

Situação Actual da Educação das Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal

Joaquim Bairrão* e Filomena Pereira**

Em 1997 deu-se início a um estudo a pedido do Conselho Nacional de Educação sobre os recursos existentes para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Portugal a frequentar o ensino regular. Com esse objectivo foram enviados "Questionários" a uma amostra representativa das escolas do país, do 1º e do 2º ciclos, excluindo-se as escolas básicas do 1º ciclo com número de alunos inferior a 10. Após uma breve análise conceptual e histórica da organização de recursos para os alunos com NEE, apresentam-se neste artigo, alguns dos principais resultados do referido estudo nacional. Em síntese, podemos afirmar que o maior número de casos de alunos com NEE diz respeito a alunos com problemáticas que designámos por "alta frequência e baixa intensidade", segundo a nomenclatura de Simeonsson, como é o caso das "dificuldades de aprendizagem". Tal constatação deveria conduzir a uma maior preocupação com a formação dos professores afim de melhor lidarem com as necessidades dos alunos e consequentemente diminuir o número de alunos com estes problemas. As escolas, por sua vez, deveriam também ser apoiadas no atendimento dos alunos através de uma melhor organização, diversificação de recursos humanos e de materiais adequados à solução dos problemas. Para os problemas de "baixa incidência e alta intensidade", que o estudo também analisa, a escola deve predispor de professores com formação específica, bem como, ser apoiada por outros recursos de que agora carece.

Perspectiva histórica e conceptual

Deixando por agora a pré-história da educação especial e remetendo o leitor para alguns textos sobre essa temática, referir-nos-emos sucintamente à evolução da educação especial em Portugal a partir do século XX, embora procurando sempre estabelecer um paralelo com o que foi acontecendo neste domínio noutros países¹. Nesse sentido, podemos seguir a divisão histórica proposta pelos peritos da OCDE (1984), que dividem em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal².

A primeira cobre a segunda metade do século XIX quando as primeiras instituições para cegos e surdos - asilos - foram criadas, geralmente de iniciativa privada e com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado.

A segunda, vamos encontrá-la já nos anos 60 e é caracterizada por uma forte intervenção

de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de centros de educação especial e de centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério de Educação.

A terceira fase, com início nos anos 70, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação que vai criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar.

As Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiências - inicialmente com deficiências motora e sensoriais e, mais tarde, com deficiência mental que permaneciam integradas nas escolas regulares. Porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação!³

Estas diferentes fases descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes, ao longo do tempo, em Portugal. Podemos, de modo conciso, enunciá-las da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à

* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

** Mestre em Educação Especial. Coordenadora do núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial do Departamento de Educação Básico.

educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração. Esta evolução das estruturas organizacionais encontra-se na maioria dos países do mundo ocidental, embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos.

Em Portugal, só no século XIX estas crianças começaram a ser objecto de alguma forma mais organizada de ensino, ainda que claramente segregado, e só quase nos finais do século XX começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas de ensino regular.

O movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60.

Noutros países, como a Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e Alemanha se foi caminhando lentamente para a integração mantendo, porém, estruturas segregadas, embora de grande qualidade.

Tal como na Europa, a evolução dos conceitos e dos recursos para crianças deficientes teve nos Estados Unidos da América um percurso paradigmático. É extraordinariamente interessante a mudança nas atitudes e nas práticas em educação especial aí verificada. Caldwell (1973), citado por Shonkoff & Meisels (1990), distingue três períodos históricos nesta evolução⁴. O primeiro, que se situa no início deste século e que prolonga a tradição asilar e segregativa do século XIX, é intitulado "o período dos esquecidos e escondidos". Nesta época, as crianças deficientes eram mantidas longe da vista do público, provavelmente pelo facto das famílias se sentirem mal com a discriminação de que eram alvo. São fortes as críticas e a segregação que a sociedade em geral reserva aos não normais.

O segundo período, que Caldwell denominou como "o período de despiste e de segregação", é um período que corresponde aos anos 50 e 60, em que vários movimentos confluem, tornando-o um período difícil para a integração dos deficientes na escola e na sociedade. É o período do apogeu das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e dia-

gnosticar, em vez de educar os alunos.

Neste período, as crianças com incapacidades ou deficiências eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem de novo segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos.

A comunidade científica do tempo pensava que prestava um melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada sendo objecto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também para esta visão segregada da educação, a crença na fixidez dos critérios psicométricos, a concepção da deficiência como doença e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis.⁵

Chegamos finalmente ao terceiro período, denominado "identificação e ajuda". Este período inicia-se nos primórdios dos anos 70 e está na base da "revolução silenciosa" da lei americana 94-142, de 1975. Tal lei veicula direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação. Esta legislação, mais evoluída do que a anterior, vai ter repercussões no mundo inteiro.

Da sinalização à intervenção com crianças com NEE

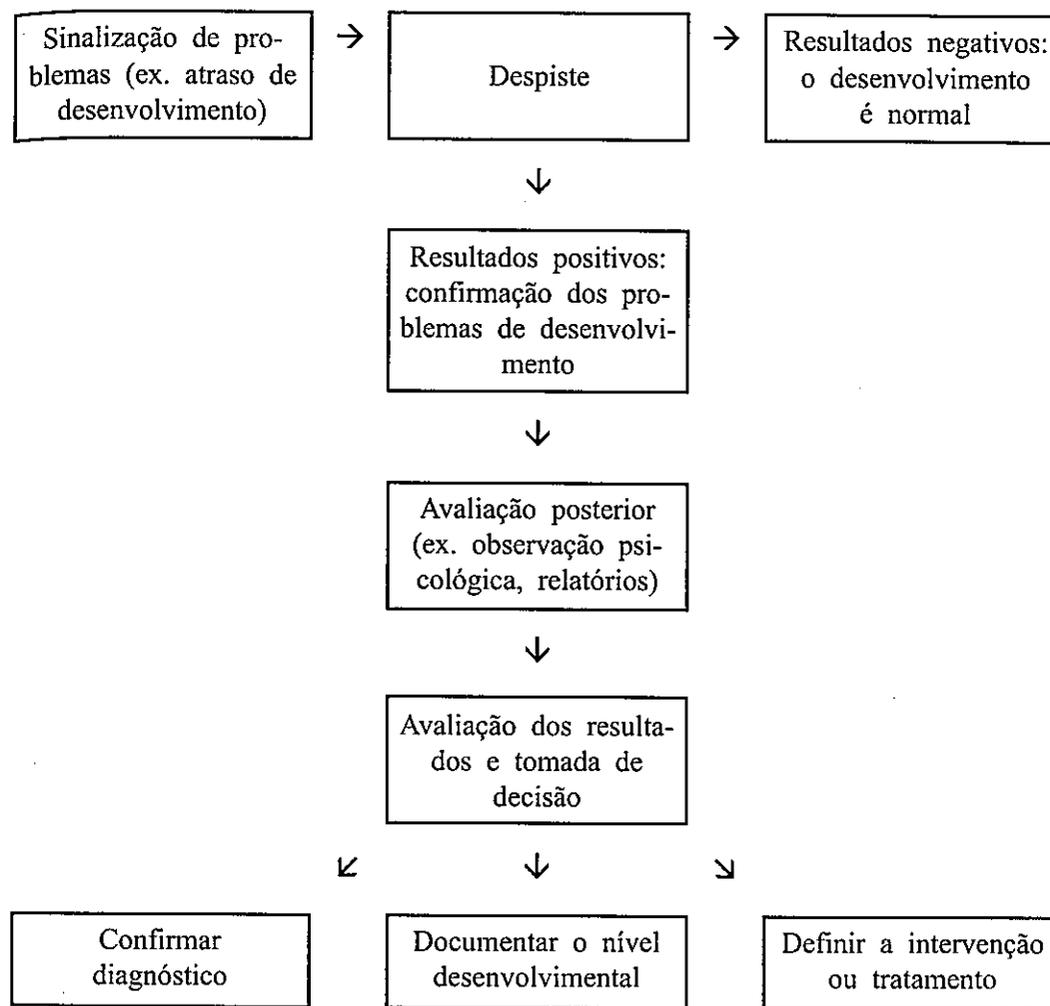
Do despiste à intervenção com crianças com NEE decorre todo um percurso que implica um conjunto de medidas e de tomadas de decisão sobre as quais importa reflectir, pois a sua não clarificação tem consequências graves não só a nível das atitudes dos técnicos, das autoridades da administração e, sobretudo, a nível das crianças e dos pais.

Debrucemo-nos sobre um fluxograma que contem os elementos do processo de avaliação e de intervenção (Simeonsson e Bailey, 1988)⁶, para nos apercebermos das várias fases do processo e das tomadas de decisão que implica.

Quem são as crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação a fim

Figura 1

Elementos do processo de avaliação



(Adaptado de Simeonsson e Bayley, 1988)

de beneficiarem de um programa educativo específico?

Em nosso entender, elas são de dois tipos. Crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar. Brown e Brown (1993)⁷ propõem que para as crianças de idades mais precoces sejam consideradas também, para além das condições de incapacidades, *estabelecidas* ou *adquiridas* e dos *atrasos de desenvolvimento*, as condições de *risco*. Este último grupo, inclui aquelas crianças que devido a alterações de natureza

biológica, social ou psicológica menos acentuadas, poderão vir a actualizar ou a agravar situações que comprometam o seu desenvolvimento.

Mas o que se deverá fazer no caso de situações estabelecidas ou adquiridas? Nestas situações, a partir da presença de alterações bio-médicas confirmadas, de natureza genética, metabólica ou fisiológica, inatas ou congénitas, que originam situações deficitantes, as crianças deverão ser encaminhadas o mais rapidamente possível para serviços de intervenção precoce. No caso dos atrasos de desenvolvimento ou das

crianças ditas em risco (estas últimas são, sobretudo, situações menos graves do ponto de vista bio-médico, psicológico e social) as equipas terão de decidir qual o atendimento precoce mais relevante para estes casos.

Na avaliação de crianças dever-se-á ter em conta, para além de critérios bio-médicos de diagnóstico e caracterização, os resultados obtidos num conjunto de instrumentos ou técnicas avaliativas de comportamentos. Dentro destas últimas, utilizam-se geralmente escalas de desenvolvimento infantil (referenciadas a normas) bem como outros instrumentos ou técnicas de observação e registo.

Como facilmente se conclui, o percurso que vai do despiste à intervenção exige, como é óbvio, a existência de equipas pluridisciplinares e a participação dos pais, quer para a elaboração de um Plano Individualizado de Serviços para a Criança e Família, quer para a intervenção com a criança.⁸

Para as crianças ou alunos de idade escolar, o problema põe-se nos mesmos termos, variando apenas os instrumentos a utilizar e o número e o tipo de técnicos que intervêm. Neste grupo etário há também a necessidade de existirem equipas pluridisciplinares que façam um primeiro diagnóstico para despiste e avaliação, do qual resultará um Plano Individualizado de Ensino. Uma equipa menos alargada executará o plano de intervenção na escola ou noutra local, mas sempre dentro de um espírito pluridisciplinar e não dispensando o professor regular da criança.

Simeonsson (1994)⁹ apresenta-nos uma distinção, dentro do vasto leque dos problemas da criança, que tem fortes implicações no que vimos dizendo. Para este autor, pode ser útil distinguir entre *problemas de baixa frequência e alta intensidade versus problemas de alta frequência e baixa intensidade*. Os primeiros (de baixa frequência/alta intensidade) são aqueles que têm altas probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram (ou deveriam ser) detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações, as alterações sensoriais, tais como, a cegueira e a surdez, o autismo, etc. A prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional.

Através da primeira, devem promover-se medidas de natureza biomédica como o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez e de parto de alto risco, situações estas que, a serem realizadas como deve ser, diminuirão o número de crianças com alterações. Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce.

Se passarmos agora à idade escolar, são os casos de baixa frequência e de alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São, como sabemos, os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc., que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que são muito exigentes em matéria de recursos humanos e materiais.

Veamos agora os problemas de alta frequência e de baixa intensidade. Como sabemos, são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização (as ditas crianças em risco atrás referidas) que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta geralmente responde com medidas de educação especial. Estes casos, no entanto, relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

São estas as crianças cuja prevenção primária, quer através da intervenção precoce quer através da educação pré-escolar, poderão ver atenuados os seus problemas. No entanto, nas sociedades modernas, esta "nova morbilidade" pode agravar-se muito, em virtude de problemas sociais, familiares, etc. São estes casos que, a nível pré-escolar, irão inquietar os educadores com os problemas de linguagem e de atenção e que geralmente vivem em meios cuja socialização é inconsistente ou pobre. São, finalmente, estes alunos que estarão numa cadeia de risco escolar, que vai desde o insucesso escolar ao abandono e que, por sua vez, poderá levar ao desemprego, à delinquência e à criminalidade.

Entre nós, são estas as crianças que se encontram nos nossos jardins-de-infância e no

Figura 2
Esquema de Simeonsson.

		FREQUÊNCIA	
		ALTA	BAIXA
I N T E N S I D A D E	A		DEFICIÊNCIA VISUAL AUTISMO DEFICIÊNCIA AUDITIVA DEFICIÊNCIA MENTAL GRAVE ETC.
	B	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INSUCESSO ESCOLAR DROGA CRIMINALIDADE ETC.	

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

nosso ensino básico, em grande número, como se mostra no presente relatório. Não havendo praticamente intervenção precoce entre nós, e como somente metade da população frequenta a educação pré-escolar, os problemas acompanharão estas crianças no ensino básico, pondo-as em risco.¹⁰

Na Figura 2 apresenta-se o esquema de Simeonsson (1994) acerca dos problemas das crianças em função da sua intensidade e frequência.

Como se pode concluir, para um atendimento correcto e para uma organização correcta de serviços e de recursos e no seguimento do que dissemos atrás, os problemas de *baixa frequência/alta intensidade* e os de *alta frequência/baixa intensidade* põem problemas de sinalização, rastreio, avaliação e organização diferentes. Os primeiros exigem que exista uma articulação e uma colaboração estreita entre serviços de saúde, segurança social e educação. Os segundos deverão também organizar-se de forma articulada com a saúde e a segurança social, mas é predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos deverão

ser organizados de modo a funcionarem eficazmente. Todos são de natureza pluridisciplinar e deverão funcionar a dois níveis: avaliação e intervenção.

Entre nós, a legislação sobre estes temas é limitada e, infelizmente, nem sempre é cumprida. De um modo geral, as avaliações não são controladas por lei, podendo existir algumas que são discriminatórias, impostas e lesivas para os utentes.

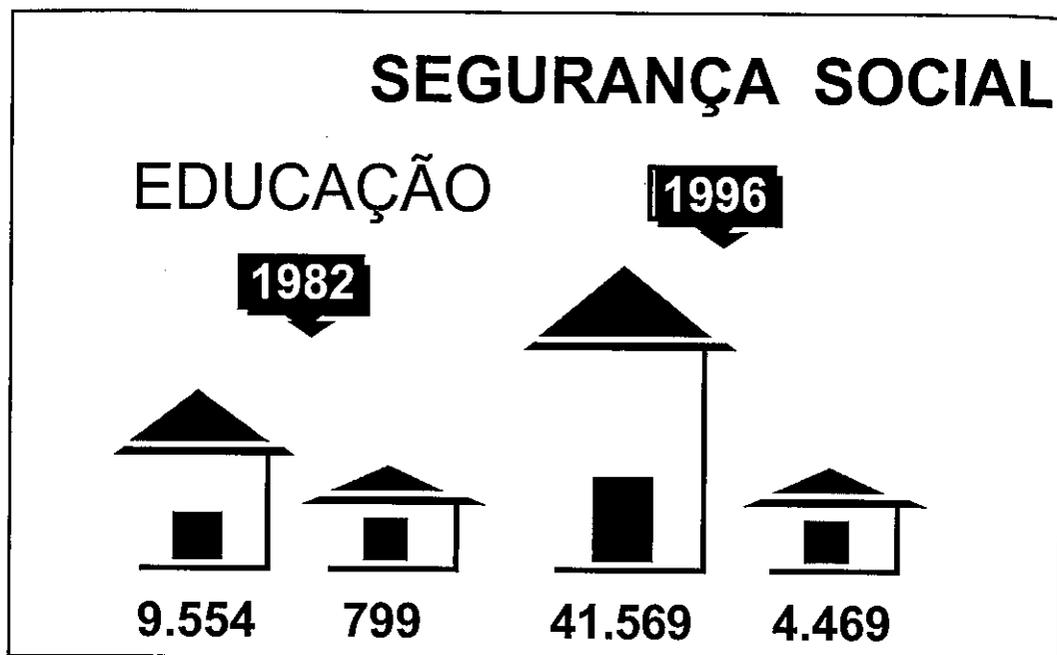
Dados evolutivos relativos aos últimos 14 anos

Referimos atrás a evolução da tendência do atendimento de crianças com NEE, desde a perspectiva assistencial mais ligada às estruturas da segurança social, até à fase em que o Ministério da Educação começa, ele próprio, a criar estruturas de atendimento.

No Quadro 1 "Dados Evolutivos Dos Últimos 14 anos" pode-se ver a grande alteração verificada nos últimos anos relativamente à intervenção dos dois ministérios: o Ministério da Educação e o da Solidariedade e Segurança

Quadro 1

Dados evolutivos relativos aos últimos 14 anos



Quadro 2

O atendimento em escola regular e em escola especial

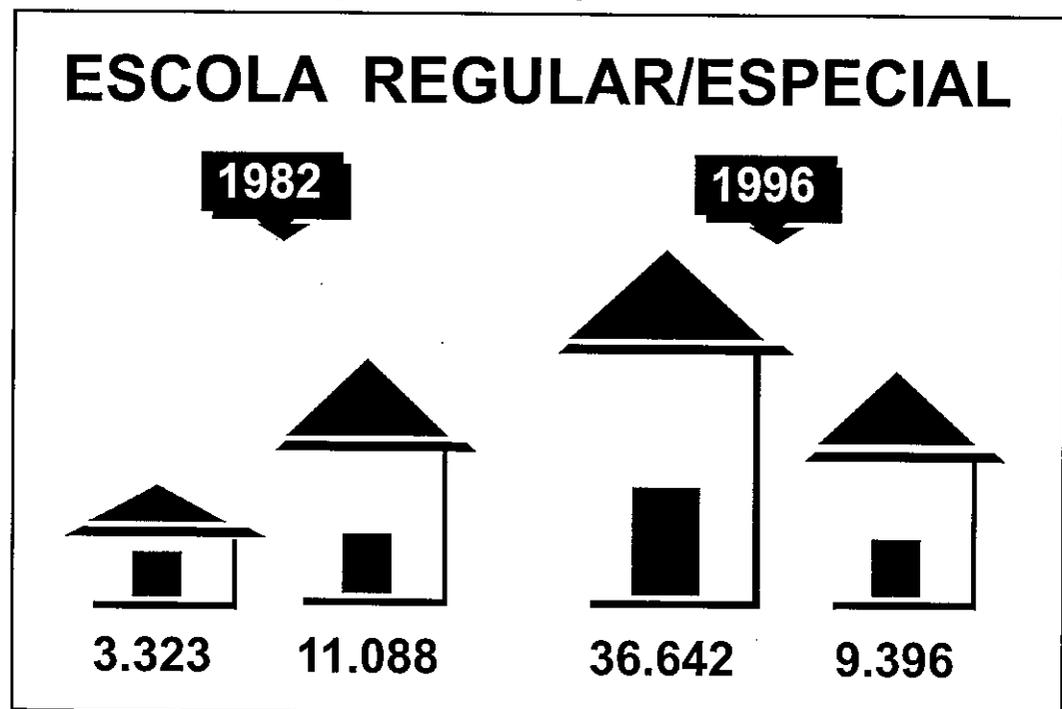


Gráfico 1

População com NEE atendida Ano de 1997

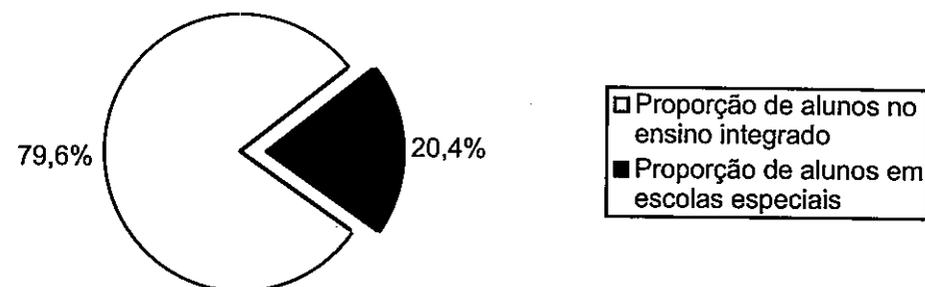
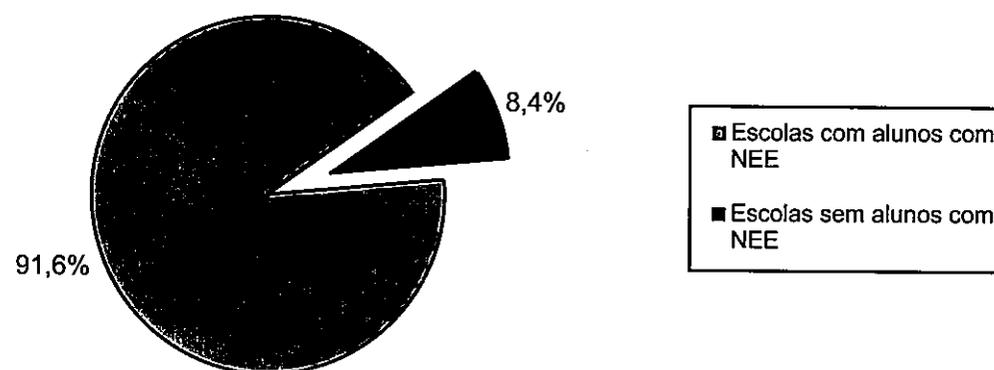


Gráfico 2

Proporção de escolas do 1º ciclo com alunos sinalizados com NEE (n=238 escolas)



Social. Enquanto o número de alunos atendidos por serviços de educação ou por ela tutelados quase quintuplicou, o número de alunos atendidos por serviços da segurança social sofreu um decréscimo significativo.

No que se refere à evolução do atendimento em estruturas segregadas versus estruturas regulares, o Quadro 2 "Escola Regular/Escola Especial" revela, de forma muito nítida, o que entre nós se passou.

Na realidade, é notória uma inversão completa da situação: de um atendimento predominantemente segregado, evolui-se para um atendimento educativo integrado que quase quadruplica entre 1982 e 1996, enquanto a percentagem de alunos em escolas especiais desce cerca de 60%.

Vejamos para o ano de 1997, no Gráfico 1, os recursos disponíveis que o Ministério da Educação organizou dentro desta perspectiva.

Conforme se pode observar, a percentagem de alunos com NEE quase atinge os 80% no ensino integrado. Para tal, o sistema educativo dispõe de 228 Equipas de Educação Especial (EEE), distribuídas por todo o país. No entanto, importa referir que dos 20% dos alunos que frequentam escolas especiais, 52,4% (4927) frequentam escolas tuteladas pelo Ministério da Educação, enquanto 47,6% (4476) frequentam estabelecimentos sócio-educativos sob tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Este dado revela que, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo atribua ao Ministério da Educação, a responsabilidade pela

Gráfico 3
Proporção dos alunos com NEE (n=225 escolas)

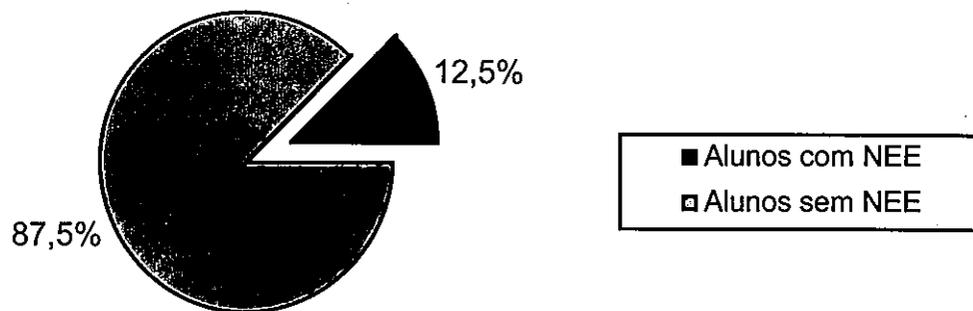


Gráfico 4
Proporção de alunos com NEE, no 2º ciclo (n=32 escolas)

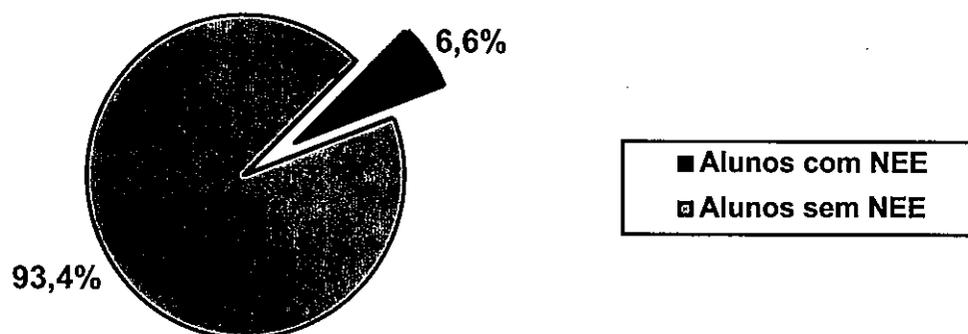
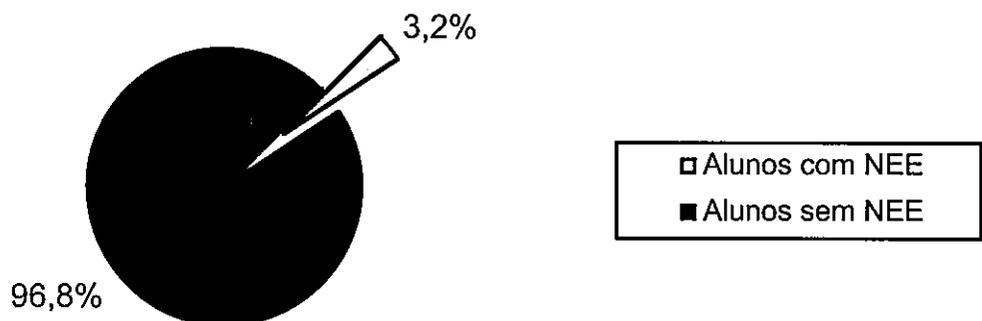


Gráfico 5
Proporção dos alunos com NEE, no 3º ciclo (n=37 escolas)



educação de todas as crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória, um número bastante significativo está ainda sob a responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Este valor de 20% (Gráfico 1) é substancialmente superior ao de outros países, nomeadamente da Dinamarca onde a percentagem de alunos em escola especial é de 0,5%. Já, por exemplo, os EUA apresentam também valores da ordem dos 20%. Estes valores-limite são muito importantes para situarmos as nossas políticas educativas de integração.

Situação do regime educativo especial e das diferentes modalidades de apoio no ano de 1997

Para ilustrar o que se passa a nível das nossas escolas serão utilizados alguns dados extraídos do estudo "Subsídios para o Sistema de Educação - Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais"¹¹.

Nas escolas que indicaram o número total de alunos (16 460 alunos) é referida a existência de 2 066 alunos com NEE, (Gráfico 2).

Como se pode constatar, praticamente todas as escolas referem a existência de alunos com NEE.

Gráfico 6
Proporção de turmas com alunos com NEE no 1º ciclo (n=218 escolas)

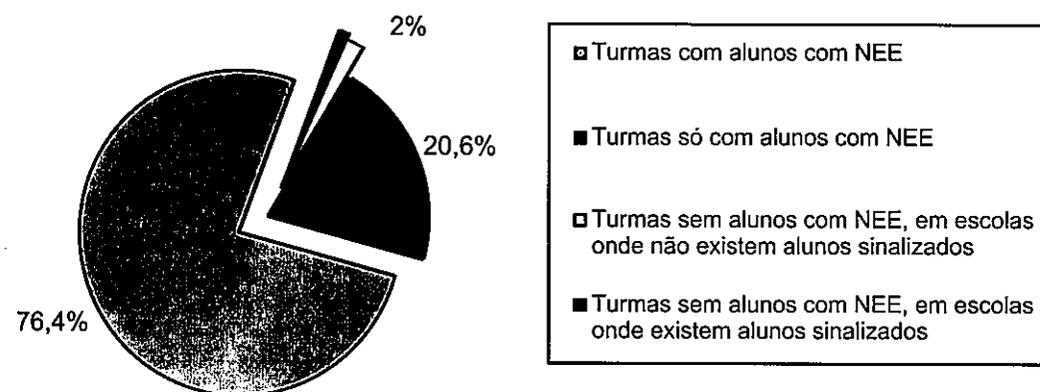


Gráfico 7
Proporção de turmas com alunos com NEE, no 2º ciclo (n=33 escolas)

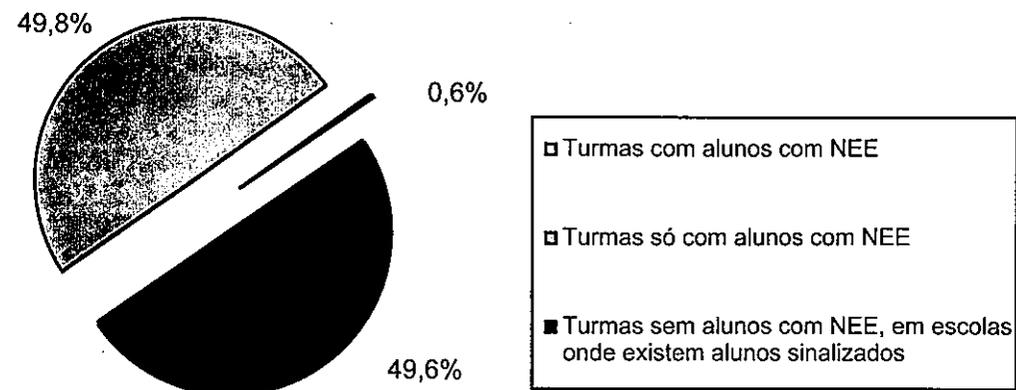
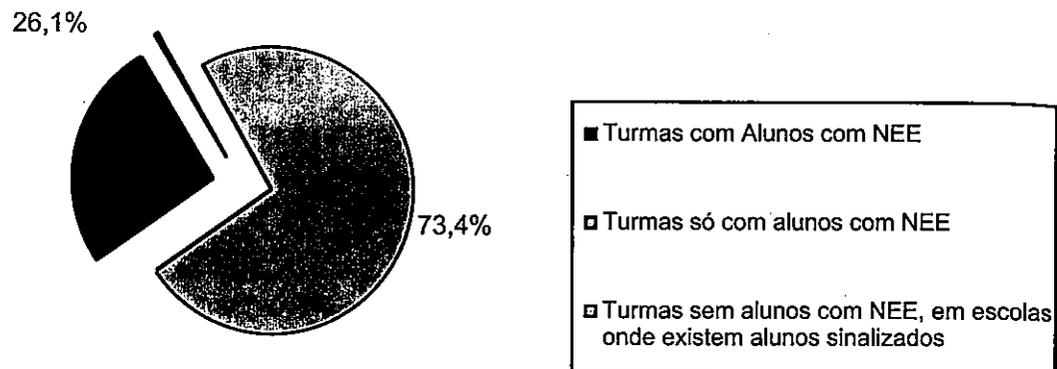


Gráfico 8

Proporção de turmas com alunos com NEE, no 3º ciclo (n=39 escolas)



Tal constatação, que será analisada seguidamente neste artigo com mais detalhe, implica uma conclusão: se a prevalência de alunos com NEE é generalizada à maioria das escolas, há

então que preparar, desde já, todos os professores de ensino regular dentro de uma óptica de inclusão/integração. Ainda que não se tratem, com veremos, de problemas muito graves

Quadro 3

Distribuição do número de alunos do 1º ciclo por Tipo de NEE

Nº de Escolas Distribuição dos Alunos	238 escolas		225 escolas	
	Alunos com NEE		Proporção de Alunos com NEE face ao nº Total de Alunos	
Tipo de NEE	n	%	n	%
Deficiência Auditiva (DA)	37	1.7	36	0.2
Deficiência Motora (DM)	48	2.3	40	0.2
Deficiência Visual (DV)	28	1.3	28	0.2
Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras (DAL)	763	35.8	732	4.4
Dificuldades de Aprendizagem Moderadas (DAM)	643	30.2	618	3.7
Dificuldades de Aprendizagem Severas (DAS)	412	19.3	399	2.4
Multideficiência (MD)	37	1.7	36	0.2
Problemas Graves de Comportamento (PGC)	163	7.7	162	1.0
Não Identificada	15		15	
Total	2146	100	2066	12.5

Quadro 4

Distribuição do número de alunos do 2º ciclo por tipo de NEE

Nº de Escolas Distribuição dos Alunos	36 escolas		32 escolas	
	Alunos com NEE		Proporção de Alunos com NEE face ao nº Total de Alunos	
Tipo de NEE	n	%	n	%
Deficiência Auditiva (DA)	17	2.1	13	0.1
Deficiência Motora (DM)	22	2.8	20	0.2
Deficiência Visual (DV)	5	0.6	5	0.04
Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras (DAL)	366	45.8	335	3.0
Dificuldades de Aprendizagem Moderadas (DAM)	185	23.2	171	1.5
Dificuldades de Aprendizagem Severas (DAS)	64	8.0	55	0.5
Multideficiência (MD)	10	1.2	9	0.08
Problemas Graves de Comportamento (PGC)	130	16.3	130	1.2
Não Identificada	1		1	
Total	800	100	739	6.6

os que esses alunos apresentam, uma tal constatação implica, no entanto, uma diversidade de estratégias pedagógicas e de diferenciação de ensino de forma a ir ao encontro das necessidades apresentadas.

Da análise dos Gráficos 3, 4 e 5 podemos retirar as seguintes ilações:

- (a) Em todos os níveis de ensino existem alunos com NEE;
- (b) O número desses alunos decresce à medida que se avança nos níveis de ensino;
- (c) Não só os casos mais graves não atingem os níveis de ensino mais elevados como, provavelmente, o grau de exigência bem como a concepção de NEE variam ao longo do sistema.

Da análise dos Gráficos 6, 7 e 8, e conforme o que atrás foi referido a percentagem de alunos com NEE no 1º ciclo é mais elevada

do que nos demais níveis, dado os critérios serem relativamente claros para a classificação desses alunos. Nos demais níveis de ensino outros factores entram em jogo, entendendo-se NEE de outro modo. É ainda de assinalar, a nível do ensino básico, uma percentagem importante de alunos em turmas segregadas.

Vejam, em seguida, os dados dos Quadros 3 e 4.

Não estando este estudo, dentro de uma perspectiva epidemiológica, a nossa preocupação foi a de determinar eventuais taxas de alunos com NEE. Centrám-nos, assim, num critério operacional e pragmático com a consciência da relatividade destas categorizações e das respectivas percentagens obtidas. Só estudos posteriores mais aprofundados poderão validar tais categorizações. No entanto, as taxas que constatámos no nosso estudo são relativamente inferiores aos

Gráfico 8
Confirmação das NEE dos alunos sinalizados



Gráfico 9
Confirmação das NEE dos alunos sinalizados

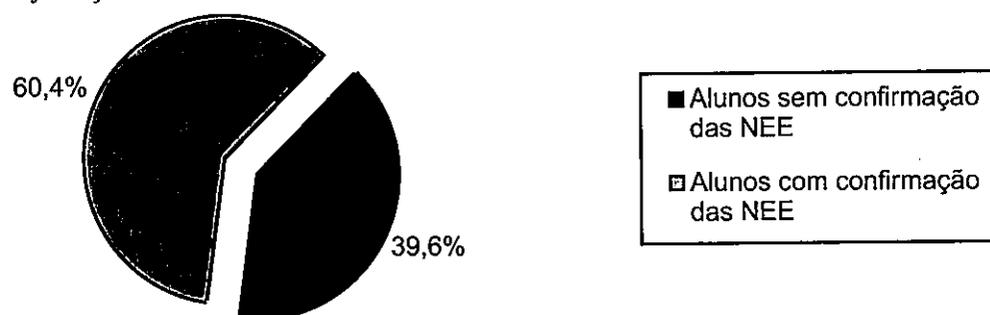
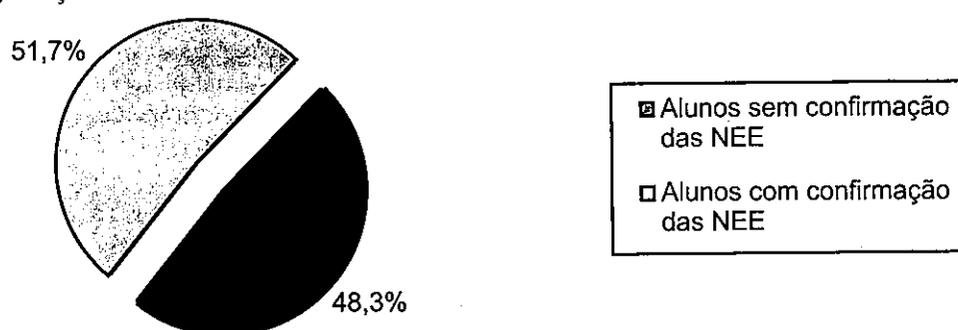


Gráfico 10
Confirmação das NEE dos alunos sinalizados (2º Ciclo)



valores de NEE apresentados pela maioria dos estudos sobre NEE em idade escolar. Devemos recordar, no entanto, que as taxas internacionais são determinadas de outro modo: ou se baseiam em estudos epidemiológicos ou sobre censos relativos ao número de alunos com NEE que frequentam os diferentes níveis de ensino.

No entanto, o "perfil" de valores indicados obedece ao mesmo padrão de valores encontrados nesses estudos e que se relacionam com o que atrás referimos, acerca das categorias de Alta Intensidade e Baixa Frequência e Baixa Intensidade e Alta Frequência. Ora, o que mais aflige as nossas escolas são as "dificuldades de aprendizagem", ou seja, os casos de Baixa Intensidade e Alta Frequência. Se tivermos "bons professores generalistas" tais taxas seguramente descerão de forma assinalável. Uma outra qualificação dos professores e outros recursos ficariam, então, disponíveis para, com mais eficácia, actuarem nos casos mais difíceis.

Prosseguindo a análise de resultados, a reflexão sobre os Gráficos 8, 9 e 10 vem pôr à discussão aspectos da maior importância referentes à sinalização e confirmação de alunos com NEE.

A sinalização de alunos com NEE é feita por várias entidades: pais, educadores de infância, professores, etc. (Quadros 5, 6 e 7). A sinalização é um primeiro passo para não só termos a possibilidade de organizar recursos para os alunos com NEE como também, em função da confirmação das necessidades, diferenciar os apoios necessários para vencer as dificuldades.

A primeira constatação a fazer é que cabe ao professor, quer do 1º ciclo quer do 2º, tal difícil tarefa. Na verdade, é ele quem convivendo mais com os alunos se apercebe das dificuldades. As outras entidades colaboram nessa sinalização mas num plano diferente.

Uma vez sinalizados os alunos (o *screening* dos autores de língua inglesa), há que confirmar tais problemas através de um diagnóstico, de preferência pluridisciplinar. Aí, o nosso sistema falha, e se voltarmos aos Gráficos 8, 9 e 10 verifica-se que, *grosso modo*, apenas menos de metade dos alunos com NEE vê confirmadas as suas NEE.

O Quadro 8 refere as entidades implicadas na confirmação das NEE dos alunos. Conclui-se que nos dois níveis de ensino as percentagens são equivalentes. Para além disso, as entidades mais implicadas nessa confirmação são em primeiro lugar, as EEE em seguida as entidades exteriores à própria escola, designadamente os serviços médicos. Estas constatações levam às seguintes reflexões:

- A confirmação das NEE dos alunos raramente é da iniciativa da escola e raramente é pluridisciplinar.
- A avaliação e a intervenção não estão articuladas e são de fraca relevância para a intervenção educativa.
- Do mesmo modo, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que a legislação tanto evoca para a avaliação destes alunos, tem na prática um valor inexpressivo nos dois níveis de ensino.
- Há necessidade de se repensar uma avaliação de crianças com NEE ligada à intervenção que, articulando os recursos já existentes no sistema educativo, seja eficaz e de qualidade.

Observando e relacionando os Gráficos 12 e 13 e o Quadro 9 pode verificar-se, de novo, que algo vai mal no sistema no que se refere aos recursos educativos, pois apesar dos *ratios* serem muito baixos, mais de 50% das escolas indicam não contar com o apoio da EEE. Há, pois, um grave problema de organização e de recursos humanos e não propriamente de falta de recursos.

Vejamos, em seguida, as medidas do regime educativo especial que se relacionam com a organização curricular (Quadros 10 e 11), as modalidades de reforço pedagógico (Quadros 12 e 13) e a organização de turmas (Quadros 14 e 15).

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

Aparecem alunos com multideficiência que a escola diz seguirem um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo, alunos

Quadro 5

Entidades envolvidas na sinalização dos alunos com NEE (1º ciclo)

Entidade Responsável	Alunos Sinalizados com NEE	% de Alunos Sinalizados com NEE
Pais/Encarregados de Educação	218	10.2
Educador de Infância	71	3.3
Prof. 1º Ciclo	1240	58.0
Prof. da EEE	216	10.1
Total	1745	81.6

Quadro 6

Entidades envolvidas na sinalização dos alunos com NEE (2º ciclo)

Entidade Responsável	Alunos Sinalizados com NEE	% de Alunos Sinalizados com NEE
Pais/Encarregados de Educação	62	7.7
Educadora de Infância	254	31.7
Prof. 1º Ciclo	131	16.4
Prof. da EEE	31	11.4
Director de Turma	131	16.4
Total	669	83.6

Quadro 7

Entidades envolvidas na confirmação das NEE dos alunos (1º ciclo)

Entidades	Alunos com NEE confirmadas	Proporção de alunos confirmados entre os alunos sinalizados
EEE	300 (41.5%)	23.8%
SPO	81 (11.3%)	6.4%
Equipa de Avaliação (art. 319/91)	55 (7.7%)	4.4%
Saúde Escolar	38 (5.3%)	3.0%
Outros Serviços ou Técnicos Exteriores ao Sistema Educativo	224 (31.3%)	17.7%

Quadro 8

Entidades envolvidas na confirmação das NEE dos alunos (2º ciclo)

Entidades	Alunos com NEE confirmadas	Proporção de alunos confirmados entre os alunos sinalizados
EEE	520 (41.3%)	24.2%
SPO	104 (8.3%)	4.8%
Equipa de Avaliação (art. 319/91)	321 (25.5%)	15.0%
Saúde Escolar	84 (6.7%)	3.9%
Outros Serviços ou Técnicos Exteriores ao Sistema Educativo	267 (21.2%)	12.4%

com deficiência auditiva com currículo normal e alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras com currículo alternativo. Não parece, assim, existir, na maior parte dos casos, uma relação entre o tipo de currículo e o tipo de

necessidades educativas dos alunos.

Relativamente às modalidades de apoio pedagógico parece existir uma tendência das escolas para privilegiar as modalidades de apoio directo ao aluno, assumindo o apoio ao

Gráfico 11

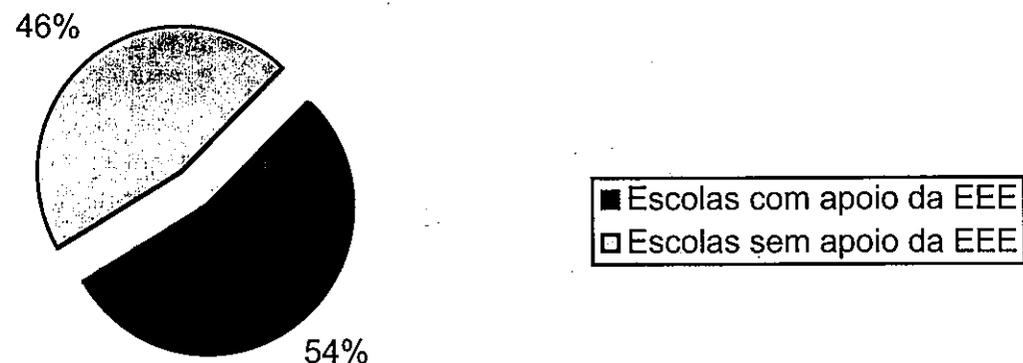
Proporção de escolas com apoio de EEE (1º ciclo)

Gráfico 12

Proporção de escolas com apoio da EEE 2º e 3º ciclo



Quadro 9

Professor da EEE/ alunos/ professor

Ratio	Tipo de Escolas	
	EB1	EB 2,3
Prof EEE/Alunos com NEE	1/14.8	1/12.8
Prof EEE/Total de Alunos da Escola	1/113	.25
Prof EEE/Prof Turma	1/7.6	.14
Prof EEE/Escola	1/1.6	1/0.75

professor um carácter muito esporádico (Quadros 12 e 13). Ainda dentro do apoio directo ao aluno é encontrado o recurso ao apoio descontextualizado e fora da sala de aula, prática hoje em dia pouco aconselhada para a maioria dos alunos. As tendências actuais no ensino de crianças com NEE, privilegia o ensino dentro da sala de aula, devendo o apoio fora da sala de aula ser utilizado adicionalmente apenas para um número muito restrito de casos e em situações muito controladas.

As escolas do 1º ciclo são aquelas que

referem uma maior percentagem de alunos (31.2%) com NEE que frequentam turma regular sem apoio extra. Nas escolas dos 2º e 3º ciclos, a percentagem de alunos sem apoio é cerca de dez vezes inferior à das escolas do 1º ciclo.

Esta situação, aparentemente mais favorável no 2º e 3º ciclos de ensino, levanta algumas considerações. O apoio pedagógico acrescido é a medida maioritariamente responsável pelo aumento significativo do número de alunos com apoio nestes níveis de ensino.

Quadro 10

Adaptações curriculares (tipo de currículo) 1º ciclo

Currículo normal	Currículo Próprio/Adaptado	Currículo Alternativo	Total nº de alunos
1065 (51.4%)	885 (42.7%)	121 (5.8%)	2071

Quadro 11

Adaptações curriculares (tipo de currículo) 2º e 3º ciclo

Currículo normal	Currículo Próprio/Adaptado	Currículo Alternativo	Total nº de alunos
517 (64.7%)	214 (26.8%)	68 (8.5%)	799

A perspectiva subjacente a esta modalidade de apoio assenta numa abordagem exclusivamente centrada no aluno, descurando a situação global vivida na sala de aula, em que se inclui a personalidade do professor e a sua estratégia pedagógica, o currículo e a forma como é transmitido a cada aluno, a interacção aluno/professor e aluno/aluno e os materiais educativos utiliza

Como resultado destas considerações, as respostas aos alunos com NEE deverão ter lugar preferencialmente na própria turma regular com a colaboração, quando necessária, de professor ou técnico especializado. Esta perspectiva, a que se pode chamar "centrada no currículo", não se apresenta como uma prática nas escolas estudadas, uma vez que, por exemplo, nas escolas dos 2º e 3º ciclos, aproxima-

damente 60% dos alunos com NEE recebem apoio fora da sala de aula.

Há, no entanto, uma medida que as escolas ou já aplicam ou consideram ser de aplicar à generalidade dos alunos com NEE: o recurso à turma reduzida (Quadros 14 e 15). É, contudo, nas escolas do 1º ciclo onde mais se recorre a este procedimento, sendo de 70% a percentagem de alunos abrangidos por esta medida.

Não obstante a literatura referir que a dimensão da turma, por si só, não é factor determinante na melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, as escolas portuguesas recorrem maciçamente a esta medida. Se se tiver em conta que as turmas na sua

Quadro 12

Modalidades de apoio (1º ciclo)

Tª Regular sem Apoio extra	Tª Regular com Apoio ao Professor	Tª Regular com Apoio ao Aluno na sala de aula	Tª Regular com Apoio ao Aluno fora da sala de aula
648 (31.2%)	104 (5%)	645 (31.1%)	613 (29.6%)

Quadro 13

Modalidades de Apoio (2º e 3º Ciclo)

Tª Regular sem Apoio extra	Tª Regular com Apoio ao Professor	Tª Regular com Apoio ao Aluno na sala de aula	Tª Regular com Apoio ao Aluno fora da sala de aula
49 (3.9%)	79 (6.3%)	135 (10.7%)	7555 (59.9%)

Quadro 14

Adequação na organização de turmas (Tª reduzida - <20 alunos)

Nº Alunos	DA	DM	DV	DAL	DAM	DAS	MULTD	PGC	TOTAL
Turma Reduzida	25 (67.6%)	35 (72.9%)	22 (78.5%)	488 (64%)	443 (68.9%)	291 (70.6%)	25 (67.6%)	139 (85.3%)	1468 (68.9%)
Tª não Reduzida mas necessita	12 (32.4%)	7 (14.6%)	5 (17.9%)	176 (23%)	171 (26.6%)	104 (25.2%)	8 (21.6%)	24 (14.7%)	507 (23.8%)
Tª não Reduzida e não necessita	0 (0%)	6 (12.5%)	1 (3.6%)	99 (13%)	29 (4.5%)	17 (4.1%)	4 (10.8%)	0 (0%)	156 (7.3%)

Quadro 15

Adequação na organização de turmas (Tª reduzida - <20 alunos)

Nº Alunos	DA	DM	DV	DAL	DAM	DAS	MULTD	PGC	TOTAL
Turma Reduzida	15 (68.2%)	15 (79%)	15 (83.3%)	92 (39.6%)	51 (60.7%)	23 (82.1%)	5 (71.4%)	27 (77.1%)	243 (52.6%)
Tª não Reduzida mas necessita	7 (32.4%)	2 (14.6%)	1 (17.9%)	96 (23%)	22 (26.6%)	3 (25.2%)	2 (21.6%)	8 (14.7%)	141 (23.8%)
Tª não Reduzida e não necessita	0 (0%)	2 (10.5%)	0 (0%)	61 (24.5%)	11 (13.1%)	2 (7.1%)	0 (0%)	0 (0%)	78 (16.9%)

generalidade apresentam em termos médios, um número de alunos situado entre os 18 (1º ciclo) e os 26 alunos (2º e 3º ciclos), conforme o tipo de escolas e os níveis de ensino, esta situação parece-nos pouco justificável.

Conclusões

A análise parcial dos resultados do referido estudo aponta já algumas pistas para a reestruturação do ensino de crianças com NEE em Portugal.

A maior incidência de casos com NEE diz

respeito a alunos com problemas de Alta Frequência e de Baixa Intensidade, como é o caso das dificuldades de aprendizagem. Tendo em conta esta constatação, a formação de todos os professores deverá ser de uma tal qualidade que habilite os professores a lidar com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos.

Deverá existir uma formação específica para um número mais restrito de professores, de tal forma organizada que permita atender com eficácia os alunos com NEE de Alta Intensidade e de Baixa Frequência.

As modalidades de intervenção e os recursos para as crianças com NEE deverão ter uma dupla característica: não só a de atender as dificuldades específicas de cada aluno mas também a de privilegiar o apoio à escola como um todo.

Desenvolvimento do Sistema Educativo Português: Educação Pré-Escolar. M.E.D.A.P.P. (No prelo).

(11) Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., Vilhena, C. (1998) "Subsídios para o Sistema de Educação - Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais" de J. Bairrão, I. Felgueiras, P. Fontes, F. Pereira e C. Vilhena, CNE (no prelo)

Notas

(1) Ryan, J.; Thomas, F. (1981). *Mental Handicapped: The historical background.* In W. Swann (Ed.), *The praticum of special education.* London: The Open University.

Satterland, G. (1981). *The origins of special education.* In W. Swann (Ed.), *The praticum of special education.* London: The Open University.

Kauffman, J. M. (1981). *Introduction: Historical trends and contemporary issues in special education in the United States.* In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

(2) Ferro, N.; Vislie, L. (1984). *Projecto de Relatório dos Peritos Estrangeiros sobre Educação dos Jovens Deficientes em Portugal.* OCDE, SNR. Lisboa, policopiado.

(3) Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 (Diário da República, II Série).

(4) Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (1990). *Early childhood intervention: The evolution of concepts.* In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention.* Cambridge: Cambridge University Press.

(5) Em Portugal este segundo período, que corresponde à grande fase da segregação, ficou muito arraigado nas mentes e por vezes parece não ter sido ultrapassado definitivamente. Isto deve-se, talvez, à predominância do modelo médico de diagnóstico, à evolução tardia de uma psicologia não exclusivamente psicométrica e ao igualmente tardio aparecimento de um ensino compatível para tais casos ao nível das ciências da educação.

(6) Simeonsson, R. J.; Bayley, D. B. (1988). *Essential elements of the assessment process.* In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children.* New York: Plenum Press.

(7) Brown, W. & Brown, C. (1993) *Defining eligibility for early intervention.* In W. Brown S. K. Thurman & L. F. Pearl (Eds.) *Family-centered early intervention with infants and toddlers; innovation cross - disciplinary approach.* Baltimore; P. H. Brookes.

(8) Sobre este assunto veja-se: Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso de intervenção precoce.* *Inovação*, 7, 37-48; e, Gallagher, J. J.; Trohanis, P. L. & Clifford, R. N. (Eds.), (1989). *Policy implementation & PL 94-957.* Baltimore: P. H. Brookes.

(9) Simeonsson, R. J. (1994) *Toward an epidemiological of developmental, educational, and social problems of childhood.* In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all-children.* Baltimore. P. H. Brookes.

(10) Veiga, M. E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação: Estudo introdutório.* Porto: O Fio de Ariana; e, Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu-Lima, I.; Morgado, R. (1997).

Bibliografia

Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso de intervenção precoce.* *Inovação*, 7, 37-48.

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação.* *Psicologia*, 3, 7-30.

Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em educação: O caso das necessidades educativas especiais.* Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no Século XXI, 7-8 de Abril.

Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu-Lima, I. & Morgado, R. (1997) *Desenvolvimento do Sistema Educativo Português: Educação Pré-Escolar.* M.E./D.A.P.P. (No prelo).

Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Dinalivro.

Brown, W. & Brown, C. (1993). *Defining eligibility for early intervention.* In S. K. Thurman & L. Pearl (Eds.) *Family-centered early intervention with infants and toddlers; innovation cross - disciplinary approach.* Baltimore: Paul Brooks.

Costa, A. M. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática.* *Inovação*, 9, 151-163.

Felgueiras, I. (1994) *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Como as Educar?* In *Inovação* Vol. 7, Nº 1 23-35, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

Ferro, N. & Vislie, L. (1984). *Projecto de Relatório dos Peritos Estrangeiros sobre Educação dos Jovens Deficientes em Portugal.* OCDE, SNR. Lisboa, policopiado

Gallagher, J. J.; Trohanis, P. L. et al. (Eds.), (1989). *Planning for Young Children with Special Needs.* Baltimore: H. P. Brooks Co.

Gallagher, J. J.; Trohanis, P. L. & Clifford, R. N. (Eds.), (1989). *Policy implementation & PL 94-957.* Baltimore: P. H. Brooks Publishers Co.

- Gaspar, T., Pereira, F. (1997) Educação Especial: A Esperança Sempre Adiada, in Cunha, P. O. (org) *Educação em Debate*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional Children: Introduction to special education*. London: Prentice-Hall International Editions.
- Kauffman, J. M. (1981). Introduction: Historical trends and contemporary issues in special education in the United States. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education*. London: Prentice-Hall, International Editions.
- Ministério da Educação (1992). *Guia de Lei-tura do Dec. Lei 319/91*. Lisboa: DGEBS.
- Pereira, F. (1993). *A Educação Especial na última década: Evolução e Tendências*. Lisboa: DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- Public Law 99-457 (1996). *The Education of the Handicapped Act Amendment of 1996*.
- Satterland, G. (1981). The origins of special education. In W. Swann (Ed.), *The practice of special education*. London: The Open University.
- Simeonsson, R. J. & Bayley, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children*. New York: Plenum Press.
- Simeonsson, R. J. (1994). Toward an epidemiological of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all-children*. Baltimore, P. H. Brookes.
- SNR (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Solity, J. E. (1991). Special needs: A discriminatory concept? *Educational Psychology in Practice*, 1, 12-18.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.
- Wang, M. C. (1989). Implementing the state of the art and integration mandates of PL 99-142. In J. J. Gallagher, P. L. Trohanis, & R. M. Clifford (Eds.), *Policy implementation & PL (pp. 99-457)*. Baltimore: P. H. Brooks.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. In *Cadernos do COOMP*, 7/8, 19-26.
- Wood, J. W. (1993). *Mainstreaming: A Practical Approach for Teachers*. New York: Maxwell MacMillan International.

Abstract

Bairrão, J. & Pereira, F. The actual state's education of the students with special educational needs in Portugal, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 1999/2000 67-87. In 1997, a new study has began as a request of the National Education Council regarding the available resources for the students with Special Educational Needs (SEN) that are attending the regular education system in Portugal. With this purpose, we have sent "Questionnaires" to a significant sample of schools of the 1st and the 2nd grades, but excluding the basic schools of the 1st grade with a number of students below 10. After a short conceptual and historical analysis of the organisation of the resources for the students with SEN, we have presented in this article some of the main results from the above-mentioned national study. As a conclusion, we have confirmed that a major number of students with SEN are related with students with problems - named by Simeonsson as "high frequency and low intensity" - as it is the case of the "learning difficulties". Such conclusion should lead to a greater concern with the teachers' training programmes in order to provide these teachers with better skills to deal with the needs of the students and, therefore, to diminish the number of students with these kind of problems. The schools should also be supported in order to deal with these students through a better in-

ternal organisation and a diversification of their human resources, as also in order to allow them to have the adequate materials to address these problems in a successive way. For the problems with "low incidence and high intensity", which this study also addresses, the school should grant teachers with a specific training program and should also be supported to have all the resources that they still require.

Résumé

Bairrão, J. & Pereira, F. La situation actuelle de l'éducation des élèves au Portugal avec des nécessités éducatives spéciales, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16, 1999/2000, 67-87. À la demande du Conseil National de l'Éducation, les auteurs ont réalisé une étude sur les élèves au Portugal qui ont des Nécessités Educatives Spéciales, (NEE). Ayant pour objectif la situation de ces élèves, des «Questionnaires» ont été appliqués à un échantillon

représentative des écoles du pays, du 1^{er} et du 2^{ème} cycle. Les écoles avec un effectif d'élèves inférieur à 10 ont été exclues. Dans ce travail, les auteurs présentent, après une brève analyse historique sur l'éducation des élèves avec NEE, quelques uns des résultats les plus révélateurs de la situation éducative de ces élèves au Portugal. Bref, on peut dire que les cas les plus communs, ce sont ceux des élèves avec des problématiques dites de «haute fréquence et faible intensité», selon la désignation de R. Simeonsson, comme, par exemples, les élèves avec des difficultés d'apprendissage. Ce fait doit donc conduire à une meilleure formation des enseignants, afin de résoudre dans la salle de classe ce type de problèmes. De même, l'organisation des ressources dont l'école dispose est mal gerée et il manque d'autres professionnels qui puissent aider les enseignants dans leur travail.