

CAPÍTULO III

Introdução

Inês Sim-Sim

A preparação da realização deste Seminário contou com um grupo de especialistas, e é como membro desse grupo que me encontro aqui a presidir às sessões que terão lugar esta tarde. Gostaria de começar por agradecer à senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação o convite que me endereçou e de manifestar o meu reconhecimento pela realização de actividades como esta que tornam visíveis problemáticas que, sendo de importância vital para o Sistema Educativo, nem sempre se encontram na primeira linha de prioridades. A intervenção desta manhã da Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa deixou bem claro como a Educação Especial deixou de ser um subsistema educativo, segregado e dirigido para um núcleo separado da população escolar, e se está transformando (ou tem de se transformar) num recurso ao serviço de toda a escola.

A intervenção do Professor Bairrão Ruivo, ao apresentar os dados sobre o estudo desenvolvido pela equipa que com ele trabalhou, deixou-nos uma análise cuidada do sistema de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais que vigorou até há bem pouco tempo e que recentemente sofreu alterações legais e de funcionamento. Um retrato recente dessa mudança foi o objectivo da comunicação da Dr.^a Filomena Pereira que nos devolveu alguns indicadores, ainda que muito recentes, do que no Sistema Educativo se anuncia de potencializador de transformação da realidade em questão.

Esta tarde, começaremos os trabalhos por dar voz aos Departamentos Centrais e Regionais de Educação. Encontram-se nesta mesa para enunciar linhas de política educativa neste domínio a Senhora professora Doutora Teresa Vasconcelos, directora do Departamento da Educação Básica, o Senhor Professor doutor Pedro Lourtie, director do Departamento do Ensino Superior, a Dr.^a Deolinda Monteiro, em representação do Senhor Professor Doutor Domingos Fernandes, director do Departamento do Ensino Secundário, e o Dr. José Afonso Baptista, Presidente do Conselho Restrito dos Directores Regionais de Educação. Por decisão dos participantes na mesa, seguiremos uma ordem de apresentação que segue o percurso cronológico dos alunos, isto é, vai progressivamente da Educação Básica ao Ensino Secundário, passando depois para o Ensino Superior.

A palavra à Professora Teresa Vasconcelos.

As Mudanças do Sistema — o Presente e o Futuro

Teresa Vasconcelos

Muito boa tarde. Eu quero cumprimentar a senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação e a senhora Secretária Geral e agradecer em nome do Departamento da Educação Básica o convite honroso em participar neste seminário. Começo por pedir desculpa por termos subvertido a ordem hierárquica mas, já que estamos num seminário dedicado às necessidades educativas especiais, devemos começar desde cedo e então os meus colegas muito amavelmente acharam que eu devia intervir primeiro. Agradei essa possibilidade, na medida em que a última intervenção da manhã foi já uma intervenção no âmbito daquilo que estamos a fazer no Departamento da Educação Básica, à qual infelizmente eu não pude assistir porque tive que ir abrir um outro seminário relacionado com questões também da inclusão, um seminário ligado às questões da educação para a paridade. Portanto, não pude assistir à intervenção da Dr.^a Filomena Pereira, com quem tenho gosto de trabalhar no Departamento.

Vou procurar fazer uma ponte entre aquilo que foi apresentado, com os dados que neste momento temos no Departamento da Educação Básica relativos à implementação das novas políticas nos apoios educativos e aquilo que é o resultado do relatório apresentado ao CNE, coordenado pelo Prof. Bairrão Ruivo. Temos presentemente em mãos a versão final mas o Prof. Bairrão teve sempre a amabilidade de ir partilhando connosco os dados deste relatório, no sentido de nós podermos, desde a primeira hora, incorporar naquilo que vínhamos fazendo no Departamento de Educação Básica algumas das preocupações e recomendações deste relatório. Daí que a minha intervenção se vá centrar nalgumas dessas recomendações e vou fazer aqui convosco um certo “exame de consciência”, face a alguém que para mim é uma consciência no campo da educação especial, que é o Prof. Bairrão bem como a equipa que com ele trabalhou. Daí que me parece que o que será importante é fazer a ponte entre aquilo que é dito neste relatório e aquilo que temos vindo a fazer e de que os dados mais objectivos, numéricos, foram apresentados esta manhã.

Gostaria também de me reportar a um documento que foi apresentado ao Conselho Nacional da Educação e que eu penso que é do conhecimento de todos que é o Documento Orientador das Políticas para a Educação Básica. Chama-se *Educação, Integração, Cidadania*. Esse documento apresenta as políticas para a educação básica nas quais se inscrevem de uma forma dialéctica, interligada, as decisões que fomos tomando ao longo destes três anos no campo da educação especial. Voltando a este documento, gostaria de relembrar algumas passagens que se prendem com as questões da educação especial, nomeadamente na secção que fala na visão estratégica para o Ensino Básico. É dito a certa altura que é importante desenvolver a organização dos apoios educativos para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, no sentido de assegurar a sua plena integração na vida escolar. Está aqui consagrado o princípio da inclusão. Este princípio tem sido defendido por palavras e actos, ao longo de toda a sua vida, pela Dr.^a Ana Maria Bénard da Costa, que ouvimos esta manhã.

Reportando-me ao diagnóstico que é feito sobre a educação básica, é dito a certa altura no documento que a taxa de cobertura em 1992/93 de educação pré-escolar rondava os 50 a 55%. Gostaria de dizer que neste momento os últimos dados (não temos no Pré-Escolar um observatório tão bem montado como o da educação especial, lá chegaremos...), que temos, em termos de taxas de cobertura, apontam para os 64,5% de cobertura, o que representa já um esforço grande no alargamento da educação pré-escolar. Ora nós sabemos como as políticas da educação pré-escolar são decisivas, no sentido de haver uma intervenção precoce. Na minha perspectiva, no entanto, deveria ser antes dos três anos. Encontramos algumas dificuldades na Lei de Bases do Sistema Educativo que só nos permite, em termos de políticas mais directas do Ministério da Educação, intervir aos três anos. Temos vindo a trabalhar num grupo de contacto permanente com a Segurança Social, com equipas diversificadas do nosso departamento e da Direcção Geral da Acção Social, no sentido de concertar as nossas iniciativas, de forma a que possa haver intervenção precoce nem que seja por via indirecta que nos permita intervir já ao nível da faixa etária dos 0-3 anos. Está praticamente pronto um Despacho Conjunto Educação, Solidariedade e Saúde, o qual aponta para políticas de intervenção precoce concertadas entre os três ministérios sobretudo para as crianças em risco ou com necessidades educativas especiais. A minha esperança é que este despacho seja ainda aprovado na presente legislatura.

Reportando-me novamente ao documento orientador para a educação básica, quero afirmar que as questões do atraso “escolar” no 1.º ciclo são também motivo de preocupação: 27% de crianças com 10-11 anos e 5% de crianças (jovens já) com 12-14 anos ainda frequentam o 1.º ciclo. Os dados que foram partilhados esta manhã apontam, por exemplo, para um aumento, um acréscimo significativo dos apoios educativos no 1.º Ciclo. Parecendo que há realmente uma subida drástica nos apoios do 1.º Ciclo, é importante termos em atenção, na leitura que fazemos dos dados quantitativos, que estes correspondem a uma reorganização dos apoios educativos. Como sabem, antes de termos, em vigor o Despacho n.º 105, tínhamos as equipas de educação especial por um lado e professores de apoio que eram colocados nas escolas do 1.º ciclo em actividades diversificadas. Neste momento os apoios educativos englobam os professores que são colocados nas escolas e as equipas de coordenação que têm exactamente a função de enquadrar os colegas que estão colocados directamente nas escolas.

Gostaria ainda, reportando-me a este documento, de insistir naquilo que esta manhã a senhora Secretária de Estado afirmou, que em termos de uma escola inclusiva, as questões do currículo estão inscritas no processo de autonomia das escolas. Insisto que a autonomia administrativa deve servir a autonomia pedagógica, é o suporte da autonomia pedagógica. As questões da flexibilização dos currículos da educação básica prendem-se também com políticas de escola inclusiva, que têm estado presentes à tomada de decisão. Sem querer dizer muito do que se fez, gostaria de insistir que quando se pensa na possibilidade de termos, a partir de um eixo curricular comum, componentes locais, regionais, projectos especiais nos currículos da educação básica, estamos a afirmar os princípios da escola inclusiva. Estamos a afirmar os saberes que as crianças e os jovens trazem para a escola, reconhecendo que cabe à escola incorporar, ajudar as crianças a organizar esses saberes, dotando-as dos instrumentos de que precisam para ir mais longe. Este é o princípio decisivo da escola inclusiva, sabendo nós que no quotidiano daquilo que é a nossa prática pedagógica, estamos constantemente a excluir crianças exactamente porque não partimos daquilo que são os seus saberes ou daquilo que alguns consideram ser as suas limitações. Está por provar se são realmente limitações ou se são, ao contrário, alavancas ou capacidades que lhes permitem ir mais longe noutras áreas.

No âmbito das medidas conducentes à flexibilização dos currículos é ponto assente que as 34 escolas que já estão, ao abrigo do Despacho n.º 48, a trabalhar em flexibilização curricular estão já a ensaiar, integradas na componente curricular, modalidades de trabalho que nós chamamos projecto interdisciplinar e modalidades de estudo acompanhado. Procura-se ajudar a individualizar as aprendizagens de forma a que aquilo que foi dito esta manhã, também pelo Prof. Bairrão, que é o rácio professor-aluno e a questão do número de crianças por turma, possa ser trabalhado em termos do projecto educativo de escola no sentido de se encontrarem os apoios de que as crianças precisam para aprenderem melhor.

O Despacho n.º 105, no campo mais amplo do processo de autonomia e reorganização das escolas, permite colocar docentes de apoio educativo não apenas para resposta às necessidades educativas especiais tradicionais. O observatório que temos neste momento mostra-nos que a percentagem de crianças que têm reais necessidades educativas especiais é muito menor que aquilo que nós julgávamos. Permite também encontrarmos os apoios em termos de docentes especializados para que as crianças que têm simples dificuldades de aprendizagem possam encontrar, no âmbito do projecto educativo de escola e na reorganização dos currículos, as respostas de que precisam para que possam aprender ao seu ritmo mas podendo ter o mesmo ponto de chegada, que é definido pelo perfil das competências de saída da educação básica.

As medidas preconizadas no Despacho n.º 105 pretendem centrar cada vez mais nas escolas os recursos humanos disponíveis e criar condições para que haja supervisão pedagógica adequada, para que os professores das diferentes disciplinas ou os professores que se encontram nas escolas do 1.º ciclo possam ter realmente o apoio dos seus colegas colocados ao abrigo do Despacho n.º 105, que lhes permita fazer as adaptações curriculares necessárias para que todas as crianças possam aprender.

Para terminar, vou-me deter em algumas linhas de desenvolvimento e algumas preocupações que temos neste momento que se prendem com as recomendações feitas no relatório apresentado ao CNE. É que temos que melhorar a gestão dos recursos humanos disponíveis para o apoio educativo, desenvolvendo a sua qualidade e aumentando a eficácia da sua intervenção. Se é importante que haja docentes com especialidades diversificadas,

é importante que haja especialidades disciplinares também nestas equipas de apoio educativo. Desde que haja uma boa gestão de recursos humanos, o Despacho n.º 105, permite que haja uma multiplicidade de apoios disciplinares ou especializados que facilite o trabalho das equipas de professores nas escolas.

Uma outra área de preocupação deste departamento — e, neste âmbito, temos protocolos realizados com a ESE de Lisboa e com a ESE do Porto — é ao nível da formação de docentes de apoio especializado com necessidades educativas que foram detectadas no nosso observatório e para as quais não há docentes especializados. A esse nível estamos a trabalhar com estas duas instituições de formação, no sentido de podermos ter, no mais curto espaço de tempo, estes professores com as especialidades respectivas no terreno a apoiar as escolas.

É importante nós criarmos as parcerias locais necessárias para que se possa fazer a articulação de serviços, de forma a que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais tenham as respostas de que necessitam. Insisto, articulação de serviços entre a educação, a saúde, a segurança social, eventualmente e, porque não? em relação, por exemplo, às políticas de habitação. Recordo que as equipas que estão no terreno no âmbito do rendimento mínimo garantido (as CLA), têm feito um trabalho notável, interdisciplinar, exactamente encontrando respostas articuladas para que haja uma intervenção verdadeiramente ecológica, concertada, de forma a modificar a partir da base as condições de vida das crianças. Não podemos esquecer que há muitas crianças com necessidades educativas especiais que também têm necessidades educativas em virtude da sua origem socio-económica ou da sua origem cultural ou étnica.

Finalmente, e para terminar, gostaria de insistir que é preciso cada vez mais integrar os apoios educativos na dinâmica das escolas e permitam-me que dê um exemplo que me parece extraordinariamente interessante. Pude acompanhar ao longo de dois anos de trabalho o papel que uma equipa de educação especial desempenhou numa escola aqui na periferia de Lisboa. O trabalho que essa equipa fez, ajudando os professores de ensino regular a fazer as adaptações curriculares necessárias para que grupos de alunos que tinham manifestado dificuldades de funcionamento na escola pudessem ter a resposta de que precisavam, foi notável. E gostaria aqui de dizer, que essa

equipa de educação especial trabalhou com professores que tinham optado por trabalhar com uma turma de currículos alternativos, no sentido de fazer as adaptações curriculares e eu assisti a essa equipa de professores do ensino regular dizer: “Graças aos nossos colegas de educação especial, nós agora somos capazes de fazer a complexificação do currículo para o qual os nossos meninos estão prontos, agora, a partir do apoio que tivemos”. Penso que este exemplo é paradigmático daquilo que pode ser o apoio dos colegas professores de educação especial, nas escolas com professores que, por defeito de formação, não estão preparados para olhar o currículo de forma flexível.

Porque sei que estou a falar para um público com larga experiência nesta matéria, considero que há um potencial extraordinário para os saberes que vêm da educação especial nas novas políticas de inovação e de flexibilização curricular das escolas. Faria aqui um apelo a que, na linha da tradição da inovação que a educação especial tem sido sempre neste país (e relembro que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, por exemplo, foi um dos grandes locais de ensaio de novas pedagogias para o ensino regular), que os saberes que existem no âmbito da educação especial sejam postos ao serviço das escolas, no sentido de que possamos oferecer a todos uma escola que não exclua, uma escola que inclua, uma escola que seja, e permitam-me, que cite o nosso Nobel, seja realmente uma “passarola”, uma passarola em que todos caibam porque o que faz mover essa passarola é a boa vontade e o saber de todos. Muito obrigada.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada, Prof.^a Teresa Vasconcelos por nos permitir uma reflexão sobre algumas das medidas legislativas e de acção que nos últimos anos nos têm permitido caminhar na direcção do grande objectivo que é a educação efectiva de todos os alunos, numa escola que tem que ser capaz de se transformar para permitir que cada criança encontre o seu próprio caminho de crescimento. Obrigada também por nos alertar para alguns constrangimentos que são obstáculos que o sistema educativo tem de ultrapassar, encontrando dentro de si próprio, e em articulação com outros parceiros, o caminho para uma verdadeira inclusão.*

Da Educação Básica, passaríamos agora ao Ensino Secundário, através da intervenção da Dr.^a Deolinda Monteiro que, como disse, representa aqui o Professor Doutor Domingos Fernandes. Por favor, Sr.^a Doutora.

Deolinda Monteiro

É em nome do Director do Departamento do Ensino Secundário, Professor Domingos Fernandes, que, por razões de luto recente, não pode estar presente, que eu agradeço o convite que nos foi feito pela senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação e que também, em seu nome, saúdo todos os presentes.

Nesta área da Escola Inclusiva, o Departamento do Ensino Secundário lamenta não poder vir apresentar um trabalho idêntico ao que o Departamento da Educação Básica nos apresentou esta manhã. De qualquer maneira, gostaria de aqui três aspectos que nos preocupam. O primeiro é o da legislação. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, não prevê planos próprios, o que se reflecte negativamente.

Para a conclusão do ensino secundário, é necessária a realização da avaliação sumativa externa, nos termos do Despacho Normativo n.º 16, de 13 de março de 1998, e que é aplicável aos alunos do ensino secundário que frequentam os planos curriculares estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 286/89. Assim, no que diz respeito aos exames, a estes alunos com necessidades educativas especiais, fazem-se adaptações, isto é, há um prolongamento da duração do exame, há utilização de meios auxiliares de leitura e de escrita e há adequações do local da prova. É de salientar que estas adaptações são, muitas vezes, insuficientes para determinado tipo de necessidades específicas de aprendizagem. Um outro obstáculo a considerar, no caso destes alunos, é o facto de todas as provas de exame terem de ser escritas. Para deficiências físicas muito acentuadas, considera-se que esta forma de expressão é, por vezes, muito violenta.

Tudo isto, naturalmente, se relaciona com as exigências que decorrem do possível ingresso no ensino superior. Pensamos que deveria haver um melhor entendimento e negociação com o ensino superior, neste sector.

Outra preocupação prende-se com a orientação vocacional dos alunos com necessidades educativas especiais. A frequência, no ensino secundário, de alunos com necessidades educativas especiais tem originado problemas relacionados com a articulação entre os perfis curriculares e as limitações resultantes de algumas deficiências; daí a necessidade de se investir num encaminhamento mais dirigido a estes alunos. Neste encaminhamento dever-se-á ter em consideração as dificuldades inerentes a estes alunos, de modo a consciencializar o próprio aluno das suas “limitações” e orientá-lo para o curso em que essas “limitações” não se tornem um factor constrangedor do sucesso escolar e da sua integração da vida activa.

Uma outra preocupação, a terceira, tem a ver com a criação de cursos com vista à obtenção de diplomas, certificados no ensino secundário. Urge incentivar os órgãos de gestão dos diferentes estabelecimentos de ensino (público, particular e cooperativo), no sentido de se criarem cursos de oferta própria da escola, com base em currículos escolares próprios e currículos alternativos, para alunos com necessidades educativas especiais, que pretendam a integração na vida activa e não o ingresso no ensino superior.

Chamo a atenção para o facto de as escolas profissionais, na maior parte delas, serem privadas e, portanto, não estarem abrangidas pela legislação do Decreto-Lei n.º 319 e não terem assim um professor de apoio educativo especial.

O Departamento do Ensino Secundário há já algum tempo que tem vindo a formação contínua de professores e, neste momento, já dispõe de algumas “redes”, nomeadamente a da matemática, das ciências experimentais e a de língua portuguesa, através do Projecto Falar, em que por meio do sistema Eduport, via Internet, se está a acompanhar os programas, com vista a uma efectiva formação contínua em rede. Assim, alicerçadas estas e outras redes de professores, é muito possível fazer chegar a todos os professores, muito rapidamente, determinados conceitos, como o da escola inclusiva. âmbito da educação a este nível.

Parece-nos extremamente importante, como já aqui foi mencionado esta manhã, o facto de a autonomia das escolas poder, à partida, favorecer uma certa liderança e uma certa gestão que pressione todos os seus órgãos ao desenvolvimento de parcerias com a comunidade, em que os alunos com

necessidades educativas especiais possam usufruir de um maior apoio e ligação à vida activa.

Por último, refiro que, a nível da revisão participada do currículo, apostamos numa nova área, a “Área Projecto” que, tratando-se de uma área curricular lectiva — interdisciplinar e transversal que visa a responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo — poderá vir, conjuntamente com outros incentivos, alguns deles já mencionados, paulatinamente, a incluir todos numa verdadeira Escola Inclusiva.

E é tudo. Muito obrigada.

Inês Sim-Sim — *Obrigada, Dr.^a Deolinda Monteiro por partilhar conosco alguns dos problemas prementes que as características de alguns alunos colocam ao ensino secundário, nomeadamente a questão dos exames nacionais (o tempo extra necessário à sua realização e recursos de execução específicos), a orientação vocacional (que tem que ser particular e cuidadosamente acompanhada) e a necessidade de cursos que, neste nível de ensino, urge criar para responder a necessidades de segmentos específicos da população escolar.*

Depois do ensino secundário, a palavra ao ensino superior, na pessoa do Professor Pedro Lourtie.

Pedro Lourtie

Boa tarde. Queria agradecer o convite que foi dirigido ao Ensino Superior para estar aqui também representado, se quiserem, também na minha dupla qualidade, do Departamento do Ensino Superior e do Fundo de Apoio ao Estudante, visto que as questões que têm a ver com este tema são questões que têm também a ver com os dois organismos.

Eu diria, para começar, que, em relação aos vários departamentos que aqui estão representados, a situação de desenvolvimento desta área das questões que aqui estão a ser discutidas é inversamente proporcional à idade e, portanto, no ensino superior é onde estas questões estão menos desenvolvidas, e, digamos, a terminologia *necessidades educativas especiais* não é uma terminologia que se encontre hoje ainda no ensino superior. No ensino superior poderão existir algumas escolas que se dedicam a esta questão, até na formação de professores, mas não o ensino superior como um todo, em termos de sistema. Aquilo que nós encontramos e que não encontramos, em termos da legislação geral aplicável a todo o ensino superior, a referência que existe é a de portadores de deficiência física e sensorial, ou sensorial, nomeadamente no caso do acesso ao ensino superior ou na atribuição de bolsas de estudo. É um conceito obviamente muito mais restritivo do que alunos ou estudantes com necessidades educativas especiais. No fundo, aquilo que pretenderia aqui tocar tem a ver fundamentalmente com duas áreas: a área do acesso ao ensino superior e a área da frequência do ensino superior ou do apoio ao sucesso no ensino superior, se quiserem ver a questão de uma outra maneira.

No caso do acesso ao ensino superior, julgo que podemos falar em duas questões também. É uma árvore que se vai construindo. Duas questões: a questão do acesso propriamente dito em termos do concurso de acesso ou do que é necessário para poder aceder a um determinado curso do ensino superior e as questões que já foram também tocadas aqui pelo lado do ensino secundário e que têm a ver com a orientação.

Em relação ao acesso propriamente dito, concurso de acesso, como provavelmente sabem, existe um contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial. Mais uma vez é esta a terminologia que aqui está consagrada e que é objecto de uma apreciação por parte de uma comissão que apresenta a sua proposta de inclusão ou não inclusão nesse contingente dos candidatos que reclamam a sua aplicação. A sua inclusão nesse contingente é apreciada e objecto de despacho do Ensino secundário e do Ensino superior, visto que estamos nesta fase de transição do ensino secundário para o ensino superior. A questão deste contingente, a justificação, no fundo a existência deste contingente julgo que é óbvia: estamos perante estudantes que têm dificuldades na sua aprendizagem e portanto não podem competir em termos das classificações, e nós sabemos que no acesso ao ensino superior há competição, em determinadas áreas mais do que outras, mas obviamente que há em uma competição e portanto é esta a justificação de existir um contingente que permita o acesso destes estudantes ao ensino superior. O que não invalida que de qualquer forma tenham que ter as habilitações necessárias, como a generalidade dos candidatos.

A outra questão, a questão da orientação, julgo que é uma questão importante, mas antes passemos às questões da frequência. Podemos ter estudantes que conseguem ter acesso ou aceder a determinados cursos do ensino superior que acabam por não ter condições para a sua frequência. Eventualmente, podemos encontrar casos extremos, casos limite, como julgo que será difícil um invisual fazer um curso de arquitectura por exemplo, admitindo que se chegava a esse limite. Há aqui questões que têm a ver com a frequência do próprio curso e outras questões que muitas vezes se misturam com estas e que se tratam de uma forma equivalente, mas que eu julgo que talvez fosse interessante separar, que é a capacidade de, uma vez tirado o curso, ser capaz de exercer as profissões ou ter condições para exercer a profissão a que esse curso eventualmente está ligado. Ou seja, eu julgo que ambas as questões têm que ser consideradas em termos da orientação dos jovens quando pretendem aceder ao ensino superior e jovens com as necessidades educativas especiais, ou num caso mais limite, com deficiências físicas ou sensoriais. Julgo que é perfeitamente aceitável que um jovem faça a opção por frequentar um curso, consciente das dificuldades que poderá ter *a posteriori* para o exercício da própria profissão, desde que o faça duma forma consciente. E julgo que isto é importante, que lhe seja dada a oportunidade para se consciencializarem das dificuldades que poderão vir a ter em termos da sua vida futura.

Outra questão é muito mais restritiva e que tem a ver com a capacidade ou a possibilidade de esses jovens portadores de deficiência física ou sensorial conseguirem completar aquilo que é o programa curricular de um determinado curso do ensino superior. Como eu dizia, um invisual no caso da área da arquitectura, julgo que não é possível, não é imaginável que consiga completar sequer o plano de estudos. Julgo que não é possível também aqui fazer adaptações em termos de planos de estudos para que consiga completar um curso quando, no fundo, nós estamos a falar dum grau que é concedido na conclusão do curso, grau esse que tem efeitos profissionais, quando permitem imediatamente inscrição nas Ordens. É uma questão obviamente delicada. Há aqui um balanço entre o tentarmos apoiar os jovens e dar-lhes exactamente aquilo que eles querem e aquilo que são limitações que têm a ver com o sistema e com os efeitos que produz, a atribuição dum grau no final. Estou a falar de cursos conferentes de grau e que, na sequência, permitem uma determinada inserção profissional.

A questão da orientação julgo que é extremamente importante e nós começamos a ter cada vez mais problemas destes. O ensino superior cresceu muito em termos de número de alunos. Entre 1986 e 1996 foi a década de maior crescimento, o número de alunos do ensino superior mais do que triplicou, o que significa, de facto, que começamos a ter uma representação cada vez maior do grupo de idades no ensino superior. Com os apoios que têm sido dados em termos dos ensinos básico e secundário, mais alunos com necessidades educativas especiais começam a chegar ao ensino superior e estes problemas começam a pôr-se com muito mais acuidade. Nós não estamos desatentos, a questão não é fácil ser tratada de uma forma extensiva. Como sabem, as instituições têm uma larga autonomia, e temos que encontrar os sistemas que permitam articular com essa autonomia das instituições, mas julgo que haverá alguns caminhos que é possível trilhar no sentido de apoiar estes jovens. Em termos da frequência ou do sucesso no ensino superior, diria que basicamente haverá duas áreas: a área dos apoios económicos, digamos assim, para os estudantes que estão no ensino superior e neste momento o que existe é mais uma vez para os estudantes portadores de deficiência física ou sensorial, temos a possibilidade nos regulamentos de bolsas de estudo, de poder ter uma apreciação específica, especial para estes estudantes, quer pelos serviços da acção social das instituições que são autónomas, nas universidades e politécnicos, quer do Fundo de Apoio ao Estudante que faz a apreciação das bolsas de estudo para o ensino particular e

cooperativo. As bolsas para o particular e cooperativo começaram a ter alguma expressão em 1996/97, mas já no ano passado muitos processos de alunos portadores de deficiência me vieram à mão como situações especiais a que demos algum apoio (por exemplo, quer alunos que não ultrapassavam a capitação normal à qual seria atribuída bolsa, quer em relação ao montante da bolsa para aqueles que teriam direito poderem ter um reforço para tentar suprir algumas das dificuldades económicas que estão associadas à deficiência física ou sensorial). Essa é uma das áreas: apoios económicos. Haverá uma outra área também que podemos dizer tem uma vertente económica, mas que está relacionada com apoios mais pedagógicos: aconselhamento, apoio na frequência do ensino superior. Esta é uma área em que considero que é possível começar a ter alguma intervenção e em que há muito pouca. Há algumas instituições que têm de facto neste momento alguns gabinetes de aconselhamento, permitindo a jovens que têm dificuldades ter algum apoio, a maior parte das vezes apoio moral, se quiserem, portanto não é um apoio financeiro para as dificuldades que têm. E é uma área em que a Direcção Geral do Ensino Superior, com o Fundo de Apoio ao Estudante, já tem feito algumas propostas, nomeadamente de aproveitar as experiências dos ensinos básico e secundário em termos das equipas que apoiam as escolas para poderem dar apoio também ao ensino superior. E aqui, por uma razão simples: eu julgo que não é viável que façamos formação dos professores do ensino superior para esta área, pelo menos de uma forma extensiva. O que teremos que fazer é uma sensibilização dos professores do ensino superior e conseguir ter apoios em termos de aconselhamento das necessidades. Posso dar-vos um exemplo: aqui há uns anos, quando eu era Presidente do Departamento de Engenharia Mecânica, apareceu no 1.º ano um aluno amblíope que tinha gravíssimas dificuldades de visão e que tinha gravíssimas dificuldades nomeadamente em ver no espaço. Ele acabou por desistir do curso, julgo que não conseguiu acompanhar, em termos da capacidade de visualizar no espaço que obviamente é fundamental para a engenharia mecânica. Mas a primeira dificuldade que se pôs foi logo no 1.º ano na disciplina de desenho. Esta disciplina é feita em computador, nos écrans normais porque são os mais baratos, são os mais pequenos, e ele não conseguia de facto utilizar o écran, não conseguia ver com um écran desse tamanho. Significou que, como presidente do departamento, sem qualquer apoio financeiro para o efeito, tive de arranjar um écran maior que lhe permitisse trabalhar com o computador, mas não havia de facto qualquer apoio financeiro para este efeito. Eu julgo que este tipo de apoios seria importante para,

no fundo, melhorar determinado tipo de equipamento, favorecer a frequência por parte dos estudantes com necessidades educativas especiais ou portadores de deficiência física ou sensorial. Seriam importantes esses apoios associados às tais equipas, em termos de perceber quais são as necessidades reais, para poder dizer em termos das instituições do ensino superior, na sua generalidade, aquilo que pode ser feito nesta área.

Portanto, no ensino superior, eu diria que estamos um pouco virgens nesta área, há muito a fazer, há trabalho que pode ser feito, como digo. A questão da orientação para mim é fundamental e esta questão da colaboração com equipas que neste momento apoiam o básico e o secundário. A possibilidade de financiamentos julgo que pode ser feita através dos próprios serviços da acção social em contacto com estas equipas, para se resolverem determinados problemas pontuais.

Agora há algumas questões que se pensa de alguma forma equacionar. Há dois pontos que parecem, enfim, ser objecto de discussão mas que me parece importante ter em consideração: um que já referi e que tem a ver com o facto de, no final dum curso superior, nós estarmos a atribuir um grau que tem determinadas implicações ou determinadas consequências em termos profissionais. Não estamos aqui a falar em diminuir as exigências, estamos a falar em dar condições para atingir essa formação.

E a segunda questão que tem a ver com o acesso ao ensino superior e em que, como eu disse aqui, há um contingente especial para este efeito. Quando nós temos uma realidade que é um contínuo, e portanto quando nós queremos cortar esta realidade num sítio qualquer, porque neste caso ou se aplica o contingente ou não se aplica, obviamente que se põem problemas sérios da caracterização. É uma questão obviamente sempre delicada esta questão de fronteiras, mas temos que despachar os processos quer do secundário quer do superior, para inclusão ou não inclusão nos contingentes especiais, e que me põem sempre muitos problemas da tomada da decisão. Muitas vezes são decisões de situações marginais que não sabemos se podemos ou se devemos incluir, se estamos no fundo a ser injustos em relação a outros ou vice-versa.

Eu julgo que as questões são essas em termos de acesso. Na questão dos apoios económicos, das bolsas de estudo, os mecanismos existem, o que é

preciso é criar a sensibilidade, sensibilizar os próprios serviços da acção social para estas questões, associando aos apoios pedagógicos. É importante a ligação às equipas que têm experiência nos ensinos básico e secundário porque julgo que, neste momento, é impensável criarmos estruturas próprias dentro de cada instituição do ensino superior. Muito obrigado.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada, Senhor Prof. Pedro Lourtie, pelo elencar de alguns pontos nevrálgicos no ensino superior, no que respeita a alunos com características especiais, e que afectam o sucesso neste nível de ensino e, consequentemente, na profissão dele decorrente. É o caso do acesso, com o que tal implica de encaminhamento e acompanhamento da escolha do curso adequado às capacidades e necessidades do aluno, do apoio económico, contemplado nas bolsas de estudo, e da necessidade de recursos pedagógicos especiais disponíveis nas instituições de ensino superior.*

E depois do olhar sobre o percurso que vai da educação pré-escolar ao ensino superior, das grandes questões e dificuldades que há a vencer em cada nível de escolaridade e dos projectos que estão em curso, ou em estudo, com vista à materialização de opções de política educativa, darei a palavra ao Dr. José Afonso Baptista que, não só como Director Regional de Educação do Centro, mas também como Presidente do Conselho Restrito dos Directores Regionais de Educação, nos dará a perspectiva de alguém que, muito perto no terreno, nos pode devolver um sentir muito próximo de problemas e soluções possíveis que a temática do Seminário trouxe para a discussão.

O Sucesso de todos na Escola Inclusiva

José Afonso Baptista

As pessoas com deficiência têm uma longa história para contar, com infindáveis episódios de rejeição, de segregação e de exclusão, numa afronta à democracia e aos mais elementares direitos de qualquer cidadão. São a quinta coluna da segregação e do *apartheid* a que estiveram e estão ainda expostos outros grupos sociais, religiosos e étnicos, a começar pelas mulheres, o “sexo fraco”, os negros, os judeus, os ciganos e tantos outros.

Desprezadas e proscritas da escola durante tanto tempo, só agora parece desenhar-se um modelo educativo universalmente reconhecido e à altura de acolher as crianças portadoras de deficiências, com a dignidade devida a qualquer cidadão: *a escola inclusiva*.

O modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projecto isolado, descontextualizado. É uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que, desde a segunda metade do século XIX, impuseram, progressivamente, o reconhecimento da educabilidade de todas as crianças, o direito de todos à educação, a escolaridade obrigatória, o direito de todos ao sucesso na escola. A educação das pessoas com deficiência é hoje, antes de mais, um direito.

O longo caminho que tiveram de percorrer estas crianças para sair do *ghetto* das escolas em que eram segregadas, para frequentar os estabelecimentos de ensino regulares, foi exactamente o caminho percorrido no mundo ocidental pela afirmação e consolidação da democracia.

Mas hoje a escola inclusiva parece não sofrer contestação entre os especialistas e os profissionais envolvidos na educação das crianças com necessidades educativas especiais, embora sejam ainda muitos os obstáculos a ultrapassar.

Para este consenso alargado parece-me justo salientar três marcos históricos fundamentais, de que emanam os três pilares que suportam as concepções e as políticas na área da educação especial:

- A Comissão Warnock, que produziu o relatório com o mesmo nome, em que se inspirou a “*Lei de Bases*” inglesa de 1981, e que constitui ainda hoje um guião de referência para os especialistas do sector;
- A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em Março de 1990, e que aprovou por aclamação a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*;
- A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Junho de 1994, de que resultou a *Declaração de Salamanca*, documento que regulamenta o número 5 do artigo 3.º da *Declaração* anterior, ou seja, a aplicação do princípio da educação para todos às crianças com necessidades educativas especiais.

Estas duas declarações, pelo número de países e de organizações não governamentais envolvidos e pelo empenhamento directo da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial, representam a convergência e o compromisso político universal para responsabilizar os estados e os respectivos governos pela concretização das medidas preconizadas, nomeadamente as que se explicitam nos *Planos de Acção* que adendam as referidas declarações.

O relatório Warnock, passando em revista a organização e funcionamento da educação especial em vários países, sintetiza os princípios básicos que devem orientá-la, marcando claramente a transição do “defect Model”, ou seja, da criança com defeito, para o modelo da escola integrada e, mais recentemente, para a escola inclusiva. As finalidades e objectivos da educação são os mesmos para todas as crianças, aquilo que é diferente é o apoio que é preciso dar a cada uma. Será necessário separá-las para assegurar este apoio diferenciado? Na grande maioria dos casos esta separação não tem sentido.

As crianças com deficiência convivem em família com os irmãos, primos, amigos, sem qualquer tipo de discriminação, frequentam o pré-escolar em regime integrado, porquê segregá-las na escolaridade obrigatória? A ten-

dência do adulto é para atribuir sempre a deficiência à criança, mas existe outra perspectiva, que é a de considerar que a deficiência está na escola, que ainda não soube organizar-se para dar resposta às necessidades de todas as crianças.

De facto, a cultura da escola sempre atribuiu aos alunos a responsabilidade pelo insucesso e nunca soube reconhecer que é à escola, com os professores e os pais, que incumbe criar as condições de sucesso dos alunos *tal como eles são*. Afirmar que os alunos não aprendem porque não são inteligentes, ou não são cultos, porque provêm de meios degradados ou ainda porque são portadores de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem é apenas a estratégia do bode expiatório: se a culpa é do aluno, eu, professor, posso dormir tranquilo e reprovar quem bem entendo sem qualquer peso na consciência.

A cultura da escola actual parece ter esquecido que o papel prioritário e fundador da escola é formar os alunos e que reprovar, excluir, é desistir ou ignorar esse objectivo fundamental. Reprovar é sempre a solução mais pobre, é voltar as costas aos problemas em vez de os resolver, é reconhecer a nossa incapacidade, enquanto professores e enquanto escola, para propor aos alunos o caminho mais adequado.

Estes problemas só se agudizam com a generalização da escolaridade obrigatória, já que não tem sentido, por um lado, obrigar os alunos a frequentar a escola e, por outro, reprová-los e excluí-los ou condená-los ao abandono precoce. Com a escola inclusiva temos de aprender a encontrar as respostas para estas questões. Não apenas para os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, mas para todas as crianças. É por isso que a educação especial é hoje um problema de todos os professores seja em que escola for.

O relatório Warnock abandona os critérios clínicos para a categorização dos tipos de deficientes (visuais, auditivos, mentais, motores), que levavam a pensar primeiro no cego e só depois no aluno, e preconiza a adopção de critérios pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com handicaps físicos e sensoriais, as crianças com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais.

As medidas de apoio para estas crianças passam na maioria dos casos por estratégias educativas comuns a todos os alunos, inspiradas nas técnicas de diferenciação e individualização da aprendizagem, sendo reduzido o número de alunos a requerer apoios específicos que não sejam necessários para todo a turma.

O que passou a pedir-se às escolas, ainda de acordo com aquele relatório, foi a abolição das categorias de deficiências e a sua substituição pelo conceito de necessidades educativas especiais, uma maior responsabilidade na identificação e apoio aos alunos abrangidos por esse conceito e a criação de verdadeiras parcerias com os pais e com a comunidade.

Como filosofia de acção, reafirmamos o princípio de que não há nenhuma criança que não seja educável e não nos custaria admitir que a deficiência tenha sido mais uma invenção social para justificar a selectividade, a segregação e a exclusão, num tempo em que a democracia ainda não tinha a força suficiente para fazer valer os direitos das minorias e das pessoas diferentes. Importa por isso afirmar a todos os educadores que a educação especial é, antes de mais, educação, e só depois é que é especial. Com a escola inclusiva, aliás, deixará de haver educação especial, à medida que se vão criando situações de resposta adequada à maior diversidade de públicos. Com a escolaridade obrigatória, cada aluno é diferente do outro, cada caso é um caso, deixa de haver uma norma, um padrão, um aluno médio. O grande papel da educação especial, enquanto *escola*, é de ensinar todos os professores a trabalhar de forma diferenciada com todos os alunos, cada um deles com características específicas e a exigir um projecto e um acompanhamento individual.

A escola inclusiva é o caminho, a estratégia mais poderosa para combater o que me parece ser o calcanhar de Aquiles da pedagogia actual: a normalização, ou seja, o mesmo professor, o mesmo programa, o mesmo manual, o mesmo tempo, o mesmo ritmo, o mesmo espaço, todos a fazer a mesma coisa no mesmo momento, numa espécie de clonização mental em que cada aluno é a cópia fiel do outro. A realidade que temos é bem diferente e a escola inclusiva é a escola para a diferença, para a diversidade de públicos, desde os sobredotados aos alunos com deficiência, na maior diversidade de estratégias e de meios.

A Educação Especial no Terreno

Num país como o nosso, onde a educação é a herança mais trágica, cuja face mais visível e com marcas mais profundas foi o atraso na implementação da escolaridade obrigatória, a educação especial não poderia ser o oásis no deserto. A educação especial sofre, antes de mais, as carências globais do sistema em que se insere, mas que, nas últimas décadas, e mais acentuadamente nos últimos anos, recupera passo a passo, mas com firmeza, os atrasos mais chocantes e mais comprometedores.

Em termos globais, a educação especial tem tido uma liderança forte no plano pedagógico, bem protagonizada pelos departamentos centrais do Ministério da Educação, temos técnicos à altura para assegurar as linhas de rumo anteriormente definidas. O intercâmbio regular com os melhores especialistas de outros países tem favorecido um clima positivo.

A escolaridade obrigatória também para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais foi um passo determinante, as taxas de cobertura atingiram índices animadores, o número de professores especializados aumentou consideravelmente, as crianças com necessidades de apoio são sinalizadas mais cedo.

Este avanço gradual ficou a dever-se a um grupo de militantes da educação especial, tantas vezes clamando no deserto, outras tantas lutando nas condições mais adversas. Se existiu e existe uma escola e uma cultura da educação especial, a eles se deve.

A verdade é que a educação especial cresceu nos últimos vinte anos em torno de uma elite de especialistas que sempre afirmou o princípio da integração, mas que nunca se terá integrado plenamente. Constituiu-se como uma estrutura paralela e ligou-se sempre muito mais às crianças, aos casos do que à escola. A cultura da educação especial, que aplaudo vivamente enquanto teoria orientadora da acção, foi muitos anos uma cultura de grupo, constituindo esse próprio grupo, perdoem-me o exagero, um *ghetto*, relativamente aos outros professores.

O que importa hoje é transferir, integrar essa cultura como cultura da escola, de todos os professores, dos pais e dos próprios alunos. Todos os

professores devem estar integrados na filosofia e na prática da educação especial, porque na escolaridade obrigatória não há turmas que não sejam de educação especial. A educação inclusiva na escola que temos é isso antes de mais: tornar a escola, globalmente, consciente da nova realidade, da diferença como norma, e da necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interactiva, a flexibilidade curricular, como cultura e prática de todos e de cada um. A educação especial não pode ser uma educação de professor de apoio, tem de ser uma educação de toda a escola e de todos os professores.

A mudança de paradigmas na educação especial gerou equívocos e perversões. A falta de rigor na identificação e caracterização das crianças com necessidades educativas especiais, a dificuldade em acompanhar e controlar a existência e o cumprimento dos planos individuais de formação geraram oportunismos, que subsistem, que desvirtuam a educação especial. As crianças extrovertidas precisam de professor de apoio. As crianças introvertidas não ficam atrás. Sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico, dividem-se turmas já de si reduzidas em turmas minúsculas porque dão menos trabalho. Não generalizo, não estou a falar de professores honestos e competentes, estou a denunciar os oportunismos, as perversões, as facilidades e os favores fáceis que o sistema tem permitido e a que importa pôr cobro rapidamente.

O 1.º ciclo apresenta hoje uma estrutura de dispersão e de atomização que muito tem prejudicado a sua eficácia. Assiste-se a este paradoxo difícil de acreditar: as turmas com menos alunos, nas escolas mais pequenas, são as que geram maiores níveis de insucesso. Muitos factores poderão estar ligados a este fenómeno, mas a educação especial, nas perversões e oportunismos que gerou, e só aí, poderá produzir idênticos resultados.

As necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem nem sempre requerem mais professores, o que requerem são estratégias diferenciadas e outros meios adequados. O número de alunos que exigem estratégias específicas não necessárias à totalidade da turma, como os invisuais e os deficientes auditivos profundos são em pequeno número. Muitas crianças a requerer uma atenção mais individualizada integram-se bem nos trabalhos da turma, sobretudo com um professor bem formado. Acima de tudo, não podemos pactuar com escolas e professores que rotulam os alunos como

deficientes, por vezes uma incrível percentagem de alunos, com o único objectivo de obter benefícios que nem sempre são honestos.

Linhas de Rumo para o Futuro Imediato

A educação inclusiva na escola regular obriga a ponderar os dois termos da questão, a educação inclusiva, por um lado, e a escola que temos, por outro, e se a primeira, como vimos, parece ser objecto de um consenso universal, a segunda merece melhor análise.

A realidade da escola em Portugal é muito complexa. Nem sequer é fácil definir um arquétipo de escola, a não ser de forma muito vaga e abrangente. Teremos de falar das escolas do ensino secundário e das escolas com o 2.º e o 3.º ciclos, por vezes atingindo um gigantismo excessivo, em contrapartida com as minúsculas escolas do 1.º ciclo, onde se chegou ao extremo de ter apenas um aluno com dois professores. Podemos falar de escolas excelentes, onde dá gosto trabalhar e estudar, e de escolas degradadas ou com más condições para uma educação de qualidade.

O sector em que se atingiu o patamar da desestruturação máxima, por razões bem conhecidas, é o 1.º ciclo, onde a maioria das escolas nem merece a designação de escola, nem funciona como tal. Foram 50 anos de emigração, de êxodo rural progressivo, de desertificação de vastas zonas do interior e de abandono. No fim de contas, que importância tem apenas um aluno, ou mesmo quatro ou cinco, entregues a uma professora que ora vem, ora não vem? E quantos votos representa? Que educação inclusiva é que é possível instalar de forma consistente num cenário instável como este?

A primeira medida de fundo tem a ver portanto com uma profunda reestruturação da rede escolar, agora numa lógica de educação básica de nove anos, aglutinando e agrupando pequenas escolas em unidades de dimensão suficiente para a criação de verdadeiras comunidades educativas, onde a criança possa conviver e aprender, não apenas com os adultos, mas também com os seus pares. Uma escola com a dimensão necessária para justificar uma cantina, uma biblioteca, um campo de jogos. Uma escola que

justifique também os meios permanentes de apoio educativo a crianças com necessidades educativas especiais e não apenas a visita esporádica de um professor de apoio, porventura de boa vontade, mas cujo tempo e esforço se gastam sobretudo nas longas horas de viagem.

A experiência mostra que a educação especial não pode assentar na mobilidade e nas deslocações dos professores, mas antes na sua fixação numa rede de escolas consistente, bem dimensionada e bem articulada. Essa rede, finalmente, foi desenhada e está a ser implementada nos termos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamenta não apenas o novo regime de governo das escolas, mas que exige também um profundo e inevitável reordenamento da rede escolar.

A educação inclusiva deverá construir-se nas boas escolas que já temos, mas terá como estrutura de base a rede de escolas e de agrupamentos de escolas que já no próximo ano terão condições de gestão e de autonomia mais favoráveis à sua organização e funcionamento. Esta é a primeira linha de rumo para o futuro imediato.

A segunda linha de rumo são as boas práticas que já existem em muitas escolas, em muitas instituições e, pelo menos, em alguns concelhos. Ao exemplificar corremos sempre o risco de não referir o mais importante e o que de melhor se faz. Mas não resisto a deixar aqui uma referência a uma experiência que me parece exemplar, no concelho da Lousã, sem impedimento de reconhecer que as boas experiências precisam de uma permanente avaliação para não caírem em rotinas limitativas e inibidoras. Um protocolo entre a Direcção Regional de Educação, a Câmara Municipal e a ARCIL, instituição de ensino especial, permitiu um programa altamente eficaz de atendimento de todas as crianças com necessidades educativas especiais, que passa pela integração nas escolas regulares, por actividades de apoio e estimulação na instituição, com um sistema de transportes que funciona bem.

Para alcançar o objectivo da inserção social da pessoa com deficiência, a ARCIL apresenta como modelo de intervenção o aproveitamento e potencialização dos recursos comunitários, interligando-se com outras estruturas públicas e privadas, em intervenções que vão desde a prevenção à inserção no mundo do trabalho.

Esta Instituição presta atendimento a cerca de 300 utentes e desenvolve actividades como a intervenção precoce e a integração escolar, formação pré-profissional e formação profissional, integração socio-profissional em mercado normal de trabalho e em sectores produtivos próprios em regime de emprego protegido. A título de mera curiosidade, vale a pena referir que é ali, na ARCIL; que algumas pessoas com deficiência fabricam os cartões que diariamente utilizamos nas caixas Multibanco.

Outro exemplo significativo, e na mesma linha, é também o da ASSOL, que cobre a totalidade das crianças e jovens da região de Dão-Lafões, concelhos de Oliveira de Frades, Vouzela e S. Pedro do Sul, e cuja filosofia de acção também assenta na integração. Um protocolo entre esta instituição, o Departamento da Educação Básica e a Direcção Regional de Educação do Centro permitiu uma cobertura total, um bom atendimento ao nível das escolas regulares e um sistema de integração social e profissional, em que estão envolvidos muitos empresários desta região. Poderia multiplicar os exemplos de boas práticas.

O Projecto Integrado de Intervenção Precoce (PIIP), criado há já dez anos, cobre todo o distrito de Coimbra e está a ser implementado nos distritos de Aveiro e Castelo Branco. Intervém junto das crianças a partir dos zero até aos três anos, podendo ir até à entrada na escola, e é um excelente exemplo de articulação entre os serviços de Educação, Saúde e Segurança Social. É aqui, no terreno, perante os problemas concretos, que se criam as melhores parcerias.

Outras instituições, outros programas, a nível nacional, como a nível local, são embriões do que poderá constituir uma rede integrada de apoio às crianças e jovens integrados na escola inclusiva. Estes exemplos de boas práticas não escondem as grandes carências que ainda existem em muitas escolas, nem as dificuldades de colocação de alguns professores especializados em escolas menos acessíveis.

Mas o futuro da educação especial no nosso País, que passa pela construção da educação inclusiva, está no cruzamento da implementação do novo regime de autonomia e gestão das escolas com as boas práticas que já existem. Nem precisamos de importar nada, basta apenas, gradualmente e ao ritmo possível, expandir o que temos de bom.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada, Dr. José Afonso Baptista pelo vivo e interessante contributo que acaba de nos oferecer para reflexão...*

Os trabalhos continuarão em seguida com a divulgação de dados de um inquérito que o Conselho Nacional de Educação lançou junto de instituições de formação de professores e de diversas associações, com o objectivo de identificar propostas e obstáculos à construção de uma Escola guiada no caminho da Inclusão. Para revelar os dados e comentá-los, teremos o Dr. Sérgio Niza, a quem dou a palavra. Após tal apresentação, seguir-se-á um debate em que os participantes poderão endereçar questões sobre todas as intervenções que tiveram lugar, quer de manhã, quer de tarde. Por favor, Dr. Sérgio Niza.

A Posição das Instituições — Análise das Respostas Recebidas

Sérgio Niza

Agradeço à Professora Teresa Ambrósio, Presidente deste Conselho, à Dr.^a Berta Macedo, Secretária-Geral, e ao Conselheiro Paulo Rodrigues terem-me chamado para uma colaboração inevitável que ninguém poderia recusar. É certo que o encargo vai recair sobre o Senhor Conselheiro, ele é que tem que fazer passar algures os resultados destas informações e de todas as outras.

Queria dar-vos conta, sumariamente, de um texto da autoria do Dr. João Pedro Fróis e da Dr.^a Elisa Barros Marques, onde fizeram o tratamento, num tempo record da consulta que foi feita às instituições, para saber o que é que as instituições gostariam de propor para ser debatido e integrado nas recomendações, que estão a ser preparadas para o Conselho. O Conselho enviou um pedido de colaboração a 85 instituições. Responderam 35, para Portugal é razoável, só não parecerá tão razoável quando começarmos a perceber quem responde e quem não responde. Portanto, 50 entidades acharam por bem não responder, quer dizer, não se preocupar com estas questões de somenos importância, como é esta coisa da educação integrada, da *Declaração de Salamanca*, das crianças que têm problemas, etc. Mas as dirigentes do Conselho Nacional de Educação são mulheres, e não se deixam por vencidas e acharam por bem continuar a insistir junto dessas entidades e dar-lhes mais tempo para responderem, o que é notável. É o que acontece quando as mulheres comandam estas coisas, acho muito bem. Um homem tinha desistido já.

Então vou abordar, para debate, um resumo das respostas. Na consulta que foi feita, foram contactadas nove entidades directamente dependentes do Ministério da Educação e responderam apenas quatro. Consultaram-se ainda organismos públicos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade; Associações e Organizações de Pais; Escolas; Instituições de Ensino Superior que formam professores; a Associação de Representantes dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e as duas Secretarias Regionais de Educação da Madeira e dos Açores.

A primeira recomendação destas Secretarias Regionais das Regiões Autónomas situa-se na área da dinâmica educativa e diz respeito à intervenção precoce. Assim, sugerem que se proceda ao levantamento e planeamento de situações criando núcleos de apoio especializado, a nível de escola ou área escolar, com técnicos e professores especializados. Depois vem o tema da formação contínua que, dizem, deverá ser intensiva, sistemática e alargada a todos os docentes e pessoal não docente. O seu objectivo principal deve centrar-se na sensibilização para a aceitação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais. A formação especializada necessita ser reforçada, podendo assumir modalidades diversas como cursos superiores especializados, etc., incentivos à investigação em ciências da educação no domínio da educação especial e da reabilitação. Na área da acessibilidade propõe-se adaptação das estruturas e dos equipamentos escolares, de acordo com as necessidades das crianças e dos jovens, sendo prioritárias para as deficiências motoras, visuais e auditivas. Recomendam igualmente o desenvolvimento de acções de cooperação nacional e internacional ao nível técnico e científico. Alguns dos contributos destas instituições situam-se ao nível do recenseamento da população com deficiência, do atendimento precoce na área do apoio domiciliário, apoio aos sobredotados, criação e dinamização de centros de apoio psico-pedagógico. Estas entidades assumem assim com responsabilidade da formação técnico-profissional e o emprego, de acordo com os recursos da comunidade, promovendo a educação e a integração familiar e social de crianças, jovens e adultos portadores de deficiências.

Escreveu-se para 19 escolas públicas — 1.º ciclo, 2.º ciclo, etc. — indicadas pela Direcções Regionais, das quais responderam 8. Convergem na necessidade de formação de professores para a filosofia da escola inclusiva, serão assim alertados para a adopção de pedagogias diferenciadas, num contexto global de escola e específico da turma. As medidas sugeridas para a formação contínua poderão intensificar as acções de formação através do programa FOCO, abrangendo os professores do apoio educativo e os professores do ensino regular, em conjunto e não cada um para seu lado.

As temáticas devem centrar-se nas práticas pedagógicas diferenciadas, na organização dos projectos educativos, na flexibilidade curricular, na avaliação pedagógica, na planificação curricular, na gestão do espaço e do tempo na sala de aula e na dinâmica dos grupos. As pessoas sabem o que

querem. Por seu turno, a formação especializada deverá ser alargada a um maior número de docentes, de acordo com a formalização de cursos de nível superior e de acções pontuais. Estas acções de formação devem ser creditadas por parte do Ministério da Educação. Os auxiliares de acção educativa serão igualmente envolvidos em acções formativas sobre a participação nos projectos de escola e relações interpessoais. Os princípios norteadores da escola inclusiva deverão ser alvo de atenção nas diversas modalidades de formação, dizem as escolas. Em consonância com as suas práticas, as escolas sugerem dinâmicas educativas que passam pela adopção das seguintes medidas: aumento da rede escolar para que os horários e os espaços sejam compatíveis com a diferenciação do ensino. Estão a perceber o que quer dizer isto? Eu digo pela negativa: por exemplo, grande número de escolas dos Territórios de Intervenção Prioritária, está em desdobramento, onde estão as crianças que precisam mais da escola e têm menos horas. Estas escolas dizem bem: depende também dos sítios onde estão implantadas. Daqui, o aumentar o parque, a rede escolar, para que possamos ter horários a tempo inteiro. Limite máximo de 15 a 20 alunos por turma desde o 1.º ano. Pedir é bom, também acho. É uma reivindicação que se faz desde quase os anos 20, por exemplo em França. Ainda não chegámos lá. A distribuição das crianças com necessidades educativas especiais por diversas turmas da escola. Adequação da formação às necessidades sentidas na prática e recusa dos pacotes vendidos. Avaliação e diagnóstico dos alunos para que haja uma acção concertada e estratégica de todos os professores, discussão das situações em conselho escolar e inclusão das medidas propostas no projecto educativo da escola. Redução da carga horária dos professores do ensino regular para elaborarem em conjunto com o professor de apoio educativo a planificação das actividades a desenvolver. Acho que é legítimo. Se temos professores de educação especial que têm 12 horas por semana, porque é que os professores do ensino regular não hão-de pedir também que lhes reduzam o tempo para ao menos terem tempo para estar com esses professores que só têm 12 horas?

Pede-se maior estabilidade do conselho de turma de forma a garantir a continuidade do trabalho, evitando que os alunos sejam permanentemente sujeitos a um novo processo avaliativo. Integração do professor de apoio educativo nos projectos da escola de forma a que este se considere elemento integrante do grupo da escola. Colaboração do pessoal auxiliar para uma melhor gestão das actividades dentro e fora da sala de aula. Interessante

como aqui se assumem os auxiliares de acção educativa como elementos educadores e colaboradores dos professores na acção pedagógica.

As escolas referem como principais obstáculos do desenvolvimento de um trabalho coerente e contínuo, a grande mobilidade do pessoal docente. Neste sentido propõem a criação de lugares no quadro de cada escola para os professores de apoio educativo. Os concursos para os professores de apoio educativo deverão ser revistos quanto aos prazos de realização e aos critérios de selecção, de forma a garantir uma maior estabilidade da acção educativa. Quanto aos recursos humanos e técnicos, as escolas propõem a constituição de equipas multidisciplinares que envolvam as valências de psicologia, serviço social, educação especial, para um melhor acompanhamento das crianças com necessidades educativas especiais. Propõem igualmente a afectação às várias escolas, de mais meios humanos: psicólogos, auxiliares de acção educativa, etc. Os professores do ensino regular e do apoio educativo deverão conjuntamente participar nas actividades de animação escolar, bibliotecas, oficinas, jornais escolares. São ainda referidas medidas que em termos de acessibilidade consistem na adequação dos espaços, nomeadamente a adaptação das instalações sanitárias, melhoria dos acessos às salas de aula e a outros espaços escolares, bem como ajudas técnicas para as salas de apoio.

As dificuldades identificadas como mais importantes pelas escolas são a pouca participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e a resistência dos professores à inovação pedagógica no âmbito dos princípios da escola. As parcerias consideradas relevantes para o trabalho nesta área são as que se relacionam com a acção dos programas governamentais: Programa Educação para Todos (PEPT), Saúde Escolar, Instituto de Reinserção Social, entidades locais de apoio especializado, como a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, Emergência Infantil, etc. As parcerias realizar-se-ão através de um trabalho conjunto assumido sob a forma de equipas multi-pluridisciplinares. A criação de centros locais de educação que englobem também o apoio à família é ainda uma das medidas de parceria sugeridas.

Na área do Ministério do Trabalho e da Solidariedade foram consultadas 7 entidades, responderam 5. É interessante comparar o número de respostas com o Ministério da Educação. Os organismos públicos do Ministé-

rio do Trabalho recomendam como medida prioritária o desenvolvimento de políticas sectoriais da educação, de modo a que a educação especial seja da inteira responsabilidade do Ministério da Educação — dizem os directores gerais da Acção Social, dos Regimes, o Centro Regional da Segurança Social de Lisboa, e até o Instituto de Gestão Financeira manda esse recado às entidades públicas dizendo que é melhor estarem atentos e tratarem disto de uma vez para sempre.

À Segurança Social caberá apenas a concessão de apoios específicos a situações que não são abrangidas pelo sistema de ensino, nomeadamente aos jovens deficientes com idades superiores a 18 anos. O financiamento às famílias poderá ser feito no futuro através das escolas ou agrupamento de escolas da mesma região. O sistema de ensino superior deveria propor medidas igualmente visando a criação de centros de recursos e de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais. As parcerias referidas situam-se no âmbito da intervenção comunitária e recomendam uma gestão concertada de recursos, de acordo com estratégias de cooperação em diferentes níveis (crianças, famílias, instituições e serviços), garantindo uma avaliação contextualizada e conseqüentemente uma melhor resolução dos problemas assinalados. Estas parcerias devem otimizar, na perspectiva da escola inclusiva, os recursos humanos das diversas instituições — Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI) e instituições privadas de solidariedade social — no sentido da formalização de protocolos com os departamentos do Ministério da Educação, Direcções Regionais e Equipas de Apoio Educativo. Ao nível da intervenção precoce, dever-se-ão definir políticas de articulação institucional entre os ministérios da Saúde, Trabalho, Solidariedade Social e Educação. A criação de redes de apoio à família, com a responsabilização dum técnico por criança ou jovem em risco, é uma medida de interligação entre as famílias e os serviços que importa adoptar. Estes organismos nomeiam medidas de natureza preventiva que se centram na identificação das entidades, indivíduos que possam contribuir com soluções para o apoio de crianças e jovens com necessidades especiais. Consideram que é necessário reformular as práticas de algumas instituições (ATL, jardins de infância, etc.) no sentido da mudança das concepções educativas e das actividades a desenvolver com as crianças.

Estas entidades excluem das suas preocupações as questões relacionadas com a formação. Acções pontuais de sensibilização e informação nesta área

para a comunidade são pontualmente referidas. As questões relativas à acessibilidade prendem-se com o rigoroso cumprimento das normas técnicas aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 123/97, bem como a sua divulgação junto das escolas básicas, secundárias e do ensino superior. Aí, às vezes as escolas esperam que a Câmara Municipal mande pôr lá as acessibilidades, em vez de serem elas a pressionarem os autarcas.

Universidades públicas e privadas foram consultadas 24 e responderam 4. As suas Faculdades recomendam a adopção de dinâmicas educativas que compreendam a constituição de turmas mais pequenas, quando nelas estejam integradas crianças com necessidades educativas especiais. Tal como os professores. Os currículos deverão ser versáteis, flexíveis e ajustados às necessidades individuais das crianças com necessidades educativas especiais e das restantes crianças. A constituição de equipas pluridisciplinares é uma das medidas propostas para uma melhor detecção, diagnóstico, avaliação e encaminhamento das situações de modo a adoptar modos de cooperação estratégica e colaborativa conducentes à inovação e à qualidade do ensino. Neste sentido urge desenvolver o trabalho preventivo no domínio das dificuldades de aprendizagem, uma aplicação de estratégias de gestão de sala de aula e de modelos de educação cooperativa e a criação de currículos funcionais. As medidas de recrutamento sugeridas são as seguintes: inclusão de professores portadores de deficiência no sistema de ensino, equiparação de licenciados em educação especial e reabilitação a professor consultor, integração de licenciados em educação especial e reabilitação nas equipas de apoio educativo e inserção de técnicos de psico-motricidade nas equipas de terapia da fala e ocupacionais no âmbito da colaboração externa. O Estado deverá colocar em execução planos de orientação escolar e profissional de forma a que os futuros professores saibam com antecedência os requisitos necessários ao desempenho da sua profissão. A organização das entidades especializadas no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais graves deve ser regulamentada e definida pelo Estado.

Caberá também ao Estado promover a investigação na área da educação especial através de centros especializados. A articulação institucional baseia-se na ligação e colaboração entre as universidades e as instituições da educação especial. As acções de formação de professores poderão ser enquadradas através de duas estruturas próprias: centro interdepartamental de professores e centro de investigação educacional. Recomendações na área da

formação centram-se em três tipos: inicial, contínuo e especializado. A formação inicial deverá ter uma vertente teórico-prática relacionada com as necessidades educativas especiais para todos os professores do ensino regular. Propõe-se a inclusão de módulos de formação específica nos currículos do ensino superior universitário e politécnico. A formação contínua deve ser planificada através de diversas modalidades de formação, formais ou informais: acções, seminários, cursos, debates, encontros, conferências que incidam nas áreas das necessidades especiais e tenham como público destinatário os professores do ensino regular, professores especializados, formadores e peritos de intervenção que ocupem cargos de direcção nas Direcções Regionais de Educação. Este tipo de formação poderá ainda assumir uma realidade formativa em contexto de trabalho, no sentido de as práticas se tornarem núcleos estruturantes da formação. Os formadores não deverão ser necessariamente professores do ensino superior; no entanto a sua preparação será feita nas universidades e nos politécnicos. A formação especializada será reforçada através da criação de cursos de pós-graduação, mestrados e outros. As áreas de formação a introduzir nestes três tipos de formação relacionam-se com áreas de carácter mais geral sobre as necessidades especiais e de carácter mais particular ligadas à psicologia, perturbações do desenvolvimento, psicoterapia, psicopedagogia terapêutica, sistemas de reabilitação, psicopatologia da criança e do adolescente. Deverão privilegiar-se metodologias de ensino, novas tecnologias da informação no contexto de ensino-aprendizagem, tipo de avaliação formativa, contínua, organização e reestruturação curricular, sequencialização e adequação dos conteúdos. Todas as modalidades de formação serão alvo da creditação, em relação aos professores e aos outros agentes educativos.

Quanto aos Institutos Politécnicos, que têm aqui uma grande intervenção, consultámos 28 institutos politécnicos públicos e privados, responderam 10. Os problemas, contributos e recomendações das Escolas Superiores de Educação analisadas organizam-se em torno de três categorias: recursos humanos, formação e dinâmicas educativas. A nível dos recursos humanos, o principal obstáculo à concretização dos objectivos das escolas decorre da sobrecarga horária dos docentes (é verdade). Os tempos lectivos para a leccionação das disciplinas na área das necessidades educativas especiais são insuficientes e não permitem o seu aprofundamento. Algumas pessoas sorriram quando eu disse: é verdade. Como atrasámos muito a formação académica dos professores nas ESE, quando cada um sai, o outro fica com o

horário acumulado desse. Essa acumulação está neste momento a tornar-se nalgumas ESE extremamente problemática. Era o que eu queria dizer.

O currículo das licenciaturas de educadores de infância, de professores do 1.º ciclo e de professores das diversas variantes contém apenas uma disciplina generalista semestral na área das necessidades especiais da educação, dizem as escolas. É assim sugerido que as entidades superiores, nomeadamente o Ministério da Educação, aprove a inclusão, no plano de estudos das Escolas Superiores da Educação, de disciplinas que contemplem as necessidades educativas especiais numa abordagem específica e mais aprofundada. Aos alunos deve ser facultada uma orientação mais específica e atenta durante os estágios, devendo estes situar-se em contexto real de trabalho. A promoção de encontros com os professores cooperantes com os quais os alunos estagiam, no sentido do aprofundamento e debate das questões emergentes da prática educativa proporcionada durante os estágios, é uma das formas que urge implementar. A resistência à formalização de estágios em algumas escolas do 1.º ciclo do ensino básico é sentida como outra das dificuldades a ultrapassar. Uma das formas para alterar esta situação é a sensibilização dos professores das várias escolas para a importância de serem proporcionadas condições que viabilizem a componente prática da formação dos futuros professores. A celebração de protocolos entre as escolas do ensino básico e do secundário e as escolas superiores de educação é identificada como uma modalidade de formação contínua a ter em atenção e ser considerada, uma vez que permite um processo formativo ao longo do tempo, baseando-se nas necessidades identificadas a partir da prática dos professores, e consequente negociação de um plano que vise responder aos problemas decorrentes da prática quotidiana.

Os princípios orientadores da escola inclusiva são aspectos que as escolas superiores desejam contemplar na formação inicial e contínua. Todas as entidades recomendam alterações no âmbito da formação inicial, contínua e especializada dos professores e propõem uma reestruturação curricular que inclua uma disciplina sobre as necessidades especiais, proporcionando oportunidade aos alunos das Escolas Superiores de Educação de contactarem com situações de trabalho nesta área.

Há mais coisas, o essencial, porém, terá sido abordado. O balanço é extremamente reconfortante porque se vê que há uma grande consciência

genérica das escolas superiores de educação quanto àquilo que urge fazer no interior da formação para a escola inclusiva.

Resta-me agora dizer alguma coisa sobre as associações. Foram consultadas a FINACERCE, a APPACDM, CONFAC, APPC. Responderam 2. Vou ler o indispensável, trata-se das instituições históricas. Os obstáculos referidos pelas instituições centram-se na carência de recursos financeiros disponíveis para a consecução dos seus objectivos, bem como o desfazamento entre o corpo legislativo e os meios disponíveis para a execução do consignado pelas orientações legais. Pelo conhecimento aprofundado dos equipamentos e problemáticas em discussão, as associações estão disponíveis para integrar grupos de trabalho com outras entidades, com o objectivo da identificação de situações, problemas e soluções. Os resultados deste tipo de acções serão divulgados junto das associadas. Os recursos físicos e as actividades desenvolvidas nas instituições associadas poderão ser usufruídas pelas escolas do ensino regular na sua área geográfica. Disponibilizam, igualmente, aos vários interlocutores interessados, informações sobre medidas legislativas de apoio técnico e económico às famílias e às crianças com necessidades especiais e as associações poderão ainda funcionar como centros de recursos de apoio directo aos alunos e como pólos de formação e aconselhamento técnicos e promover o intercâmbio entre a educação especial e as escolas regulares.

Quer isto dizer que o tempo mudou. Há aqui uma disponibilidade destas associações para um diálogo e uma parceria com o Estado para as coisas mudarem. Quero no entanto dizer-vos, como impressão minha, que há aqui dois grupos de associações e que me surpreenderam porque, por posições que eu tomei no pós 25 de Abril em relação às CERCI, parecia-me que nessa altura era uma medida retrógrada em relação ao tempo histórico. Acontece que, neste momento, a federação das CERCI se disponibiliza inteiramente para que todas as suas crianças estejam no ensino regular e disponibiliza os seus meios. Não podemos dizer exactamente a mesma coisa em relação às associações que não assentam matricialmente nos pais e nas famílias mas que assentam nos técnicos.

Desculpem que avance com um contributo pessoal. Vou ler um pequeníssimo texto que retirei da introdução ao livro da OCDE, *Integração na escola: os adolescentes deficientes* que foi para nós um livro de referência no

ano internacional das pessoas deficientes, em 1981. Diz assim: “Os especialistas fazem obstrução à prestação de serviços integrados. O modo como trabalham diversos corpos especializados corre o risco de ser um obstáculo à adopção das formas de prestação de serviços julgadas indispensáveis ao sucesso da integração”. Não era ao sucesso da educação inclusiva, era ao sucesso na educação.

“Os especialistas podem tornar-se um obstáculo às iniciativas de des-segregação de várias maneiras. Alguns quererão exercer um controlo total sobre o tratamento, os cuidados e os programas de educação destinado a grupos específicos de crianças que serão acolhidos em locais dependentes do seu domínio de trabalho, por exemplo: hospitais, instituições especializadas, escolas especiais. Outros consideram indispensável reagrupar as crianças que apresentem uma desvantagem (*handicap*) em escolas e classes especiais porque isso permite economizar o tempo dos especialistas, que é escasso. Para outros ainda, parece difícil ensaiar fórmulas de trabalho em equipa, no seio de instituições dependentes de serviços diferentes do seu, como por exemplo as escolas regulares.”

Para concluir, vou fornecer um dado (que a nossa Directora do Departamento de Educação Básica me perdoe se está errado). Parece que na educação pré-escolar, no ano passado, aumentou de 45% o número de crianças retidas pelos educadores de apoio educativo. Isto é, os educadores de apoio educativo, como são especialistas, para justificar o seu estatuto e função não deixaram as crianças portuguesas entrar nas escolas de 1.º ciclo a que têm direito. Então quiseram retê-las para serem mais bem tratadinhas pelos colegas educadores num jardim de infância. Só que hoje, como a Ana Maria Bénard disse, já se trata não de uma questão de especialistas, trata-se de desfazer ou não o *apartheid*, trata-se de cumprirmos ou não os direitos humanos. Nós que, felizmente, estamos tão interessados pelo cumprimento dos direitos humanos em relação aos Timorenses na Indonésia, vamos, por certo, interessar-nos pelo cumprimento dos direitos humanos das crianças que têm necessidades especiais de educação em Portugal. Muito obrigado.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada, Senhor Dr. Sérgio Niza. Depois da revelação dos interessantes resultados do inquérito, seguir-se-á, como disse, o debate. Dado o adiantado da hora, proponho que o mesmo não ultrapasse as*

5h30, momento em que o Sr. Conselheiro Paulo Rodrigues fará a sua intervenção e que encerrará este Seminário.

Como metodologia, proponho que passemos a um conjunto de cinco inscrições vindas da assistência e que serão devolvidas ao respectivo destinatário. Agradecia que cada interveniente se identificasse e igualmente identificasse a quem é dirigida a questão.

