

Análise
e Discussão
dos Resultados

CAPÍTULO V

Após a descrição dos resultados encontrados nos três tipos de escolas que participaram no estudo (EB1, EB2, 3 e EB3), passaremos, neste capítulo, à análise e discussão dos resultados, tendo em conta não só os tipos de escola mas também os diferentes níveis de ensino.

Procuraremos realçar os aspectos que se afiguram mais relevantes para um conhecimento mais aprofundado da situação do atendimento educativo prestado aos alunos com NEE e para as recomendações a propor.

1. Sinalização e Confirmação de Alunos com NEE

Como referimos no capítulo da apresentação dos resultados, encontramos, neste estudo, taxas de prevalência das NEE variáveis de acordo com os diferentes níveis de ensino e tipos de escola. Recordamos os valores de 12.5% para o 1.º ciclo das escolas EB1, os de 6.6% e os de 3.2%, respectivamente, para os 2.º e 3.º ciclos das escolas EB2, 3 e os 2% para o 3.º ciclo das EB3.

Comparativamente com valores internacionais, estas taxas de NEE encontradas são relativamente moderadas. No entanto, é bom recordar que a determinação desta taxa não é de grande rigor científico e, portanto, difícil de comentar. Só outros estudos que utilizem epidemiologias de factores de risco poderão determinar com rigor a prevalência (casos que existem) de diferentes situações e a incidência (novos casos) para determinadas populações.

Contudo, concluímos que a presença de alunos com NEE é uma realidade comum à quase totalidade das escolas dos diferentes níveis de ensino. Todas as escolas estudadas, à excepção de um número muito reduzido de escolas EB1 (8%), referem a presença de alunos com NEE. Apesar de não ter sido encontrada uma correlação significativa entre a proporção de alunos com NEE e a dimensão das escolas, verifica-se, no entanto, que as escolas do 1.º ciclo que referiram não ter alunos com NEE são escolas pequenas, com apenas uma ou duas turmas. Porém, como veremos mais adiante, as escolas do 1.º ciclo que apresentam proporções mais elevadas de alunos com NEE são igualmente escolas de dimensão reduzida.

Quanto à proporção de alunos identificados com NEE, verifica-se que esta decresce à medida que se avança no nível de ensino. De uma proporção de um para cada oito alunos nas escolas EB1 (12.5%) passa-se para cerca de um para cada 15 alunos e de um para cada 32 alunos no 2.º e no 3.º ciclos das escolas EB2, 3, respectivamente (6.6% e 3.2%). Por sua vez, nas escolas EB3, a proporção é ainda mais reduzida, ou seja, cerca de um aluno com NEE para cada 50.

Não nos parece que esta diferença tão acentuada possa encontrar explicação, somente, no facto de alguns alunos com problemas não atingirem os níveis de ensino mais elevados. Os dados encontrados neste estudo sugerem que o universo representacional do conceito de necessidades educativas especiais não é o mesmo, nem nos diferentes níveis de ensino, nem nos diferentes tipos de escolas. O Decreto-Lei n.º 319/91 introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos, para substituir a classificação em diferentes categorias de deficiência, assentes em decisões do foro médico, mas deixou por referir de uma forma clara qual a realidade que este conceito engloba.

Analisando a proporção de alunos com NEE, por tipo de escola, conclui-se que esta é bastante variável de escola para escola. Mais de três quartos das escolas referem valores na ordem dos 25% e um décimo das escolas refere percentagens que oscilam entre os 26% e os 40%. Nas escolas EB2, 3 e EB3 a situação configura-se de forma diferente, tendo sido encontradas proporções mais homogêneas. A maioria destas escolas refere um máximo de 5% de alunos com NEE, e apenas um décimo indica valores superiores, que se situam entre os 5% e os 10%.

Ao analisarmos a distribuição dos alunos com NEE pelas turmas, encontramos, igualmente, comportamentos diferentes nos vários níveis de ensino, verificando-se que a proporção de turmas que integram alunos com NEE vai diminuindo à medida que se avança no nível de ensino. Enquanto no 1.º ciclo três quartos das turmas integram alunos com NEE, no 2.º ciclo esta situação acontece apenas com metade das turmas, baixando para um quarto no 3.º ciclo. É também no 1.º ciclo onde, proporcionalmente, se encontram mais turmas especiais (1%), não tendo sido encontrada nenhuma no 3.º ciclo.

Embora se reconheça ser irrelevante sob o ponto de vista estatístico, convirá assinalar que, em algumas escolas, foram encontrados desvios para valores surpreendentemente elevados, como é o caso de quatro escolas do 1.º ciclo que indicam percentagens de alunos com NEE que se situam entre os 44% e os 73%. Uma destas escolas tem apenas uma turma com oito alunos dos quais quatro são sinalizados com NEE. É, assim, forçoso que nos interroguemos sobre o que se poderá passar nestas escolas, quer sob o ponto de vista da organização e das estratégias utilizadas no processo de

ensino/aprendizagem, quer em termos dos critérios que presidiram à sinalização dos alunos. De um modo geral, trata-se de escolas de pequena dimensão, situadas no interior, e, à excepção de uma delas, todas beneficiam do apoio da equipa de educação especial. Três destas escolas incluíram a quase totalidade dos alunos com NEE nas categorias dificuldades de aprendizagem e problemas graves de comportamento e a outra refere quatro alunos com deficiência visual.

Este tipo de situações mostra bem a necessidade de uma monitorização do sistema que permita acompanhar a aplicação das medidas legalmente previstas, identificar situações anómalas, coordenar e colaborar na readequação das medidas a introduzir de acordo com as necessidades das escolas.

Em consonância com vários autores (Porter, 1994, Wang, 1994) e também com a Declaração de Salamanca (1994)¹, também aqui se confirma que na procura de soluções para os alunos com NEE deverá prevalecer “a perspectiva centrada na escola” à “perspectiva centrada no aluno”.

¹ Porter, G. (1994). Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.
Wang, M. C. (1994). Serving students with special needs: equity and access. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

2. Caracterização dos Alunos com NEE

Considerando a informação prestada pelas escolas quanto à distribuição dos alunos pelas categorias de NEE definidas no inquérito, constata-se, com alguma consistência, um padrão global de caracterização nos diferentes níveis de ensino.

Numa análise comparativa da caracterização dos alunos nos diferentes níveis de ensino e nos diferentes tipos de escola, encontram-se algumas flutuações que merecem ser realçadas por reflectirem não só a realidade existente como também a possível imagem ou percepção que as escolas têm dessa mesma realidade.

Nos três níveis de ensino, as dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas, conjuntamente, incluem entre 50% e 75% dos alunos sinalizados com NEE, nas escolas estudadas. Se juntarmos as dificuldades de aprendizagem severas, passaremos, então, a ter três quartos ou mais dos alunos com NEE incluídos nestas categorias. Recorde-se que na categoria dificuldades de aprendizagem podem incluir-se não só alunos cujas dificuldades não resultam de situação de deficiência mas de problemas ao nível do processo de ensino/aprendizagem, como também verdadeiros défices intelectuais de grau ligeiro, médio ou severo.

Nas escolas EB1 e EB3, a proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas é mais ou menos semelhante. Porém, as escolas EB2, 3 evidenciam-se pelo grande aumento das dificuldades de aprendizagem ligeiras e diminuição das dificuldades de aprendizagem moderadas, passando aquelas, no 2.º ciclo, para o dobro, e, no 3.º ciclo, para o triplo das moderadas.

O 2.º ciclo das escolas EB2, 3 ainda se evidencia pela incidência muito mais elevada de problemas graves de comportamento (16.5%), embora esta categoria seja aquela que, em todos os níveis de ensino, apresenta uma mais elevada proporção de alunos, logo a seguir às dificuldades de aprendizagem.

Podemos distinguir, assim, como referem outros autores (Simeonsson, 1994)², dois níveis de análise em função da intensidade e frequência das situações identificadas: i) os problemas de alta frequência e fraca intensidade e ii) os problemas de baixa frequência e forte intensidade.

Ora os problemas que mais afligem a população escolar são os do primeiro tipo, ou seja, os de alta frequência, geralmente de menos gravidade, que correspondem a problemas de aprendizagem escolar e a problemas de comportamento, que de um modo geral não se inscrevem em verdadeiros quadros de deficiência e que originam altos índices de insucesso. Como já vimos anteriormente, é aqui que a grande maioria dos alunos com NEE se situa. O *ratio* deste tipo de problema relativamente à população escolar global deste estudo, de acordo com os níveis de ensino, é o seguinte:

- doze em cada 100 alunos no 1.º ciclo;
- seis em cada 100 no 2.º ciclo;
- três ou dois em cada 100 no 3.º ciclo, conforme se trate de escolas EB2, 3 ou EB3, respectivamente.

Constata-se, pois, que a prevalência na população escolar estudada diminui à medida que se avança no nível de ensino.

Os problemas de baixa prevalência correspondem a situações menos frequentes, geralmente de natureza orgânica, e exigem cuidados mais especializados e apoios educativos complementares. Situam-se aqui, sobretudo, as deficiências auditivas, motoras, visuais e a multideficiência. Entre os alunos sinalizados com NEE, estas categorias, no seu conjunto, correspondem a 7% no 1.º ciclo (EB1), 6.7% no 2.º ciclo (EB2, 3) e 12.8% ou 15.8% no 3.º ciclo, conforme se trate de EB2, 3 ou EB3, respectivamente.

Verificam-se, assim, nos casos das deficiências auditiva, visual, motora e multideficiência, fluxos de valores que vão em sentidos opostos. Por um lado, há um aumento da proporção de alunos nestas categorias face à população com NEE, e por outro, tendo em conta a população escolar global, há

² Simeonsson (1994, op. cit.).

uma menor prevalência. Quanto ao primeiro fluxo há a possibilidade de, no contexto escolar português, acontecer que os casos mais graves ou não atinjam os níveis de ensino mais elevados ou sejam enviados para estruturas com recursos especiais. Não será ainda de excluir, do nosso ponto de vista, o fenómeno da retenção escolar, que para estes grupos de NEE apresenta valores importantes, como veremos mais adiante.

Em termos da planificação de recursos e de medidas para responder de forma adequada a esta população é indispensável termos bem presente esta distinção. No primeiro caso, estamos perante a questão da qualidade do ensino e da organização do sistema. No segundo tipo de problemas, para além da qualidade do ensino, coloca-se a necessidade de recursos adicionais de carácter especializado, para atender convenientemente estes alunos nas escolas regulares (Wang, 1994)³.

³ Wang (1994, op. cit.).

3. Da Sinalização à Confirmação dos Alunos com NEE

Tal como se prevê no Decreto-Lei n.º 319/91, a sinalização e a confirmação das necessidades educativas especiais dos alunos são momentos cruciais que precedem a elaboração de um Plano Educativo Individual ou Programa Educativo e, consequentemente, a aplicação do regime educativo especial.

Os dados deste estudo indicam-nos que, em todos os níveis de ensino, a sinalização da maioria dos alunos com NEE foi da responsabilidade dos professores de turma ou dos directores de turma. Por sua vez, o estudo e confirmação quer das NEE quer das medidas a implementar, por parte de outras entidades ou serviços exteriores à escola, apenas se verificou em cerca de metade desses alunos, com excepção para o 3.º ciclo nas escolas EB3, onde na sua quase totalidade os alunos viram confirmadas as suas necessidades.

Podemos, assim, concluir que a decisão quanto às medidas específicas a introduzir face às necessidades de um elevado número de alunos é apenas assumida pelo professor do aluno, sem que este conte com a colaboração de um professor especializado ou de outro tipo de especialista.

Quando um professor sinaliza um aluno com NEE, pressupõe sempre que existe um processo de interacção entre as necessidades inerentes às condições do aluno e os meios ou recursos existentes na sala de aula ou na escola. Implícita ou explicitamente, o próprio professor está a afirmar que ele próprio tem necessidades específicas quanto à forma de gerir o processo de ensino/aprendizagem com esse aluno e, como tal, necessita de ajuda. Como se compreende, então, que para um tão elevado número de alunos sinalizados com NEE, o professor de ensino regular não conte com a colaboração de um outro professor especializado ou de qualquer outro tipo de especialista?

Parece importante aqui assinalar que a legislação em vigor, designadamente o Decreto-Lei 319/91, refere a necessidade de alguma intervenção de carácter interdisciplinar no processo de avaliação e confirmação, mas apenas

em “casos complexos”. Daqui se infere que estes correspondem aos ditos casos que exigem “especialização de métodos e instrumentos” ou cuja situação implica “segregação significativa dos alunos”. Esta tarefa é, então, atribuída aos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) mas, dada a fraca implantação destes Serviços na rede escolar, prevê o artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 319/91 que, na sua ausência, o plano educativo individual seja elaborado por uma Equipa de Avaliação, para o efeito designada pelo órgão de gestão e administração da escola.

Constatamos, porém, que as escolas raramente recorrem a esta medida. À exceção do 3.º ciclo das escolas EB3, onde a acção dos SPO incidiu sobre metade dos alunos sinalizados, a intervenção quer destes serviços quer da Equipa de Avaliação é praticamente inexpressiva nos restantes tipos de escolas e níveis de ensino.

De acordo com os dados apurados neste estudo, os SPO têm não só uma acção muito reduzida nas escolas do 1.º ciclo (EB1) e nas escolas do 2.º e 3.º ciclos (EB2, 3) como também não nos parece ser essa a estrutura mais indicada para intervir na área das NEE. A sua concepção é feita na base de um modelo muito virado para a orientação vocacional, que se adapta mal sobretudo ao 1.º ciclo e às crianças com NEE. Não actuam numa óptica multidisciplinar, nem articulam o processo de avaliação com o processo de intervenção.

Para os restantes casos, considerados “menos complexos”, prevê o mesmo diploma legal que sejam os professores de ensino regular e os de educação especial a assumir, conjuntamente, todo o processo. Porém, isso ocorre apenas com um quarto dos alunos sinalizados, embora também aqui as escolas EB3 apresentem uma situação ligeiramente mais favorável.

Os procedimentos que acabámos de analisar são, em nosso entender, insuficientes e restritivos. Os dados deste estudo confirmam esta opinião.

Quando se comparam os resultados da sinalização dos alunos com os da confirmação das suas NEE, encontramos uma grande lacuna quase generalizada nos diferentes níveis de ensino. Metade dos alunos que viram as suas NEE confirmadas incluem-se nos atrás mencionados problemas de baixa frequência, onde existe uma maior visibilidade do défice. Para além disso, na maior parte destas situações as escolas atribuem a confirmação das NEE des-

tes alunos a Outros Serviços ou Técnicos Exteriores à escola, o que vem agravar o problema, pois estas entidades em pouco contribuem para a avaliação e intervenção com estes alunos.

De um modo geral, as escolas estudadas parecem não fazer grande distinção, por um lado, entre a sinalização e confirmação das NEE dos alunos, e, por outro lado, entre confirmação das NEE dos alunos e avaliação e confirmação das deficiências ou diagnósticos. Isto leva-nos, mais uma vez, a concluir que o conceito de NEE não foi ainda integrado pelos intervenientes no processo educativo com o significado que a actual legislação lhe pretende atribuir, nem com o alcance deste processo enquanto passo indispensável para a diferenciação curricular e para a definição de medidas a introduzir de acordo com as necessidades dos alunos, dos professores e da escola no seu conjunto.

Não é, pois, encontrado um modelo coerente de avaliação e de intervenção, tão necessário para o atendimento destas crianças. Na realidade, quando elas são avaliadas no contexto da escola são sobretudo as dificuldades escolares que são avaliadas pelos professores das equipas de educação especial, geralmente profissionais não especializados. Raramente são avaliados por uma equipa multidisciplinar que, como já referimos, deveria articular uma primeira linha de avaliação e orientação pluridisciplinar com a respectiva intervenção, quer junto dos alunos quer junto das famílias e da escola.

4. Os Recursos das Escolas e os Alunos com NEE

4.1. Os Recursos Humanos

Neste estudo, mais uma vez se confirma o *ratio* professor/aluno manifestamente favorável que as escolas da amostra apresentam em todos os níveis do ensino básico. Este é um factor facilitador que, à partida, permitiria uma melhor gestão do processo de ensino/aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular.

Como já vimos, por razões relacionadas com a selecção da amostra não foram incluídas neste estudo as escolas do 1.º ciclo com menos de 10 alunos, pelo que o *ratio* de um professor para cada turma de 15.4 alunos nas escolas EB1 será, seguramente, ainda mais reduzido a nível nacional.

Embora a realidade das escolas EB2, 3 e EB3 seja completamente diferente, por não se tratar de um modelo de monodocência, e por isso não comparável com as escolas EB1, encontrou-se, respectivamente, uma proporção de um professor para cada 3.8 turmas ou para cada 6.8 turmas, o que nos parece aceitável.

Nas escolas EB1 há, porém, uma enorme escassez de auxiliares de acção educativa, verificando-se que em cerca de metade das escolas não existe este tipo de profissionais. Assim, a integração, numa destas escolas, de alunos com problemas que impliquem cuidados de carácter permanente poderá estar seriamente comprometida.

4.2. Os Serviços de Apoio à Escola

Até ao final do ano lectivo de 1996/97, as Equipas de Educação Especial (EEE) foram a principal estrutura que prestou apoio à integração de alunos nas escolas de ensino regular.

O papel dos serviços de apoio, nomeadamente o do professor de apoio, será o de colaborar com os demais professores da turma na definição con-

junta de metodologias e estratégias de diferenciação curricular e rentabilização de recursos. Esta perspectiva abrangente afasta-se, pois, da ideia do professor de apoio que presta, fora da sala de aula, um apoio ou reforço pedagógico ao aluno.

Neste sentido, parece-nos importante relacionar, para cada tipo de escola, o número de EEE com o número de escolas e com o número de docentes e finalmente com o número de alunos.

Quadro 1

Ratio Professor da EEE/Alunos com NEE, Professor EEE/Total Alunos da Escola, Professor EEE/Professores Turma, Professor EEE/Escolas

<i>Ratio</i>	Tipo de Escolas		
	EB 1	EB 2,3	EB 3
Prof. EEE/Alunos com NEE	1/14.8	1/12.8	1/13.6
Prof. EEE/Total Alunos da Escola	1/113	1/225	1/709
Prof. EEE/Professores Turma	1/7.6	1/41.4	1/165.9
Prof. EEE/Escolas	1/1.6	1/0.75	1/2

Se considerarmos apenas os alunos sinalizados com NEE, podemos concluir que os *ratio* encontrados são manifestamente bons em todos os níveis de ensino. Além da presença da EEE, o Apoio Pedagógico Acrescido é ainda uma modalidade adicional de que as escolas dispõem para apoio aos alunos com NEE. Nas escolas EB2, 3 e EB3 esta medida é amplamente utilizada, abrangendo mais ou menos três quartos destes alunos, podendo coincidir ou não com o apoio da EEE, como já vimos anteriormente, o que pode constituir uma sobreposição de recursos.

Tomando como referência os valores indicados por Porter (1994)⁴ de um professor de apoio para cada 150 a 200 alunos da população escolar em geral, os valores encontrados neste estudo são seguramente bons, no que diz respeito às escolas EB1 e EB2, 3. A mesma conclusão se poderá tirar, se

⁴ Porter (1994, op. cit.).

considerarmos a proporção global de um professor de apoio para cada uma ou duas escolas consoante o nível de ensino e tipo de escola.

Porém, quando comparamos os *ratio* acima referidos com a proporção de escolas da amostra e de alunos com NEE que efectivamente foram abrangidos pelo apoio das EEE, o panorama muda de figura. Porquê, então, menos de metade das EB1 declararam não beneficiar de apoio das EEE? Embora os *ratio* encontrados sejam satisfatórios, é notória uma má distribuição dos recursos existentes.

É não só preocupante, como aberrante que pelo menos um em cada três alunos do 1.º ciclo sinalizados com NEE não tenha sido abrangido por qualquer forma de apoio das EEE. A proporção de alunos sem apoio é semelhante nas escolas EB3, apesar de aproximadamente três quartos destas escolas referirem o apoio das EEE.

A situação é diferente no 2.º e 3.º ciclos das EB2, 3. Nestas, apenas 16.2% declararam não ter apoio das EEE. Isto corresponde a que a proporção de alunos com NEE que à partida não estiveram abrangidos por qualquer forma de apoio da EEE (9.5%) seja cerca de três vezes menor do que nas escolas anteriores.

Assim, é enorme o desfazamento quando se compara a dimensão dos recursos existentes em termos de professor de apoio com a dimensão das escolas e com o número de alunos abrangidos pelo apoio, sobretudo nas escolas do 1º ciclo, onde apesar dos *ratio* mais favoráveis é reconhecida uma menor incidência do apoio das EEE.

Que factores poderão estar na base desta situação?

Alguns dos factores poderão, em nosso entender, estar directamente relacionados, por um lado, com as assimetrias ao nível da colocação de docentes, e por outro, com a enorme mobilidade anual de docentes que caracteriza a colocação em lugares de apoio. O recém-publicado Despacho Conjunto n.º 105/97 não nos parece vir melhorar estes problemas; pelo contrário, parece permitir uma ainda maior mobilidade dos docentes.

Outro factor a equacionar prende-se com a ideia que as escolas e as autoridades educativas têm sobre o que são as funções e o papel do professor de

apoio. Para muitos, mantém-se a perspectiva tradicional do apoio centrado e prestado directamente ao aluno. É indispensável que se processe uma mudança radical neste aspecto, o que obviamente passa não só por mudanças nas atitudes dos professores de ensino regular e de apoio, como também na sua formação. Uma liderança determinada e coerente é fundamental para que o professor de apoio venha, de facto, a desempenhar o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor da turma no processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos. No novo enquadramento legal dos apoios educativos, as equipas de coordenação, em conjunto com os órgãos de direcção das escolas, deverão assumir um papel de liderança neste processo de mudança.

Outro problema a equacionar é a formação não especializada da maioria dos professores de apoio, verificando-se que, em cada três professores, apenas um é especializado. Isto é, certamente, um obstáculo importante, pois tendo quer o professor de ensino regular, quer o professor de apoio, formações semelhantes, o primeiro dificilmente solicitará apoio ao segundo e o segundo terá, obviamente, muita dificuldade em prestar ajuda ao primeiro.

Esta situação é ainda agravada pelo facto de as EEE não disporem de qualquer dimensão interdisciplinar e de outros serviços que integram profissionais de outras áreas disciplinares, como é o caso dos SPO, raramente intervirem na área das NEE, sobretudo nas escolas EB1. Nas escolas EB2, 3 e EB3, embora a sua acção seja mais visível, não chegam a atingir metade das escolas estudadas.

A escola está, assim, altamente carenciada de serviços de apoio que integrem profissionais de outras áreas disciplinares que não docentes. Deste modo fica altamente comprometida, quer a eficácia do atendimento a alunos com NEE, quer a mudança desejada a operar nas escolas.

Um exemplo do prejuízo que pode acarretar a ausência de outros técnicos trabalhando em equipa com o professor de apoio ou com o professor de turma é o caso das deficiências auditivas. Que qualidade de ensino poderão ter os alunos com deficiência auditiva, integrados nas escolas estudadas, se são raros os terapeutas da fala e se existe apenas um intérprete de língua gestual no conjunto de todas as escolas?

Podemos concluir que, de um modo geral, os obstáculos à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular e as dificuldades com que a

escola e os alunos se confrontam actualmente, de modo algum podem ser atribuídos ao número insuficiente de docentes, quer a nível do ensino regular quer das equipas de apoio. Pelo contrário, o *ratio* professor/aluno existente não é inferior ao de outros países. A questão coloca-se, sim, nos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos nele existentes. Na ausência de um modelo interdisciplinar e de uma formação de docentes e de outros profissionais, dificilmente a situação melhorará.

É impossível conceber uma “escola para todos” que assegure a todos os alunos uma igualdade de oportunidades sem que se disponha de uma rede de apoio com dimensão interdisciplinar e de recursos específicos indispensáveis a alguns tipos de NEE.

5. Meios Técnicos e Recursos Materiais

A percepção que as escolas têm acerca dos Meios Técnicos e Recursos Materiais específicos de que já dispõem e dos que necessitam depende, em grande parte, da presença ou não de alunos com determinado tipo de problemas. O facto das escolas beneficiarem de apoio especializado poderá ser um factor importante para a tomada de consciência das suas necessidades em termos de materiais mais especializados.

De um modo geral, as escolas revelam não estar devidamente apetrechadas, designadamente no que diz respeito às condições de acessibilidade. Esta situação é significativamente mais grave nas escolas do 1.º ciclo. Nas escolas EB2, 3 e EB3, em cerca de um terço, são referidas algumas adaptações arquitectónicas nos edifícios, designadamente ao nível de rampas e casas de banho. É de certa forma surpreendente que haja um elevado número de escolas que, embora referindo a existência de alunos com deficiência motora, não considerem necessário adaptações do espaço físico.

No que diz respeito à deficiência visual, a generalidade das escolas não só não dispõe de recursos específicos, como também são raras as que referem a sua necessidade. Esta situação parece-nos aceitável, na medida em que a deficiência visual exige equipamentos de uso individual que os serviços regionais de educação geralmente atribuem, e não tanto de adaptações estruturais específicas.

Já ao nível da deficiência auditiva a situação das escolas nos parece mais grave. A grande maioria das escolas com alunos com esta problemática refere uma ausência generalizada de salas insonorizadas, embora indicando a sua necessidade.

É ao nível do *software* específico que as escolas, sobretudo as EB2, 3, mais frequentemente manifestam a sua necessidade.

O não reconhecimento por parte das escolas estudadas da necessidade de determinados meios e recursos específicos poderá advir da ausência de uma intervenção especializada que, como já vimos, caracteriza grande parte das nossas escolas e da ideia de que os alunos com problemas mais graves deverão frequentar estruturas especiais.

6. A Aplicação das Medidas do Regime Educativo Especial

Do conjunto das medidas do regime educativo especial há, por um lado, as que se relacionam com o fornecer aos alunos equipamentos especiais facilitadores de acesso ao currículo, e, por outro, as que se relacionam com a organização curricular, organização de turmas e modalidades de reforço pedagógico.

Analisemos em primeiro lugar a situação relativa aos equipamentos especiais de compensação nos diferentes tipos de escola.

De entre os alunos com deficiência visual, os cegos parecem estar relativamente bem em todos os níveis de ensino, no que respeita a equipamentos especiais de compensação. O mesmo não se passa com os alunos com visão reduzida, que apresentam carências no que concerne auxiliares ópticos individuais ao nível das escolas do 1.º ciclo.

Relativamente ao facto de as escolas do 1.º ciclo referirem a necessidade quer de auxiliares ópticos quer de livros em caracteres ampliados para os mesmos alunos, isto leva-nos a concluir que estes alunos não foram orientados pela escola ou pela EEE para uma consulta especializada de visão reduzida para avaliação/prescrição e treino de auxiliares ópticos. Neste caso, a necessidade de livros ampliados já não se colocaria. Mais uma vez, aqui se evidencia que a falta de recursos humanos devidamente especializados no apoio às escolas se pode traduzir em graves prejuízos para os alunos.

Importa aqui referir que os livros em caracteres ampliados deverão apenas ser utilizados como último recurso, uma vez esgotadas as hipóteses de utilização dos resíduos visuais através de auxiliares ópticos.

Relativamente aos alunos com deficiência auditiva, parece existirem mais carências ao nível das ajudas técnicas individuais, sobretudo nas escolas EB1 e EB2, 3. É de realçar que nas escolas do 1.º ciclo foram encontrados seis alunos que necessitam e não dispõem de auxiliares acústicos.

Também aqui se aplica o que acabámos de referir relativamente aos auxiliares ópticos. A falta de informação e de organização de apoios devidamente especializados, a prestar não só à escola como também às famílias dos alunos, poderá ter uma importante responsabilidade na ocorrência deste tipo de situações. Por outro lado, perante os mecanismos hoje existentes de suporte financeiro em termos de ajudas técnicas quer às próprias famílias quer aos estabelecimentos de ensino, parece, à partida, não haver justificação para esta situação. Contudo, a forma como se define e se operacionaliza a aplicação de critérios de selecção por parte dos serviços para a atribuição de ajudas técnicas leva, por vezes, a situações inadmissíveis.

Salientamos aqui o importante papel que a escola e os serviços de apoio deverão ter na articulação com outros serviços, no sentido de ajudar as famílias na procura de meios e recursos materiais e humanos que, em muitas situações, são factores decisivos para o sucesso dos alunos.

Vejamos em seguida as medidas do regime educativo especial que se relacionam com a organização curricular, a organização de turmas e as modalidades de reforço pedagógico.

Dos dados recolhidos neste estudo sobressai a ideia de que as escolas, de uma forma ou outra, vão recorrendo às medidas previstas no regime educativo especial de um modo pouco consistente, não parecendo existir um modelo conceptual que suporte a tomada de decisões.

Aparecem alunos com multideficiência que a escola diz seguirem um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo, alunos com deficiência auditiva com currículo normal e alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras com currículo alternativo. Não parece, assim, existir, na maior parte dos casos, uma relação entre o tipo de currículo e o tipo de necessidades educativas dos alunos.

Há, no entanto, uma medida que as escolas ou já aplicam ou consideram ser de aplicar à generalidade dos alunos com NEE, que é o recurso à turma reduzida. É, contudo, nas escolas EB1 onde mais se recorre a este procedimento, sendo de 70% a percentagem de alunos abrangidos por esta medida.

Não obstante a literatura referir que a dimensão da turma, por si só, não é factor determinante na melhoria da qualidade do processo de

ensino/aprendizagem, as escolas portuguesas recorrem maciçamente a esta medida. Se tivermos em conta que as turmas na sua generalidade apresentam em termos médios um número de alunos que se situa entre os 18 (EB1) e os 26 alunos (EB2, 3), conforme o tipo de escolas e os níveis de ensino, esta situação parece-nos pouco justificável.

Relativamente às modalidades de apoio pedagógico, parece existir uma tendência das escolas para privilegiar as modalidades de apoio directo ao aluno, assumindo o apoio ao professor um carácter muito esporádico. Ainda dentro do apoio directo ao aluno é encontrado o recurso ao apoio descontextualizado e fora da sala de aula, prática hoje em dia pouco aconselhada para a maioria dos alunos. As tendências actuais no ensino de crianças com NEE privilegiam o ensino dentro da sala de aula, devendo o apoio fora da sala de aula ser utilizado adicionalmente apenas para um número muito restrito de casos e em situações muito controladas.

As escolas do 1.º ciclo são aquelas que referem uma maior percentagem de alunos (31.2%) com NEE que frequentam turma regular sem apoio extra. Nas escolas EB2, 3, a percentagem de alunos sem apoio é cerca de dez vezes inferior à das escolas do 1.º ciclo, sendo três a quatro vezes inferior nas escolas EB3.

Esta situação, aparentemente mais favorável no 2.º e 3.º ciclos de ensino, levanta-nos algumas considerações. O apoio pedagógico acrescido é a medida maioritariamente responsável pelo aumento significativo do número de alunos com apoio nestes níveis de ensino. A perspectiva subjacente a esta modalidade de apoio assenta numa abordagem exclusivamente centrada no aluno, descurando a situação global vivida na sala de aula, em que se inclui a personalidade do professor e a sua estratégia pedagógica, o currículo e a forma como este é transmitido a cada aluno, a interacção aluno/professor e aluno/aluno, os materiais educativos utilizados.

Como resultado destas considerações, as respostas aos alunos com NEE deverão ter lugar preferencialmente na própria turma regular, com a colaboração, quando necessário, de professor ou técnico especializado. Esta perspectiva, a que podemos chamar “centrada no currículo”, não se apresenta como uma prática nas escolas estudadas, uma vez que, por exemplo, nas escolas EB2, 3 e EB3 aproximadamente 60% dos alunos com NEE recebem apoio fora da sala de aula.

Entre as medidas do regime educativo especial menos utilizadas pelas escolas (EB2, 3 e EB3) consta a frequência por disciplina, sobretudo nas EB2, 3.

7. Condições Especiais de Avaliação e Sistema de Avaliação dos Alunos

As escolas dos vários níveis de ensino apresentam comportamentos diferentes relativamente à adaptação das condições de avaliação. Enquanto, no 1.º ciclo, 65% dos alunos beneficiam de alguma adaptação das condições de avaliação e cerca de 54% nas escolas EB3, no 2.º e 3.º ciclos das escolas EB2, 3 menos de 40% dos alunos beneficiam desta medida.

Na generalidade das escolas dos diferentes níveis de ensino, a adaptação das condições de avaliação mais frequentemente utilizada é a adaptação do tipo de prova ou instrumento de avaliação.

À semelhança do que se evidenciou relativamente à adaptação curricular, surpreende-nos que quer alunos com dificuldades de aprendizagem severas quer com multideficiência não disponham de qualquer adaptação no tipo de prova ou instrumento de avaliação, como se verifica sobretudo nas escolas EB1 e EB2, 3.

A avaliação sumativa extraordinária é proporcionalmente mais utilizada nas escolas EB1, sendo também nestas onde se encontram maiores percentagens de retenção (40.2%). Esta medida está em conformidade com o disposto no Desp. Normativo 98-A/92, que prevê este tipo de avaliação no final do 2.º período do ano lectivo, sempre que se preveja a retenção do aluno. A retenção dos alunos com NEE apresenta nas escolas EB2, 3 um valor quatro vezes menor do que o encontrado nas escolas EB1.

Quanto à avaliação especializada, o panorama é um pouco diferente, sendo esta medida raramente utilizada. As escolas EB1 utilizam-na com um em cada sete alunos com NEE, especialmente nos casos de multideficiência e de dificuldades de aprendizagem severas. Não se compreende que esta situação se verifique, uma vez que estes alunos deveriam ter sido objecto de um Plano Educativo Individual (PEI) elaborado nos termos da lei, o que à partida tornaria desnecessária este tipo de avaliação especializada.

As escolas dos restantes níveis de ensino utilizam-na apenas num número muito reduzido de alunos, sobretudo o 2.º ciclo das EB2, 3 (2.2%).

De novo se constata que o recurso por parte das escolas à avaliação interdisciplinar é muito pouco expressivo, mesmo quando se trata de alunos cujas necessidades exigem uma diferenciação curricular mais complexa. Contudo, os dados obtidos sugerem que de um modo geral as escolas procedem de acordo com o disposto na lei quanto à necessidade de o aluno ser submetido a uma avaliação especializada perante uma situação de nova retenção.

Podemos inferir que, a nível das escolas do 1.º ciclo, os efeitos quer da avaliação sumativa extraordinária quer da avaliação especializada vão mais no sentido de mecanismos de confirmação ou “antecipatórios” da tomada de decisão de retenção do aluno do que no sentido de procedimentos que contribuam para o seu progresso educativo, adequando medidas e recursos a nível curricular consentâneos com as necessidades educativas especiais dos alunos.

Parece-nos, pois, que, quer em termos do quadro conceptual quer a nível das práticas das escolas, os princípios e regras consignados no diploma legal sobre o sistema de avaliação dificilmente se compatibilizam com a filosofia do D.L. 319/91 e com as medidas do regime educativo especial e de diferenciação curricular aí previstas. É ainda curioso constatar que o diploma legal sobre a avaliação não faz qualquer referência ao D.L. 319/91.

A título de exemplo vale a pena referir que é incompreensível que alunos com multideficiência sejam retidos no final do ano como acontece, em algumas situações, nas escolas estudadas. O conceito de currículo alternativo, tal como o D.L. 319/91 o prevê, é incompatível com o conceito de retenção. Se um currículo alternativo estiver desenhado com base nas necessidades individuais de um aluno, este vai por certo atingir os objectivos específicos para ele definidos. Se isso não se verifica, então o currículo está mal desenhado ou as estratégias não foram as mais adequadas.

8. Encaminhamento para Instituições de Ensino Especial

Não obstante a perspectiva integradora do D.L. 319/91, nele é previsto uma medida altamente segregadora que permite o encaminhamento de alunos para Instituições de Ensino Especial, desde que o tipo e grau de deficiência o justifique. Continua, assim, a aceitar-se que a escola não é para todos.

Relativamente à utilização que as escolas fazem desta medida, constatamos que 11.3% das escolas do 1.º ciclo encaminharam 52 alunos para instituições de ensino especial, o que corresponde a uma proporção de 2.5 em cada 100 alunos com NEE, taxa que se afigura bastante elevada. Esta proporção é semelhante no 2.º ciclo, onde foram encaminhados 21 alunos por nove escolas, e bastante inferior no 3.º ciclo das escolas EB2, 3 estudadas (0.8 em cada 100 alunos com NEE).

As escolas EB3 apenas encaminharam um aluno. Há pois uma quase total ausência de encaminhamentos nestas escolas, o que podemos considerar uma situação mais aceitável. Na realidade, é uma aberração encaminhar um aluno do 3.º ciclo para uma estrutura escolar especial, a não ser que tenha sofrido recentemente um grave acidente. O facto de não ser leccionado o 3.º ciclo em estruturas de ensino especial é por si só um factor inibidor da segregação dos alunos.

Verifica-se também que não são apenas as escolas que não contam com qualquer forma de apoio que encaminham alunos para escolas especiais, uma vez que, do total das escolas EB1 estudadas que recorreram ao mecanismo do encaminhamento, cerca de metade tem apoio de EEE e das nove escolas EB2, 3 apenas uma escola não tem apoio de EEE.

Por sua vez, os alunos mais frequentemente encaminhados pelas escolas do 1.º ciclo são alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem ligeiras, moderadas e severas, situação que nos parece pouco compreensível.

É também incompreensível que uma escola EB2, 3, com apoio de EEE e de SPO e referindo a existência de uma turma especial, tenha encaminhado

quatro alunos do 2.º ciclo com dificuldades de aprendizagem ligeiras e quatro com dificuldades de aprendizagem severas e ainda três alunos do 3.º ciclo, respectivamente, com dificuldades de aprendizagem ligeiras, dificuldades de aprendizagem moderadas e deficiência motora.

Constata-se, pois, uma enorme incongruência na forma como esta medida é utilizada. Podemos, assim, concluir que a decisão quanto ao encaminhamento de alunos para instituições não parece estar relacionada com a severidade dos problemas dos alunos, mas sim com o modelo e as práticas educativas vigentes nessas escolas e nos respectivos serviços de apoio (EEE e SPO) que participam nesse processo. Podemos ainda interrogar-nos se a proximidade de instituições de ensino especial não poderá ser, também, um factor desencadeador deste tipo de encaminhamento.

Mais uma vez se acentua a necessidade da existência de serviços exteriores à escola que a apoiem na tomada de decisões e na concretização dessas mesmas decisões.