemoração.” E concluiu dizendo:

Estou certo de que os objectivos que nos são propostos - sensibilizar a sociedade para os direitos das pessoas com deficiência e o exercício pleno dos seus direitos - nos unem a todos.

Os princípios reafirmados na Declaração de Madrid erigiram dois importantes pilares - a não discriminação e a acção positiva - que resultarão certamente em inclusão social. Estou convicto de que tudo isto nos une. (DAR n.º 108, de 3 de Abril de 2003, p. 4522)

A propósito da discussão conjunta, na generalidade, da proposta de lei n.º 74/IX – Lei de bases da educação, do projecto de lei n.º 305/IX – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentado pelo Bloco de Esquerda (BE), do projecto de lei n.º 306/IX – Aprova a lei de bases da educação, apresentado pelo Partido Socialista (PS), do projecto de lei n.º 320/IX – Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentado pelo Partido Comunista Português (PCP) e do projecto de lei n.º 321/IX – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentado pelo partido Os Verdes, o Sr. Ministro da Educação, David Justino, disse relativamente às necessidades educativas especiais:

a fundamental preocupação deste Governo é, acima de tudo, definir prioridades, estabelecer critérios, ser rigoroso na despistagem precoce dos problemas, das necessidades educativas especiais, e encontrar as melhores soluções para cada um desses problemas. Não há soluções standard para a diversidade de problemas colocados nas necessidades educativas especiais. Por isso, não vamos estar aqui a debater o problema da generalidade das necessidades educativas especiais, pois elas são muito diferenciadas, precisando de respostas diferenciadas. É isso que este Governo está a fazer. (DAR n.º 140, de 2 de Julho de 2003, p. 5858)

ii) Segunda sessão legislativa

No âmbito de um debate sobre o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, procedeu-se à apreciação conjunta do projecto de deliberação n.º 15/IX – Adota medidas para a não discriminação de cidadãos com deficiência ou incapacidade, apresentado pelo partido Os Verdes, do projecto de deliberação n.º 22/IX – Programa específico de favorecimento do acesso ao Parlamento pela parte de pessoas com deficiência, apresentado pelo Partido Social Democrata e do projecto de deliberação n.º 25/IX – Elaboração de um regulamento interno que visa a melhoria de acesso dos deficientes à Assembleia da República e aos respectivos serviços, apresentado pelo Partido Popular (CDS-PP).

O debate foi aberto pelo Sr. Ministro da Segurança Social e do Trabalho, Bagão Félix, que na sua intervenção salientou:

O Ano Europeu das Pessoas com Deficiência a todos nos convoca - Estado e sociedade civil - para sensibilizar a opinião pública e também para promover actividades que conduzam a um novo paradigma nas políticas dirigidas aos cidadãos com deficiência. Um paradigma que encare, sem reservas, a deficiência como um processo interactivo entre os factores individuais, familiares, envolventes ou ambientais das pessoas com deficiência, centrado não nas limitações, mas nas capacidades e nas funcionalidades das pessoas, e espelhado nos avanços técnicos e científicos que permitem acalentar novas e acrescidas esperanças. Um paradigma que afaste a ideia redutora de que as respostas devem assumir um carácter exclusivamente social e assistencialista.

Parafraseando a Declaração de Madrid, é necessário, antes, fortalecer o princípio de: "Não Discriminação + Acção Positiva = Inclusão Social".

Ao olhar o caminho já traçado em Portugal, neste ainda não concluído AEPD, começo por dizer que tudo quanto se faça é, naturalmente, envolvido num sentimento de insatisfação porque, neste domínio, nunca fazemos o suficiente. Mas também é preciso contrariar a tese demagógica de que tudo se pode resolver rapidamente e que a comemoração do Ano Europeu é a súbita panaceia para todas as insuficiências. Todos sabemos que, para tentar ultrapassar os obstáculos, não bastam as leis (úteis), os financiamentos (indispensáveis), as estruturas orgânicas (necessárias).

(...)

O Programa deste Governo inclui diversas medidas transversais que, directa ou indirectamente, visam proporcionar o desenvolvimento de uma política assente na igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, em particular nos domínios da protecção social, laboral, educacional e de formação profissional. (DAR n.º 13, de 16 de Outubro de 2003, pp. 635-636)

Foram então colocadas questões à sua intervenção, dentro da temática em discussão. O Sr. Deputado Bernardino Soares (PCP) interveio e interrogou:

Sr. Ministro, quero ainda colocar-lhe uma questão em relação à educação especial. Sei que esta matéria não é da competência do seu Ministério, mas esta política tem de ser transversal, porque o que está em curso é a destruição da educação especial no nosso país.

Estamos perante uma proposta de lei de bases da educação que só considera a deficiência acentuada, permanente e profunda, para a educação especial, excluindo todas as outras necessidades educativas especiais. Como uma regulamentação que se anuncia já para se fazer em Novembro, mesmo sem a lei de bases estar aprovada. Temos também a perspectiva dada pelo Ministério da Educação de que passará a haver turmas especiais de alunos com deficiência, em vez de uma inclusão no ensino regular, nas turmas regulares, que é o que preconiza a Declaração de Salamanca a que o nosso país está vinculado.

É o regresso à política do tempo do fascismo, de guetizar os deficientes em espaços próprios, e de não promover a sua inclusão na sociedade.

É uma vergonha que o Governo continue neste caminho, e que no Ano Europeu das Pessoas com Deficiência se dê esta machadada decisiva na educação especial no nosso país! (DAR n.º 13, de 16 de Outubro de 2003, p. 638)

Interveio também o Sr. Deputado Nuno Teixeira de Melo (CDS-PP), criticando:

Sr. Ministro da Segurança Social e do Trabalho, é lamentável verificar que a oposição nem sequer em matérias como esta, que manifestamente não é política, é capaz de controlar esta sua forma de se comportar no Parlamento, particularmente em relação ao Governo, que é a de, pura e simplesmente, dizer mal e deitar abaixo

qualquer iniciativa legislativa ou qualquer ideia para debate que venha do Governo e não são capazes de qualquer ideia construtiva, tanto mais quando os próprios e todos nós, a querermos entrar nessa lógica de discussão, teríamos também de assumir a nossa parte da culpa.

Pergunto, por exemplo, ao Sr. Deputado João Teixeira Lopes, à Sr.<sup>a</sup> Deputada Isabel Castro e ao Sr. Deputado Bernardino Soares qual foi o contributo que deram...

Pergunto, por exemplo, que colaboração é que deram para dotar este Parlamento, quanto mais não fosse, dos equipamentos para apoio aos deficientes, que só agora foram colocados? Falo desta Casa de que todos fazemos parte e pela qual somos responsáveis!

Ou a culpa também é do Governo no que toca à criação, nas instalações desta Casa, das condições de acesso aos deficientes, nomeadamente dos que estão lá em cima nas galerias a assistir a este debate?

Qual foi o contributo que o Bloco de Esquerda ou o PCP deram para isso?

(...)

Sr. Ministro, posta esta questão prévia, que me parecia muito pertinente para recolocar a discussão no devido local, a primeira questão que lhe coloco, porque o que nos interessa é, efectivamente, discutir os problemas e as medidas concretas e não apenas fazer política da forma mais fácil e indevida, tem a ver com a educação especial. Aquilo que entendemos é que a regra deve ser no sentido da integração positiva, mas deve ser mais do que isso, não devemos apenas pensar em aulas conjuntas, devemos pensar também em aulas de acordo com as capacidades específicas de cada um dos deficientes e, ao mesmo tempo, de forma compensatória, no desenvolvimento de complementos que nessas áreas das deficiências permitam superar as suas particulares dificuldades. Em relação a isto pergunto-lhe que medidas concretas é que o Ministério de V. Ex.<sup>a</sup> tem previstas para esta nova lógica de apoio às pessoas portadoras de deficiência. (DAR n.º 13, de 16 de Outubro de 2003, pp. 642-643)

O Sr. Deputado Bernardino Soares (PCP) disse que *“se há uma conclusão evidente para quem seriamente se debruçar sobre a política da deficiência em Portugal é a de que o nosso país trata mal as suas pessoas com deficiência”*, e continuou afirmando que:

Em Portugal, as pessoas com deficiência continuam a não ver reconhecidos direitos fundamentais para qualquer cidadão, continuam a ver adiada a resolução de problemas básicos, continuam a ser excluídas da participação na elaboração das políticas ou a sofrer com o preconceito e a serem consideradas como meros objectos de caridade e assistencialismo.

Com este Governo a situação dos deficientes portugueses agravou-se, desde logo porque em situação de crise económica e social as pessoas com deficiência são duplamente atingidas, mas também em problemas concretos. De resto, o Governo não respondeu às questões sobre educação especial, preparando-se para a restringir ao mínimo possível.

É essa a filosofia clara da proposta de lei de bases aqui apresentada, que quer considerar apenas as necessidades educativas especiais muito graves e prolongadas, desresponsabilizando-se de tudo o resto. Não prevê apoio para a situação das crianças dos zero aos três anos, para os alunos dos ensinos profissional ou superior, para a situação das turmas especiais para alunos com deficiência, para a situação dos 4000 professores colocados nesta área, dos quais apenas um terço têm formação.

Entretanto, as consequências desta orientação política e da lógica de restrição orçamental estão à vista, com a dispensa de milhares de professores com formação e experiência na área do ensino especial, as restrições à sua colocação e vinculação e a colocação de jovens em turmas cada vez maiores e apenas acompanhadas pelo docente do ensino regular.

A retrógrada e medieval filosofia do Governo nesta matéria é a de destruir a escola inclusiva, consagrando a exclusão como regra, e fazendo letra morta da Declaração de Salamanca, a que o nosso país está vinculado.

O "discurso da excelência" traduz-se na "prática da exclusão"...! (DAR n.º 13, de 16 de Outubro de 2003, p. 654)

Concluído o debate, seguiu-se a votação dos projectos de deliberação, que foram todos aprovados por unanimidade.

Numa declaração política o Sr. Deputado João Teixeira Lopes (BE) dirigiu-se ao Sr. Ministro da Segurança Social e do Trabalho, contestando e questionando-o:

Sr. Ministro, o Bloco de Esquerda é da opinião que o princípio da integração não está devidamente enquadrado nestas bases gerais. Aliás, como não estão - e gostava de questioná-lo sobre isso - os

princípios da igualdade de direitos e da igualdade de oportunidades, como pode constatar-se pela análise do Capítulo II.

Gostávamos de saber qual a razão, por parte do Governo, de secundarizar princípios como a integração, a igualdade de oportunidades e a igualdade de direitos.

Gostava também - e não posso deixar passar a oportunidade que tenho de o questionar sobre esta matéria, porque diz respeito a 7000 crianças - de saber se o Governo já regularizou a situação das 7000 crianças e jovens deficientes que estão sem receber os respectivos subsídios de educação especial desde Setembro do ano passado. (DAR n.º 50, de 11 de Fevereiro de 2004, p. 2804)

E o Sr. Ministro da Segurança Social e do Trabalho, Bagão Félix, respondeu:

Ao Sr. Deputado João Teixeira Lopes gostava de dizer que a nossa proposta de lei é clara quanto ao princípio da igualdade de oportunidades. Aliás, eu próprio o acentuei na intervenção que fiz quando, ao falar de igualdade de oportunidades, disse: "Em suma, somando, através da diferença, isto é, estimulando a nossa diferença, para dar igualdade de oportunidades a todos."

Quanto à questão muito concreta que pôs, a do subsídio de educação especial, direi o seguinte: como sabe, de um modo geral, a escola tem de fornecer, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os meios adequados para os alunos com necessidades educativas especiais. Acontece que em algumas circunstâncias isso não é possível e, então, há apoio de entidades externas, tais como psicólogos, especialistas nas diversas matérias. Aí o que se faz? Há um processo que é co-financiado pela segurança social, que depende de um parecer prévio do Ministério da Educação, e, de facto, neste caso concreto, a Direcção Regional de Educação, segundo o parecer que elaborou, entendeu que havia esses meios alternativos e mais inclusivos na própria escola. (DAR n.º 50, de 11 de Fevereiro de 2004, p. 2805)

### iii) Terceira sessão legislativa

Na terceira e última sessão legislativa desta Legislatura não houve nenhum elemento digno de registo no âmbito da temática em estudo.

## 7.2. A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Junho de 2014 e consistiram num primeiro momento a uma conversa informal, onde foi preenchida a ficha de “Perfil do Entrevistado”.<sup>46</sup> Num segundo momento realizou-se a entrevista, tendo sido acordado com todos os entrevistados, devido aos muitos afazeres com que nesta altura os docentes estão confrontados, que seria apenas referido o essencial a cada item perguntado.

Tomando como referência o guião da entrevista, e relativamente à ficha “Perfil do Entrevistado”, concretamente ao Bloco III - Contexto, apresentamos os dados obtidos relativamente aos nossos entrevistados, devidamente enquadrados por gráficos que ilustram as diversas situações e facilitam a leitura:

### 1. Dados pessoais

Foram entrevistados 11 docentes, dos quais 7 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino.

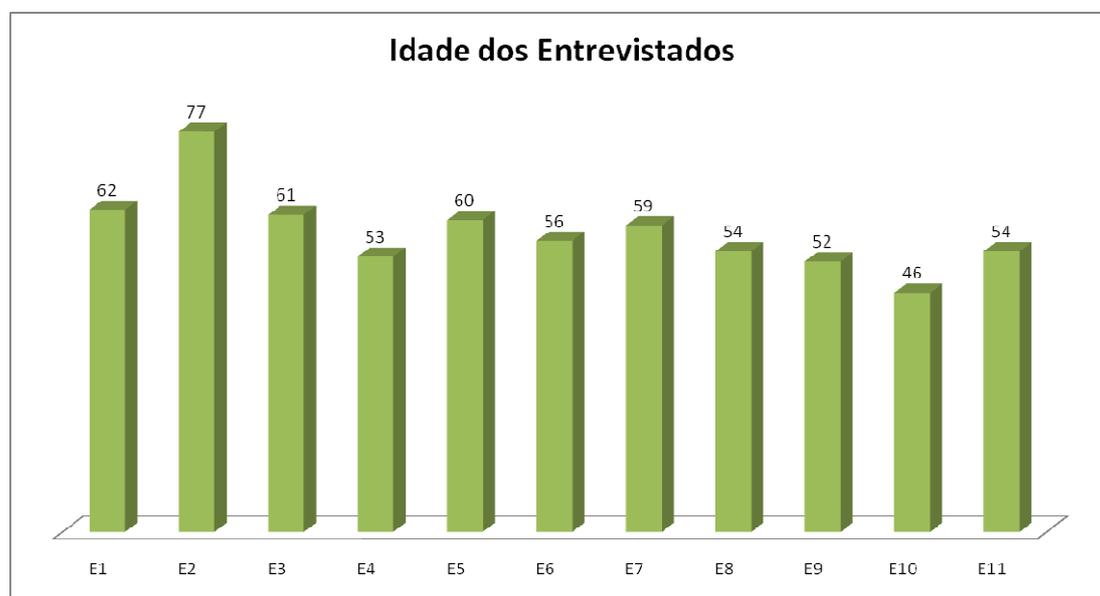


Figura 22. Caracterização dos entrevistados segundo a idade

<sup>46</sup> Todos os materiais referidos sobre as entrevistas encontram-se disponíveis no Anexo I.

Quanto à caracterização dos entrevistados segundo a idade, que apresentamos na Figura 22, podemos verificar que varia entre os 46 anos, para o entrevistado E10, e os 77 anos para o entrevistado E2, sendo a sua média de idades de 57,64 anos.

Caracterizámos também os entrevistados segundo os anos de serviço das suas carreiras.

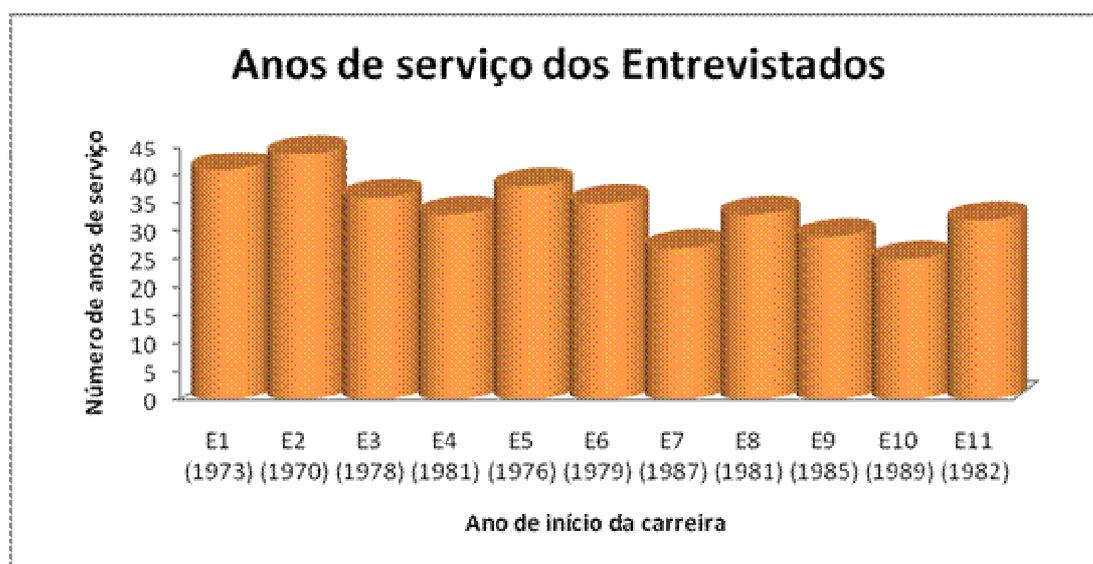


Figura 23. Caracterização dos entrevistados segundo os anos de serviço

Apresentamos na Figura 23, além da identificação do entrevistado (E1, E2, E3,...E11), o ano de início da carreira, que identificamos por baixo da identificação do entrevistado, o tempo de serviço contado desde o seu início até ao corrente ano.

O nosso painel de entrevistados tem uma média de 33,90 anos de serviço, sendo que o mais novo tem 25 anos de serviço e o mais antigo conta com 44 anos de serviço.

## 2. Níveis de ensino leccionados

Neste domínio, ilustrado na Figura 24, caracterizámos os entrevistados segundo os níveis de ensino que leccionaram.

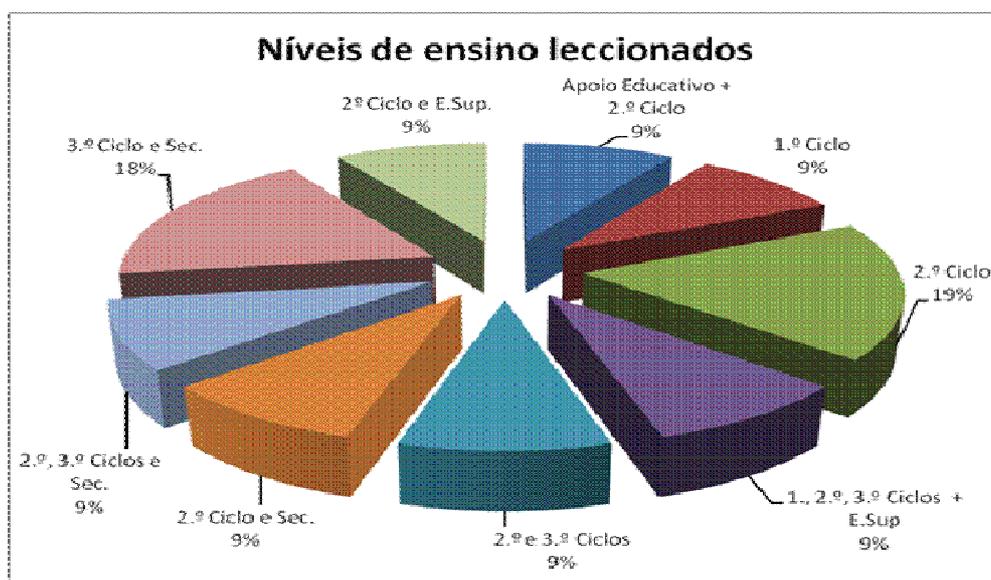


Figura 24. Caracterização dos entrevistados segundo os níveis de ensino leccionados

Podemos constatar que 1 docente é essencialmente docente do 1.º ciclo, 2 são docentes do 2.º ciclo e os restantes 8 leccionam o 2.º ciclo.

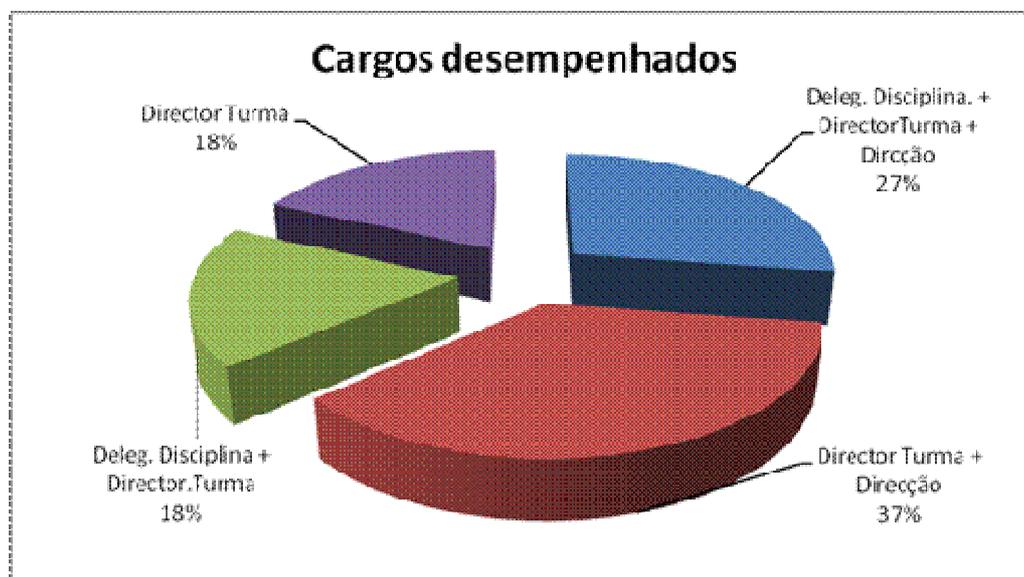


Figura 25. Caracterização dos entrevistados segundo os cargos desempenhados

### 3. Cargos desempenhados

Quanto aos cargos desempenhados, que ilustramos na Figura 25, facilmente verificamos que todos os docentes foram professores curriculares, e além de outras funções, todos assumiram as funções de directores de turma.

### 4. Outras actividades

Da análise das “Ficha de Perfil”, no item outras actividades, destacamos o entrevistado E1 que foi deputado da Assembleia da República durante 14 anos, entre 1977 e 1991, Chefe de Gabinete e Assessor durante 7 anos, entre 1995 e 2002, Director de um Centro de Formação de Associação de Escolas, de 2003 a 2006, e ainda Director de um Colégio de 2006 a 2011.

Merece também destaque o entrevistado E2, que além de dirigente sindical durante 30 anos, entre 1984 e 2013, desempenhando as funções de líder de um sindicato nacional de professores, assumiu também funções no Conselho Nacional de Aprendizagem e no Conselho Nacional de Educação.

Digno de registo ainda o entrevistado E5, que assumiu funções a nível da administração central na área da educação especial.

### 5. Formação Académica

Quando à formação académica, como podemos observar na Figura 26, todos os docentes à excepção de 1 têm licenciatura, 2 possuem o grau de mestrado e um concluiu o doutoramento.

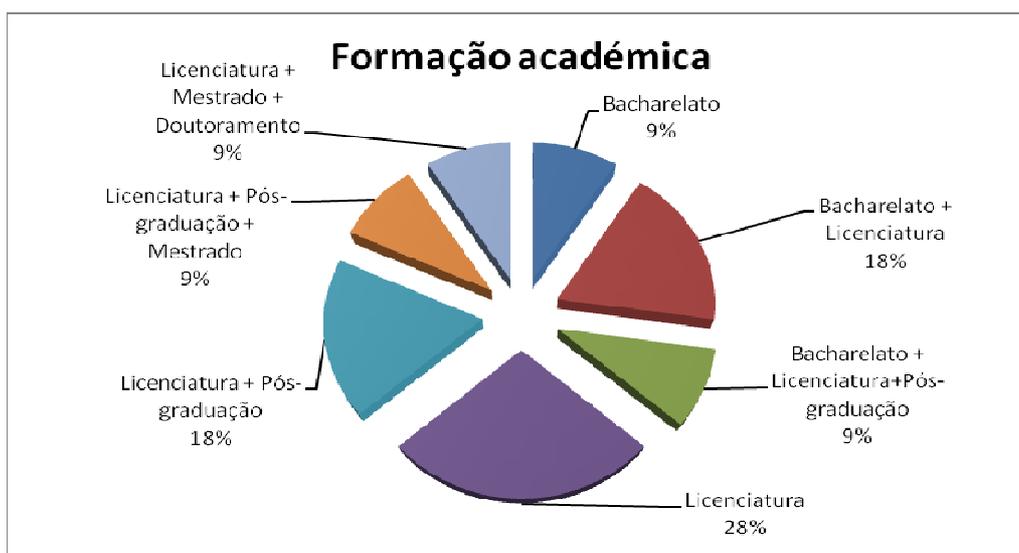


Figura 26. Caracterização dos entrevistados segundo a formação académica

Quanto à análise do conteúdo das entrevistas, tendo em conta os Blocos definidos no guião da entrevista, identificámos as categorias de análise que apresentamos no Quadro LI:

Quadro LI. Identificação das categorias de análise

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS
<b>III CONTEXTOS</b>	Descrever o(s) contexto(s) em que o entrevistado vivenciou as experiências no âmbito da educação especial	Carreira / Percurso pessoal
		Cargos e funções desempenhados
		Actividades desenvolvidas
		Experiência com a temática
		Outras experiências
<b>IV SUCESSOS E CONSTRANGIMENTOS VIVENCIADOS</b>	Identificar as principais mudanças nas políticas de educação especial ao longo da carreira do entrevistado	Percepção da política educativa para a educação especial
	Identificar os sucessos nas mudanças vivenciadas	Sucessos vivenciados
	Identificar os constrangimentos nas mudanças vivenciadas	Constrangimentos vivenciados
<b>V AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS VIVENCIADAS</b>	Avaliar as políticas de educação especial durante o percurso profissional do entrevistado	Avaliação das políticas educativas

---

---

**BLOCO III – CONTEXTOS**

Quanto ao objectivo específico «Descrever o(s) contexto(s) em que o entrevistado vivenciou as experiências no âmbito da educação especial», destacamos:

• **na categoria «Carreira / Percorso pessoal»**

Constatamos, durante a entrevista, que a maioria dos docentes conhecia quase todos os anos uma escola diferente.

Merece-nos destaque o entrevistado 1, que nos disse que:

A partir de Abril de 2004, iniciei uma contribuição regular com instituições de formação de professores, ESE de Lisboa, ESE João de Deus e ESE Almeida Garrett, tendo participado em diversos cursos de mestrado e de pós-graduação, designadamente em Educação Especial (E1).

E também a entrevistada E5, que disse que:

iniciei a minha carreira em Junho de 1976, logo após terminar a minha formação como professora do 1º ciclo, na CRINABEL. Estive lá até Novembro, altura em que fui colocada numa escola em Alvalade do Sado. Estive até Janeiro e fui destacada para a CRINABEL, onde estive 3 anos. (E5)

• **na categoria «Cargos e funções desempenhadas»**

A entrevistada E5 disse-nos que “*Durante todo este meu percurso, e até Agosto de 2004, fui coordenadora de UOE, as unidades de orientação educativa e de várias equipas de educação especial.*” (E5)

Também a entrevistada E6 nos disse: “*desempenhei os cargos de (...), Professora de Apoio a alunos invisuais, Coordenadora da Equipa de Apoios Educativos do Seixal – Barreiro (...)*”. (E6).

• **na categoria «Actividades desenvolvidas»**

Destacamos os seguintes depoimentos:

- do entrevistado E1, que nos confidenciou que:

Dos anos da minha actividade parlamentar, recordo, com especial destaque, o trabalho de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, que, a meu ver, deu um contributo extremamente relevante para a adopção de uma perspectiva inclusiva de educação. Recordo, a este propósito, a consagração legal da educação especial enquanto modalidade especial de educação escolar. (E1)

- da entrevistada E5, que nos disse que:

Depois colaborei com a Universidade Moderna de Lisboa onde leccionei nos cursos de pós-graduação na vertente da educação especial. Leccionei também as mesmas áreas na escola Superior Almeida Garrett e actualmente tenho uma ligação à Universidade Fernando Pessoa. (E5)

- da entrevistada E6, que nos disse que *“Enquanto membro da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos – ECAE do Seixal e Barreiro, era responsável por toda a intervenção relativa ao ensino pré-escolar.”* (E6)

- da entrevistada E9, que nos frisou que:

Sempre lidei, pois, com alunos com necessidades educativas especiais: como professora curricular, como professora do ensino especial, como directora de turma, tendo trabalhado com um leque muito extenso de problemáticas. (...) De salientar que nunca leccionei uma turma sem alunos de necessidades educativas especiais. (E9)

- da entrevistada E10, que nos relatou que *“Durante estes cinco anos pertenci durante quatro anos à equipa da avaliação interna e ao Conselho Geral e sou a coordenadora do programa Eco-Escolas desde que cheguei a esta escola.”* (E10)

- **na categoria «Experiência com a temática»**

Destacamos:



- o entrevistado E1, que nos confidenciou que:

Uma das primeiras medidas, então tomadas, [1975] foi a de assegurar a existência de rampas de acesso para os alunos deficientes, que se deslocavam em cadeiras de rodas. Em 1976, foi possível instalar um pequeno elevador na escola. (...) Na altura, [1982] foi desenvolvido um intenso trabalho no sentido de assegurar a eliminação de barreiras arquitectónicas no espaço escolar e foram dados os primeiros passos para o acompanhamento regular das crianças e dos jovens com deficiência por professores de educação especial. De referir, ainda, o meu contributo em termos formativos, quer na qualidade de director de um Centro de Formação, quer como formador, no processo de qualificação de docentes para a intervenção em termos de Educação Especial. (E1)

- a entrevistada E5, que nos disse que, *“Trabalhei em CERCIS, coordenei vários projectos internacionais na área”* e que *“Nesta instituição [CRINABEL] trabalhei com alunos com Necessidades Educativas Especiais severas.*

- a entrevistada E6, que nos revelou que:

No papel de professora de Educação Especial de alunos invisuais, que fui durante dois anos lectivos, tinha todas as tarefas relativas à transcrição de Braille para escrita por extenso ou vice-versa, bem como fazer o treino dos alunos quer nas máquinas de Braille quer já em termos informáticos. (E6)

Disse-nos ainda: *“nos anos de 1991 a 1997, leccionei as disciplinas de Educação Visual e de Educação Visual e Tecnológica, a alunos invisuais. Tive a oportunidade de os acompanhar nos 2º e 3º ciclos da escolaridade.”* (E6)

- o entrevistado E8 comentou connosco que:

Enquanto docente na Escola Preparatória Paula Vicente, em Lisboa, onde comecei a dar aulas, e para completar horário foi-me distribuída a tarefa de apoio a um aluno com descoordenação motora, tendo sido um colega a dizer-me quais os exercícios físicos que o aluno deveria fazer com as mãos. (E8)

- a entrevistada E9 referiu que

Continuo a trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, quer em contexto de sala de aula, em conjunto com a turma, quer em aulas de apoio educativo individual, para trabalhar concretamente as dificuldades levantadas pelas diversas problemáticas evidenciadas, que vão desde a dislexia profunda, disortografia, dificuldades de aprendizagem, hiperactividade, etc., etc., etc... (E9)

- a entrevistada E10 contou-nos que

estive sem componente lectiva durante os anos lectivos 1997/1998 e 1998/1999, pois fui operada às cordas vocais (...). Em 2009/2010 (...) acompanhei mais um grupo de alunos do 1.º ao 4.º ano, esta turma tinha 26 alunos. A turma tinha 2 alunos diabéticos tipo 1, 2 disléxicos, 2 hiperactivos e um autista com Asperger. Durante esses anos não tive qualquer apoio. Actualmente estou a leccionar uma turma de 1.º ano que integra uma aluna autista com direito a redução de turma e tenho 22 alunos. Ela tem 30 minutos de terapia da fala por semana e duas horas de apoio da professora de educação especial. (E10)

- a entrevistada E11 disse que: “Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais nunca tive cegos nem surdos, mas tive muitos ao longo dos anos com problemáticas diversificadas.” (E11)

• **na categoria «Outras experiências»**

Destacamos os seguintes depoimentos:

- do entrevistado E1, que sublinhou:

como muito relevante, o trabalho desenvolvido para a criação de um Centro de Formação de Professores no concelho da Amadora. O Centro viria a ser constituído em Janeiro de 1993, tendo como sede a Escola em que eu exercia funções de Presidente do Conselho Directivo. Em Junho de 2002, fui eleito para Director do Centro de Formação da Associação de Escolas (...), funções que desempenhei até Setembro de 2006. A partir de 1999, iniciei uma actividade regular como formador de docentes, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (...).

- da entrevistada E5, que realçou que:

Fui, também, fundadora da RUMO - Cooperativa de Solidariedade Social onde trabalhei durante 10 anos, sempre no ensino directo com alunos com necessidades educativas especiais, portanto de educação especial, ao mesmo tempo que coordenava órgãos da cooperativa. (E5)

- da entrevistada E6, que nos disse que: *“No âmbito sindical, tentei que o sindicato a que pertencia percebesse como funcionavam as deficiências apresentadas pelo sistema, tendo o meu tema de tese do DESE em Administração Escolar versado sobre a Educação Especial.”* (E6)

- do entrevistado E8, que, enquanto professor

(...) na Escola Secundária Passos Manuel acompanhei uma aluna amblíope, tendo acabado por lidar com um grupo de cegos e amblíopes, em colaboração com o Centro de Produção de Materiais em Braille que tinha as instalações dentro da Escola. Nesta altura, cheguei mesmo a produzir alguns materiais para me auxiliarem nas aulas. (E8)

- da entrevistada E9, que:

Durante quatro anos não exerci estas funções, pois trabalhei em estreita colaboração com o Núcleo de Apoios Educativos, tendo feito formação específica durante dois anos para poder leccionar as aulas e exercer as actividades relativas a esta área, como professora responsável pelas mesmas. (E9)

#### BLOCO IV – SUCESSOS E CONSTRANGIMENTOS VIVENCIADOS

Quanto ao objectivo específico «Identificar as principais mudanças nas políticas de educação especial ao longo da carreira do entrevistado», destacamos:

• **na categoria « Percepção da política educativa para a educação especial»**

- do entrevistado E1, que nos refere que:

o marco essencial neste domínio foi a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 46/86. Posteriormente, assume, a meu ver, significado a aprovação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991, que aprovou o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Igual referência merece a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, 30 de Maio de 1997, publicado no DR - II Série, n.º 149, de 1 de Julho de 1997, que aprova um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos. (E1)

- do entrevistado E2, que diz que:

Para mim foi muito importante a nossa Constituição da República consagrar o Princípio da Universalidade e o Princípio da Igualdade, em que é garantido a todos os cidadãos a mesma dignidade social e que todos são iguais perante a lei. Consagra também um artigo, aos cidadãos portadores de deficiência, garantindo-lhes o gozo de todos os direitos consignados na Constituição e enfatizo, o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. E responsabiliza directamente o Estado por uma política nacional para com o cidadão portador de deficiência.

Depois a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 46/86, que contempla e dá especial atenção à educação especial, no capítulo sobre as modalidades de educação escolar.

Devo referir que, para mim, até 2004, o outro marco relevante é a publicação pelo ministro Roberto Carneiro do decreto 319, que vem revolucionar o que se estava a fazer no domínio da educação especial nas nossas escolas. (E2)

- da entrevistada E4, que acha que:

aos poucos e poucos os alunos com necessidades educativas especiais foram tendo maior protecção ao nível da nossa legislação. O primeiro decreto-lei de que me recordo foi o Decreto-Lei 319/91. Este decreto-lei veio trazer mais segurança aos alunos e consciencializar as escolas e os docentes para as problemáticas destes mesmos alunos. Houve uma maior preocupação na integração destes alunos no ensino regular. (E4)

- da entrevistada E5, que sublinha que:

Só em 1991 aparece a legislação que fomenta a inclusão nas escolas, situação que se mantém até hoje embora com retrocessos. O 3/2008 foi o primeiro retrocesso embora bastante disfarçado. (...) sem dúvida o Decreto-lei 319 de 91, quando os alunos passaram preferencialmente para a escola. (E5)

- da entrevistada E6, que considera que *“foi muito importante o aparecimento do decreto 319 em 1991. Foi uma peça legislativa muito importante e que marcou significativamente o ensino especial em Portugal.”* (E6)

- do entrevistado E8, que apresenta uma perspectiva diferente e que nos diz que:

Enquanto aluno: Gostava de referir que tendo integrado uma turma com alunos do ensino especial no ano lectivo de 1973/74, numa escola privada, recorro o contraste entre o ensino tradicional da época e o praticado nessa escola ao espírito “Summerhil” em que os alunos tinham a liberdade de se desenvolver ao próprio ritmo. (E8)

- da entrevistada E9, que nos diz que:

Penso que aos poucos e poucos os alunos com necessidades educativas especiais foram tendo maior protecção ao nível da nossa legislação. O primeiro decreto-lei de que me recorro foi o Decreto-Lei 319 de 91. Este decreto-lei veio trazer mais segurança aos alunos e consciencializar as escolas e os docentes para as problemáticas destes mesmos alunos. Houve uma maior preocupação na integração destes alunos no ensino regular. (...) Considero que esta atitude foi muito positiva, na medida em que estes alunos podem ter uma maior convivência com todo o tipo de crianças, e desenvolverem competências que possibilitem uma melhor integração na sociedade em que vivemos. (E9)

- da entrevistada E10, que nos diz que:

Sinto que cada vez há menos apoio para essas crianças. Pois foram retiradas das instituições que tinham técnicos especializados e foram colocadas nas escolas com poucos apoios. Eu tenho uma criança autista que necessita de terapia da fala e só tem 30 minutos por semana e duas horas de apoio semanais com a professora de

educação especial. Para mim o mais importante foi o decreto 319. A partir daí tudo o que tem aparecido, em termos de legislação, não me parece que tenha modificado para melhor o apoio a estes alunos e às suas famílias. (E10)

- da entrevistada E11, que nos diz que:

A política educativa no âmbito da educação especial é de cariz inclusivo, o que além de tranquilizar as nossas consciências tem quanto a mim mais desvantagens do que vantagens, em especial para os alunos implicados que deveriam o centro da questão.

Ou seja incluir numa turma, mesmo reduzida, um aluno com dificuldades cognitivas significativas não é bom para ele, nem para o professor nem para os outros alunos.

Deveria pois deixar-se de procurar essas soluções que são “politicamente correctas” e perceber que um aluno com essas características, por ser diferente precisa de um ensino diferente, personalizado e individualizado que não faz sentido no contexto de um grupo/turma tradicional, por mais reduzido que seja.

O que acontece actualmente é colocar um aluno numa turma reduzida e dar-lhe depois uma hora de apoio individualizado em Português, Matemática e Língua Estrangeira que não serve para nada porque na maior parte dos casos ele não acompanha a aula da turma e o apoio individualizado é insuficiente. (E11)

Quanto ao objectivo específico «Identificar os sucessos nas mudanças vivenciadas», destacamos:

- **na categoria «Sucessos vivenciados»**

- do entrevistado E1, que nos refere que:

Cabe, de igual modo, reconhecer que a generalização, a partir do ano de 1998, da oferta de cursos de especialização, as licenciaturas em Educação Especial, nomeadamente no quadro do completamento de habilitações por docentes não titulares do grau de licenciatura, significou uma aposta do sistema educativo na qualificação de recursos para apoio a alunos com necessidades educativas especiais. (E1)

- do entrevistado E3, que nos diz que:

Como professor do Ensino Especial na CERCI do Miratejo (79/80 e 80/81), na área das artes visuais, desejo salientar como aspectos positivos, o trabalho em equipa, o estudo dos casos específicos dos alunos com as suas diversas deficiências que iam das profundas às ligeiras, pelos professores envolvidos e partilha dessas experiências e conhecimentos, que contribuiu para os bons resultados práticos que se iam verificando a todos os níveis com estes alunos ao longo do tempo.

A vertente prática do processo de ligação das aprendizagens à vida concreta do aluno de acordo com as suas necessidades e de integração no mercado de trabalho foram um sucesso nesta minha experiência. (E3)

- da entrevistada E5, que defende que *“O lugar das crianças com necessidades educativas especiais é na escola mas com atendimento adequado.”* (E5)

- da entrevistada E6, que nos diz que considera positivo quando *“os alunos eram despistados e ficavam apoiados por professores de Educação Especial vocacionados para áreas distintas, dependendo da deficiência do aluno.”* (E6)

- do entrevistado E8, que considera que *“os sucessos obtidos deveram-se à carolice de alguns colegas e de serviços especializados fora do horário normal de funcionamento.”* (E8)

- da entrevistada E9, que refere que:

Quando iniciei a minha actividade profissional, a preocupação com esta problemática era inexistente. Notei que procura-se um acompanhamento do sujeito-alvo cada vez mais próximo e adequado, com recursos muito especializados gradualmente, e com o passar os anos, se tem vindo a tornar progressivamente mais importante e relevante e que a política que se lhe dedica é cada vez mais pertinente. Refiro-me aqui ao trabalho cooperativo e colaborativo com os psicólogos escolares, com as assistentes sociais, com as CERCI, com os colegas do Núcleo do Ensino Especial, com os especialistas do projecto EPIS, com os médicos que trabalham com estes miúdos e que muitas vezes comunicam à Escola técnicas de terapia e a própria Direcção da escola. (E9)

• na categoria «Constrangimentos vivenciados»

- do entrevistado E1, que nos refere que:

Apesar dos passos positivos dados em termos legislativos e de reforço da qualificação de recursos humanos, a minha experiência veio confirmar que, como afirmava Crozier, a realidade não se muda só por decreto. Com efeito, as práticas de muitos docentes e de muitas escolas permaneceram – e permanecem! – ancoradas em modelos tradicionais, mais preocupadas com aspectos meramente quantitativos do processo ensino-aprendizagem, baseados numa perspectiva de currículo único, pronto-a-vestir, como dizia João Formosinho. Por outro lado, as concepções individualistas das práticas pedagógicas associadas às dificuldades sentidas pelos docentes em matéria de trabalho em equipas multidisciplinares constituíram – e constituem! –, a meu ver, severos constrangimentos para a implementação de medidas favorecedoras de processo de diferenciação pedagógica, considerando as reais necessidades dos alunos. (E1)

- do entrevistado E2, que considera que:

as Necessidades Educativas Especiais no novo regime que revogava o D.L. 319/91 embora traduzindo a intenção de uma aprendizagem e ensino incluso, não respondia completamente a este desiderato, ou seja, considera-o de maneira a responder à Declaração de Salamanca, subscrita pelo Estado Português mas de forma marginal. (E2)

- do entrevistado E3, que considera:

Como aspecto negativo desejo salientar a nova legislação que iniciou a sua prática nos anos de 1990 e que transferiu a maioria desses alunos para o ensino oficial com a filosofia da integração na comunidade educativa mais vasta.

Pelo exposto, no ensino oficial estes alunos ficam sem ferramentas práticas para a sua vida quotidiana ou futura, fundamental para uma verdadeira e estruturada inserção social destes alunos. (E3)

- da entrevistada E4, que:

Desde que iniciei a minha actividade profissional a situação com que me deparei mais constrangedora e que tive que ultrapassar foi ter uma aluna invisual no 5.º ano. Nesta altura não havia docente do ensino especial especializado em Braille, o que dificultou muito (no início) o trabalho que pretendia desenvolver com a aluna (...). Felizmente tratava-se de uma criança extremamente interessada, empenhada e trabalhadora e em conjunto arranjámos um conjunto de códigos de escrita, para podermos ultrapassar os obstáculos encontrados. Para além desses códigos e para que a aluna pudesse realizar as fichas de avaliação, eu própria aprendi o alfabeto em Braille. Não foi nada fácil pois não tinha nenhum treino e o tempo era escasso, mas com ajuda da própria aluna tudo se conseguiu arranjar. No 6.º ano a situação foi bastante diferente. Foi colocada uma docente do ensino especial especializada em Braille, o que tornou a tarefa da tradução dos textos mais simplificada. No entanto, os códigos estabelecidos no ano anterior mantiveram-se uma vez que já se encontravam dominados pela referida aluna. Considerou-se mais vantajoso para o progresso da aluna. Mais tarde a escola passou a ter uma impressora baille, o que facilitou ainda mais o trabalho com os alunos invisuais. No sentido oposto esteve o caso do aluno com surdez quase total. Aqui as dificuldades foram muito maiores. Acima de tudo teve que existir uma grande cumplicidade e entreaajuda com o aluno em causa. Na altura a linguagem gestual encontrava-se pouco desenvolvida e no meio escolar. Nunca tive contacto com nenhum colega que soubesse e pudesse ensinar esta mesma linguagem. Penso que neste campo o desenvolvimento ao nível institucional foi muito bom. Considero que esta atitude foi muito positiva, na medida em que estes alunos podem ter uma maior convivência com todo o tipo de crianças, e desenvolverem competências que possibilitem uma melhor integração na sociedade em que vivemos. Em simultâneo as escolas passaram a contar com mais docentes de educação especial, possibilitando maior apoio aos alunos e, ao mesmo tempo, aos docentes das várias disciplinas que lidam com estas mesmas crianças. Outra situação que considero positiva, tem a ver com a possibilidade de alunos com necessidades educativas especiais, com problemáticas graves, poderem ter um currículo adaptado à sua problemática, onde muitas das vezes trabalham individualmente com um docente, visando acima de tudo a sua integração e socialização e em muitas situações permite o desenvolvimento de algumas capacidades que em grupo turma não são capazes de conseguir. (E4)

- da entrevistada E5, que defende que:

Os principais problemas são sem dúvida uma enorme falta de recursos quer de docentes quer de outros técnicos.

(...) Deveria existir uma equipa de coordenação por concelho ou concelhos conforme a dimensão, ou até mesmo por região que contasse com um grupo de técnicos a definir caso a caso e que avaliasse as situações, organizasse e coordenasse a intervenção dos serviços de educação especial e apoio educativo de cada zona. (E5)

- da entrevistada E6, que destaca, *“pela negativa, a redução de deficiências ou problemas psicológicos e ambientais, que deixaram de usufruir do apoio dos professores de Educação Especial”* e que considera *“também ser muito negativo, a falta de apoios em termos de técnicos e de recursos para o pagamento das terapias essenciais às diferentes deficiências.”* (E6)

- do entrevistado E8, que considera que

havia [em 1981] alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem estarem propriamente identificados. Como se diz agora, se não estou em erro, «sinalizados». ... Não havia, portanto qualquer tipo de professor especializado ou qualquer tipo de formação para trabalhar com estes alunos.

(...) Enquanto elemento do Conselho Directivo, as maiores contrariedades que senti relativamente ao Ensino Especial, não foi em relação propriamente aos alunos, mas sim em relação aos próprios professores de Ensino Especial e Psicólogos que não era possível controlar nem saber do seu paradeiro, pois como pertenciam à elite da especialidade, praticavam horários de «luxo», e os «putos que se lixassem». (E8)

- da entrevistada E9, que identifica:

A principal dificuldade com que me deparo é a falta de interesse pelas actividades escolares que alguns alunos revelam, a falta de trabalho e empenho dos mesmos, a não aceitação ou minimização por parte dos pais das problemáticas dos seus filhos, que relegam para a escola todo o trabalho a ser feito, a desvalorização do papel da escola por parte das famílias, etc. Por outro lado, considero também bastante constrangedora a pressão que, por vezes, estes

agentes supracitados exercem sobre os professores curriculares no sentido de se fazer prevalecer o “mito” de quando se é um aluno abrangido pelo ensino especial se cria um estatuto de “sucesso garantido”. (E9)

- da entrevistada E10, que nos diz que:

Sinto que cada vez mais nos colocam crianças com imensos problemas de saúde e nós não temos meios de fazer com que elas evoluam. Pois cada vez mais com a contenção de custos o número de técnicos é reduzido e as escolas não têm condições físicas de os receber. (E10)

- da entrevistada E11, que considera que:

O professor vê-se confrontado com o dilema de dar atenção àquele aluno que tem necessidades muito específicas e esquecer os outros dezanove, ou o inverso. E vai gerindo a situação com a sensibilidade e o bom senso de que é capaz e dos quais apesar de tudo os resultados não são nada satisfatórios.

Aos professores não é dado qualquer tipo de apoio. A situação é: “Tens aqui um aluno com paralisia cerebral” por exemplo e “agora amanha-te!”. É mais ou menos isto que acontece. Cabe pois ao professor ir fazendo experiências, por tentativa e erro até encontrar a solução “menos má”. (E11)

#### BLOCO V – AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS VIVENCIADAS

Quanto ao objectivo específico «Avaliar as políticas de educação especial durante o percurso profissional do entrevistado», destacamos:

- **na categoria «Avaliação das políticas educativas no âmbito da educação especial»**

- do entrevistado E1, que nos diz que:

cabe referir, em especial, a minha intervenção, enquanto deputado, no processo da aprovação, pela Assembleia da República, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo e, enquanto membro da equipa do Ministério da Educação, entre 1995 e 2000, nos processos de reorganização curricular do ensino básico e de revisão curricular do ensino secundário, bem como no processo de elaboração, em 1997, do despacho veio aprovar um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos. (E1)

- do entrevistado E2, que nos diz que:

Em Portugal e no que concerne a esta matéria não nos parece possível encontrar um ambiente ideal de escola incluída em todas as turmas regulares, mas também não podemos ter por conveniente ambientes segregadores e excessivamente fechados. (E2)

- do entrevistado E3, que diz que:

No meu ponto de vista e pela minha prática, com estes alunos integrados em turmas do ensino oficial, verifiquei que a aprendizagem é quase nula, na medida em que devido a que a prática pedagógica devia coordenar as aprendizagens com a inserção no desenvolvimento daquilo que os alunos necessitam para a sua autonomia e relação com os outros e o mundo ou com a vertente profissional adaptada a cada caso.

Esta situação não é possível no ensino oficial, pois ao pessoal docente não é dada a formação necessária para este tipo de ensino, a estrutura dos programas têm de contemplar todos os alunos independentemente da sua situação e o ensino profissional específico inexistente. (E3)

- da entrevistada E4, que diz que:

Nesta época leccionava na escola pública e ao mesmo tempo num colégio privado com alunos de necessidades educativas especiais do 5.º ano. (...) Presentemente, olhando para trás, considero que foi a pior experiência que tive na minha vida. (...) a única preocupação da directora e proprietária do colégio eram simplesmente questões monetárias. O colégio (...) era subsidiado pelo estado, (...), assisti em reuniões com encarregados de educação, a pressões sobre os

mesmos se por qualquer motivo estes quisessem retirar os seus educandos do referido colégio. A leccionação era extremamente difícil. Não tinha qualquer material para trabalhar com os alunos, incluindo material de escrita, muito menos material específico da disciplina que leccionava. Na maioria das vezes para minimizar a situação adquiria eu própria material e levava para as aulas para que as crianças pudessem trabalhar e desenvolver alguns dos conteúdos programáticos. Quando necessitava de material mais específico pedia-o emprestado na escola onde estava colocada e leva-o (...). (E4)

- da entrevistada E5, que afirma que:

A Educação especial sofreu de todas as modas que a nível internacional foram surgindo. Assim, das classes especiais antes de 1994 passamos para as CERCIS e similares.  
(...) a percepção que tenho, e desde sempre que tenho ligações à educação especial, é que a política educativa nesta área andou ao sabor do vento, sem planeamento nem avaliação. Diria mais, se me permite, ao sabor dos interesses económicos. (E5)

- da entrevistada E6, que diz que:

Pena é, que a partir dessa altura [do DL 319] não se tenha aproveitado esse documento para reflectir e melhorar todo o ensino destas crianças. (...) O que aconteceu, e o que no terreno temos vindo a confirmar, é a política economicista que os diversos governos têm vindo a assumir.  
Só tenho assistido a cortes financeiros sucessivos e à retirada de apoios comparticipados às famílias, que sistematicamente afectam a qualidade do ensino destes alunos com necessidades educativas especiais e que muitas vezes inviabilizam muito do que se podia fazer dentro das suas turmas, nomeadamente com os outros alunos ditos «normais». (E6)

- do entrevistado E8, que nos diz que:

Enquanto docente: verifiquei que a falta de apoio e de sinalização dos alunos foi o maior constrangimento. (...) No meu ver, e tendo em conta que estive dos dois lados da barricada, como professor e como aluno, notaram-se francas melhorias no alargamento do

sistema quer a nível de recursos materiais quer a nível de recursos humanos. (E8)

- da entrevistada E9, que afirma que:

Em simultâneo as escolas passaram a contar com mais docentes de educação especial, possibilitando maior apoio aos alunos e, ao mesmo tempo, aos docentes das várias disciplinas que lidam com estas mesmas crianças. (E9)

- da entrevistada E11, que nos disse que:

É uma política de “tapa-buracos”. Nenhum marco me merece destaque... Acho que se deveria de uma vez por todas entender que a solução não é a de incluir os alunos em turmas ditas “normais” e assumir que eles são mesmo diferentes e precisam de outro tipo de soluções. Sem “complexos de culpa”, nem “paninhos quentes”. (E11)



## **PARTE III – CONCLUSÕES**



## 8. CONCLUSÕES

A Conclusão constitui uma reflexão sobre os resultados encontrados.

(Coutinho, 2011: 220)

Cada vez mais temos conhecimento de casos de exclusão. Este é na realidade um dos fenómenos com que se debate a sociedade contemporânea. Exclusão que evidencia as desigualdades de natureza social, económica e cultural, e que origina muitas vezes a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, referidas como “discapacidades” por Sanches (2003).

Outro grupo também muito importante é o dos alunos que têm insucesso na sua escolaridade e em que muitos abandonam a escola sem completarem a escolaridade obrigatória. Para Sanches (2003: 141-142), são alunos que se encontram à margem da escola, por diversos motivos que não são objecto deste trabalho. Para a mesma autora, a inclusão surge com o objectivo de eliminar as diversas formas de opressão existentes e de lutar para conseguir um sistema de educação para todos, fundamentado na igualdade, na participação e na não discriminação, como um marco de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A primeira vez que se falou em inclusão foi precisamente na tão falada Declaração de Salamanca. Será oportuno transcrever o ponto três da sua introdução, que diz o seguinte:

O princípio orientador deste Plano de Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de



minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da sua escolaridade. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Isto deu origem ao conceito de escola inclusiva. O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Realçamos, ainda, segundo Sánches (2003: 142), que cita García Pastor:

La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir” (García Pastor, 1996: 23).

Também nós, tal como Apple e Beane (2000: 27), admitimos ter aquilo que Dewey e outros denominaram como “*fé na democracia*”, ou seja, uma crença profunda de que a democracia possui um significado poderoso, funcional, e que é indispensável se pretendemos assegurar a liberdade e a dignidade humana na sociedade.

Segundo os mesmos autores, “(...) *a democracia é extensível a todas as pessoas, inclusive aos jovens. Finalmente crêem que a democracia nem é incómoda,*



*nem é perigosa, e que tem condições de implementação tanto nas sociedades, quanto nas escolas” (Idem, p. 29).*

Nos documentos adoptados pela Conferência Mundial da UNESCO, sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994, conhecidos habitualmente entre os educadores e professores como «Declaração de Salamanca», pode ler-se:

- acreditamos e proclamamos que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas educativos devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.

Ainda de acordo com o pensamento de Apple e Beane (2000: 36), citamos o seguinte:

Embora a democracia valorize a diversidade, muitas escolas têm reflectido maioritariamente os interesses e aspirações dos grupos mais poderosos deste país ignorando os menos poderosos. Embora, numa democracia, as escolas devessem presumivelmente demonstrar como conseguir oportunidades iguais para todos, muitas escolas estão empestadas por estruturas tais como a selecção e a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, que negam oportunidades e resultados iguais a muitos, sobretudo aos pobres, às pessoas de cor e às mulheres.

Nas palavras de Sánches (2003: 140), *“actualmente la sociedad y los sistemas educativos se encuentran en una encrucijada bastante controvertida, que sólo tiene dos direcciones: la inclusión y la exclusión”*.

No entender de Martins (in Jesus e Martins, 2000: 19),

para a construção de uma Escola Inclusiva (...) destacam-se duas linhas de orientação:



- A constatação de que os aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula, o clima das relações e as interações estabelecidas são fundamentais;
- A importância dada a um currículo inclusivo que promova práticas pedagógicas apropriadas a todos os alunos.

No início deste trabalho identificámos os objectivos do estudo e propusemos dar resposta a três questões de investigação, que recordamos:

- Quais os contributos para a Educação Especial preconizadas na Constituição da República Portuguesa?
- O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?
- Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?

De acordo com a nossa Estratégia Metodológica, em que elegemos como elementos fundamentais, na recolha de dados, a recolha documental e a entrevista, iniciámos a recolha documental pela identificação dos documentos oficiais com pertinência para o estudo.

Começamos então, de acordo com as questões de investigação enunciadas, a expor as conclusões a que chegámos.

### **8.1. Quais os contributos para a Educação Especial preconizados na Constituição da República Portuguesa?**

Para responder à primeira questão de investigação, reunimos os normativos legais que publicitaram a «Constituição da República Portuguesa» e as revisões de que foi alvo no período em estudo, recorrendo para isso às publicações no jornal oficial – o Diário da República.

Estando na posse destes diplomas, que se podem consultar no Anexo II, construímos dois instrumentos para a recolha dos dados e que serviram de base para a sua análise. Construímos, assim, um mapa onde observamos a estrutura das leis e um outro mapa onde comparamos a estrutura das leis tendo como referência os «Princípios fundamentais» e a «Parte I – Direitos e deveres fundamentais», também estes incluídos no referido anexo II.

A primeira constatação que observámos foi que a Lei Constitucional manteve sempre a sua estrutura inicial, constituída pelos seguintes seis blocos estruturais:

- (1) – Princípios fundamentais;
- (2) – Parte I – Direitos e deveres fundamentais;
- (3) – Parte II – Organização económica;
- (4) – Parte III – Organização do poder político;
- (5) – Parte IV – Garantia e revisão da Constituição;
- (6) – Disposições finais e transitórias.

A partir da primeira revisão de 1982, nos «Princípios Fundamentais», é assumido no artigo 9.º - Tarefas Fundamentais do Estado, a garantia dos direitos e liberdades fundamentais, o respeito pelos princípios do Estado democrático, a promoção do bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses.

Por outro lado, reportando-nos agora à «Parte I – Direitos e Deveres Fundamentais», desde a Constituição de 1976 que os artigos 12.º - Princípio da Universalidade e o artigo 13.º - Princípio de Igualdade, garantem respectivamente que “todos os cidadãos gozam de direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na



Constituição” (art.º 12-1) e que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (art.º 13-1).

Demos também especial atenção ao artigo 71.º - Cidadãos portadores de deficiência, que desde o primeiro momento, em 1976 (só revisto em 1997 para a adaptação da linguagem utilizada, em que foi evidenciada a preocupação de actualizar os termos técnicos e substituiu-se a palavra «deficiente» pela expressão «cidadãos portadores de deficiência»), garante que “*os cidadãos portadores de deficiência gozem plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição*”.

Também no artigo 73.º - Educação, cultura e ciência, é garantido “que todos têm direito à educação e à cultura” e na sua sequência, no artigo 74.º - Ensino, é igualmente assegurado o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, garantindo a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino, investigação científica e de criação artística, promovendo e apoiando o acesso aos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiando o ensino especial, quando necessário.

No nosso entender, a Constituição da República prevê e enquadra adequadamente a problemática da Educação Especial.

Estavam assim criadas as condições para que, a partir da Lei Fundamental da República, seja produzida toda a legislação subsequente necessária ao correcto desenvolvimento da Educação Especial em Portugal, considerando que a Constituição da República Portuguesa determina que são direitos fundamentais o direito ao Ensino e à Educação e que incumbe ao Estado a responsabilidade de “*promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário.*” (Art.º 74.º, alínea g)

## 8.2. O que prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo para a Educação Especial?

Tal como para a questão anterior, para responder a esta segunda questão de investigação, reunimos as Leis e construímos instrumentos para a recolha dos dados que serviram de base para a sua análise e que podemos consultar no Anexo III.

A regulamentação do previsto na Constituição da República Portuguesa, no âmbito da Educação Especial, dá os primeiros passos com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, para responder a esta questão, considerando que a Lei de Bases do Sistema Educativo só foi publicada em 1986, ou seja 12 anos após o 25 de Abril de 1974, pareceu-nos adequado para esta análise tecer algumas considerações sobre a chamada Lei Veiga Simão, aprovada em 1973, e que vigorou em muitos aspectos durante muito tempo, ainda durante a 3.<sup>a</sup> República.

Assim, chegámos à conclusão de que a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, revelava já importantes preocupações, das quais destacamos as seguintes:

- i. Quanto ao direito à educação, preconizando e assegurando o acesso aos vários graus de ensino (Capítulo I, Base II, alínea a);
- ii. Quanto a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento das «crianças deficientes e inadaptadas», bem como às precoces (Capítulo II, Secção 3.<sup>a</sup>, Subsecção 1.<sup>a</sup>, Base VI, 1.);
- iii. Quanto à igualdade de oportunidades para todos, efectivando uma educação básica obrigatória (Capítulo I, Base II, b)) e com a duração de oito anos (Capítulo II, Secção 3.<sup>a</sup>, Subsecção 1.<sup>a</sup>, Base VI, 3.);
- iv. Quanto às «crianças diferentes», refere expressamente que:



i. a educação pré-escolar tem como objectivos principais, de entre outros, promover o diagnóstico, tratamento e orientação de crianças revelando deficiências, inaptações ou precocidades, (Capítulo II, Secção 2.<sup>a</sup>, Base V, 1.);

ii. e que de entre outros objectivos gerais do ensino básico, é referido o proporcionar às crianças deficientes e inaptadas ou precoces as condições mais adequadas ao seu desenvolvimento (Capítulo II, Secção 3.<sup>a</sup>, Subsecção 1.<sup>a</sup>, Base VI, 1.).

Revelava também preocupações especiais quanto à formação dos professores para a educação «das crianças deficientes e inaptadas», que seria obtida em Institutos Superiores de Educação Especial (Capítulo III, Base XX).

Feito este parêntesis, regressemos então à Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

A primeira constatação, pela positiva, é a de que esta Lei, emanada da Assembleia da República, foi aprovada por unanimidade.

Realçamos, como a medida mais relevante, a importância dada à Educação Especial, ao ser considerada como uma modalidade especial da educação escolar (art.º 16.º), como nos confirmou o Entrevistado 1 (E1) ao dizer que:

Dos anos da minha actividade parlamentar, recordo, com especial destaque, o trabalho de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, que, a meu ver, deu um contributo extremamente relevante para a adopção de uma perspectiva inclusiva de educação. Recordo, a este propósito, a consagração legal da educação especial enquanto modalidade especial de educação escolar.

De considerar também, como relevantes, as seguintes medidas:

i. A frequência da educação pré-escolar é facultativa e é o primeiro nível da despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e destina-se a promover orientação e encaminhamento da criança (artigo 5.º);

- ii. O ensino básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos (artigo 6.º);
- iii. Nos objectivos do ensino básico é assegurado, às crianças com necessidades educativas específicas, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (artigo 7.º);
- iv. A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos, famílias, educadores e às comunidades (artigo 17.º - 2);
- v. Define o âmbito e os objectivos da educação especial (artigo 17.º - 3), nomeadamente, prevê o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; a ajuda na aquisição de estabilidade emocional; o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; a redução das limitações, provocadas pela deficiência; o apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; o desenvolvimento a todos os níveis e que se possa processar; e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa;
- vi. Define a organização da educação especial (artigo 18.º), como sendo:
  1. A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.
  2. A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando.
  3. São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.
  4. A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.



5. Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.
6. As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
8. Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

Concluimos, assim, que em matéria de leis regulamentadoras da educação em Portugal, tanto a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, bastante avançada para a época e para o sistema político português da altura, como a Lei n.º 43/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, reflectiam e enquadravam perfeitamente as preocupações fundamentais da população para com a Educação Especial.

### **8.3. Quais as políticas educativas dos diversos governos para a Educação Especial?**

Verificamos em primeiro lugar que a instabilidade política dificulta o rumo da educação e, conseqüentemente, a definição de qualquer política educativa consistente, nomeadamente no âmbito da Educação Especial.

Durante o período de 1974 a 1976, durante a vigência dos «Governos Provisórios», assistimos à constituição de seis governos provisórios e à tomada de posse de seis ministros da educação, como ilustra o Quadro LII, em que mostramos a duração de cada mandato do ministro da educação. Todos com a duração inferior a um ano. Numa análise que resulta de uma leitura imediata, verificamos que apenas o

último ministro esteve em funções durante um período de tempo significativamente maior que os outros, aproximadamente 10 meses, sendo que outro ocupou o cargo durante sensivelmente 5 meses e um outro permaneceu apenas 3 meses, sendo que todos os outros estiveram em funções no ministério entre 2 a 2 meses e meio.

Após este período de grande incerteza na política educativa, iniciaram funções os «Governos Constitucionais», resultantes do voto do povo português nas diversas eleições legislativas realizadas, ou ainda da iniciativa presidencial, quando o Presidente da República entendeu aconselhável a sua nomeação em vez da marcação de novos escrutínios eleitorais.

**Quadro LII.** Ministros da Educação dos Governos Provisórios e duração dos seus mandatos

GOVERNO PROVISÓRIO	PRIMEIRO MINISTRO	NOME DO MINISTRO	DATA NOMEAÇÃO	DATA EXONERAÇÃO	DURAÇÃO DO MANDATO
I	Adelino da Palma Carlos	Eduardo Correia	15/05/1974	17/07/1974	64 dias
II	Vasco Gonçalves	Vitorino Magalhães Godinho	17/07/1974	30/09/1974	75 dias
III	Vasco Gonçalves	Vitorino Magalhães Godinho	30/09/1974	29/11/1974	61 dias
		Vasco Gonçalves	29/11/1974	04/12/1974	5 dias
		Manuel Rodrigues Carvalho	04/12/1974	26/03/1975	112 dias
IV	Vasco Gonçalves	José Emílio da Silva	26/03/1975	170 dias	
V	Vasco Gonçalves	José Emílio da Silva	12/09/1975		
VI	Pinheiro de Azevedo	Vítor Alves	19/09/1975	22/07/1976	308 dias

Numa primeira leitura, e como podemos facilmente deprender da leitura do Quadro LIII, apercebemo-nos de que nos 16 Governos Constitucionais, abrangendo o período de 28 anos, de 1976 a 2004, tomaram posse e exerceram funções 17 Ministros da Educação.



Verificamos que apenas dois ministros exerceram o seu mandato completo, de quatro anos, correspondente a uma legislatura – Roberto Carneiro, no XI Governo Constitucional, e Eduardo Marçal Grilo, no XIII Governo Constitucional.

**Quadro LIII.** Ministros da Educação dos Governos Constitucionais e duração dos seus mandatos

GOVERNO CONSTITUCIONAIS	PRIMEIRO MINISTRO	NOME DO MINISTRO	DATA NOMEAÇÃO	DATA EXONERAÇÃO	DURAÇÃO DO MANDATO
I	Mário Soares	Mário Sottomayor Cardia	23/07/1976	09/12/1977	503 dias
II	Mário Soares	Mário Sottomayor Cardia	30/01/1978	28/07/1978	182 dias
III	Nobre da Costa	Carlos Alberto Lloyd Braga	29/08/1978	15/09/1978	18 dias
IV	Mota Pinto	Luís Valente de Oliveira	22/11/1978	11/06/1979	202 dias
V	M. <sup>a</sup> Lourdes Pintassilgo	Luís Veiga da Cunha	01/08/1979	27/12/1979	161 dias
VI	Francisco Sá Carneiro	Vítor Crespo	03/01/1980	09/12/1980	351 dias
VII	Francisco Pinto Balsemão	Vítor Crespo	09/01/1981	14/08/1981	220 dias
VIII	Francisco Pinto Balsemão	Vítor Crespo	04/09/1981	12/06/1982	285 dias
		Fraústio da Silva	12/06/1982	23/12/1982	194 dias
IX	Mário Soares	Augusto Seabra	09/06/1983	15/02/1985	770 dias
		João Deus Pinheiro	15/02/1985	06/11/1985	265 dias
X	Aníbal Cavaco Silva	João Deus Pinheiro	06/11/1985	17/08/1987	651 dias
XI	Aníbal Cavaco Silva	Roberto Carneiro	17/08/1987	31/10/1991	4 anos
XII	Aníbal Cavaco Silva	Diamantino Durão	31/10/1991	19/03/1992	147 dias
		Couto dos Santos	19/03/1992	07/12/1993	629 dias
		Manuela Ferreira Leite	07/12/1993	28/10/1995	691 dias
XIII	António Guterres	Eduardo Marçal Grilo	28/10/1995	25/10/1999	4 anos
XIV	António Guterres	Guilherme d'Oliveira Martins	25/10/1999	14/09/2000	326 dias
		Augusto Santos Silva	14/09/2000	03/07/2001	293 dias
		Júlio Pedrosa	03/07/2001	06/04/2002	279 dias
XV	José Manuel Durão Barroso	David Justino	06/04/2002	17/07/2004	834 dias



A actividade do Parlamento está directamente ligada ao desempenho da governação e ao exercício da oposição. Citaremos aqui algumas intervenções que consideramos ser de interesse para as conclusões deste trabalho.

Durante o I Governo Constitucional, do Partido socialista, o Sr. Deputado Narana Coissoró (CDS) criticava o Programa do Governo porque o “*ensino especial não mereceu ao Governo grande empenho*” (DAR n.º 20, de 9 de Agosto de 1976: p. 524), e o Sr. Deputado Gonçalves Sapinho (PPD) afirmava que deveriam constar do Programa do Governo “*a criação de escolas especiais para deficientes físicos e mentais e de recuperação de crianças*”. (DAR n.º 21, de 10 de Agosto de 1976: p. 575)

No período de governação do II Governo Constitucional, a Sr.ª Deputado Zita Seabra (PCP) salientou:

a acção verdadeiramente positiva embrenhada do mais profundo espírito de solidariedade humana de professores, técnicos de educação, de pais e de outros cidadãos, que logo a seguir ao 25 de Abril juntaram esforços e criaram em numerosos pontos do País cooperativas de ensino e recuperação de crianças deficientes e inadaptadas, as CERCI. Num projecto verdadeiramente digno de toda a atenção e apoio, as CERCI iniciaram o seu trabalho apesar das muitas dificuldades que vieram a encontrar por vezes até certamente bem inesperadas (...). (DAR n.º 26, de 25 de Janeiro de 1979: p. 901)

O Sr. Deputado Pedro Roseta (PSD) acusava o Governo de, na proposta de Lei do Plano e do Orçamento para 1979, “*o chamado ensino especial para deficientes é praticamente inexistente. Basta referir que o MEIC nem sequer divulga dados estatísticos sobre ele.*” (DAR n.º 41, de 21 de Março de 1979: p. 1432)

Em Julho de 1979 foram discutidos os projectos de Lei da Educação Especial, apresentados pelo Partido Comunista Português, pelo Partido Socialista e pelo Partido Social Democrata. No dia 18 de Julho foi aprovado o projecto de Lei do Partido Socialista, com votos a favor do PS, CDS e PCP e a abstenção do PSD.



O V Governo Constitucional foi marcado pela publicação da Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro, prometida pelo Primeiro-Ministro Mário Soares, mas que nunca chegou a ser regulamentada.

Durante o debate do Programa do IX Governo Constitucional, governo com base de apoio parlamentar do Partido Socialista e do Partido Social Democrata, chefiado pelo Primeiro-Ministro Mário Soares, o Sr. Deputado Jorge Lemos, dirigindo-se ao líder do Governo, questionou-o quanto à Lei do Ensino Especial: “*vai ou não aplicar a lei? Fala-se vagamente no ensino especial mas há uma lei. Vai regulamentá-la? Vai aplicá-la? Não consta nada do Programa!*”. (DAR n.º 9, de 24 de Junho de 1983, p. 233)

Mais tarde, a propósito de uma sessão de perguntas ao Governo, o Sr. Deputado Jorge Lemos voltou a questionar o Governo: “*Quanto às questões relativas ao ensino especial não obtive qualquer resposta. O Sr. Ministro vai cumprir a lei ou não?*” (DAR n.º 69, de 31 de Janeiro de 1984, p. 3105). E novamente não obteve resposta.

Em Junho de 1985, durante a discussão na generalidade de um dos projecto de lei de bases do sistema educativo, a Sr.<sup>a</sup> Deputada Luísa Cachado (PCP) dirigiu-se ao grupo parlamentar do PS e directamente acusou:

foram os senhores que, fazendo propaganda eleiçoeira, apresentaram neste hemiciclo a lei do ensino especial, boicotada pela extinta AD e que, neste momento, de comum acordo com o PSD, continuam a boicotar, não a regulamentando.

Por outro lado, é demagogia, são slogans publicitários e eleiçoeiros a dupla personalidade, a farsa assumida nesta Assembleia por muitos deputados do Partido Socialista quando, face às escolas, aos professores e aos problemas reais que eles enfrentam assumem a não representatividade do Partido Socialista, a não representação da Assembleia, a não representação da maioria. Assisti a farsas destas muitas e muitas vezes ao longo deste último ano lectivo e, face ao hemiciclo e à realidade da maioria, da coligação, dos compromissos e das cedências vergonhosas, os Srs. Deputados quebram os simulacros, os compromissos e assumem uma nova farsa: a farsa da coligação, a farsa da cedência, a farsa do compromisso. E é esta que, efectivamente, os professores e as

comunidades escolares deste país desconhecem, porque os senhores não têm nem capacidade, nem hombridade, nem honestidade para se desmascararem e quebrarem o simulacro face aos professores e às escolas. (DAR n.º 94, de 20 de Junho de 1985, p. 3498)

Referindo-se aos marcos mais importantes em termos legislativos neste domínio, E1 destacou a aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86. Disse-nos ainda que, posteriormente,

assume, a meu ver, significado a aprovação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991, que aprovou o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Igual referência merece a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, 30 de Maio de 1997, (...) que aprova um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos.

Para E2 tudo começa com a publicação da Constituição da República Portuguesa, ao

consagrar o Princípio da Universalidade e o Princípio da Igualdade, em que é garantido a todos os cidadãos a mesma dignidade social e que todos são iguais perante a lei. Consagra também um artigo, aos cidadãos portadores de deficiência, garantindo-lhes o gozo de todos os direitos consignados na Constituição e enfatiza, o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. E responsabiliza directamente o Estado por uma política nacional para com o cidadão portador de deficiência.

Depois a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei 46/86, que contempla e dá especial atenção à educação especial, no capítulo sobre as modalidades de educação escolar.

Devo referir que, para mim até 2004, o outro marco relevante é a publicação pelo ministro Roberto Carneiro do decreto 319, que vem revolucionar o que se estava a fazer no domínio da educação especial nas nossas escolas.

Também E4, E5, E9 e E10 consideram como marco fundamental no desenvolvimento da política educativa, no âmbito da educação especial, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.



Pela sua importância, transcrevemos alguns excertos do relatório técnico elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, sobre as Políticas Públicas da Educação Especial. Assim:

Em Portugal, embora a Constituição de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (art.º 74.º) e a LBSE de 1986 determine que a educação especial se organiza “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino” (art.º 18.º, n.º 1), o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do D.L. n.º 35/90, de 25 de Janeiro: “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (art.º 2.º, n.º 2). (CNE, 2014a: 6)

O mesmo relatório refere-se também à publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que:

introduz o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos para estabelecer o regime educativo especial dos alunos com deficiência. Posteriormente, 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, definindo as funções dos professores de educação especial e a qualificação necessária para o exercício das funções.” (CNE, 2014a: 9)

O Conselho Nacional de Educação termina as suas considerações concluindo que:

A adoção deste quadro de referências por parte de Portugal tem início em 1991 com a definição das medidas educativas a proporcionar a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. O regime educativo especial de que poderão beneficiar “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e aprendizagem”, sempre subordinado ao princípio de que a aplicação daquelas medidas “deve processar-se no meio menos restritivo possível” (DL n.º 319/91, de 23 de Agosto). No preâmbulo

deste diploma explicita-se a mudança de orientações que se pretende consagrar: a substituição da classificação em diferentes categorias de deficiência, “baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de necessidades educativas especiais baseado em critérios pedagógicos”; uma maior responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a adoção da perspectiva de “escola para todos”; o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; e o desenvolvimento do processo educativo em meio menos restritivo possível dos alunos com necessidades educativas especiais.

Com este diploma, a integração dos alunos com deficiência na escola regular passa a contar com um elenco de medidas suscetíveis de apoiar o seu processo educativo. Nesse sentido, reflete uma perspectiva de ensino integrado, centrado nos problemas dos alunos, com recurso à aplicação de medidas de apoio direto que permitam acompanhar o currículo oficial, muitas delas desenvolvidas fora do contexto de sala de aula por professores de apoio colocados em equipas de educação especial. (CNE, 2014a: 8)

Após estes comentários, é consensual afirmar que, além da importância das linhas traçadas na Constituição da República Portuguesa nesta matéria, foi fundamental a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a regulamentação que se seguiu e da qual destacamos:

- o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro;
- o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de Maio.

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicada a meio do mandato do X Governo Constitucional, liderado pelo Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva. No caso particular da Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foram publicados durante a vigência do XI Governo Constitucional, também liderado pelo Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva. O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de Maio, foi publicado durante o mandato do XIII Governo Constitucional, liderado pelo Primeiro-Ministro António Guterres (PS).



Verificamos que, à parte da Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986, durante um Governo do PSD, sendo que a sua discussão teve início na Assembleia da República durante o Governo do Bloco Central PS-PSD, os dois Decretos-lei mencionados foram publicados durante os Governos do Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva (PSD).

De salientar que estes diplomas têm alguma coisa em comum – o facto de terem sido publicados durante a governação de Governos que dispunham de maioria absoluta, de sustentabilidade no parlamento, e cujos mandatos foram cumpridos integralmente, ou seja duraram o tempo previsto de 4 anos. Sendo que parte da legislação referida foi publicada durante o exercício de Governos do Partido Social Democrata.

Acrescente-se que, de acordo com Coelho (2014), o

PS e PPD/PSD têm liderado, praticamente em exclusivo, o poder executivo em Portugal desde que se realizaram eleições legislativas, apenas com a exceção do interregno dos governos por iniciativa do então Presidente da República, Ramalho Eanes, entre 1978 e 1980. (p. 211)

De facto, em governos minoritários ou de maioria absoluta, em coligação ou solitariamente no governo, estes dois partidos têm partilhado a responsabilidade de dirigir o país, executando políticas e implementando medidas em nome dos cidadãos, algumas vezes apontadas como muito semelhantes. (p. 212)

Importante ainda aqui referir que, no Parlamento, foi o Partido Comunista Português (PCP) o mais “irrequieto” e o mais inconformado com a situação dos deficientes portugueses, interpellando em variadas ocasiões os diversos governos, apontando as dificuldades que se iam vivendo e apresentando diversas propostas de resolução para os problemas dos deficientes.

Registamos também a intervenção do Sr. Deputado Manuel Filipe (PCP), na sessão de 13 de Abril de 1998, sobre as dificuldades das CERCIs. Lembrou que fazia um ano,

no passado mês de Março, que foi desencadeada uma grande acção de sensibilização pública para as questões dos deficientes, a que foi dado o nome «Pirilampo Mágico». Pretendia-se alertar a opinião pública para as dificuldades por que passavam as instituições de ensino especial, as CERCI. Tentou mostrar-se a validade do seu trabalho e disse-se que existiam crianças e jovens deficientes, alguns milhares, em risco de ficar sem atendimento.

Os «pirilampos» e os discos esgotaram-se. Os objectivos da divulgação foram atingidos.

Com a campanha «Pirilampo Mágico» pretendeu-se sensibilizar os órgãos de soberania com responsabilidades directas ou indirectas sobre o problema.

Estudámos, também, as principais medidas previstas nos seis Governos Provisórios e nos quinze Governos Constitucionais. Ao mesmo tempo elaborámos um mapa, que se pode consultar no anexo IV, em que fizemos corresponder às medidas previstas nos Programas de Governo a legislação que foi produzida.

Desta análise resulta um saldo não positivo.

#### Quadro LIV. Quantificação das medidas previstas nos Programas de Governo

N.º DE MEDIDAS (Educação Especial)	I PS	II PS	III Ind	IV Ind	V Ind	VI AD	VII PSD	VIII PSD	IX PS/PSD	X PSD	XI PSD	XII PSD	XIII PS	XIV PS	XV PSD
Propostas	2	8	4	1	-	2	1	1	5	1	1	2	2	3	1
Concretizadas	2	2	1	1	-	2	-	-	2	1	4	6	9	2	1
Legislação não proposta	3	-	-	-	2	-	-	3	-	1	3	-	-	-	-
% de concretização	50	25	25	100	-	100	0	0	40	100	100	100	100	50	100

Das medidas propostas por cada um dos 15 Governos, concluímos que: 7 Governos produziram legislação de acordo com as medidas propostas, 2 Governos produziram legislação para 1/2 das medidas propostas, 1 Governo produziu legislação para 2/5 das medidas propostas, 2 Governos produziram legislação para 1/4 das medidas propostas, 2 Governos não honraram as propostas enunciadas e um dos Governos não propôs qualquer medida no âmbito do nosso estudo.



Mas [relativamente] a essa pluralidade política [representada] no Parlamento, em regra, não tem havido correspondência nas soluções encontradas a nível de governo, nomeadamente quanto à frequência de soluções de coligação, uma vez que durante trinta e quatro anos de governos democráticos e excetuando um período de dois anos, precisamente de 1978 a 1980, em que se verificou uma situação de vigência de governos de iniciativa presidencial, Portugal teve sete anos e alguns meses de governos de coligação e vinte e três anos de governos de um só partido. (Coelho, 2014: 63)

Gostaríamos ainda de referir que, embora a maioria das opiniões aponte no sentido da inclusão dos alunos nas escolas ditas «normais», há docentes que nos alertam para a não funcionalidade da legislação e a não adequabilidade da mesma às situações extremas. Comprovadamente deveriam equacionar-se soluções que permitissem que, por um lado os alunos com necessidades educativas especiais tivessem o apoio adequado à sua situação/deficiência e, por outro lado, se permitisse que os restantes alunos da turma não vissem o seu progresso condicionado à existência na sua turma de outro ou outros alunos com graves problemas de aprendizagem.

Dão-nos conta desta situação os excertos das entrevistas de alguns dos entrevistados, que passamos a citar:

O professor vê-se confrontado com o dilema de dar atenção àquele aluno que tem necessidades muito específicas e esquecer os outros dezanove, ou o inverso. E vai gerindo a situação com a sensibilidade e o bom senso de que é capaz e dos quais apesar de tudo os resultados não são nada satisfatórios.

Aos professores não é dado qualquer tipo de apoio. A situação é: “Tens aqui um aluno com paralisia cerebral” por exemplo e “agora amanha-te!”. É mais ou menos isto que acontece. Cabe pois ao professor ir fazendo experiências, por tentativa e erro até encontrar a solução “menos má”. (E11)

Sinto que cada vez mais nos colocam crianças com imensos problemas de saúde e nós não temos meios de fazer com que elas evoluam. Pois cada vez mais com a contenção de custos o número de técnicos é reduzido e as escolas não têm condições físicas de os receber. (E10)



A política educativa no âmbito da educação especial é de cariz inclusivo, o que além de tranquilizar as nossas consciências tem quanto a mim mais desvantagens do que vantagens em especial para os alunos implicados que deveriam o centro da questão.

Ou seja incluir numa turma, mesmo reduzida, um aluno com dificuldades cognitivas significativas não é bom para ele, nem para o professor nem para os outros alunos.

Deveria pois deixar-se de procurar essas soluções que são “politicamente correctas” e perceber que um aluno com essas características, por ser diferente precisa de um ensino diferente, personalizado e individualizado que não faz sentido no contexto de um grupo/turma tradicional, por mais reduzido que seja.

O que acontece actualmente é colocar um aluno numa turma reduzida e dar-lhe depois uma hora de apoio individualizado em Português, Matemática e Língua Estrangeira que não serve para nada porque na maior parte dos casos ele não acompanha a aula da turma e o apoio individualizado é insuficiente. (E11)

O que aconteceu, e o que no terreno temos vindo a confirmar é a política economicista que os diversos governos têm vindo a assumir.

Só tenho assistido a cortes financeiros sucessivos e à retirada de apoios comparticipados às famílias, que sistematicamente afectam a qualidade do ensino destes alunos com necessidades educativas especiais e que muitas vezes inviabilizam muito do que se podia fazer dentro das suas turmas, nomeadamente com os outros alunos ditos «normais». (E6)



## 9. IMPLICAÇÕES E LINHAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

Interessa também que se façam sugestões para pesquisas posteriores, em face a problemas secundários encontrados, não abordados mas prometedores de se revestirem de interesse em futuros estudos no mesmo campo.

(Sousa, 2005: 384)

Este estudo, como tivemos oportunidade de referenciar no início, vem na sequência de dois outros que realizámos em 1996 e 2006.

O primeiro estudo, em 1996, pretendeu estudar e tentou compreender, em termos da personalidade dos alunos invisuais, como é que a introdução de meios informáticos contribuiu para a melhoria da sua auto-estima e do seu percurso de integração.

O segundo estudo, em 2006, desenvolveu uma investigação com o objectivo de compreender de que modo era vivenciada / verbalizada a experiência adquirida com os meios informáticos pelos três alunos com deficiência visual e de que forma isso favoreceu a sua integração na sociedade portuguesa.

Após estas investigações, sentimos a necessidade de realizar um novo estudo no qual pudéssemos analisar o contributo do regime democrático para as políticas educativas portuguesas no domínio da educação especial, no período compreendido entre 1973 e 2004.

Pretendemos agora, realizada a investigação, que a sua divulgação contribua para uma reflexão crítica sobre a política educativa no âmbito da Educação Especial neste período de tempo.



Acompanhámos o processo de discussão, na Assembleia Constituinte, da elaboração da Constituição da República Portuguesa e, na Assembleia da República, da discussão conducente à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Analisámos em pormenor os programas de todos os Governos pós 25 de Abril de 1974 até 2004 e os respectivos debates no Parlamento.

Pareceu-nos que, pela importância que nos merece o Sistema Educativo, a sua Lei de Bases não deveria ter demorado tanto tempo a ser publicada. Dez anos é muito tempo para recuperar todo um atraso estrutural de que Portugal padecia em 1974.

Para Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E. (2011: 6), o *“estado de direito é um dos pontos mais críticos, onde a opinião pública em relação ao acesso à justiça e igualdade perante a lei é geralmene bastante negativa.”*

Não é por acaso, de acordo com Magalhães (2009), que desde o início deste século, Portugal é um dos países da Europa Ocidental cujos cidadãos se sentem mais insatisfeitos com o funcionamento do seu regime democrático.

Por outro lado, verificámos que muito tempo foi desperdiçado pelo Parlamento em discussões fúteis. Segundo Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E. (2011), *“a eficácia do poder político também foi avaliado negativamente”* (p. 40).

Os interesses políticos sobrepuseram-se ao interesse nacional e raramente o parlamento conseguiu consensos estáveis para suportar os Governos formados.

Quanto aos Governos, a situação também não foi das melhores. Os Programas dos Governos continham demasiadas promessas que não foram cumpridas, *“a falta de confiança nos políticos e no governo constitui o maior defeito da democracia no país”* (Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E., 2011: 5) e tem sido muito difícil ao eleitor ter acesso a informação que lhe permita avaliar a actuação dos diversos governos. Para Coelho (2014: 39),

Qualquer mudança no paradigma atual terá, forçosamente, de passar por mudanças internas nestas duas forças políticas [PS e PPD/PSD], pelo que o seu estudo aprofundado se justificará no quadro da procura de pistas de intervenção que permitam efetivas

reformas do seu modo de agir e se posicionarem na sociedade, com o objetivo de devolver a estes partidos a credibilidade perdida com a erosão do seu comportamento prático ao longo destes anos de democracia política, bem consubstanciada por diversos estudos de opinião periodicamente publicados, mas também pelo insatisfatório nível de participação eleitoral em eleições autárquicas ou nacionais, que poderá em parte confirmar essa acentuada desconfiança dos cidadãos face aos políticos que os representam.

De acordo com as conclusões a que chegaram Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E. (2011),

em que maiorias muito claras concordam com a noção de que os políticos não se preocupam como outra coisa para além dos seus interesses pessoais (...), de que os políticos não se preocupam com o que os cidadãos pensam e são pouco responsabilizados pelas políticas que implementam (p. 35),

somos da opinião que a classe política deve mudar de paradigma e preocupar-se mais com a qualidade do seu desempenho político e que deve usar a política em proveito dos cidadãos.

É essencial que os cidadãos tenham informação correcta sobre a evolução política de cada sector, para poderem fazer as suas avaliações e escolhas conscientes e fundamentadas. De salientar, ainda de acordo com Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E. (2011: 23), que *“a maioria dos portugueses (65%) sentem-se pouco ou nada satisfeitos com a maneira como funciona a democracia em Portugal hoje em dia (enquanto em 2009 este número situava-se em 51%)”*.

Por outro lado, é muito importante que os recursos financeiros sejam canalizados para o que é realmente importante e que sejam dadas as condições necessárias para a educação e acompanhamento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Pelo que investigámos, é importante propor algumas linhas de investigação futuras.

É importante saber concretamente:



- ⇒ Como se processaram os subsídios atribuídos à Educação Especial, considerando que o Decreto Regulamentar n.º 19/98, de 14 de Agosto, estabeleceu as disposições relativas à atribuição de um subsídio de Educação Especial, regulamentando o instituído pelo Decreto-Lei n.º170/80, de 29 de Maio;
- ⇒ Como se processou o apoio financeiro às escolas particulares em que era ministrado o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais e quais os alunos que dele podiam beneficiar;
- ⇒ Quais os critérios para o encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais ou dos deficientes profundos para outras instituições que não o ensino oficial;
- ⇒ Quais as respostas às nossas questões de investigação aplicadas ao período de tempo compreendido entre 2004 e a actualidade.

---

ABREVIATURAS E SIGLAS

---

**AD** – Aliança Democrática.

Coligação eleitoral formada pelo PPD/PSD, CDS e PPM. Concorreu às eleições legislativas de 1979 e 1980, tendo obtido a maioria absoluta nesses dois actos eleitorais.

**ADFA** – Associação dos Deficientes das Forças Armadas.

**ADIM** - Associação para a Defesa dos Interesses de Macau.

Na eleição para a Assembleia Constituinte de 1975 conseguiu eleger um deputado, pelo círculo eleitoral de Macau.

**APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

**APD** – Associação Portuguesa de Deficientes.

**APU** - Aliança Povo Unido.

Coligação de esquerda formada pelo PCP e pelo MDP/CDE. Concorreu às eleições intercalares de 1979 e às eleições legislativas de 1980, 1983 e 1985.

**ASDI** - Acção Social Democrata Independente.

Surgiu com o abandono de alguns deputados do PPD/PSD em 1979.

**BE** - Bloco de Esquerda.

Foi inscrito no Tribunal Constitucional em 24 de Março de 1999.

**CDS** – Partido Popular.

Fundado em 19 de Julho de 1974, foi inscrito no Supremo Tribunal de Justiça em 13 de Janeiro de 1975, com a denominação Partido do Centro Democrático Social.

**CDU** - Coligação Democrática Unitária.

Coligação dos partidos políticos PCP e PEV.



**CEE** – Comunidade Económica Europeia.

A Comunidade Económica Europeia foi constituída em 1957 por 7 Estados, formalizada pela assinatura do Tratado de Roma. Com a entrada de Portugal e Espanha, 28 anos depois da sua constituição, passaram a ser 10 os Estados membros. Em 1992, o Tratado da Maastricht transformou a CEE em União Europeia (UE).

**CERCI** – Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas / Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade.

**CNE** – Comissão Nacional de Eleições.

É um órgão independente que funciona junto da Assembleia da República e exerce a sua competência relativamente a todos os actos de recenseamento e actos eleitorais.

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

Foi criado em 1982, como um órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades, com o objectivo de propor medidas que garantissem a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses.

**DAPP** – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

**DAR** – Diário da Assembleia da República.

**DEB** – Departamento da Educação Básica.

**DGS** – Direcção Geral de Segurança.

Foi essencialmente um organismo de polícia política durante o Estado Novo, entre 1969 e 1974. Substituiu a PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado.

**ECAE** – Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos.

**FRS** – Frente Republicana e Socialista.

Foi uma coligação formada pelo Partido Socialista (PS), União de Esquerda Socialista Democrática (UEDS) e a Acção Social Democrata Independente (ASDI), em Junho de 1980, durante o governo da Aliança Democrática (AD).

**FSP** – Frente Socialista Popular.

Surgiu, em 1974, na sequência do Movimento Socialista Popular e esteve integrado como grupo autónomo no PS até Dezembro de 1974. Concorreu à Assembleia Constituinte em 1975 e à Assembleia da República em 1976. A partir desta data integrou a Frente Eleitoral Povo Unido.

**INE** – Instituto Nacional de Estatística.

**IPSS** – Instituição Privada de Solidariedade Social.

**NAE** – Núcleo de Apoio Educativo.

**MAS** – Ministério dos Assuntos Sociais.

**ME** – Ministério da Educação.

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura ou Ministério da Educação e Ciência.

Assumiu duas designações diferentes, dependendo dos governos em exercício.

**ME/DGEBBS** – Ministério da Educação / Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

**MEIC** – Ministério da Educação e Investigação Científica.

**MFA** – Movimento das Forças Armadas.

Movimento responsável pela Revolução de 25 de Abril de 1974.

**NATO** – Organização do Tratado do Atlântico Norte.

É uma organização intergovernamental, criada a 4 de Abril de 1949. Trata-se de um sistema de defesa colectiva concretizada por uma aliança militar baseada no Tratado do Atlântico Norte.



**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimentos Económicos.

**ONU** – Organização das Nações Unidas.

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

**PCP** - Partido Comunista Português.

Fundado em 6 de Março de 1921, o Partido Comunista Português foi inscrito no Supremo Tribunal de Justiça em 26 de Dezembro de 1974.

**PEV** - Partido Ecologista Os Verdes.

Foi inscrito no Supremo Tribunal de Justiça em 15 de Dezembro de 1982, com a denominação Movimento Ecologista Português - Partido 'Os Verdes'.

**PIDE** – Polícia Internacional e de Defesa do Estado. Ver DGS.

**PPD/PSD** - Partido Social Democrata.

Fundado em 6 de Maio de 1974. Foi inscrito no Supremo Tribunal de Justiça em 25 de Janeiro de 1975 com a denominação Partido Popular Democrático. Passou a designar-se Partido Social Democrata, com a sigla PPD/PSD, desde 13 de Outubro de 1976.

**PPM** - Partido Popular Monárquico.

Fundado em Maio de 1974, tendo por base a Convergência Monárquica formada em 1971 (Movimento Popular Monárquico, Liga Popular Monárquica e Renovação Portuguesa).

**PRD** - Partido Renovador Democrático.

Foi criado em 1985, sob o patrocínio do General Ramalho Eanes, que, na época, era o Presidente da República.

**PS** - Partido Socialista.

Fundado em 19 de Abril de 1973, através da transformação da Acção Socialista Portuguesa, que surgira em 1964. Foi inscrito no Supremo Tribunal de Justiça em 1 de Fevereiro de 1975, com a denominação Partido Socialista.



**RTP** – Rádio Televisão Portuguesa.

Iniciou as suas emissões regulares a 7 de Março de 1957.

**SEAE** – Serviços Especializados de Apoio Educativo.

**SPO** – Serviços de Psicologia e Orientação.

**UEDS** - União de Esquerda Socialista Democrática.

Fundada na Convenção da Esquerda Socialista e Democrática, em Janeiro de 1978, pela Associação de Cultura Socialista - Fraternidade Operária, pelo MSU e por conhecidos militantes socialistas independentes. Foi inscrita oficialmente no Supremo Tribunal de Justiça a 20 de Agosto de 1979.

**UDP** - União Democrática Popular.

Organização política marxista, de natureza comunista, que foi criada em Dezembro de 1974 e inscrita no Supremo Tribunal de Justiça em 10 de Fevereiro de 1975.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.



---

**BIBLIOGRAFIA**

---

- Afonso (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA, Editores, S.A.
- Ainscow (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Aguiar, J. (1985). *O Pós-Salazarismo 1974-1984*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Rupuoy, D., Saint-Georges, P. (1997). Lisboa: Gradiva
- Alcudia, R. et al (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, SL.
- Álvarez, L., Soler, E., Pienda, P., Núñez, J., Castro, P. (2002). *Diversidad com calidad: Programación flexible*. Madrid: Editorial CCS.
- Amaral, D. (1995). *O antigo regime e a revolução – Memórias políticas (1941-1975)*. Venda Nova: Bertrand/Nomem.
- Amaral, D. (1976). *As Forças Armadas no Contexto da Nação*. Lisboa: CDS-DOP.
- Amaral, D. (2011). *História das ideias políticas*. Vol. I. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Amaral, D. (2014). *Uma introdução à política*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Apple e Beane (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Assa, J. (1971). L' Aniquité. In Debesse, M et Mialaret, G. *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: PUF.
- Azevedo, C. e Azevedo, A. (Ed.) (1994). *Metodologia científica*. Porto: Ed. C. Azevedo.
- Assembleia da República (2012). *O Parlamento*. Lisboa: Divisão de edições da Assembleia da República.
- Bairrão, J., Fejgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baker, J. & Gottlieb, J. (1980). Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children. In Gouttlieb, J. (Ed.). *Education mentallyretarded persons in the mainstreaming, 3-23*. Baltimore: University Park Press.



- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. & Afonso, N. (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dina livro.
- Blasco Mira, J.E.; López Padrón, A. e Mengual Andrés, S. (2010). *Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e intereses hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf*. Revista *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(1) pp. 75-94.
- Bodgan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós, SAICF..
- Cabral, A. (1981). *Acção social escolar*. In, *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 445-476.
- Cabral (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caetano, M. (2012). *Ciência política e direito constitucional*. (6.<sup>a</sup> ed.) Coimbra: Coimbra Editora.
- Canotilho, G. e Moreira, V. (1993). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Castillo, J. (2013). *Marcello Caetano – uma biografia política*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Cardoso, G. et al. (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Carneiro, R. et al. (2001a). *O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2001b). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Lisboa: DAPP.
- Carvalho, O. e Peixoto, L. M. (2000). *A escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CNE (2014a). *Relatório técnico – Políticas públicas de educação especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2014b). *Recomendação – Políticas públicas de educação especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, M. (2014). *Os partidos políticos e o recrutamento do pessoal dirigente em Portugal – O caso do PS e do PPD/PSD*. Lisboa: Europress.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guião para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. B. (1981). Educação especial. In *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 15-18.
- Costa, A. B. (1982, Abril/Junho). O ensino integrado em Portugal - Onde estamos? Para onde vamos?. *Revista Margem*, 15-18.
- Costa, A. (2012). *Caminho aberto. Textos de intervenção política*. Lisboa: Quetzal editores.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruzeiro, M. (2009). *Vasco Lourenço – do interior da revolução*. Lisboa: Âncora Editora.
- DGIDC-ME (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?* *Revista Inovação*, 7 (1), pp. 23-35
- Ferreira, M. (2001). Mattoso, J. (Direcção) Vol. 8. *História de Portugal – Portugal em transe (1974-1985)*. Lisboa. Editorial Estampa, Lda.



- Ferreira, J. M. (2014). *Não há mapa cor de rosa. A história (mal) dita da integração europeia*. Lisboa: Edições 70.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor. Projectos e Edições, Lda.
- Fonseca, V. (2014a). *Aprender a aprender – o papel da educabilidade e da neuro psicopedagogia*. (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2014b). *Dificuldades de aprendizagem- abordagem neuro psicopedagogia*. (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fragata, O. (1997). *Outra maneira de Ver – Estudo de caso com alunos invisuais*. Universidade Católica Portuguesa de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Fragata, O. (2006). *Ver de outra maneira – Percurso de integração de três alunos com deficiência visual*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (Dissertação para a obtenção do Diploma de Estudios Avanzados).
- Goetz, J. P., e LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gomez, G., Flores, J. E Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa. Da Educação*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa. Do Ensino*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, A. , Ayala, B. , Machado, M. , António, M. (Ed.) (2011). *Os governos da república 1910 / 2010*. Lisboa.
- Jalali, C. (2007). *Partidos e democracia em Portugal 1974-2005*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Sociais.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In Bautista, R. (Coord.) *Necessidades educativa especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização. Modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, S.A.

- Lisi, M. (2011). *Os partidos políticos em Portugal. Continuidade e transformação*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Lowenfeld, B. (1977). *Our children, growing and learning with them*. Springfield: Charlesc. Thomas.
- Lüdke, M. & Anfré, M. (1988). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Machado, M. T. et al (1969). *Ensinando crianças excepcionais*. Rio de Janeiro: Livraria José Olyimpio.
- MacMillan, J. H. e Schumacher, S. (1997). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- Magalhães, P. (ed.) (2009) *A Qualidade da Democracia em Portugal: A Perspectiva dos Cidadãos*, Relatório de estudo, Julho de 2009.
- Maia, S. (1997). *Histórias da Guerra, do Ultramar e do 25 de Abril*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Malta, P. e Lázaro, J. (1992). *Adaptação curricular para alunos invisuais do 2º ciclo do ensino básico, no âmbito da reforma educativa – Integração*. Texto não publicado, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marinho, A. e Carneiro, M. (2014). *1974 o ano que começou em Abril*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Ministério da Educação. DGEBS (1992). *A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: DGBES.
- Ministério da Educação (1994). *A outra face da escola* - Org. de José Carlos Abrantes - Lisboa.
- Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. [www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf). Acedido 4.01.2014.



- Ministério da Educação. GIASE (2004). *Sistema Educativo Português – Situação e tendências 1990-2000*. Lisboa: GIASE.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão – a impotência da educação*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mónica, M. (2014a). *Diários de uma sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mónica, M. (2014b). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moniz Pereira, L. (1984, Novembro/Dezembro). *Evolução do Estatuto de deficiente na sociedade*. Revista Horizonte, pp. 132-135.
- Moreira, A. (2013). *Memórias do Outono ocidental – um século sem bússola*. Coimbra: Edições Almedina.
- Oliveira, F. (2008). *Tratado da república de Cícero*. Lisboa: Temas & Debates.
- Oliveira, L. (2013). *Ética em investigação científica – guia de boas práticas com estudos de caso*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores S.A.
- Pastor, G. (1998). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. 3.<sup>a</sup> Edición. Barcelona: EBU, S.L.
- Pastor, G. (2000). Diversidade: retórica e prática. In Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogia. *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogia.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Califórnia: Sage.
- Portugal, INE (4 de Fevereiro de 2002). *CENSOS 2001 – Análise de População com deficiência*. Destaque do INE - Informação à comunicação social. Lisboa
- Pimentel, I. (2013). *História da oposição à ditadura 1926-1974*. Porto: Figueirinhas.

- Pinto, A., Magalhães, P., Sousa, L. & Gorbunova, E. (2011). *A qualidade da democracia em Portugal: a perspetiva dos cidadãos. Barómetro da qualidade da democracia. Relatório I*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Pontes, J., Castro, R e Afonso, A. (2012). *A hora da liberdade – o 25 de Abril pelos protagonistas*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Proença, M. (1998). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. (6.ª ed.) Lisboa: Gradiva Publicações.
- Reis, A. (2007). *Retrato de Portugal: Factos e acontecimentos*. Rio de Mouro: Temas & Debates.
- Rezola, M. (2012). *Melo Antunes – Uma biografia pública*. Lisboa: Âncora Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, J. & Devezas, T. (2007). *Portugal – O pioneiro da globalização*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda..
- Rodrigues, A., Borga, C. e Cardoso, M. (2014). *O movimento dos capitães e o 25 de Abril*. (5.ª ed.). Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Rosa, M. (2013). *Portugal e a Europa: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Saraiva, J. A. (2007). *Política à portuguesa*. Cruz Quebrada – Dafundo: Oficina do Livro.
- Saraiva, J. H. (2004). *História de Portugal – A terceira República – do 25 de Abril aos nossos dias*. Vol. X. Matosinhos: QN – Edições e Conteúdos, S.A.
- Sardica, J. M. (2011). *O Século XX português*. Alfragide: Texto Editores, Lda.



- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, G. (2003). *Metodologias de investigação: Redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1983). *A reforma Veiga Simão no ensino. Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? in Análise Social n.º 19, s.l., pp. 793-822.*
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, N. & Pinto, A. (2007). *Portugal e a Integração Europeia 1945-1986*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Telo, A. J. (2007). *História Contemporânea de Portugal – Do 25 de Abril à actualidade*. (1.ª edição) Vol. I. Lisboa: Editorial Presença.
- Telo, A. J. (2008). *História Contemporânea de Portugal – Do 25 de Abril à actualidade*. (1.ª edição) Vol. II. Lisboa: Editorial Presença.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, Mudança Social e Políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994.
- Varela, R. (2014). *História do povo na revolução portuguesa 1974-1975*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Walberg, H. J. & Wang, M. C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.). *Handbook of special education: Research and practice, 1*, 113-128. Oxford: Pergamon Press.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs: Report of the committee of inquire into the education of handicap children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data; description, analysis and interpretation*. London: Sage Publications.
- Wood, J. W. (1984). *Adapting instruction for the mainstream*. Columbus: Charles E. Merrill P. Company.
- Wood, J. W. (1993). *Mainstream: A practical approach for teachers*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, California: Sage.



### WEBSITE

<http://www.cnedu.pt>

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_o\\_que\\_sao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_o_que_sao).

Acedido em Janeiro de 2014.

<http://www.debates.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DiplomasAprovados.aspx>. Acedido em Outubro de 2013.

<http://www.debates.parlamento.pt/?pid=r2>. Acedido e Abril de 2014.

<http://www.debates.parlamento.pt/?pid=r3>. Acedido e Abril de 2014.

<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoDemocratico5.aspx>. Acedido em Abril de 2014

<http://dre.pt>

[http://eleicoes.cne.pt/sel\\_eleicoes.cfm?m=vector](http://eleicoes.cne.pt/sel_eleicoes.cfm?m=vector). Acedido em Dezembro de 2013.

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>. Acedido em Janeiro de 2014.

[http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constitucionalismo\\_1.aspx](http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Constitucionalismo_1.aspx). Acedido em Outubro de 2013.

<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoNovo5.aspx#estadonovo> acedido em Outubro de 2013.

<http://www1.ci.uc.pt/>

<http://www3.uma.pt/> Acedido em Janeiro de 2014.

### **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

(ÍNDICE POR DIPLOMAS)

#### **LEIS CONSTITUCIONAIS**

Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa, de 10 de Abril de 1976

Lei Constitucional n.º 1/1982, de 30 de Setembro

Lei Constitucional n.º 1/1989, de 8 de Julho

Lei Constitucional n.º 1/1992, de 25 de Novembro

Lei Constitucional n.º 1/1997, de 20 de Setembro

Lei Constitucional n.º 1/2004, de 24 de Julho

#### **LEIS**

Lei n.º 178/71, de 30 de Junho

Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro

Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro

Lei n.º 46/80, de 9 de Dezembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei n.º 9/89, de 2 de Maio

Lei n.º 3/91, de 17 de Janeiro

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro

Lei n.º 30/98, de 13 de Julho

Lei n.º 2/2000, de 16 de Março

Lei n.º 38/2004, e 18 de Agosto

#### **RESOLUÇÕES DO CONSELHO DE MINISTROS**

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 51/88, de 10 de Dezembro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 28/2001, de 9 de Março

Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001, de 6 de Agosto



### **DECRETOS-LEI**

- Decreto-Lei n.º 425/76, de 29 de Maio  
Decreto-Lei n.º 666/76, de 4 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio  
Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 4/78, de 11 de Janeiro  
Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio  
Decreto-Lei n.º 442/79, de 9 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro  
Decreto-Lei n.º 170/80, de 29 de Maio  
Decreto-Lei n.º 187-D/80, de 14 de Junho  
Decreto-Lei n.º 310/81, de 17 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 441-A/82, de 6 de Novembro  
Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro  
Decreto-Lei n.º 403/87, de 31 de Dezembro  
Decreto-Lei n.º 88/95, de 1 de Abril  
Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro  
Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio  
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 108/93, de 7 de Abril  
Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto  
Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril  
Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio  
Decreto-Lei n.º 133-B/97, de 30 de Maio

### **DECRETOS-REGULAMENTARES**

- Decreto-Regulamentar n.º 19/98, de 14 de Agosto  
Decreto-Regulamentar n.º 21/86, de 1 de Julho  
Decreto-Regulamentar n.º 24-A/97, de 30 de Maio

### **PORTARIAS**

- Portaria n.º 24/82, de 12 de Janeiro  
Portaria n.º 994/95, de 18 de Agosto  
Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro  
Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho  
Portaria n.º 613/93, de 29 de Junho  
Portaria n.º 213/97, de 29 de Março  
Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro  
Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro

### **DESPACHOS**

- Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio  
Despacho n.º 25156/2002, de 26 de Novembro

### **DESPACHOS NORMATIVOS**

- Despacho Normativo n.º 336/78, de 18 de Dezembro  
Despacho Normativo n.º 106/84, de 24 de Maio

### **PARECERES**

- Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 1/99, de 15 de Janeiro