

CAPÍTULO I

Introdução

Maria Odete Valente

Vamos começar o nosso trabalho. Eu tenho muito gosto em presidir a esta sessão. Naturalmente, aqueles que são do meio perguntarão a que propósito é que eu estou a presidir a esta sessão, visto que não costumo fazer parte do meio das pessoas que estudam estes assuntos, mas tem uma razão muito particular: é que a Comissão a que eu presido aqui no Conselho, que é do acompanhamento das políticas, foi a comissão que desencadeou a necessidade de se fazer este seminário e, portanto, de olhar para áreas que são menos do dia-a-dia das preocupações da educação e nos pareceram que era importante fazer avançar. Está, portanto, justificado por que é que apareço aqui nesta sessão numa área onde vulgarmente não sou vista.

Nós vamos ter o gosto de, nesta primeira parte da manhã, lançar um olhar alargado sobre estas questões e depois iremos concretizando à medida que o dia avança. Vamos ouvir primeiro a Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa e a seguir o Professor Joaquim Bairrão Ruivo. Não havendo muito tempo, pensou-se que o debate podia ser depois generalizado no fim, mas haverá pelo menos lugar a algumas questões de clarificação. Depois das duas intervenções, vamos ver se conseguimos ter uns minutos pelo menos para clarificar algumas informações, embora esteja programado um debate global digamos, sobre tudo o que for ouvido durante o dia. Nesse sentido vou já passar a palavra à Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa.

Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos

Ana Maria Bénard da Costa

Introdução

A educação inclusiva ou seja o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área — as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência — e o conseqüente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos. Decorre directamente da primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Lê-se na primeira frase: *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”* cujos 50 anos ontem se comemoraram.

Em contrapartida, a exclusão destas crianças da escola regular constitui uma forma de *apartheid* ao mesmo nível daquele que durante séculos afectou — e ainda afecta em várias regiões do globo — os seres humanos considerados diferentes por razão de cor, de sexo, de cultura ou de religião. A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em direitos e dignidade*.

Esta tomada de posição é o fruto duma longa evolução caracterizada por uma história de exclusão/rejeição que passou por diferentes fases: exploração e abandono; protecção caritativa; internamento em instituições de educação; envio para escolas ou classes especiais. Só a partir dos anos 70 se inicia, na maior parte dos países, o processo de aproximação destes alunos às estruturas regulares de ensino, baseado em diferentes conceitos: normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente inclusão. Na maior parte dos países, incluindo Portugal, estes diferentes princípios e as diferentes práticas que a eles se reportam não se substituíram de forma radical, mas

foram coexistindo, lado a lado, embora com progressivo movimento centrípeto em relação à sala de aula e à escola regular.

De facto, muitos de nós, ou talvez todos nós, frequentámos escolas em que não nos foi dado contactar com nenhum colega portador de qualquer deficiência visível. As diferenças que podíamos observar diziam respeito ao nível do aproveitamento escolar nas várias matérias, traduzido pelas classificações. Sabíamos quais eram os bons alunos, os médios, os medíocres e o maus e, no ano seguinte, não nos encontrávamos com alguns dos nossos amigos porque estes não tinham sido aprovados ou, talvez, porque tenhamos sido nós a ficar retidos na mesma classe. Esta experiência dos anos decisivos da infância e da juventude marcou as gerações que se sucederam até aos últimos anos e, ainda continua a marcar os alunos de muitas escolas públicas e da quase totalidade das escolas privadas. Podemos admitir que esta seja uma das principais razões, embora actuando em consonância com muitas outras, que explica a resistência à aplicação das normas e recomendações emitidas nesta década por diferentes organizações internacionais e que apontam para a uma educação de todos as crianças nas escolas regulares, incluindo as que apresentem quaisquer problemas ou diferenças.

O ano de 1981, *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*, constitui um marco essencial na mudança dos conceitos vigentes sobre a forma de encarar as pessoas com deficiência, e sobre a forma de encarar a educação das crianças e jovens com deficiência. Este ano, seguido pela *Década das Pessoas com Deficiência* (1983-93) trouxe como *leit-motiv* a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis para todos. Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se ao requisitos da sociedade mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades as pessoas com problemas específicos.

Em 1989 a adopção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, ratificada por mais de 150 países, veio trazer uma considerável pressão aos diferentes Governos para que observassem a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular no Artigo 23 que estipula que: “*uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe*

assegurem a dignidade, promova a sua auto-confiança, e facilite a sua participação activa na comunidade... deverá ser prestado o apoio necessário para que criança tenha um acesso efectivo à educação e ao treino... de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível.” Este Artigo deve aliás ser considerado em conjunto com o Artigo n.º 2 em que se determina que todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças *sem discriminação*.

Em 1990 a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* refere que *“devem ser tomadas medidas de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo”*.

Em 1993 as Nações Unidas adoptaram as *“Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”* que constitui o mais importante conjunto de directivas sobre esta matéria e que foi o resultado duma ampla participação quer de serviços oficiais quer de ONG dos diferentes países do mundo. Entre as vinte e duas directivas nele incluídas constam as que dizem respeito à educação, proclamando que as crianças com deficiência devem *“receber o apoio de que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e acção social”*.

Caminhos para a Inclusão

As diferentes resoluções de âmbito mundial que referimos tiveram um profundo impacto nos diferentes países, na sociedade em geral, na comunidade educativa, e, especialmente, junto das pessoas directamente visadas — as pessoas com deficiência. Começou a ser questionada a forma como era encarada a problemática dos alunos com necessidades educativas especiais, transferindo-se a atenção dos problemas inerentes às próprias crianças e à exaustiva busca da sua categorização e das suas causas, para se acentuar a importância da acção educativa como meio de responder a esses problemas.

Uma nova perspectiva sobre a forma de encarar as necessidades educativas especiais constitui, de facto, o factor mais relevante nesta evolução de conceitos e de práticas que conduzem ao princípio da escola inclusiva. No

quadro que se segue procuramos sistematizar esta “perspectiva centrada no aluno” e a “perspectiva centrada no currículo”:

PERSPECTIVA CENTRADA NO ALUNO	PERSPECTIVA CENTRADA NO CURRÍCULO
Atenção centrada nas incapacidades da criança.	Atenção centrada na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos.
Intervenção individualizada visando essencialmente a recuperação do <i>deficit</i> , a cargo de especialistas.	Intervenção visando o grupo e procurando assegurar a maior eficácia para todos através de estratégias diversificadas.
Espaços especiais e programas diferentes para os alunos com necessidades especiais.	Adaptação das estratégias de ensino na sala de aula de modo a responder às necessidades individuais (com apoio que for necessário) e visando o currículo comum. A dificuldade do alunos é um estímulo à melhoria do ensino.

Para se poder clarificar o conceito de inclusão é importante compará-lo com o conceito de integração:

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente — e inalterado — da escola.	Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.

O debate em torno deste novo conceito, que passou a constituir o tema de inúmeras investigações e publicações, levou à necessidade de um confronto de ideias com amplitude mundial, que permitisse a adopção de resoluções tendentes a promover o progresso neste sector. A UNESCO, com a colaboração do Governo Espanhol, levou a cabo este empreendimento e

promoveu em 1994, a *Conferência Mundial de Salamanca*, com a participação de 92 governos — entre eles o de Portugal — e de 25 organizações internacionais. Esta Conferência é considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Nela foi consignado o conceito de *educação inclusiva*, como forma mais completa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos. O documento que sintetiza as conclusões da Conferência — *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* — tem sido utilizada por um grande número de Governos como base de reflexão e de debate e como ponto de referência na reformulação de programas educativos.

Neste importante Encontro promovido pelo Conselho Nacional de Educação sobre a temática da Educação Inclusiva julgo que é pertinente que se adopte como ponto de partida de reflexão este documento e que à luz de alguns dos seus artigos se proponha uma análise da situação vivida no nosso país, focando-se as iniciativas em curso que apontam para as metas nele propostas, as barreiras que eventualmente ainda existam e que dificultam este processo, e os caminhos para as derrubar.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Cap. I — Novas Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais

7. *O princípio 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 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.*

Cap. II — Directrizes de Acção a Nível Nacional

Política e Organização

16. *A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados.*

Se é um facto que as práticas educativas eficazes não podem ser impostas por lei e que os motores decisivos desta eficácia consistem na qualidade pessoal e profissional dos professores e no seu empenhamento em educar da melhor forma todos os alunos, também é verdade que não pode ser menosprezada a importância do quadro legal que define a política educativa, a organização do sistema educativo, o funcionamento das escolas, o currículo e a dotação e gestão de recursos.

Desde 1976 até aos nossos dias, foi produzido um conjunto de medidas normativas que visaram a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares e que traduziram as orientações da política educativa vigente. Verifica-se assim que em 1977 foi publicado o Decreto-Lei n.º 174/77 que correspondia a um modelo médico, centrado na categorização dos alunos considerados “integráveis”. Em 1991 a legislação produzida evoluiu para o modelo pedagógico e permitiu que as escolas fossem abertas a qualquer tipo de aluno (todos passaram a ser susceptíveis de integração escolar (Decreto-Lei n.º 319/91). No entanto há que realçar a importância de uma novo diploma normativo recentemente publicado, o Despacho n.º 105/97, que visa a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio com base nas novas perspectivas defendidas em Salamanca: um modelo centrado na escola e no currículo, constituindo um suporte ao desenvolvimento de escolas orientadas pela perspectiva inclusiva — *todas as crianças têm lugar na escola e é esta que tem que se adequar à diversidade da população escolar*. Estes foram os princípios que nortearam a criação dos actuais “Apoios Educativos” e das respectivas *Equipas de Coordenação* de nível local.

Persistem, no entanto, lacunas e barreiras que é importante assinalar:

- O Decreto-Lei n.º 319/91 que continua a constituir o suporte legal mais abrangente sobre a actuação das escolas regulares face aos alu-

- nos com necessidades especiais reflecte uma perspectiva de ensino integrado, centrado nos problemas dos alunos, que não corresponde aos novos conceitos que temos vindo a referir. É um Diploma que foi elaborado em meados do anos 80 e publicado há quase 10 anos e que foi directamente influenciado pela legislação norte americana então vigente. Para além disso, não está adaptado de forma adequada às condições do ensino pré-escolar e do ensino secundário e é omissivo no que diz respeito ao ensino particular e cooperativo.
- Não estão devidamente clarificadas as competências relativas aos recursos necessários para os alunos com deficiências mais acentuadas, nem está definida a sua eficaz disponibilização: transportes, refeições na escola, concessão de ajudas técnicas, existência de horário suplementar, esquemas de transição de ciclo para ciclo e da escola para vida pós-escolar, são problemas quase em aberto que só o esforço dos pais e de alguns professores empenhados conseguem, em certos casos ultrapassar.
 - A legislação relativa às condições de trabalho dos professores de educação especial, caucionando diferenças em relação aos colegas de ensino regular, não são de molde a apoiar as novas funções que actualmente lhes são cometidas. De facto, esta diferença, originada nos anos em que a responsabilidade em relação a estes alunos recaía, essencialmente, sobre os serviços de educação especial, constitui hoje um obstáculo ao reforço que se pretende dar ao papel do professor da classe e da direcção da escola neste processo de inclusão.

Factores Escolares

28. *Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.*
31. *Para acompanhar a evolução de cada criança é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular. (...)*

Estes dois artigos constituem, porventura o ponto central da educação inclusiva: para atender a diversidade dos alunos é indispensável flexibilizar o currículo e adequar os processos de avaliação a essa medida.

Em relação a estas recomendações há, entre nós, ainda um longo caminho a percorrer mas é fundamental assinalar a importância de que se revestem, diversas medidas legais que estão em curso, em especial as que se referem à flexibilidade curricular e à autonomia e gestão das escolas. Perante as barreiras e as dificuldades que se levantam, na maioria das escolas, ao atendimento educativo eficaz de todos os alunos e à resposta adequada à heterogeneidade das classes, estas reformas constituem instrumentos que podem ser utilizados como decisivos factores de desenvolvimento e de progresso.

Recrutamento e Treino de Pessoal Docente

44. *O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores. (...) A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto-formação.*

A mudança da escola e das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva passa, essencialmente, pela formação dos agentes educativos que nela trabalham, realizada com base na própria escola e orientada de modo a responder de forma concreta aos problemas que se levantam a cada professor e a cada gestor. Para que tal aconteça é indispensável que sejam criadas determinadas condições consideradas indispensáveis:

- Papel actuante e empenhado dos elementos da direcção no desenvolvimento de uma escola inclusiva;
- Tempo destinado para o encontro entre os professores;
- Possibilidade dos professores aprenderem uns com os outros, criando-se na escola uma cultura de aprendizagem não só para alunos mas também para docentes;

- Possibilidade de intervenção na escola de algum elemento dinamizador, quando necessário.

No quadro da legislação relativa à formação contínua existem medidas que favorecem estratégias de formação baseada na escola, mas não está ainda disseminada pelas escolas esta perspectiva de formação entre colegas e se difundiu uma “cultura de escola” enquanto espaço de formação. Carece ainda de ser dinamizada a educação à distância, sobretudo nas escolas situadas longe dos grandes centros e nos casos em que sejam confrontadas com alunos com problemas complexos que exigem supervisão especializada.

Serviços Externos de Apoio

- 50.** *Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio da escolas especiais podem apoiar as escolas regulares.*

É muito vasta e rica, entre nós, a experiência de apoio das escolas por parte das instituições de Formação. No entanto, são grandes os constrangimentos para o desenvolvimentos destas acções (especialmente falta de tempo destinado especificamente para tal) e existe uma vasto campo de actuação a ser preenchido caso se priorize, no conjunto das funções destas Instituições, este papel de consultadoria e de orientação dirigida aos agentes educativos. Esta função torna-se especialmente premente neste momento em que muitas escolas estão motivadas para abrirem as suas portas a todo os alunos mas sentem urgente necessidade de apoio para darem esse passo.

No que diz respeito à colaboração das escolas especiais, existem experiências de grande qualidade em várias regiões do país que estão a contribuir decisivamente para a total integração nas escolas regulares das crianças com eficiência das respectivas áreas.

Preparação para a Vida Adulta

- 56.** *Os jovens com necessidades especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz de escola para a vida activa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências*

necessárias na vida diária (...) o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola.

Existem em Portugal, em escolas do 2.º e 3.º ciclos, inúmeras experiências de apoio à transição para a vida activa de alunos com deficiência (especialmente os que apresentam graves dificuldades de aprendizagem) que correspondem às recomendações expressas neste artigo da Declaração de Salamanca: há alunos a realizar parte do seu currículo educativo na comunidade, aprendendo a utilizar os respectivos serviços e recursos e realizando treinos de carácter laboral em diversos locais de trabalho. No entanto, estas iniciativas carecem de um suporte legal e de uma clarificação sobre a indispensável colaboração a prestar pelo Sector do Emprego. Um documento editado pelo DEB sobre esta matéria constitui um primeiro passo para a definição da intervenção nesta área, mas urge aprofundar muitas questões ainda em aberto e publicar um Diploma normativo que permita que as práticas em curso nalgumas escolas possam ser dotadas dos meios de que carecem e ser difundidas em todo o país.

Recursos Necessários

73. *Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude) (...) actuem com o máximo impacto, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros.*

Os quatro artigos em que se divide este Capítulo da *Declaração de Salamanca*, subordinados ao tema dos recursos, deveria ser objecto de uma urgente e profunda reflexão a nível nacional, dado que as orientações neles consignadas estão longe de estar concretizadas entre nós e as lacunas existentes constituem poderosas barreiras ao desenvolvimento da educação inclusiva. Uma das áreas em que tal verifica com maior acuidade diz respeito ao ponto que aqui seleccionei: a coordenação interdepartamental, e a gestão racional dos respectivos recursos.

Algumas das comunicações que se seguem irão explicitar, de forma concreta, a deficiente gestão dos recursos e duplicação de acções, no âmbito

deste Ministério. Se esta questão for equacionada na perspectiva interministerial, estes problemas tornam-se ainda mais graves. Para apresentar alguns dos problemas que exemplificam esta situação basta citar a indefinição relativa aos transportes escolares ou garantia de refeições na escola; o complexo e indefinido processo de concessão de próteses auditivas, cadeiras de rodas eléctricas, auxiliares ópticos, meios informáticos adaptados e outras ajudas técnicas; os custos suportados pela Acção Social em aulas particulares privadas; a carência de uma estrutura coerente de nível nacional de intervenção precoce, com a colaboração da Saúde, Acção Social e Educação.

Neste capítulo relativo a recursos é indispensável acentuar a importância de fazer acompanhar a prioridade dada à escola inclusiva duma prioridade equivalente na distribuição das dotações orçamentais. Quando os orçamentos são limitados e a sua utilização deve ser criteriosamente planeada, uma das barreiras que se colocam ao desenvolvimento das escolas para todos é a canalização de grandes percentagem das verbas disponíveis neste sector para as escolas e colégios de educação especial. Integrar crianças com deficiência nas escolas, para além de todas as vantagens de ordem educativa e social que são amplamente conhecidas, constitui uma medida mais económica do que assegurar a sua educação em escolas especiais. No entanto, para que o acesso à escola regular seja de qualidade – como se proclama no título da Conferência de Salamanca – são necessários recursos que, se para a grande generalidade das situações podem ser moderados, para os casos em que se verifique a integração de alunos com deficiências graves, podem ter de ser consideráveis. Se se pretende que cada ano aumente o número de crianças com necessidades especiais que frequenta a escola regular, é lógico que, cada ano, se transfiram verbas do ensino especial para o ensino regular. Será que tal se está a verificar entre nós?

Conclusão

A educação inclusiva não é um evento, é um processo. Não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a melhor que seria possível proporcionar. A educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo, vão tentando alcançar. Mas a educação inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese

de concretização. O processo para a inclusão está em curso, são inúmeras as práticas de qualidade existentes em inúmeros países — desenvolvidos e em vias de desenvolvimento — e nas várias regiões do nosso país. São, por outro lado, visíveis os resultados desta inclusão, quer em alunos que frequentam a escola, quer em jovens que após uma escolaridade regular encontraram o seu lugar numa vida social, familiar e laboral integrada e digna.

Nos próximos anos em que o processo de inclusão se vai, certamente, aprofundar e difundir à escala mundial, é fundamental que o nosso país que foi pioneiro nos caminhos da integração, nos anos 60, assuma claramente o direito de todas as crianças terem o seu lugar na escola que a todos se destina. O desafio que se coloca a todos nós, é o de analisar quais são as barreiras que se opõe à existência de escolas e de salas de aula eficazes para todas as crianças e assumir a coragem de as derrubar.

Maria Odete Valente — *Agradeço à Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa o seu entusiasmo quanto à possibilidade de as escolas com vontade e liderança resolverem muitos dos problemas, naturalmente nem todos, mas muitos. Fez-me lembrar um pouco a minha primeira experiência de professora no Liceu Passos Manuel, onde, de 1965 a 1969, pela primeira vez ia ensinar. Tive dois alunos cegos de nascença. Diziam que a primeira regra era: não fale com as mãos, meta as mãos no bolso da bata. Foi a lição que me deram e foi assim que eu tentava exprimir-me sem ser com as mãos para os meus dois alunos cegos de nascença, um dos quais foi brilhantíssimo, com vinte valores em geometria descritiva, imagem, quando era aquilo tudo em sombras.*

Eu passo de imediato ao Professor Joaquim Bairrão Ruivo dizendo, em particular para aqueles que chegaram mais tarde, que é com muito agrado que hoje é lançado o livro que tem a ver com os estudos que foram liderados por ele e é exactamente o resultado da sua coordenação.

Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação

Joaquim Bairrão Ruivo

A minha intervenção tem como finalidade chamar a atenção para alguns dados, que achamos mais pertinentes, para examinar o sistema educativo português, no que se refere à educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Quem queira ter uma visão completa dos dados do inquérito que realizámos em 1997, deverá recorrer a Bairrão et al (1998).¹

Esclarece-se que os dados apresentados se baseiam num Inquérito realizado, no ano lectivo de 1996/97 a uma amostra nacional (excluindo as regiões autónomas da Madeira e Açores) constituída por escolas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Este estudo partiu de um pedido do Conselho Nacional de Educação e teve como objectivo obter um retrato o mais fiel possível sobre o modo como os alunos com NEE frequentavam os diferentes níveis do ensino básico e quais os recursos de que dispunham, através da informação recolhida directamente junto das escolas.

Começaremos por apresentar alguns indicadores gerais que podem ter relevância imediata.

Salientamos, antes de mais, que a categorização dos alunos por NEE, aqui utilizada não é de natureza epidemiológica mas parte, sim, de um critério pragmático muito próximo dos elementos de recolha utilizados pelo Ministério da Educação. Analisando a forma como os alunos da amostra estudada se distribuem pelo tipo de NEE (Quadro 1) constatamos que os alunos com deficiências sensoriais e com multideficiência têm prevalências muito baixas.

¹ Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de Educação*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Quadro 1
Distribuição do Número de Alunos por Tipo de NEE

DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE ALUNOS POR TIPO DE NEE



	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos
Def. Auditiva	0,2	0,1
Def Def. Motora	0,2	0,2
Def. Visual	0,2	0,04
Dif. Aprend.Ligeiras	4,4	3,0
Dif. Aprend. Moderadas	3,7	1,5
Dif.Aprend. Severas	2,4	0,5
Multideficiência	0,2	0,08
Prob. Graves Comp.	1,0	1,2
Totais	12,3	6,6

Os dados obtidos neste estudo revelam que a maior parte dos alunos com que os professores se confrontam e que apresentam problemas estão muito próximos daqueles outros a que chamamos “alunos normais”. Trata-se de um mesmo grupo diferindo apenas no *timing* do aparecimento da dificuldade escolar e no grau de estruturação dessa mesma dificuldade. Por sua vez os alunos com deficiências sensoriais (com tendência a diminuir cada vez mais como é o caso da deficiência visual), deficiência motora, multideficiência e problemas graves de comportamento, são dificuldades que põem uma outra ordem de questões em termos educacionais. Enquanto que os problemas referidos em primeiro lugar (dificuldades de aprendizagem ligeiras) que podem ser comuns a todos os alunos devem ser perspectivado tendo em vista o processo ensino/aprendizagem carecendo essencialmente de um bom ensino, já o segundo tipo de problemas (deficiências físicas ou sensoriais) dificilmente poderão ser adequadamente atendidos exclusivamente pelo professor de turma e exigirão a intervenção complementar de um professor especializado ou de outros especialistas.

Este tipo de problemas que designamos de baixa prevalência apresentam dificuldades muito específicas e de grau acentuado exigindo, por isso,

a colaboração de outros agentes educativos com formação diferenciada (Quadro 2).

Quadro 2
Problemas em Função da Intensidade e da Frequência

		FREQUÊNCIA	
		ALTA	BAIXA
INTENSIDADE	ALTA		DEFICIÊNCIA VISUAL AUTISMO DEFICIÊNCIA AUDITIVA DEFICIÊNCIA MENTAL (acentuada)
	BAIXA	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INSUCESSO ESCOLAR DROGA CRIMINALIDADE ETC.	

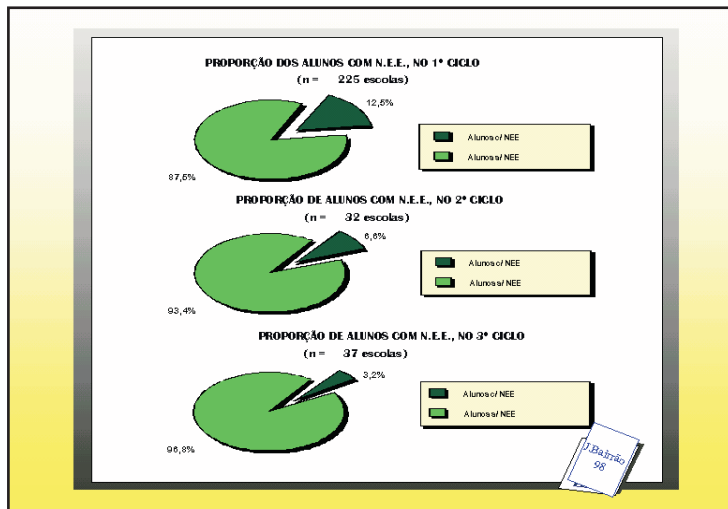
(Adaptado de Simeonsson, R. J., 1994)

São, sobretudo, os alunos com problemas de aprendizagem ligeiros que não tendo uma resposta adequada por parte da escola, leva muitas vezes a futuras desadaptações sociais. Fecha-se, assim, o penoso “circulo vicioso” que se inicia com problemas de aprendizagem ligeiros e de adaptação e que termina em condutas desviantes nas suas diferentes manifestações.

Vejamos em seguida o Quadro 3. Como se observa da sua leitura, em todos os níveis de ensino foi referida a existência de alunos com NEE, contudo, constata-se que o número de alunos com problemas decresce à medida que se avança nos níveis de ensino. Parece poder aceitar-se que os casos mais graves não atingem os níveis de ensino mais elevados e também que o grau de exigência bem como a concepção de NEE variam ao longo do sistema.

Quadro 3

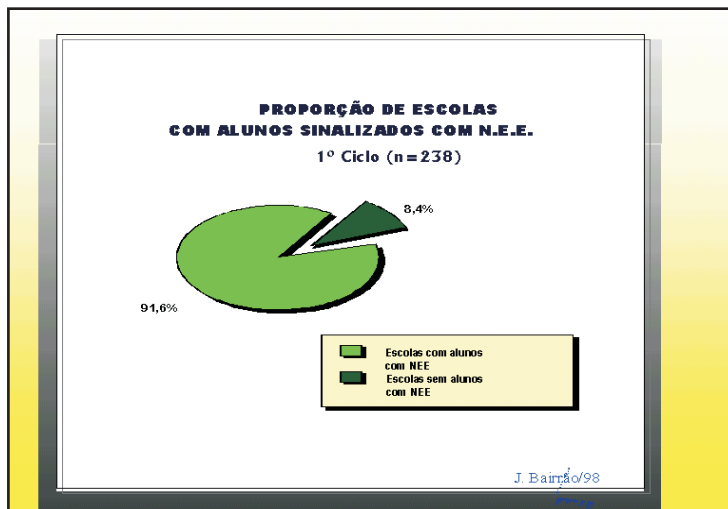
Proporção dos Alunos com NEE, por Nível de Ensino



Seguidamente se analisarmos o Quadro 4 verificamos que, de um modo geral, todas as escolas têm alunos com NEE.

Quadro 4

Proporção de Escolas com Alunos Sinalizados com NEE, no 1.º Ciclo de Ensino Básico



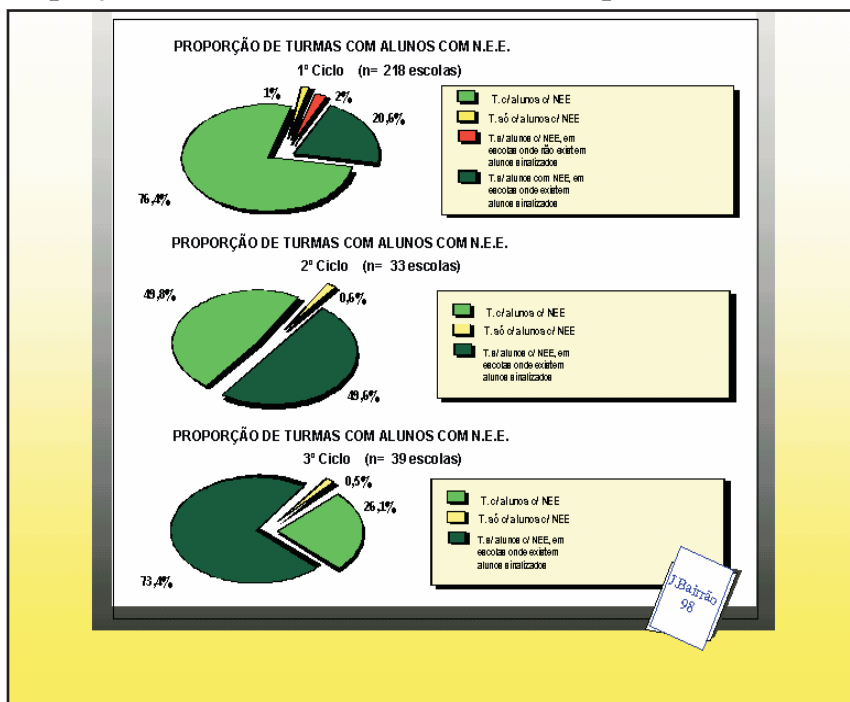
Há, porém, 8,4% de escolas do 1.º ciclo do ensino básico que não referem alunos com NEE. No entanto verificamos que tais escolas não apresentam características geográficas nem demográficas que justifiquem tal situação.

Importaria estudar estas escolas para se poder compreender o que nelas se passa, na medida em que correspondem a situações de excepção. Valeria também a pena reflectir sobre o caso oposto, isto é, escolas que apresentam percentagens elevadíssimas de alunos com NEE. Não apresentando estas escolas características demográficas ou geográficas que as diferencie da generalidade das escolas, a que poderão então dever-se tais discrepâncias?

Daí não ser demais insistir que estudos desta natureza deverão realizar-se anualmente pelos Departamentos do Ministério da Educação vocacionados para o efeito. A importância desses estudos reside na possibilidade de programar eficazmente as actividades educacionais e também de detectar que causas estarão na base de prevalências excepcionais de problemas nos alunos.

Quadro 5

Proporção de Turmas com Alunos com NEE, por Nível de Ensino



Uma reflexão sobre os dados do Quadro 5, leva-nos a constatar que a proporção de turmas com alunos com NEE vai decrescendo à medida que se avança no nível de ensino: (76,4 % no 1.º Ciclo, 49,8% no 2.º ciclo e 26,1% no 3.º ciclo). Podemos também, como foi referido anteriormente, aqui reflectir sobre três ordens de factores. Ou os alunos com mais dificuldade não atingem os níveis mais elevados de ensino devido à retenção ou abandono, ou as dificuldades foram progressivamente ultrapassadas ou ainda porque no universo representacional dos professores dos diferentes níveis de ensino o conceito de NEE não é unívoco.

Destacamos ainda que existem turmas só com alunos com NEE, situação verificada, sobretudo, no 1.º ciclo o que veio levantar de novo o problema das “classes especiais”. Eis um outro tipo de problemas que estudos posteriores deveriam aprofundar no sentido de perceber os critérios subjacentes a tal tomada de decisão.

Quadro 6 **Entidades Implicadas na Sinalização dos Alunos com NEE,** **do 1.º Ciclo de Ensino Básico**

ENTIDADES IMPLICADAS NA SINALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE DO 1º CICLO	
ENTIDADE RESPONSÁVEL	% ALUNOS SINALIZADOS COM NEE
País/Enc.Educ.	10,2%
Educador Infância	3,3%
Prof. 1º C.	58,0%
Prof. EEE	10,1%

Passamos em seguida a outras análises que levantam novas problemáticas. Tal análise refere-se à sinalização e à confirmação de alunos com NEE.

A sinalização e a confirmação dos alunos com NEE vem repor um “velho problema” sobre o qual existe alguma controvérsia. Este problema reside essencialmente no seguinte: verificamos, por um lado, a existência de alunos com problemas ou dificuldades de aprendizagem ligeiras com exames pluridisciplinares que por si só são muito complexos e dispendiosos e por outro lado alunos com problemas de baixa frequência e alta intensidade sem qualquer avaliação. Dever-se-ia, pois, nos casos de dificuldades ligeiras recomendar ma avaliação educacional e só nos casos mais complexos se deveria proceder a uma avaliação pluridisciplinar.

A avaliação e a confirmação dos problemas dos alunos deverá, pois, envolver professores, alunos, pais e outros técnicos e realizar-se dentro da maior economia de esforço possível.

No que se refere à sinalização dos alunos com NEE, como verificamos no Quadro 6, o professor de turma é a entidade responsável pela sinalização da maioria dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Quadro 7 Entidades Implicadas na Sinalização dos Alunos com NEE, dos 2.º e 3.º Ciclos

ENTIDADES IMPLICADAS NA SINALIZAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE DOS 2º E 3º CICLOS		
ENTIDADE RESPONSÁVEL	% ALUNOS SINALIZADOS COM NEE	
	2º ciclo	3º ciclo
Pais/Enc. Educ.	7.7%	15.8%
Prof. 1º C	31.7%	8.9%
Prof. 2º e 3º C.	16.4%	9.9%
Prof. EEE	11.4%	12.0%
Director Turma	16.4%	27.5%

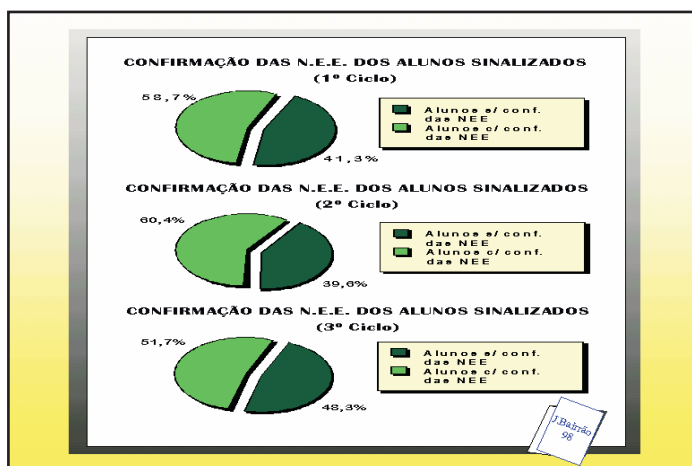
O Quadro 7 refere-se ao 2.º e 3.º ciclos, verificando-se também que a maior parte das sinalizações são feitas pelos professores aparecendo porém uma

nova entidade: o director de turma. No entanto verifica-se que no 3.º ciclo, os pais/encarregados de educação assumem um papel relativamente importante.

Quadro 8
Entidades Implicadas no Confirmação dos Alunos com NEE

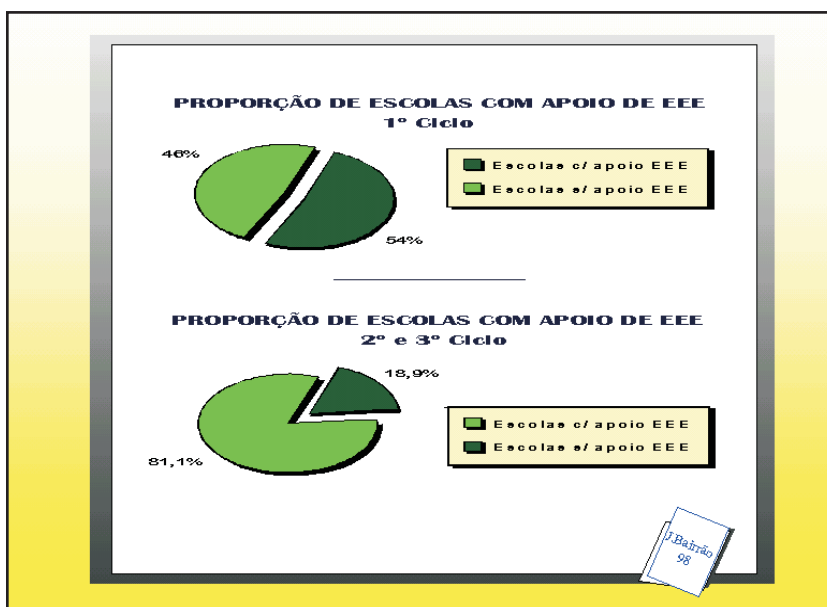
ENTIDADE RESPONSÁVEL	% ALUNOS COM NEE CONFIRMADAS	
	1º Ciclo	2º e 3º Ciclos
EEE	41,3%	41,5%
SPO	8,3%	11,3%
Equipa Avaliação DL 319/91	25,5%	7,7%
Saúde Escolar	6,7%	5,3%
Outros Serviços ou Técnicos Exteriores à Escola	16,4%	31,3%

Quadro 9
Confirmação das NEE dos Alunos Sinalizados



Os Quadros 8 e 9, bem como outros dados do estudo, vêm mostrar que existe uma discrepância entre a sinalização e a confirmação e que muitas são as entidades que intervêm nesse processo de forma desarticulada e mais ou menos indiscriminada. Em nossa opinião dever-se-á deixar de falar em sinalização e confirmação tal como o Decreto-Lei n.º 319/91 propõe, passando a falar-se unicamente de avaliação. Tal avaliação, nos casos de maior gravidade deveria realizar-se por uma equipa pluridisciplinar, o mais cedo possível e com implicação dos pais.

Quadro 10
Proporção de Escolas com Apoio de EEE², por Nível de Ensino



Uma vez detectados os alunos e confirmadas as suas necessidades há que intervir com esses alunos. O Quadro 10 dá-nos uma ideia acerca do número de alunos com apoio da equipa de educação especial no 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No que se refere ao 1.º ciclo verificamos que pouco menos

² EEE — equipas de educação especial, serviço que à data da realização deste estudo era responsável pelo atendimento dos alunos com NEE e que foi extinto pelo Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho.

de metade das escolas beneficiam desse apoio, havendo 54% que dele não beneficiaram. Em nossa opinião isto deve-se mais a problemas organizativos do que à falta de pessoal. Quanto ao 2.º e 3.º ciclos, 81% das escolas referem que os alunos com NEE beneficiam de apoio. Parece, pois, que a gestão dos recursos não é independente dos níveis de ensino, estando relacionada com o tipo de apoio prestado (Quadro 11). Podemos dizer que o apoio é, sobretudo, centrado no aluno, sendo o apoio ao professor pouco utilizado em qualquer dos níveis de ensino.

Quadro 11
Modalidades de Apoio

MODALIDADES DE APOIO					
	Tª. S/Apoio Extra	Tª. /Apoio Professor	Tª C/Apoio Aluno Dentro Sala	Tª c/Apoio Aluno Fora Sala	Classe Especial
1º Ciclo	31,2%	5%	31,1%	29,6%	3%
2º e 3º Ciclos	3,9%	6,3%	10,7%	59,9%	15,3%

No que se refere às modalidades de apoio, as mais utilizadas no 1.º ciclo são organizadas para o aluno dentro da sala de aula sendo o apoio ao professor muito menos utilizado (5%). Esta mesma tendência verifica-se no 2.º e 3.º ciclos. A grande maioria consiste em Apoio Pedagógico Acrescido sendo o apoio dado por professores da escola. É de salientar ainda que no 2.º e no 3.º ciclo, 15,3% dos alunos frequentam “classes especiais”, não sendo, contudo claro no âmbito deste estudo a que se referem as escolas quando falam em “classe especial”.

Predomina, pois, um ensino centrado no aluno e fora do contexto da dinâmica da sala de aula. Para contrariar esta tendência de intervenção centrada no caso individual e promover estratégias de apoio ao professor de turma ajudando-o a desenvolver um ensino por níveis diferenciados, de novo se levanta o problema das competências específicas do professor de apoio e da sua formação.

Quadro 12
Tipo de Currículo

TIPO DE CURRÍCULO			
	Currículo Normal	Currículo Próprio/Adaptado	Currículo Alternativo
1º Ciclo	51,4%	42,7%	5,8%
2º e 3º Ciclo	64,7%	26,8%	8,5%

Tratamos em seguida de outra modalidade de apoio prevista para os alunos com NEE e que tem a ver com o tipo de currículo (Quadro 12). Começando pelo 1.º ciclo, constatamos que pouco mais de metade dos alunos com NEE beneficiam do currículo normal, 42,7% das crianças tem um currículo adaptado e 5,8% de um currículo alternativo. Aparentemente existe uma certa incoerência entre o tipo de currículo e o tipo das NEE dos alunos. É possível também que do ponto de vista conceptual a noção de currículo alternativo e de currículo adaptado não tenha a mesma conotação para todos os professores. Estas conclusões podem aplicar-se *grosso modo*, também, aos 2.º e 3.º ciclos.

Quadro 13
Turma Reduzida

TURMA REDUZIDA < 20 ALUNOS	
	% Alunos
Turma Reduzida	68,9%
Turma Não Reduzida mas Necessita	23,8%
Turma Não Reduzida e Não Necessita	7,3%

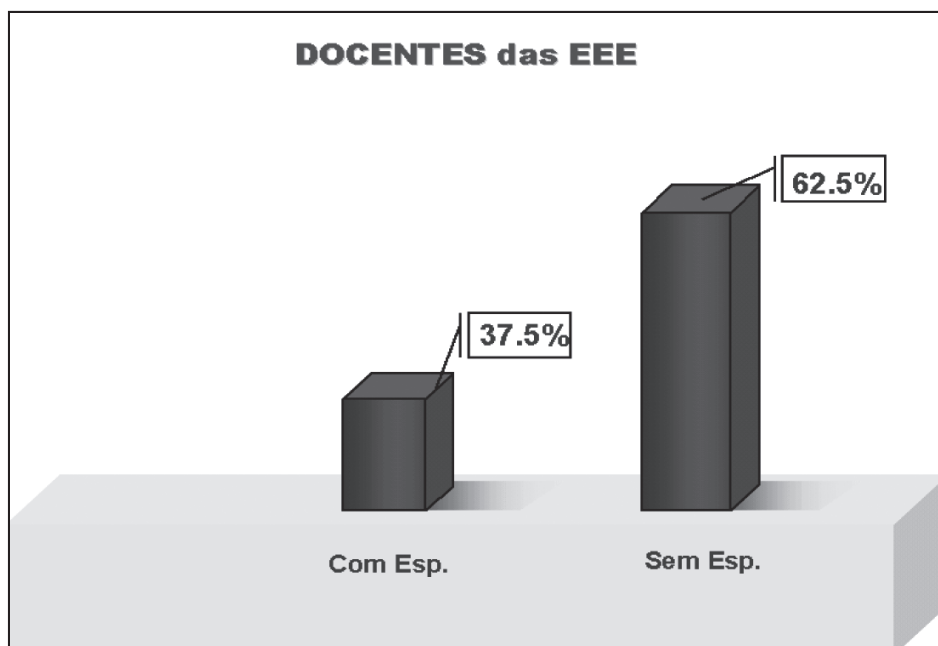
Uma das modalidades de regime educativo especial previstas na legislação para responder às necessidades educativas dos alunos é a “turma reduzida”. Na realidade verificamos que esta é de longe a modalidade mais utilizada (70%). Se tivermos em conta que os *ratios* nacionais já são bastante favoráveis talvez tenhamos que repensar a forma como esta modalidade “turma reduzida” está a ser utilizada pelas nossas escolas.

Quadro 14
Ratio Prof. EEE/Aluno/Prof. Turma/Escola

RATIO PROF. EEE/ALUNO/ PROF. TURMA/ESCOLA		
Ratio	Tipo Escola	
	EB1	EB2,3
Prof EEE/Aluno	1/14,8	1/12,8
Prof EEE/Total Alunos/ Escola	1/113	1/225
Prof EEE/Prof Turma	1/7,6	1/41,4
Prof EEE/Escola	1/1,6	1/0,75

O *ratio* professor da Equipe de Educação Especial/aluno é um outro elemento a ter presente. Os dados mostram valores favoráveis em todos os graus e modalidades de ensino. Parece, pois, que a redução de turma e o baixo *ratio* professor/aluno, estão longe de resolver o problema dos alunos com NEE, o que nos remete, novamente para a questão das competências de ensino dos professores em geral e portanto para a necessidade de dar especial atenção à sua formação.

Quadro 15
Docentes das EEE



Também a percentagem de professores com formação especializada (37,5%) poderia ser aceitável, caso estes profissionais estivessem colocados nas escolas frequentadas por alunos com problemas de baixa frequência e de alta intensidade, situação que não foi encontrada no âmbito deste estudo. Mais uma vez, este dado denota uma marcada falta de rentabilização dos recursos existentes e uma deficiente utilização pela administração dos recursos de que dispõe.

Dado que hoje é possível saber que tipo de alunos são atendidos e por que tipo de professores, falta, porém, introduzir no sistema as correções necessárias.

Quadro 16 **Encaminhamento para Escola Especial**

ENCAMINHAMENTO PARA ESCOLA ESPECIAL	
1º Ciclo	11,3 % escolas
2ºCiclo	9,3% escolas
	2,5 em cada 100 alunos com NEE
	3 alunos em cada 1000 no 1º ciclo
	1.8 alunos em cada 1000 no 2º ciclo

O Quadro 16 ilustra o dualismo que se verifica no sistema e que tem a ver com o encaminhamento para escola de educação especial. Os valores encontrados não só nos parecem valores bastante elevados como também uma análise mais detalhada permite-nos verificar que os alunos encaminhados para escola especial, ao contrário do que poderíamos pensar, não são os casos mais graves. Tais alunos são, sobretudo, recrutados entre as dificuldades de aprendizagem ligeiras e os problemas de comportamento.

Vejamos em seguida, após esta breve apresentação de alguns dados do estudo realizado, e que poderão ser aprofundados através da leitura completa do trabalho hoje publicado pelo CNE, as recomendações mais evidentes de acordo com as necessidades do sistema.

Quadro 17 Recomendações

RECOMENDAÇÕES

- 1** **Jurídico-legislativas**
- 2** **Reorganização dos serviços de apoio**
- 3** **Gestão dos recursos humanos**
- 4** **Gestão dos recursos financeiros**
- 5** **Monitorização do sistema**
- 6** **Formação dos profissionais**

Em primeiro lugar parece-nos que apesar dos esforços já realizados nos dois últimos anos para melhoria do sistema, urge compatibilizar as diferentes legislações existentes e criar nova legislação que responda às necessidades actuais do sistema.

Do mesmo modo deverá prosseguir-se com a realização de estudos que elucidem algumas das questões aqui levantadas para melhor monitorização do sistema. Conta-se para isso com o Observatório do Departamento da Educação Básica que pode actualizar o diagnóstico da situação e fornecer dados para os estudos subsequentes.

Como foi referido ao longo deste estudo, muitas das medidas de apoio já existentes poderão solucionar grande parte dos problemas detectados, porém, a má organização e gestão dos recursos pela administração e pelos

diferentes agentes educativos não permitem a resolução de grande parte desses problemas.

A reorganização dos serviços de apoio terá que ter em conta os actuais progressos realizados no âmbito do ensino e da aprendizagem bem como na organização de recursos centrados na escola, na família e na comunidade, isto é, que se fundamente numa perspectiva ecológica.

É preciso ter a consciência que alguns dos serviços de apoio transcendem a própria escola e que se relacionam com as esferas dos serviços sociais e que ainda tais serviços necessitam de articular-se com os serviços de saúde nomeadamente saúde mental.

Um problema que obstaculiza a normalização do sistema é a forma de recrutamento e de permanência dos professores nas escolas.

Dever-se-á ter em conta a inclusão no sistema educativo de outros profissionais como elementos de cooperação com o professor e a escola, nomeadamente terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social, etc.

Parece-nos que uma das dificuldades maiores com que o sistema se debate é uma substancial despesa com o sistema paralelo. O atendimento pelo sistema paralelo não integrado deverá ser criteriosamente analisado.

Como já dissemos noutras circunstâncias, os recursos que actualmente existem poderiam servir melhor o sistema que o que efectivamente servem se houvesse uma monitorização eficaz de todo o sistema educativo aos seus diferentes níveis e não só ao nível da escola.

Finalmente, a formação inicial deve ser muito ponderada qualificando os professores de uma forma que os habilite à aquisição de competências básicas de ensino necessárias à gestão de grupos heterogéneos sem a qual as desculpas de dificuldades resultantes do aluno ou existentes no meio aumentarão exponencialmente.

Uma formação de base sólida e capaz de atender todos os alunos deverá ser uma política a seguir pelas escolas de formação, sem perder de vista uma formação verdadeiramente especializada para os problemas mais complexos.

Em síntese, um professor especializado bem habilitado tem de saber lidar, para além do aluno, com os outros professores, com as famílias e com o meio alargado em que as famílias se inserem.

Maria Odete Valente — *Como foi dito, o debate generalizado é às 15h30, em que se tentará integrar todas as intervenções. Mas, aproveitando os oradores, agora que estamos a quente, qualquer questão que queiram contradizer ou que queiram clarificar, fazem favor, vamos conter-nos em 10 minutos.*

Debate

Rodrigues Lopes (Professor Coordenador do Ensino Politécnico de Viseu) — Apetecia-me fazer algumas considerações, mas vou apenas formular duas questões obviamente polémicas e que correspondem, de alguma maneira, à necessidade de repensar o desafio, razão pela qual estamos aqui.

A primeira é: com os recursos materiais que temos, com a organização do espaço que temos, como fazer, o que fazer de imediato ou a médio prazo para obviar ao problema que aqui nos ocupa? Há uma nova mentalidade, eu designaria por uma nova mentalidade de encarar a escola e de encarar os objectivos da escola, dita agora escola inclusiva.

Segunda: como responder a esse mesmo desafio com os recursos humanos que temos? Os tais recursos que não são preparados, embora o diploma legal o exija, mas que efectivamente correspondem a um excesso de pessoas já formadas a vários níveis e que constituem um corpo de recursos humanos e profissionais não específicos. Como ou até que ponto é que poderão ser reorientados, reenquadrados ou utilizados com vista a responderem aos desafios de uma nova escola, de uma escola inclusiva? Digo assim para simplificar, porque eu penso que é extremamente complexo, todos estamos de acordo com isso. Muito obrigado.

Um participante — A primeira coisa que eu queria afirmar é que se verifica no actual momento do sistema educativo português um extraordinário desequilíbrio entre a riqueza documental e a ineficácia dessa mesma riqueza documental em termos de prática. Há um outro aspecto que eu quero afirmar: é que os problemas ligados a esta questão, que é extremamente importante, não se resolvem por falta de quadros.

Eu trabalhei com a Ana Maria Bénard da Costa em 1974-75-76 e ela mantém o mesmo dinamismo, a mesma lucidez e a mesma capacidade de actuação. Conheço a obra do Professor Bairrão Ruivo e falarei também do Sérgio Niza com quem já desenvolvi certos trabalhos. Os nossos atrasos não

existem na falta de capacidade para lhes dar resposta, existem por outros efeitos que são de natureza política e que são sempre os colocados. O que é que se está a verificar neste momento? Há um progresso da designação, semântico, digamos assim, e não é acompanhado de realizações que correspondam a esse progresso. E eu notaria que em Portugal há uma característica: no séc. XIX, nós tínhamos uma afirmação de riqueza no ponto de vista de formulações teóricas, nós enunciámos a obrigatoriedade escolar antes da França e da Alemanha. E no período da República, à escola do Magistério de Lisboa chamavam a Sorbonne. Portanto, mantém-se uma disparidade que é importante.

Agora em relação a estes problemas eu só apresentaria uma questão, partindo duma situação de ignorância. Quando estive no Ministério inquiria sempre qual era o número de crianças deficientes ou normais (não sei qual era a linguagem que se usava), e verificava uma grande disparidade de respostas. Os professores, por exemplo do continente, geralmente excediam os 25% e os professores das ilhas raramente excediam os 5%. Eu suponho saber dar resposta a isto mas não dou por questão de tempo. Mas eu punha uma questão: em que medida muitos professores recorrem a esse rótulo para não responderem a dificuldades que eles resolveriam melhor do que através até do parecer de técnicos? Há muitos casos concretos sobre isso.

E para concluir, queria mostrar o meu desagrado por se estar a verificar no campo da educação pré-escolar uma passagem de educação para ensino. Mantém-se a mesma designação e vai assim violar-se, como tem sido violada e nunca foi cumprida em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo que está juridicamente invalidada. Desculpem e obrigado.

Maria Odete Valente — *Vamos passar agora às respostas.*

Ana Maria Bénard da Costa — Em relação ao problema levantado sobre os recursos, se bem interpretei, como é que se pode desenvolver ou caminhar numa escola inclusiva com os recursos humanos que temos e com, eventualmente, as dificuldades que temos nessa matéria? Eu penso que, de facto, temos muito a aprender com os países em desenvolvimento. Ai dos países em desenvolvimento se só se pudesse progredir à custa de muito dinheiro, quer dizer, estariam votados a não poderem fazer nada. Ora, das mais interessantes experiências que se estão a verificar ao nível da

escola inclusiva são em alguns países em desenvolvimento, concretamente o Gana, e noutros que não são extremamente ricos como é o caso neste momento da África do Sul.

A perspectiva da escola inclusiva é exactamente a de que há recursos na escola que não têm sido aproveitados e que não custam dinheiro, e esses recursos são os próprios professores que têm trabalhado isolados e que, se trabalharem em conjunto, se podem entreajudar. As crianças, trabalhando cooperativamente e ajudando-se umas às outras, e a experiência da ajuda criança a criança foi uma das estratégias que é hoje, por exemplo, superutilizada em países como o Canadá e que veio de países em desenvolvimento. Os professores não tinham outro recurso senão pôr as setenta crianças ou oitenta numa sala a ajudarem-se umas às outras e hoje em dia países desenvolvidos estão a utilizar essa estratégia como extremamente poderosa. Portanto, temos o recurso criança, temos o recurso professor, temos o recurso pais, temos o recurso comunidade, e isso não custa dinheiro. Além disso, temos o recurso que custa dinheiro que é o recurso professor de apoio, que é o recurso especialista, mas esse recurso existe em abundância, o que está é mal distribuído. Por outro lado, nós temos ainda não sei quantos colégios especiais e escolas especiais e meninos da escola especial e se, de facto, algum dia isso acabar, algum dia essa herança que vem de tão longe acabar, não significa que vamos acabar com os recursos que eles têm nem com as estruturas. Uma das grandes apostas hoje em dia nos países com uma tradição de escola especial é a utilização da escola especial como recurso para o ensino inclusivo ou integrado ou como se lhe queira chamar. Portanto, a utilização desse potencial técnico que há nas escolas especiais, em vez de estar reduzido a um grupo pequenino (ou maior) de alunos, passa a ser utilizado no apoio à escola regular. Portanto nós temos recursos que estão neste momento no ensino segregado e que podem ser utilizados, temos os recursos que já estão no ensino integrado e que estão mal distribuídos e, sobretudo, temos o mau aproveitamento daquele recurso que já existe que é o da escola regular e isso passa sobretudo pela formação dos professores. Isso se calhar custa dinheiro, formar professores. Mas também pode não ser extremamente dispendioso se for feito em base na escola e com base na escola. É evidente que alguma coisa terá que custar, mas neste momento gasta-se muitíssimo dinheiro, e isso é uma coisa que eu não sei se vai ser discutida aqui, mas uma das coisas fundamentais é que, quando se pretende passar de uma estrutura para outra, é preciso passar as verbas de um lado para o outro, quer dizer, não se

pode continuar a gastar no ensino segregado aquilo que se gastava dantes com 1/10 dos alunos e não gastar mais no ensino integrado, nas escolas regulares que têm a maior parte dos alunos. Essas verbas têm que transitar e não estão a transitar, em grande parte neste país. Portanto, isto era o que eu queria responder.

Em relação ao meu colega, meu querido colega de há tantos anos, queria dizer que o problema das percentagens dos meninos deficientes (eu lembro-me de lá no Ensino Básico me aparecerem assim), a certa altura fazia-se um levantamento nas escolas: que meninos é que tem deficientes. Bem, havia escolas, classes, em que de trinta sobravam dois; havia dois normaisitos e vinte e oito eram de ensino especial. Quer dizer, portanto, que isso é sujeito às mais diversas discrepâncias. Eu penso que hoje em dia o que nós temos é que deixar de nos preocupar muito com isso, nós temos que nos preocupar com uma coisa: os professores têm que conhecer os seus alunos, não lhes dando nomes, não os categorizando, mas conhecendo-os (este gosta de desenho, o outro tem jeito para isto, o outro tem dificuldade naquilo). Cada professor tem de conhecer os seus alunos, onde é que está e o que é que sabe e o que é que já aprendeu e o que é que precisa de aprender e depois, a partir daí, tem que ensinar o melhor possível todos eles, sem se preocupar se uns têm dificuldades específicas.

Agora ouvi dizer que a grande novidade está nos americanos, que descobriram uma nova categoria que há uns anos não existia. É como a sida: a certa altura passou a existir e antes não existia. Há dificuldades de aprendizagem que a certa altura nascem, a certa altura invadem, toda a gente tem essa dificuldade como foi há uns tempos a dislexia.

Joaquim Bairrão Ruivo — Eu ia só rapidamente dizer que tenho sempre o contacto directo com o sistema educativo através dos meus alunos estagiários que têm que fazer 400 horas numa escola e, quando eu faço o levantamento da escola, dos recursos, dos professores, vejo coisas espantosas: professores que tiveram uma formação excelente, cursos de pós-graduação, cursos de mestrado, e não os vejo nas equipas da educação especial. Há um mundo de recursos, há pessoas que estudaram dificuldades de aprendizagem, organização escolar, línguas, etc. Portanto aí, que o diga o Dr. Salvado Sampaio, pensámos como é que esses recursos são geridos. Outra questão para que eu chamo a atenção é também a seguinte: eu concordo com a Ana

Maria, com tudo o que ela disse mas, provavelmente, os países atrasados, o Gana, o Quênia, em matéria de aviação civil utilizam os mesmos critérios dos países desenvolvidos, em matéria de cirurgia cardíaca utilizam os critérios dos países desenvolvidos, quer isto dizer que os recursos também têm que ser pensados, que na educação, podemos ter uma visão um pouco de acelerar o sistema e de incluir e de integrar, etc., mas não deixa de haver progressos científicos importantes na área da epidemiologia, na área, como ela falou, dos défices da educação, que provavelmente é uma alteração que foi revelada pelo positrão, pelos nossos amigos da neuropsicologia, portanto essa gestão de recursos caros e de recursos ligeiros é que tem que ser pensada. Finalmente, a questão que o Sérgio Niza levanta: os quadros são de origem diferente. No quadro da página 69, existem realmente dois critérios, mas as dificuldades específicas de aprendizagem eram da ordem dos 46%. Quando encontramos os quadros da página 116, é a categorização operacional que eu tentei elaborar e portanto dei previamente aos professores um conjunto de definições, eles tentaram incluir as dificuldades nessa taxonomia. Há realmente dois racionais mas este é importado.

Esta fonte é utilizada para realçar que a maior parte dos problemas está nas dificuldades de aprendizagem mas estão referidas, como foi chamada a atenção. Ao longo do trabalho tentou-se fazer uma definição operacional.

Ana Maria Bénard da Costa — Antes de acabar, eu preciso só de dizer uma coisa porque se a sessão acabar assim dá a ideia de que o espírito da escola inclusiva se esvai. A perspectiva hoje é: com certeza existem dificuldades, com certeza que há crianças que vêm para a escola e não aprendem porque têm fome, o pai bateu na mãe, etc., toda a espécie de problemas e mais um, ou têm dificuldades ou há os neurónios, ou há o prião que agora se descobriu, tudo isso é possível. Agora o que interessa, e o que agora a escola inclusiva foca é o que o professor pode fazer perante as crianças que tem na sala de aula e descobre as dificuldades que a criança tem. Pode não saber se é o prião mas sabe que a criança não dá atenção, porque qualquer professor descobre que não dá atenção, e o que o professor tem é que encontrar boas estratégias de ensino porque assim há muito mais possibilidade de as crianças com dificuldades aprenderem como todas as outras. Quer dizer, perante uma sala de aula, como acontece ainda neste país, em que os professores se viram de costas para o quadro, em que passam cópias e ditados, em que ensinam, são eles que ensinam os meninos a aprender,

estão todos nas carteiras (podem estar em quadrado mas é a mesma coisa que se estivessem em filas) e em que estão a ouvir um professor, não há as condições que são hoje sabidas como condições ideais de aprendizagem. Portanto, as crianças não aprendem, as que são muito inteligentes aprendem, aprendiam se calhar sem professor, os que têm dificuldades têm mais problemas em aprender. Não esquecer esta perspectiva centrada na aula.

Maria Odete Valente — *Vamos tentar fazer um intervalo de um quarto de hora e, portanto, recomeçamos às 12h15.*