

CAPÍTULO II

Introdução

João Formosinho

Bom dia, vamos iniciar a segunda sessão deste seminário. Teremos duas intervenções: a primeira sobre Observatório dos apoios educativos, pela Dr.^a Filomena Pereira que é Coordenadora do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, do Departamento de Educação Básica, e a segunda pelo Dr. Sérgio Niza que falará sobre a posição das instituições, uma análise de respostas recebidas. Pedirei alguma contenção aos oradores, dado o adiantado da hora, e, sem mais palavras, passo-vos a palavra.

O Observatório dos Apoios Educativos

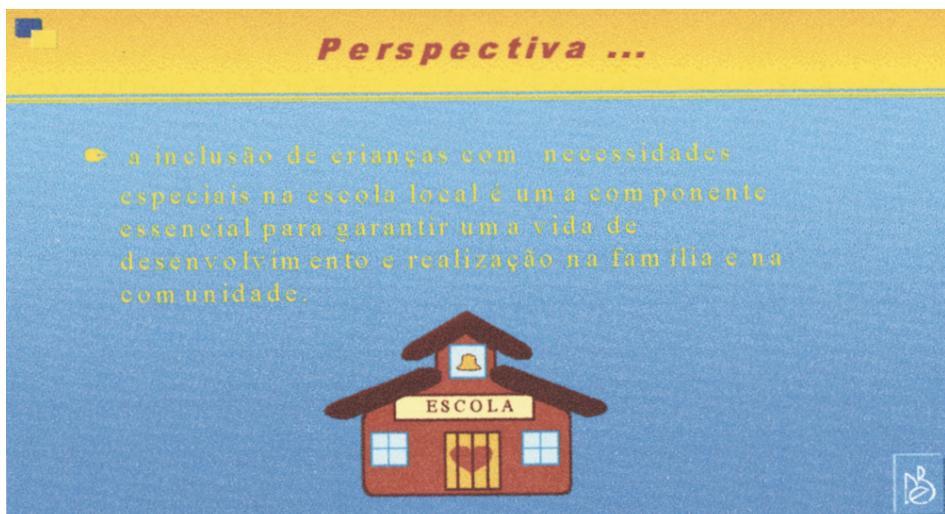
Filomena Pereira

Os dados que a seguir apresentamos integram o Observatório dos Apoios Educativos, sediado no Departamento da Educação Básica, em construção desde a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.

FUNDAMENTOS DA LEGISLAÇÃO ACTUAL

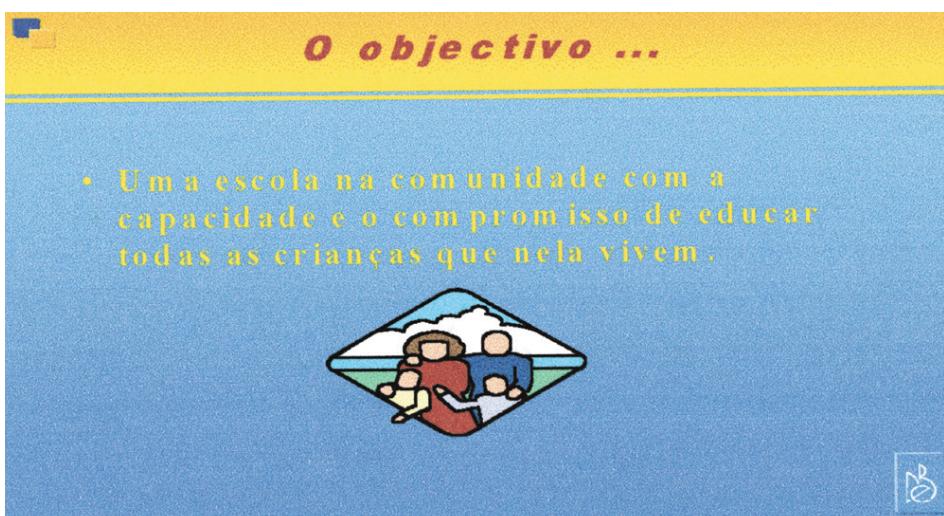
Portugal foi um dos 92 países que subscreveram a *Declaração de Salamanca* comprometendo-se, dessa forma, a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (Figura 1).

Figura 1



Implícita a esta orientação está, consequentemente, uma mudança fundamental no que diz respeito à forma como são encaradas as dificuldades educativas. Esta alteração conceptual assenta no convencimento de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças (Ainscow, 1990).

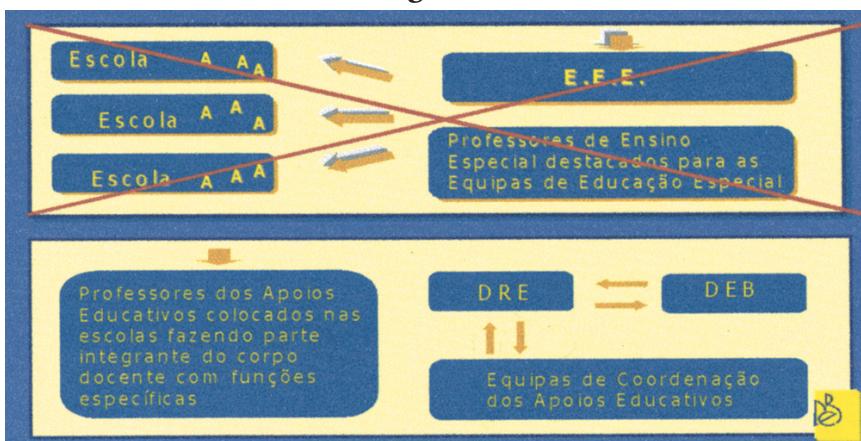
Figura 2



Isto quer dizer que as crianças consideradas como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidas como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

No nosso país, a resposta a esta mudança de perspectiva veiculada pela *Declaração de Salamanca* foi acompanhada por uma alteração legislativa que veio definir um novo enquadramento para a organização das respostas às necessidades educativas especiais. Assim, em Julho de 1997, o Despacho Conjunto n.º 105, das Secretarias de Estado da Administração Educativa e da Inovação e Educação, inicia um processo de mudança relativamente à forma de conceptualizar e de organizar o apoio educativo.

Figura 3



O modelo organizativo que vigorava desde o início dos anos 70 (Figura 3), assente nas Equipas de Educação Especial, que centrava o apoio sobre o professor de ensino especial dirigido ao aluno individual, “ao aluno com defeito” (Skrtic, 1991b), foi substituído por um modelo mais abrangente (Figura 4) que enfatiza a necessidades dos professores de apoio educativo colaborarem na melhoria das condições objectivas de ambiente e de sucesso educativo, assumindo o apoio individual ao aluno carácter excepcional (Despacho Conjunto n.º 105/97).

Figura 4

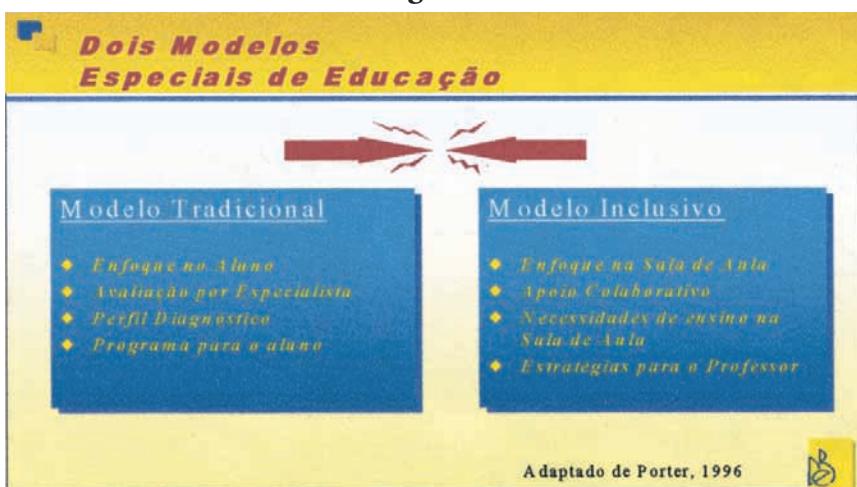
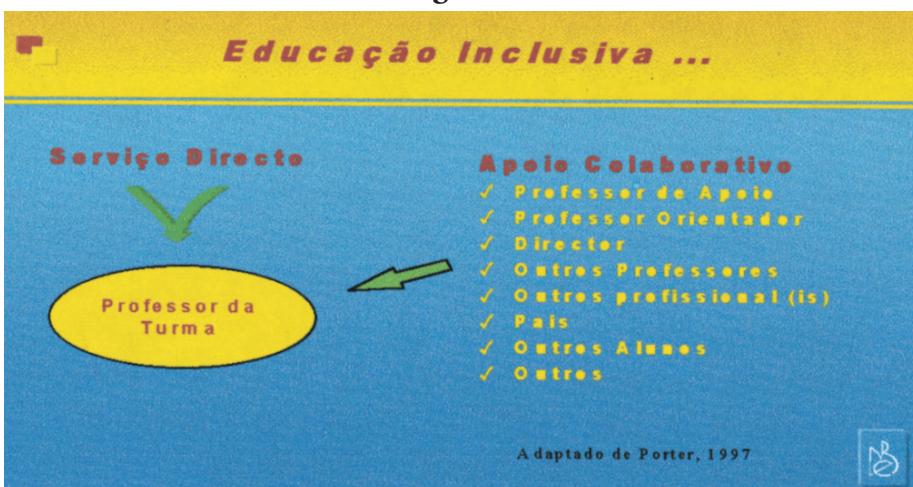


Figura 5



Mas um programa inclusivo implica, necessariamente, a existência de serviços organizados numa base de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na “avaliação do aluno — prescrição — ensino especializado” (Porter, 1994). É esta perspectiva colaborativa tendo por objectivo a melhoria de condições efectivas de aprendizagem para todos os alunos que está contemplada no Despacho n.º 105/97.

Figura 6

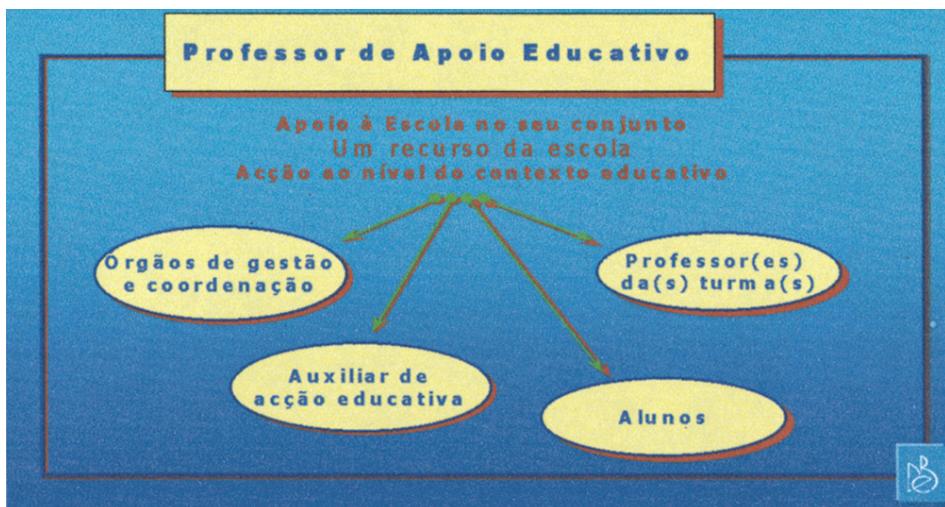


Assim, o professor *da turma* com alunos que têm necessidades educativas especiais é o principal elemento no desenvolvimento do trabalho com os seus alunos enquanto turma e com cada um enquanto ser individual. No entanto, é importante poder discutir os seus problemas com outros colegas e nalgumas situações, ter o apoio de outro adulto (auxiliar e/ou docente).

No actual modelo organizativo consagrado no Despacho n.º 105/97, adquire importância relevante o apoio ao professor de turma no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a gestão de grupos, tais como, a diferenciação pedagógica, a dinâmica de grupo, o trabalho cooperativo, a tutoria pedagógica ou o trabalho de projecto.

Os apoios educativos, agora, não são mais um subsistema organizado à margem da escola, mas são parte integrante e plena do sistema educativo comum.

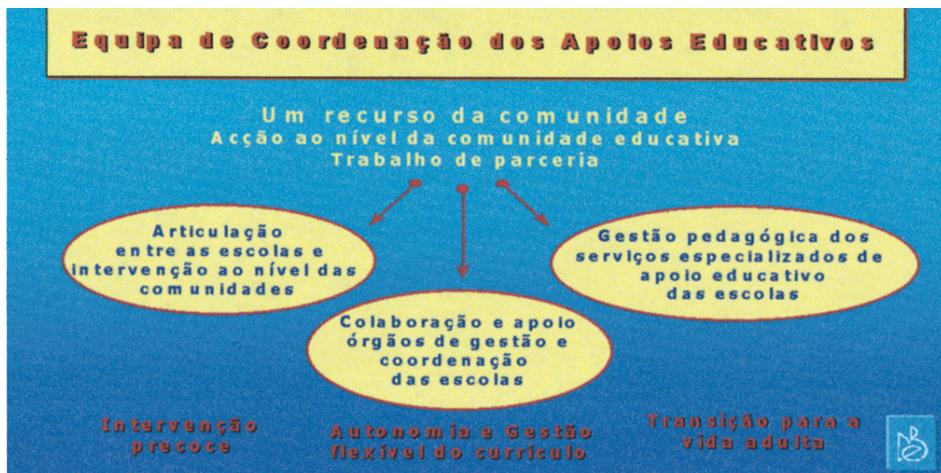
Figura 7



As modalidades e estratégias de Apoio Educativo inserem-se, naturalmente, no Projecto Educativo da Escola e, como tal, o *docente de apoio educativo* tem um papel importante, em articulação com os *órgãos de gestão e*

coordenação da escola e de agrupamento de escolas no levantamento de necessidades, das situações problemáticas que a escola identifica na elaboração do seu Projecto Educativo, bem como das propostas de solução a desenvolver.

Figura 8



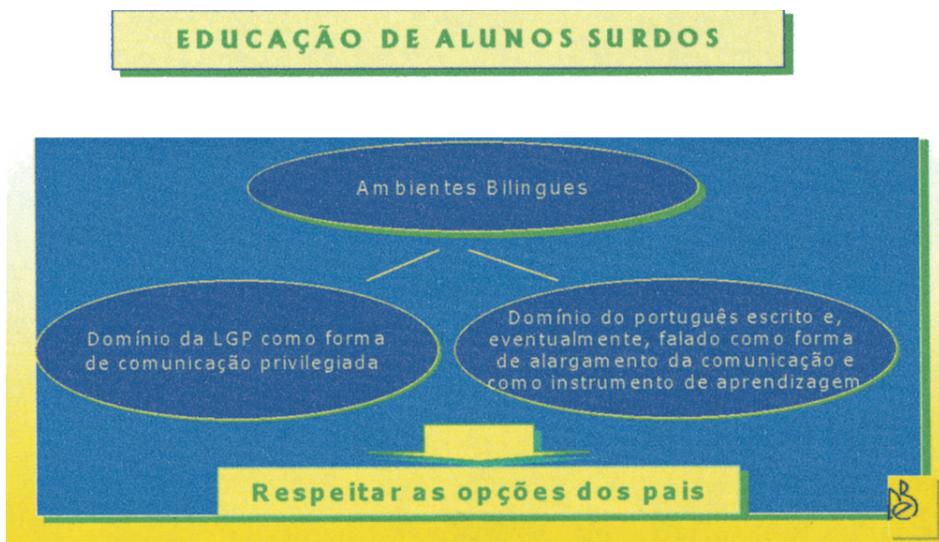
As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos constituem-se como um recurso local desencadeando-se a sua intervenção em torno dos seguintes eixos:

- A *articulação* entre as escolas da sua área de influência e a intervenção ao nível das comunidades e das instituições e serviços existentes.
- A *colaboração e o apoio* aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas e de agrupamento de escolas.
- A *gestão pedagógica dos serviços especializados* de apoio educativo afetos às escolas da sua zona de influência.

Toda a actividade da equipas de coordenação dos apoios educativos desenvolve-se tendo presente uma acção ao nível dos apoios educativos a disponibilizar no âmbito das aprendizagens, bem como da intervenção precoce e, ainda, da transição para a vida adulta.

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos devem concretizar a sua actividade com iniciativa própria, numa perspectiva de intervenção comunitária, no sentido de serem efectivamente um recurso local que congrega informação e dinamiza a comunidade ao lado de outros parceiros locais. Deste modo, sublinha-se a necessidade de um trabalho em parceria fomentando a articulação e a solidificação das relações com as autarquias, serviços de educação (oficial, particular ou cooperativo e de solidariedade social), da saúde, do trabalho e solidariedade, com as equipas locais de educação de adultos e com as comissões locais de acompanhamento do programa de rendimento mínimo garantido.

Figura 9



Também ao nível da educação dos alunos surdos, a legislação actual veio consagrar o modelo proposto pela *Declaração de Salamanca* que explicitamente refere que esta população beneficiará com a frequência em unidades integradas em escolas de ensino regular. Seguindo esta orientação, o Despacho n.º 7520/98 da Secretaria de Estado da Educação e Inovação veio, pela primeira vez em Portugal definir uma política clara sobre a forma como os alunos surdos devem ser educados bem como sobre as condições a que devem obedecer as escolas que integram unidades para a educação destes alunos.

DADOS DE OPINIÃO

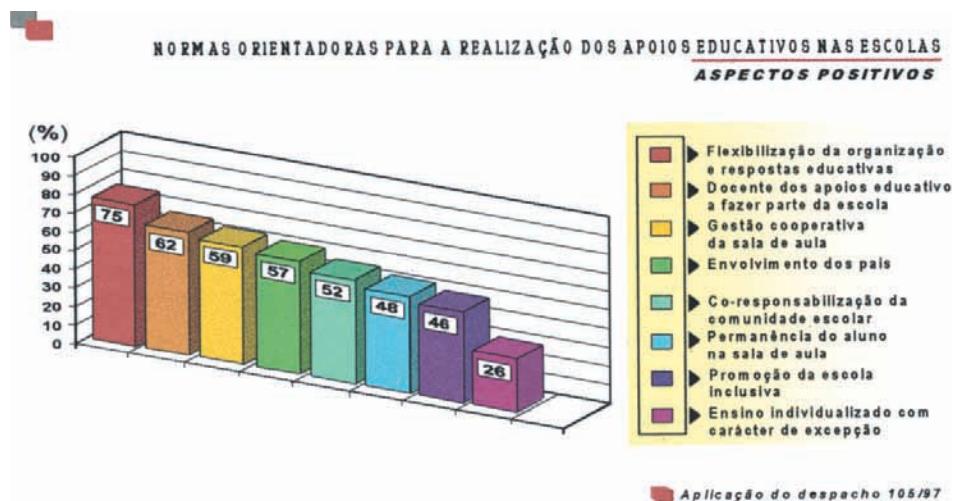
Vejamos agora o que pensam os profissionais sobre o novo modelo organizativo e conceptual consagrado no Despacho n.º 105/97 e nas Normas Orientadoras para a realização dos Apoios Educativos e para o exercício das funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Opinião dos Profissionais sobre as Normas Orientadoras para a Realização dos Apoios Educativos

Aspectos Positivos

Como se observa pela Figura 10, os profissionais são de opinião que as Normas Orientadoras favorecem uma maior *flexibilização na organização das respostas educativas* (75%) para o que contribuiu a *colocação dos docentes dos apoios educativos nas escolas* (62%), passando a constituir um recurso dessas mesmas escolas.

Figura 10



Ao nível das estratégias e metodologias, os profissionais reconhecem a importância da *gestão cooperativa da sala de aula* (59%) e valorizaram a permanência do aluno dentro da sala de aula (57%), o que permite inferir que entendem que o apoio deve ser dado preferencialmente dentro da sala de aula.

O *envolvimento dos pais* (57%) e a co-responsabilização de toda a comunidade escolar (52%) são igualmente factores mencionados pelos profissionais.

A *promoção da escola inclusiva* aparece menos frequentemente registada (46%), o que poderá sugerir que os profissionais apresentam uma predisposição cultural mais centrada sobre os aspectos práticos e organizativos do que sobre os aspectos conceptuais subjacentes às orientações.

O *ensino individualizado com carácter excepcional*, enquanto prática educativa centrada no aluno individual que as normas orientadoras desencorajam, surge pouco valorizada pelos profissionais (26%). Este dado reflecte, em nosso entender, o tipo de formação dos professores. A generalidade dos profissionais que trabalham em apoio educativo, tiveram uma formação que fundamentalmente os preparou para um trabalho de intervenção directa com os alunos, para observar o seu comportamento, para saber situar nas várias áreas o seu desenvolvimento, para planear e implementar programas educativos. Contudo, não foram suficientemente preparados para analisar as condições do processo de ensino-aprendizagem, para desenvolver trabalho de parceria com os professores de turma, para trabalhar com as famílias.

Aspectos Negativos

Na Figura 11 estão registados os factores mais frequentemente mencionado pelos profissionais como obstáculos à aplicação das Normas Orientadoras.

Figura 11



Em primeiro lugar, são registados a *falta de recursos humanos* (83%), designadamente, psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas. Relacionada com a questão dos recursos mais direcionados para os aspectos da acessibilidade, os profissionais registaram ainda que de forma pouco expressiva (26%) a *existência de barreiras arquitectónicas* nos edifícios escolares.

O *excesso do número de alunos por turma* é também fortemente mencionado pelos profissionais (72%) como constrangimento à aplicação das Normas Orientadoras.

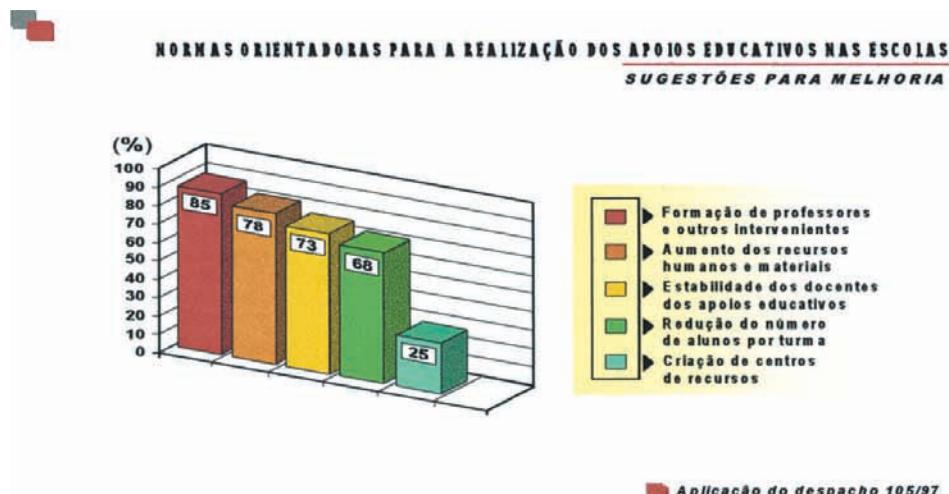
A *insuficiente preparação dos professores de apoio educativo* para o desempenho do tipo de trabalho que lhes é proposto (68%), aliado à *diversidade de funções que têm de desempenhar* (44%), são também referidas como aspectos negativos.

Da mesma forma que nos aspectos positivos, os profissionais pouco valorizaram o *apoio individual com carácter excepcional*, nesta categoria, os profissionais mencionam com bastante expressão (52%) a *prioridade no apoio ao professor de turma* como aspecto negativo. Este dado mais uma vez vem confirmar, como referimos anteriormente, que os professores de apoio educativo têm consciência do papel que lhes é pedido e têm uma percepção clara das suas próprias competências não se sentindo suficientemente seguros no desenvolvimento de um tipo de apoio centrado na escola.

Sugestões para Melhoria

A análise da Figura 12 mostra que as cinco sugestões mais frequentemente mencionadas pelos profissionais como necessárias para uma melhoria do funcionamento dos apoios educativos são, essencialmente, de dois níveis. Um deles tem a ver com a capacitação dos intervenientes para o exercício da sua actividade e outro com medidas de tipo organizativo, o que parece consistente com os dados observados relativamente aos aspectos negativos.

Figura 12



A afectação à escola ou conjunto de escolas de profissionais de outras áreas disciplinares para além de docentes, como psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas, aparece como a sugestão mais expressivamente mencionada (78%) depois da formação.

Uma outra recomendação apontada é a *estabilização dos docentes de apoio educativo nas escolas* (73%) como forma de garantir a continuidade do trabalho.

A *redução do número de alunos por turma* é igualmente uma medida de tipo organizativo que os profissionais registam (68%) como estratégia para lidar com a diversidade dos alunos.

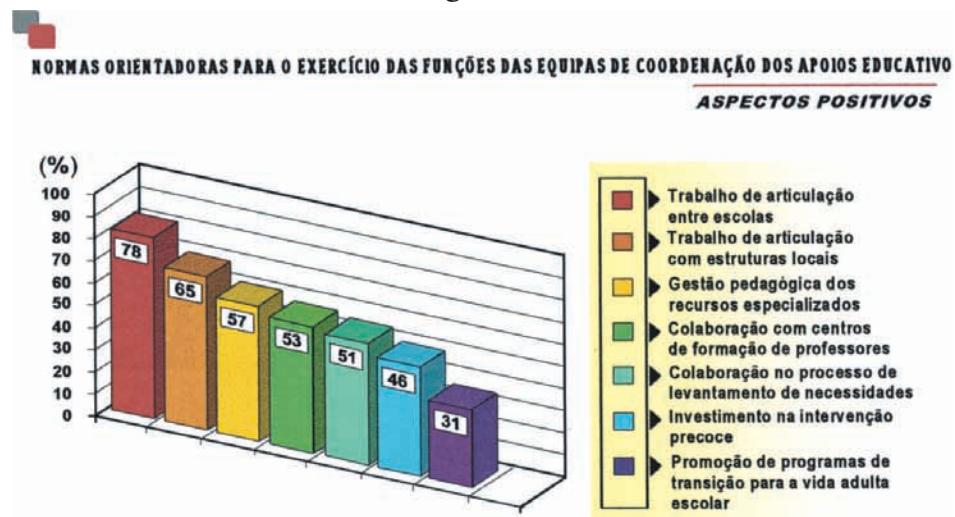
A criação de centros de recursos é, ainda, uma outra sugestão de tipo organizativo apontada como importante, embora tenha sido mencionada de forma menos expressiva (25%). Alguns profissionais advogam que algumas “salas de apoio permanente” e alguns “núcleos de apoio à deficiência auditiva” poderão evoluir para centros de recursos constituídos por um conjunto de técnicos especializados abrangendo uma determinada área geográfica.

Normas Orientadoras para o Exercício das Funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

Aspectos Positivos

Como se pode constatar pela Figura 13, as opiniões dos professores recaem, essencialmente, sobre aspectos de articulação e de gestão dos recursos e não sobre as práticas educativas e estratégias para lidar com os alunos como aconteceu no caso das Normas Orientadoras para a realização dos apoios educativos nas escolas.

Figura 13



■ Aplicação do despacho 105/97

Assim, os aspectos mais frequentemente valorizados pelos profissionais estão relacionados com o *trabalho de articulação entre as escolas da sua área de intervenção* (78%) e com os *serviços locais* (65%).

A *gestão pedagógica dos recursos afectos às escolas* foi também expressivamente mencionada (57%).

A *co-responsabilização* das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos na *implementação de projectos de intervenção precoce* e na *promoção de programas de transição para a vida adulta* relacionados com a orientação vocacional e profissional dos alunos foi de igual modo registada (respectivamente 46% e 31%).

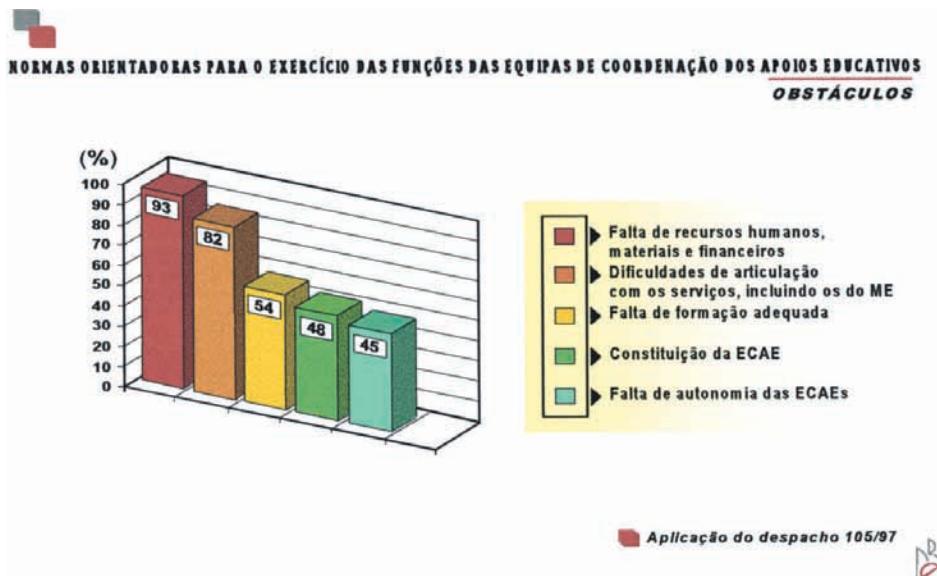
Também a *colaboração com os centros de formação de professores* visando a oferta de programas de formação foi, do mesmo modo, referida pelos profissionais (53%), o que denota existir uma consciencialização da necessidade de dotar os professores com competências para o desenvolvimento de práticas de pedagogia activa e diferenciada facilitadoras da gestão de grupos heterogéneos.

A *colaboração* das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos com os Órgãos de Gestão e de Coordenação das Escolas no processo de *levantamento de necessidades de recursos humanos e materiais* foi também referida como factor positivo (51%) para o funcionamento e organização dos apoios educativos uma vez que a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos pode potenciar uma adequada rentabilização dos recursos necessários ao apoio aos alunos com NEE.

Aspectos Negativos

Da análise da Figura 14, constata-se que os profissionais situaram os obstáculos à realização das funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos a diferentes níveis do sistema.

Figura 14



A *falta de recursos humanos, materiais e financeiros* (93%) e as *dificuldades de articulação com os serviços incluindo os do ME* (82%) surgem, no entender dos profissionais, como os maiores constrangimentos à aplicação das novas orientações.

Relativamente à *constituição das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos*, os profissionais enfatizam a necessidade de elas serem constituídas por elementos com formação especializada diferenciada e não apenas de docentes com especialização em educação especial (48%).

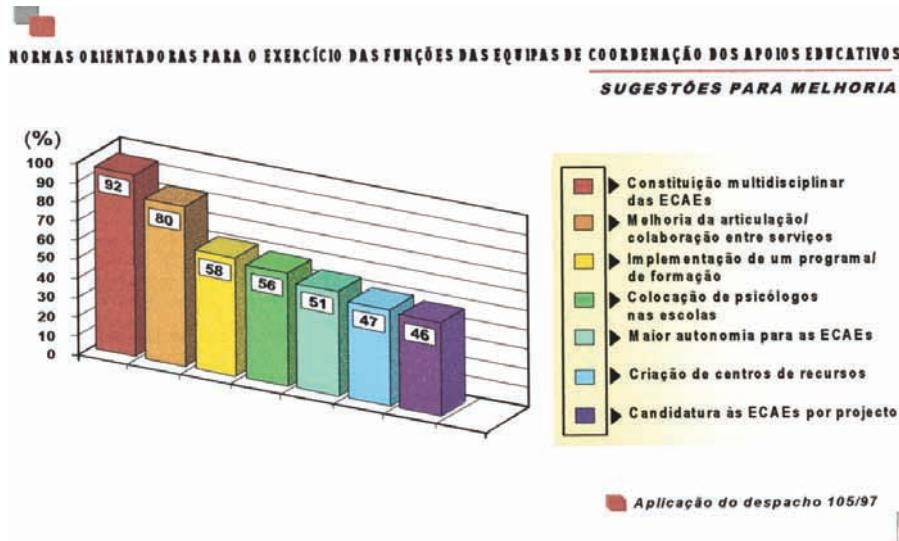
Um outro obstáculo identificado é a *falta de formação adequada* para o exercício das funções (54%) que actualmente lhes estão cometidas. É interessante verificar que, não obstante a grande maioria dos docentes em Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (70%) ter formação especializada na área da educação especial, continuam a sentir necessidades de formação para o exercício das suas funções o que denota uma grande consciência das exigências do trabalho que lhes é pedido e das competências profissionais necessárias ao seu desenvolvimento.

Também a *falta de autonomia das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* (45%) é referida como um obstáculo ao desempenho das funções definidas nas Normas Orientadoras.

Sugestões para Melhoria

As sugestões apontadas são consistentes com os resultados encontrados na categoria Aspectos Negativos já que são apontadas estratégias que, no entender dos profissionais, vão colmatar os obstáculos referidos.

Figura 15



A *constituição multidisciplinar das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* surge como a estratégia de melhoria mais frequentemente mencionada (92%).

Importa registar a sugestão do profissionais relativamente à necessidade de uma *melhoria na forma como os diferentes serviços, incluindo os do Ministério da Educação colaboram e se articulam com as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos* (58%) já que da melhoria dessa articulação resultarão

benefícios para um melhor desempenho das funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

A necessidade da *implementação de um programa de formação* a dirigido às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (58%) é também referida como sugestão para a melhoria do exercício das funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

A *afectação de psicólogos às escolas* (56%) e a *criação de centros de recursos* (48%) surgem igualmente como sugestões para a melhoria da realização das funções das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Sugerem, ainda, os profissionais que deverá ser dada uma maior autonomia às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (51%) e que a sua constituição deverá ter em conta uma *candidatura por projecto* (46%), abandonando-se a candidatura individual, procedimento actualmente adoptado.

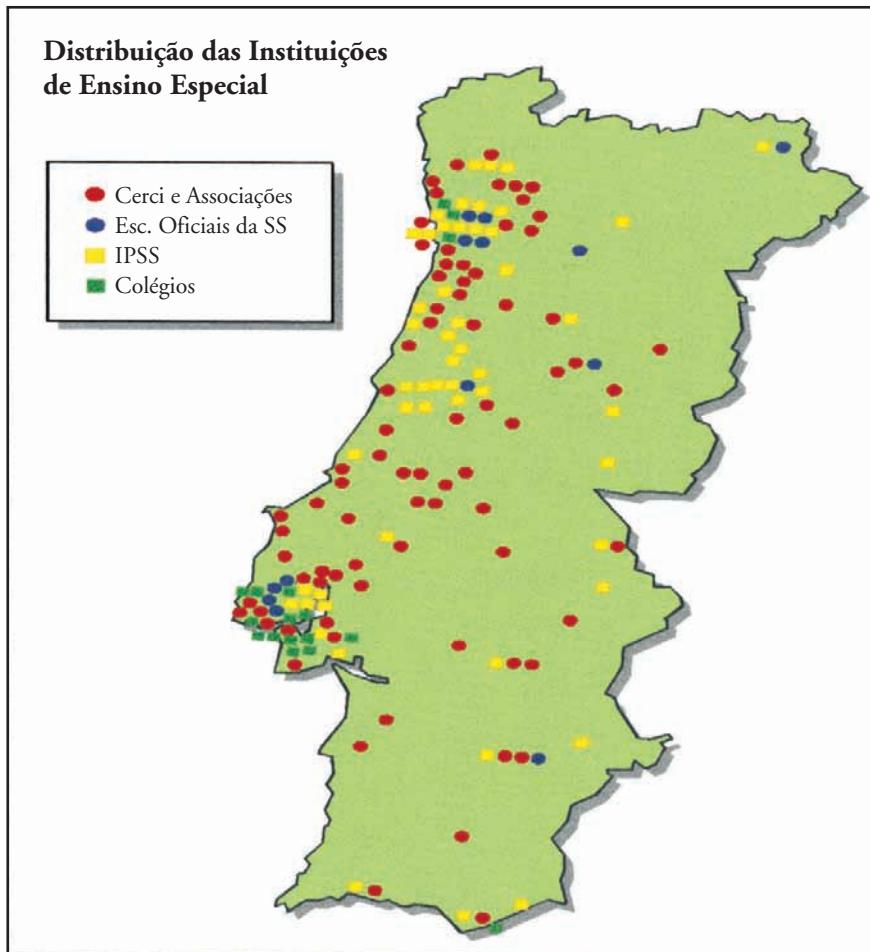
DADOS DE ESTRUTURA

Figura 16



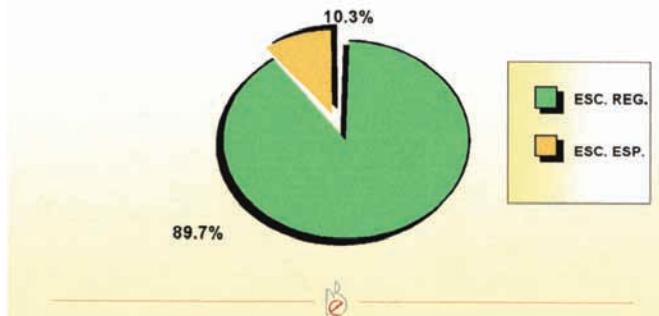
Verifica-se que em Portugal coexistem modelos diversificados para a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, que vão desde as modalidades mais segregadas à inclusão total (Figura 16).

Figura 17



Quanto às escolas especiais, a sua distribuição pelo território nacional revela algumas assimetrias, apontando-se, a título de exemplo, a quase total concentração (83%) dos colégios em Lisboa e a grande maioria das cooperativas e associações no litoral (80%). Por outro lado, não houve uma coordenação das iniciativas de criação das diversas estruturas, pelo que há concelhos com mais do que uma escola especial, de diferentes iniciativas, e outros em que não existe nenhuma.

Figura 18
ALUNOS EM ESCOLA REGULAR E EM ESCOLA ESPECIAL

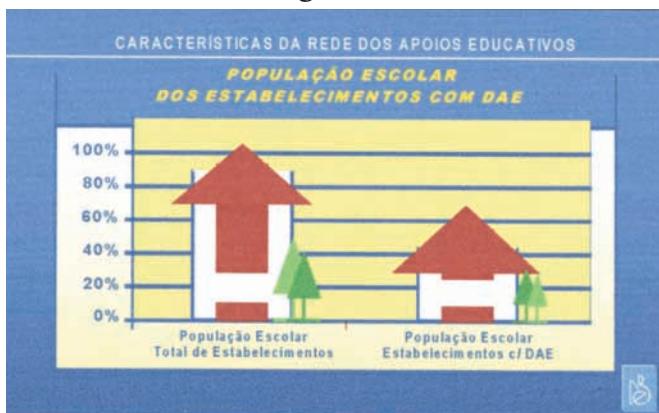


No ano lectivo de 1997/98, a percentagem de alunos a frequentar as escolas especiais foi de 10,3% do total da população com necessidades educativas especiais atendida pelo sistema educativo. Ao compararmos este valor com o de 1996/97 (CNE, 1998) verifica-se um decréscimo de cerca de 10% o que significa uma evolução notável.

Características da Rede dos Apoios Educativos

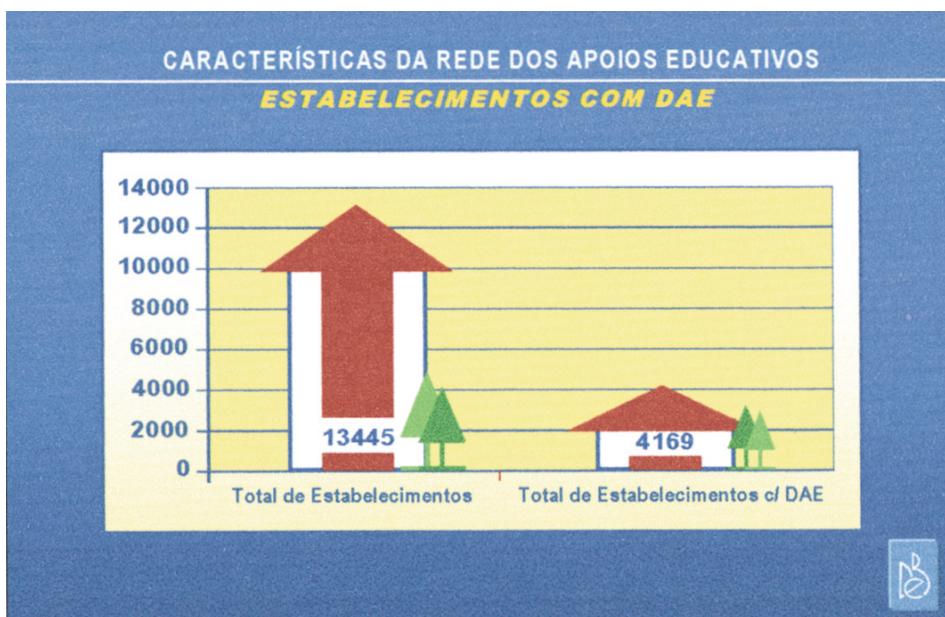
Do conjunto dos 13 445 estabelecimentos de educação e de ensino, existem docentes de apoio educativo em 4169, o que corresponde a uma taxa de cobertura de 31% (Figura 19).

Figura 19



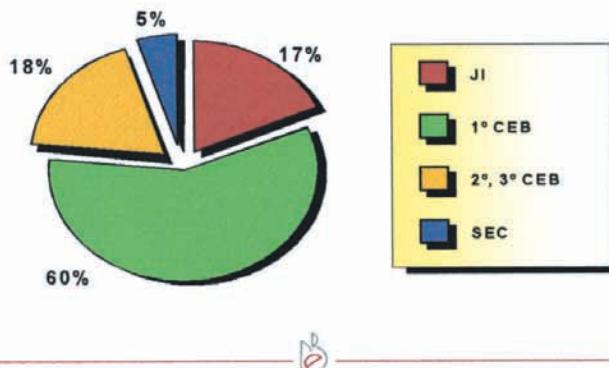
Importa, contudo, referir que não obstante ser de 31% a percentagem de estabelecimentos com docentes de apoio educativo (Figura 20), é nestes que se concentra 68% da população escolar pelo que se pode aceitar que tem havido uma opção das Direcções Regionais de Educação por colocar docentes de apoio educativo nas escolas de maior dimensão, que serão, por certo, aquelas onde se verifica uma maior incidência de problemas e, por isso, de escolas que necessitam de mais apoio.

Figura 20



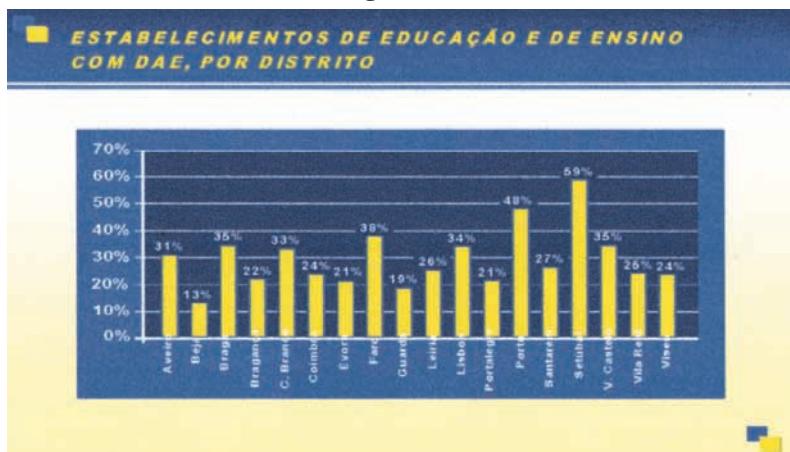
Como se observa pela Figura 21, de entre o total de estabelecimentos com docentes de apoio educativo, é nos do 1º ciclo do ensino básico que se concentram a maior parte dos docentes de apoio educativo, seguidos dos estabelecimentos do 2.º e 3.º Ciclos (18%) e dos jardins de infância (17%). É nos estabelecimentos do ensino secundário que se verifica a menor taxa de cobertura (5%). A concentração docentes de apoio educativo nos estabelecimentos do 1.º ciclo está relacionada com o facto de ser neste nível de ensino que, como veremos mais adiante, se encontra 33% da população escolar identificada com NEE.

Figura 21
CARACTERÍSTICAS DA REDE DOS APOIOS EDUCATIVOS
ESTABELECIMENTOS COM DAE, POR NÍVEL DE ENSINO



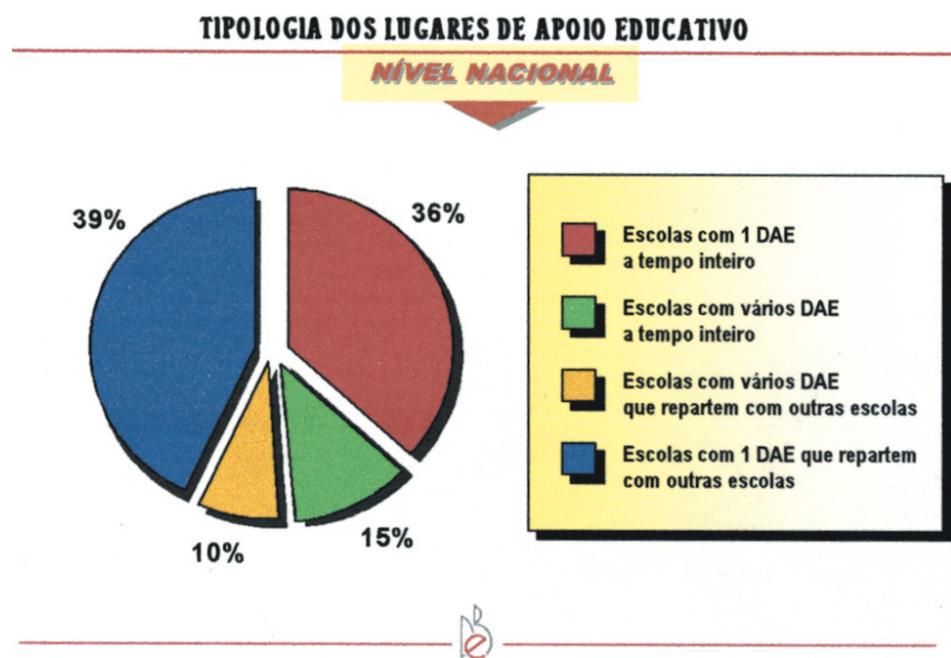
Tendo em atenção que o êxito escolar depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com NEE desde as primeiras idades, parece ainda baixa a percentagem de estabelecimentos de educação pré-escolar com docentes de apoio educativo (17%), especialmente se a compararmos com a do 1.º Ciclo. Esta mesma tendência é notada ao nível de todas as Direcções Regionais de Educação, sendo a Direcção Regional de Educação do Centro a que apresenta uma maior percentagem de cobertura dos estabelecimentos de educação pré-escolar (23%).

Figura 22



Pode observar-se (Figura 22) que os distritos que apresentam percentagens mais elevadas de docentes de apoio educativo se encontram preferencialmente no litoral, à excepção do de Castelo Branco (33%), enquanto os que apresentam valores percentuais mais baixos se situam preferencialmente no interior, à excepção de Leiria (26%) e de Coimbra (24%).

Figura 23

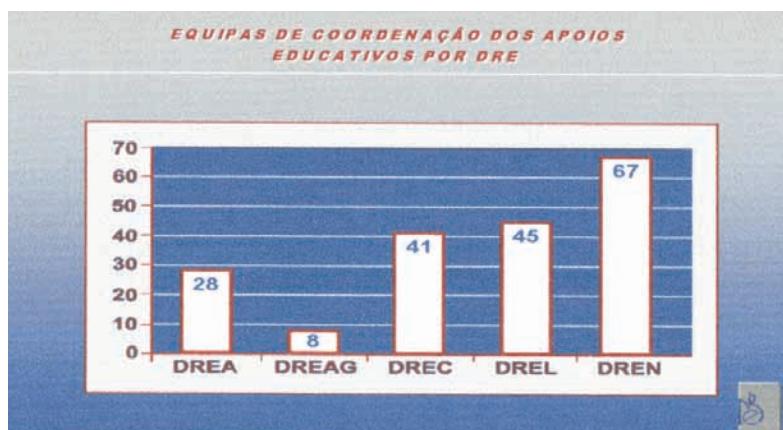


Como revela a Figura 23, a nível nacional, embora com ligeira variações a nível regional, é superior o número de lugares de apoio educativo com docentes de apoio educativo a tempo inteiro (51%) do que o número de lugares de apoio com docentes de apoio educativo a tempo parcial (49%), o que denota uma tendência para o cumprimento dos princípios definidos no Despacho n.º 105/97 que se orientam claramente para a fixação dos docentes de apoio educativo nas escolas, remetendo o regime de itinerância inerente aos lugares Tipo 3 e 4 para o apoio a alunos com problemas de alta intensidade e baixa frequência.

Características dos Serviços e dos Profissionais de Apoio Educativo

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

Figura 24



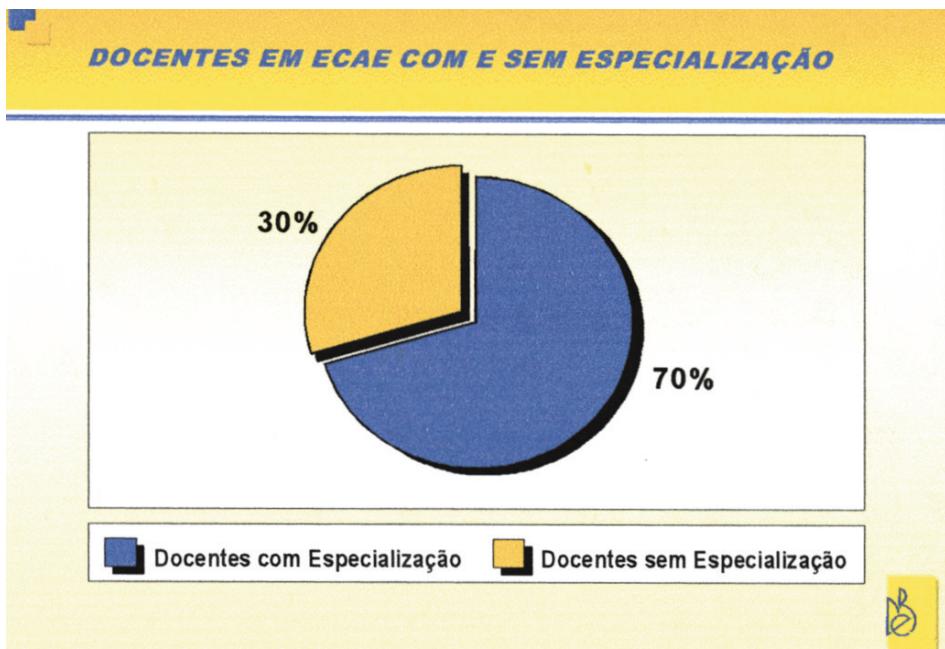
As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativo num total de 189 (Figura 24), encontram-se distribuídas por todo o país, sendo na sua maioria de dimensão concelhia.

Figura 25



Na totalidade das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos exercem funções 417 docentes, distribuídos pelas diferentes Direcções Regionais de Educação da forma como se observa na Figura 25.

Figura 26

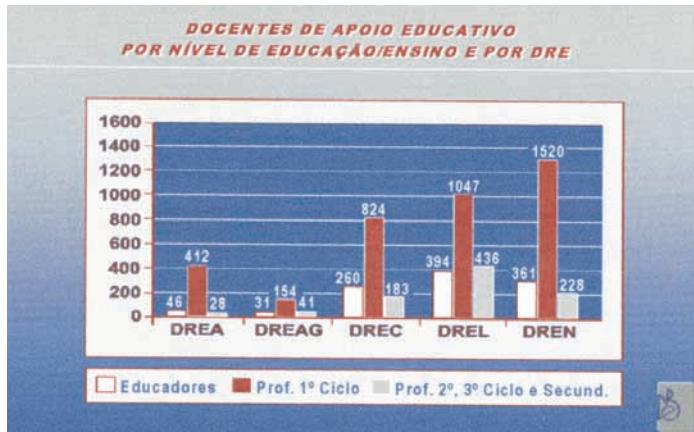


Da totalidade dos docentes das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, 70% têm formação especializada em educação especial e apenas 2,6% tem formação especializada nas áreas das ciências da educação, da administração escolar, da supervisão e orientação e da administração escolar (Figura 26).

Os Docentes de Apoio Educativo

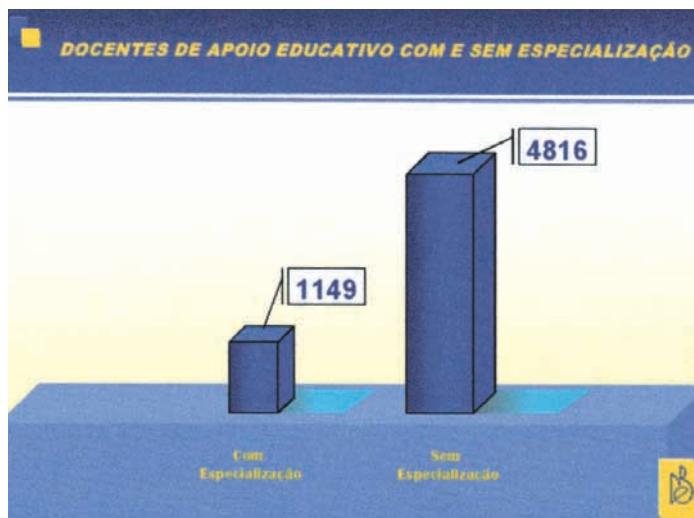
Os docentes de apoio educativo são 5965, pertencendo 35% à DREN, 31% à DREL, 21% à DREC, 8% à DREA e 4% à DREAG.

Figura 27



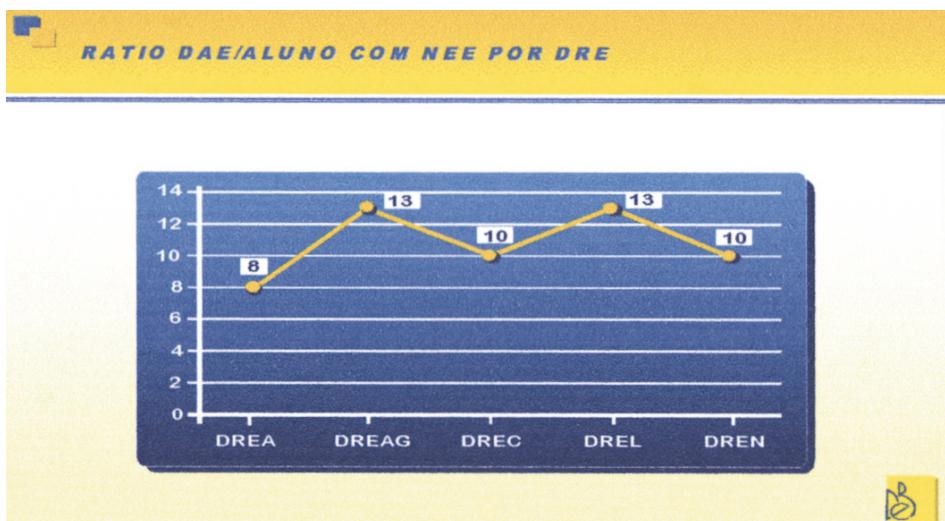
A maioria dos docentes de apoio educativo são do 1.º ciclo do ensino básico, sendo de 18% a percentagem de educadores de infância e de 16% a de docentes de apoio educativo dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Figura 28



Do total de docentes de apoio educativo, 19,3% têm formação especializada em educação especial (Figura 28).

Figura 29



Se estabelecermos uma relação entre o número de docentes de apoio educativo e o número crianças ou jovens com NEE, verificamos que o ratio apresenta um valor médio de um para 11, valor que se afigura bastante favorável.

Este ratio médio apresenta ligeiras variações ao nível das Direcções Regionais de Educação, sendo, como se observa na Figura 29, o mais alto notado na DREAG (1/13) e na DREL (1/13) e o mais baixo na DREA (1/8). Importa contudo, realçar que estes valores devem ser lidos com cuidado já que, como é sabido, os ratios não têm em conta as assimetrias regionais nem estão relacionados com o tipo de necessidades educativas das crianças e jovens.

As Necessidades de Docentes com Formação Especializada em Educação Especial

O rápido crescimento verificado nos últimos anos na integração de alunos com necessidades educativas especiais faz com que, hoje em dia, frequente as escolas um número significativo de crianças e jovens com deficiências sensoriais ou com quadros de multideficiência. São os casos de alta intensidade e baixa frequência que requerem uma intervenção pedagógica diferenciada e recursos adicionais não facilmente acessíveis a todas as escolas.

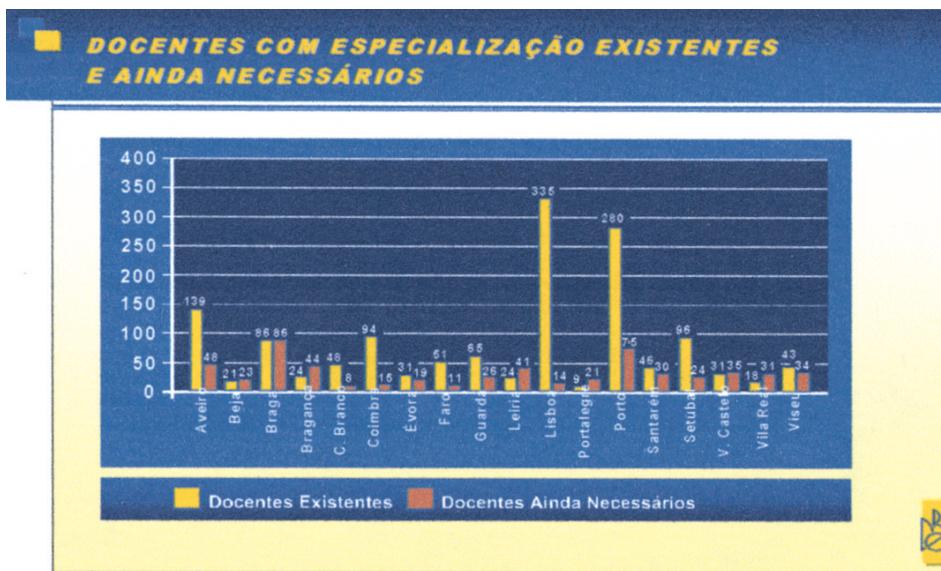
Garantir a estes alunos uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares implica, necessariamente que o sistema se preocupe com a planificação e gestão dos recursos especializados e que preste uma atenção especial à distribuição geográfica de tais recursos. Será, assim, importante que as questões de gestão de pessoal, nomeadamente no que se refere a aspectos quantitativos e de distribuição de docentes especializados nas problemáticas acima mencionadas, sejam devidamente equacionados.

Através dos dados disponíveis constata-se que o número de alunos com problemas de grande complexidade a frequentar escolas de ensino público cresceu a um ritmo bastante superior à especialização de docentes para o atendimento destas problemáticas. Verifica-se, ainda, que existe uma marcada assimetria regional na cobertura do território nacional no que respeita a docentes especializados, agravando-se os desequilíbrios entre zonas preferenciais e zonas “indesejadas”.

Parece claro que se chegou a um ponto em que os procedimentos usados na gestão e distribuição do pessoal docente especializado necessitam de melhorias ou alterações sob pena de não resistirem a um crescimento futuro desejável. Neste quadro de preocupações com a provisão, planificação e gestão de recursos humanos, procedeu-se, no presente ano, ao levantamento exaustivo, por distrito, (i) do número existente de docentes com formação especializada nas problemáticas acima referidas; (ii) das necessidades de docentes a especializar, calculadas em função da incidência dos problemas a fim de poder fornecer às Escolas Superiores de Educação as necessidades do sistema relativamente a docentes com formação especializada em educação especial.

É o resultado da análise dos dados recolhidos que passamos a apresentar.

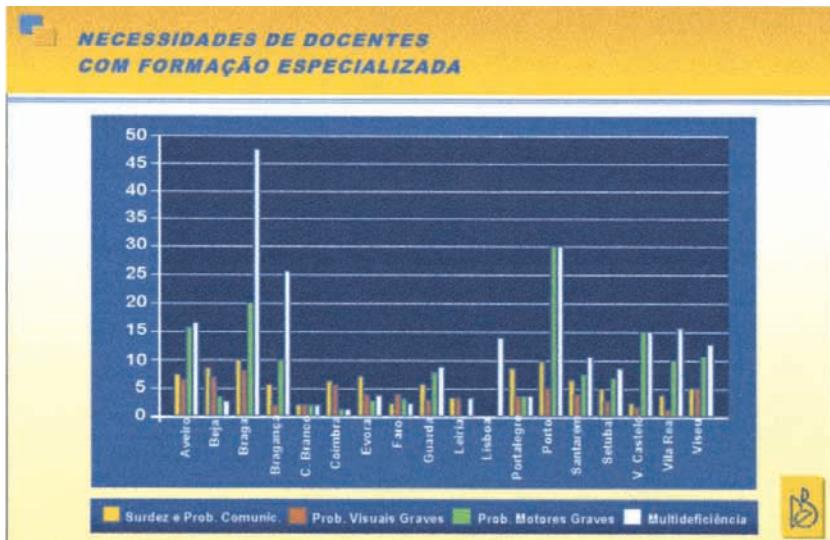
Figura 30



Como se observa pela Figura 30, o número de docentes com formação especializada em educação especial é de 1441, distribuídos de forma marcadamente assimétrica a nível nacional e representam 23% do total de docentes em serviços de apoio educativo. Para fazer a cobertura total das necessidades do sistema foram referidos como sendo necessários mais 585.

Importa, contudo, referir que se tivermos em conta os casos de alunos com problemas de baixa frequência e de alta intensidade temos um ratio nacional de um docente com formação especializada em educação especial para cada 9 alunos. Será no entanto de realçar que este ratio deverá ser lido como indicador uma vez que se trata de valor que não tem em conta as marcadas assimetrias regionais acima referidas.

Figura 31



Como se observa pela leitura da Figura 31 os distritos mais carenciados em termos de docentes com formação especializada são Braga (n = 86), Porto (n = 75), Bragança (n = 44), Viana do Castelo (n = 35), Aveiro (n = 33) e Vila Real (n = 31). O distrito de Lisboa é o que menos carências apresenta, apenas manifestando necessidade de docentes com formação especializada na área da multideficiência.

Constata-se que as maiores necessidades se situam na formação especializada na área da multideficiência (Figura 22) para a qual são necessários 240 docentes, sendo os distritos mais carenciados Braga (n = 48), Porto (n = 30), Bragança (n = 26), Vila Real (n = 16) e Leiria (n = 16).

Será, contudo, importante referir que para satisfazer as necessidades do sistema em termos de docentes com formação especializada, corrigindo-se as assimetrias regionais verificadas, é necessário que se criem mecanismos legais que obriguem os docentes que frequentaram a formação especializada com estatuto de bolseiro, a trabalhar durante um determinado número de anos, na área da sua especialidade e no distrito onde foram seleccionados para a frequência do curso de formação especializada.

Caso contrário, as assimetrias regionais vão agudizar-se, as necessidades do sistema continuarão por resolver e manter-se-á a situação actual com uma notória má distribuição e gestão dos recursos especializados.

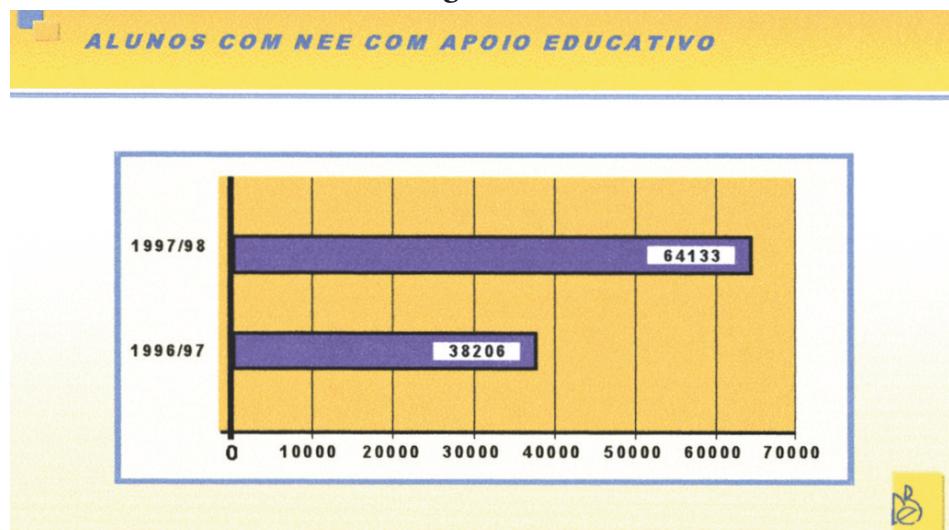
Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

A recolha de dados neste domínio reveste-se de alguma complexidade já que se reconhecem hoje os efeitos negativos das categorizações. A estigmatização e as inerentes consequências ao nível da auto-estima e as baixas expectativas dos professores são alguns dos factores apontados.

Sabe-se, igualmente, que as categorizações, se por um lado podem ser utilizadas de forma positiva para a criação de recursos e para o planeamento de serviços, são também muitas vezes utilizadas indiscriminadamente para excluir alunos da turma.

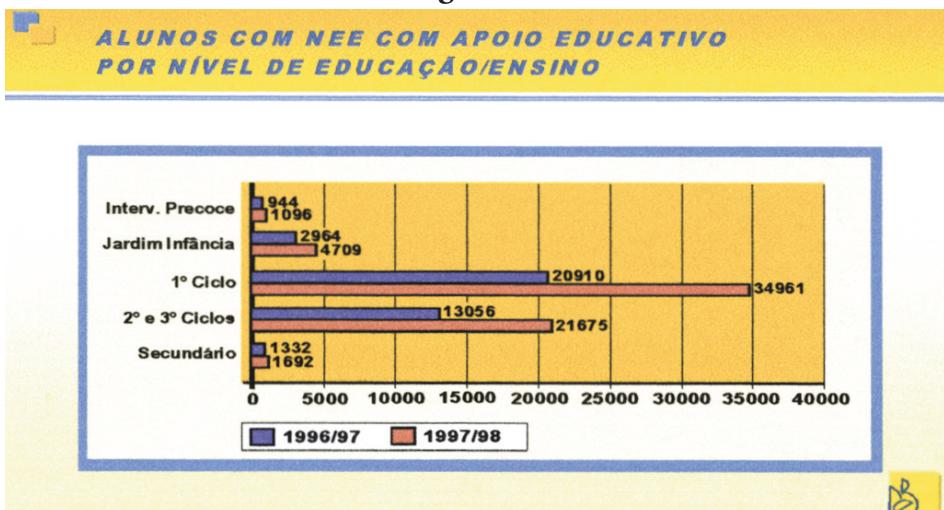
Há, contudo, que encontrar uma forma de fazer, para efeitos estatísticos, a recolha de informação sobre o número e tipo das NEE dos alunos integrados no sistema educativo. Daí que a categorização que utilizamos para caracterizar as dificuldades ou as incapacidades que as crianças ou jovens apresentam se destina apenas a ser utilizada para fins das estatísticas da educação sendo a sua utilização para outros fins, designadamente para a intervenção educativa, desanconselhada.

Figura 32



Como se pode observar na Figura 32, é de 64 133 o número de alunos identificados com NEE e que, beneficiam de alguma modalidade de apoio educativo. Ao compararem-se estes dados com os do ano de 1996/97 verifica-se um aumento percentual notável (67,8%).

Figura 33

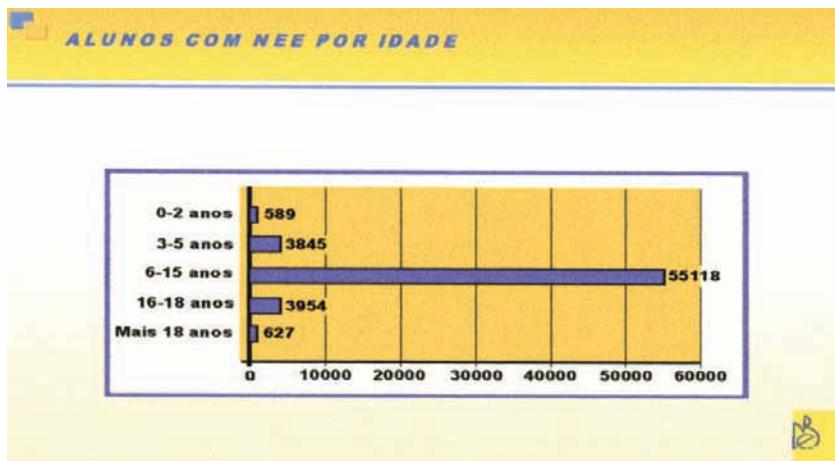


Ao compararem-se os dados de 1997/98 com os do ano transacto verifica-se que o aumento do número de alunos com alguma forma de apoio educativo subiu em todos os níveis de educação e de ensino sendo a percentagem de aumento de cerca de 67% no 1.º ciclo do ensino básico, de aproximadamente 66% nos 2.º e 3.º ciclos, de 59% na educação pré-escolar, de 27% no ensino secundário e de 16% na intervenção precoce (Figura 33).

Importa ainda referir que existem 1371 crianças com idades entre os 6 e os 7 anos que ficaram retidas na educação pré-escolar com adiamento de matrícula, o que representa 29% da crianças com NEE em jardim de infância, valor que se afigura bastante alto.

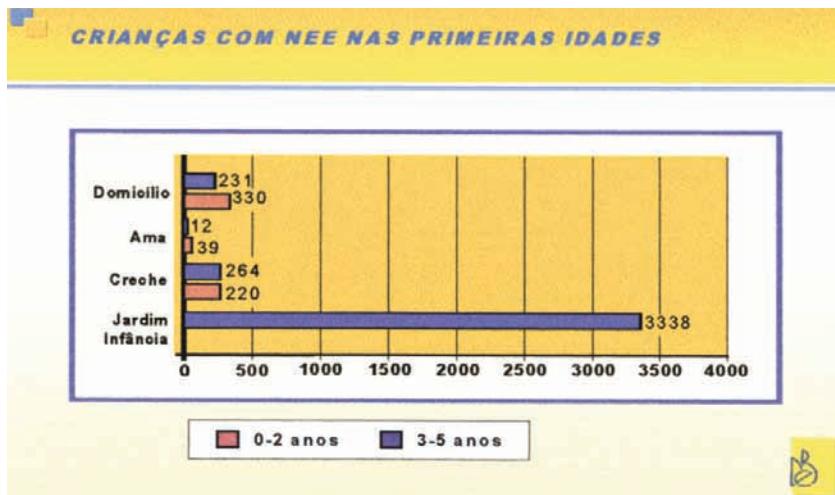
Uma análise pormenorizada permite notar que destas crianças em situação de adiamento de matrícula, 50% apresentam atraso de desenvolvimento global, 10% têm deficiência motora [a maioria com paralisia cerebral ($n = 96$)], 11% tem perturbações da linguagem e da fala, 8% têm multideficiência, 4% apresenta graves problemas de comportamento, 3,5% são surdas [a maior parte surdas profundas ($n = 27$)] e 14 têm deficiência visual.

Figura 34



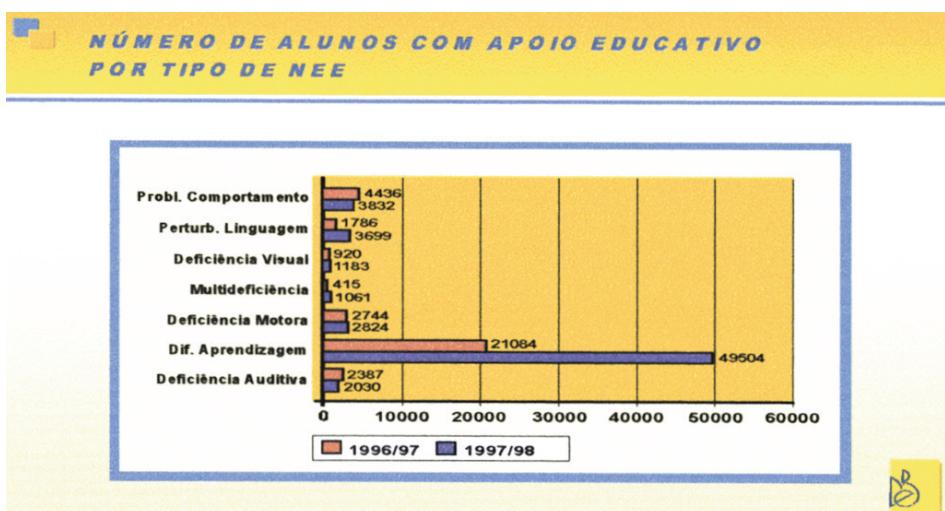
Quanto à idade dos alunos com NEE (Figura 34), a maioria dos alunos com NEE tem entre os 6 e os 15 anos (86%). Com valores muito mais baixos encontram-se os alunos das faixas etárias 16/18 anos (6%) e 3/5 anos (6%).

Figura 35



Relativamente às crianças com NEE nas primeiras idades (Figura 35), o maior número (75%) encontra-se integrado na educação pré-escolar portanto, num contexto formal de educação. Das crianças que recebem apoio no domicílio, 60% têm entre 0 e 2 anos e 41% entre 3 e 5 anos. Das crianças que recebem apoio em casa, a maior parte situa-se na faixa etária 0/2 anos (n = 39). Quanto às crianças em creche, a maioria (55%) tem entre 3 e 5 anos.

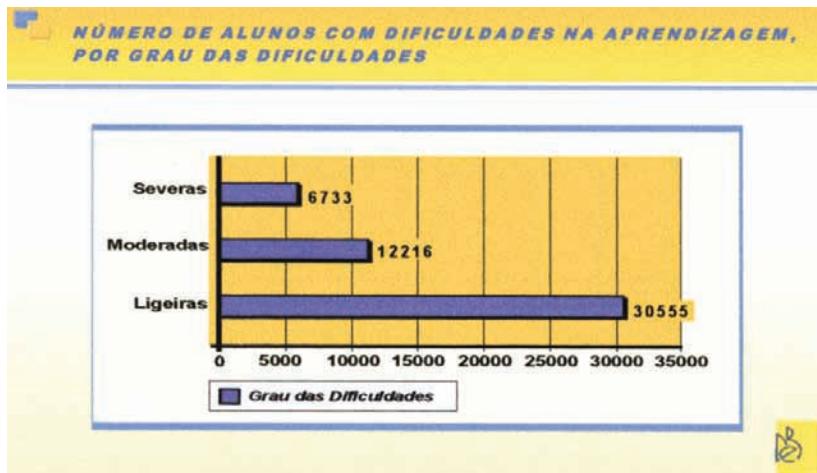
Figura 36



Analizando o número de alunos com apoio educativo por tipo de NEE (Figura 36), verifica-se que a maioria (77%) apresenta dificuldades na aprendizagem de grau ligeiro, moderado ou severo, seguindo-se os que apresentam graves problemas de comportamento (5,9%) e os que apresentam perturbações da linguagem e da fala (5,7%).

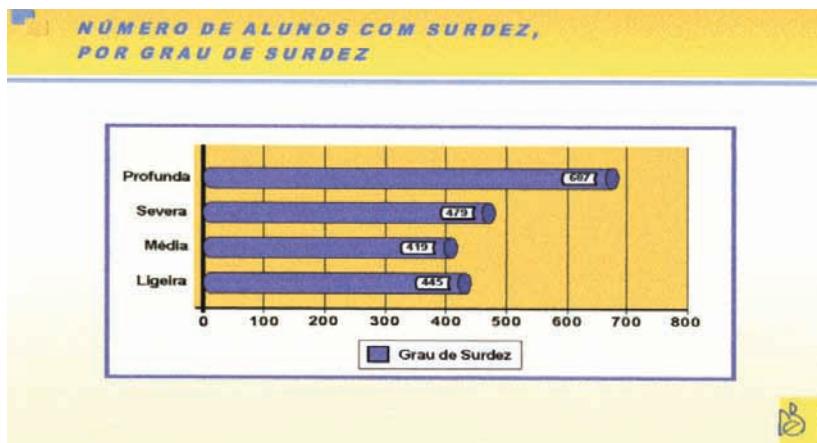
Pode, assim, verificar-se que a grande maioria dos alunos identificados com NEE corresponde a situações de alta frequência e de baixa intensidade (88,6%). As percentagens relativas a alunos com NEE decorrentes de deficiência apresentam no seu conjunto valores muito menos expressivos (11%).

Figura 37



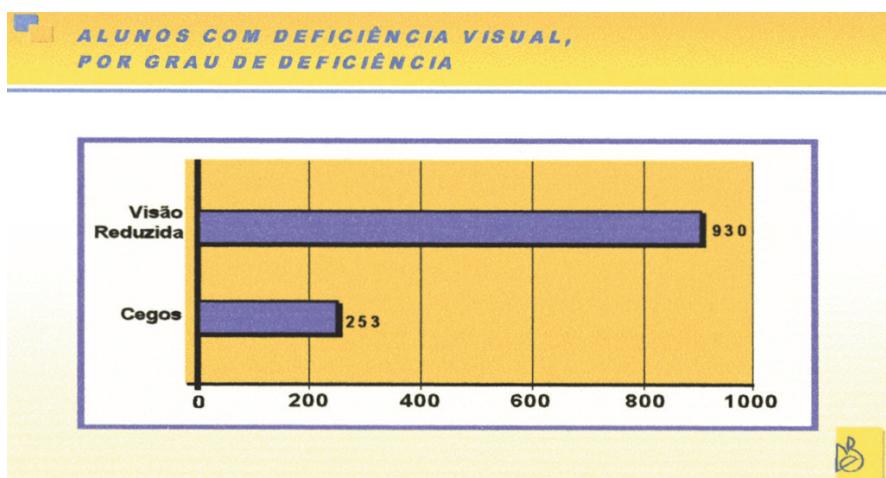
Quanto aos alunos identificados com dificuldades na aprendizagem (Figura 37), a grande maioria (62%) apresenta dificuldades de grau ligeiro. Os alunos com dificuldades na aprendizagem de grau severo são em número bastante inferior (14%) e correspondem, provavelmente, a situações de deficiência mental acentuada.

Figura 38



Do total de alunos com surdez (Figura 38), 33% apresentam surdez profunda, 23% surdez severa, 22% surdez ligeira e 20% surdez média. Serão essencialmente os alunos que apresentam surdez profunda e severa aqueles que deverão frequentar escolas com unidades de apoio a alunos surdos, de forma a que possam ter acesso a todo um conjunto de recursos humanos e materiais não disponíveis na generalidade das escolas.

Figura 39



Das 1183 crianças e jovens com deficiência visual, 78,6% têm visão reduzida e 21% são cegos.

Para Terminar...

Consciente de que para desenvolver o sistema educativo no sentido da educação inclusiva são necessárias condições políticas e legislativas que promovam e apoiem esse objectivo, práticas escolares que tornem realidade a inclusão de todas as crianças com necessidades educativas especiais mas também estratégias de sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para alunos e professores, o Ministério da Educação, através dos Departamentos Centrais e Regionais tem desenvolvido um conjunto de medidas e procedimentos que passaremos a referir, ainda que brevemente.

Figura 40

O que é necessário ...

- ✓ Condições políticas e legislativas que promovam e apoiem este objectivo
- ✓ Práticas escolares que tornem possível a inclusão de crianças com necessidades especiais.
- ✓ Estratégias de sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para todos

Na Figura 41 apresentamos as medidas tomadas nos últimos dois anos e que permitiram introduzir melhorias significativas na forma de responder às necessidades educativas especiais. A criação do Observatório dos Apoios Educativos, sediado no DEB, é também um instrumento destinado a monitorizar o funcionamento do sistema facultando ao poder político informação útil para a tomada de decisão sobre as medidas de melhoria a introduzir.

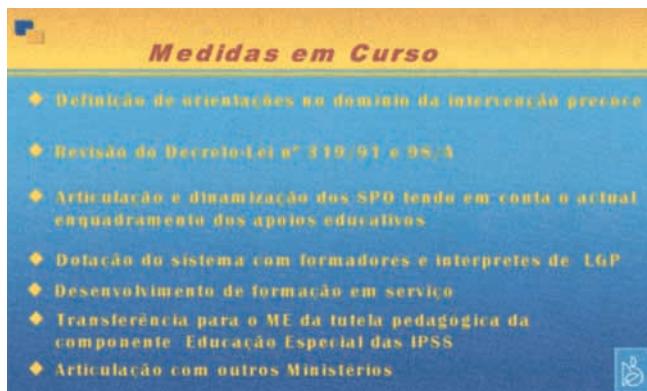
Figura 41

Medidas já Tomadas

- ◆ Publicação de legislação que define um novo modelo conceptual e organizativo para os apoios educativos
- ◆ Definição da rede de escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos
- ◆ Criação de um Observatório permanente que permite conhecer o comportamento do sistema
- ◆ Definição de medidas de política que promovem e incentivem a transformação das escolas especiais em centros de recursos

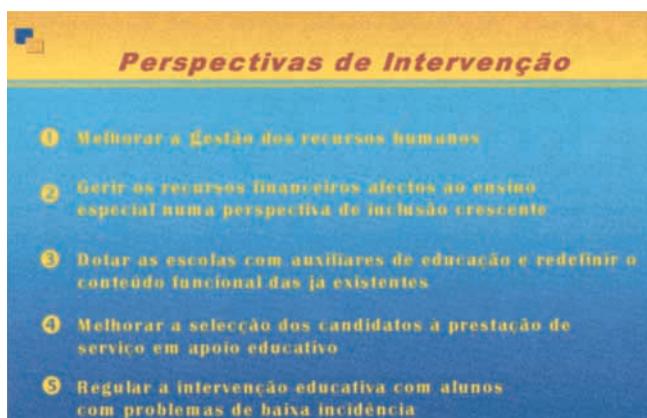
Como se observa as medidas já tomadas constam das recomendações do estudo coordenado pelo Professor Joaquim Bairrão e hoje publicado pelo Conselho Nacional de Educação.

Figura 42



As medidas em curso que referimos na Figura 42, em complemento das já tomadas, permitirão, progressivamente, introduzir melhorias qualitativas quer ao nível das respostas às necessidades educativas especiais quer ao nível da gestão dos recursos e da regulação do sistema.

Figura 43



Para além das medidas referidas pensamos que nos próximos anos importará ainda perspectivar a intervenção do Ministério da Educação a diferentes níveis dos quais salientamos as mencionadas na Figura 43.

Orientando o nosso trabalho no sentido do desenvolvimento e implementação das medidas que acabámos de mencionar pensamos, progressivamente, vir a contribuir para a criação de uma cultura de inclusão em escolas autónomas e flexíveis na gestão do seu currículo, articular e melhorar as parcerias locais, fazer das escolas especiais um recurso das escolas regulares, fazendo da inclusão mais do que simplesmente uma “outra opção de educação”.

João Formosinho — *Nós iríamos propor que encerrássemos a sessão da manhã e começaríamos à tarde com a intervenção do Dr. Sérgio Niza, exactamente às 14h30.*

