



**NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:
UMA IMAGEM GENÉRICA DO CONTEXTO PORTUGUÊS**

**SPECIAL EDUCATION NEEDS:
AN OVERALL PICTURE OF THE PORTUGUESE CONTEXT**

Orlanda Maria CRUZ*
Teresa Maria LEAL**

Começando com uma abordagem histórica dos cuidados prestados às crianças com *necessidades educativas especiais*, as autoras debruçam-se sobre o processo de transição de um modelo de educação especial para um modelo de educação integrada/escola inclusiva em Portugal. São referenciados os aspectos legislativos e os aspectos estruturais do panorama actual e é efectuada uma análise evolutiva dos dados estatísticos disponíveis para os últimos quinze anos. Finalmente, é feita uma referência aos principais obstáculos colocados ao processo de integração das crianças com necessidades educativas especiais no contexto português.

INTRODUÇÃO

Iremos começar por fazer uma análise histórica muito genérica relativamente aos conceitos e às práticas que envolvem as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais. Este termo, como se sabe, tem uma

origem relativamente recente, origem esta que está associada a uma mudança na forma de perspectivar a educação de indivíduos que, de alguma forma, não preenchem as expectativas em termos daquilo que deveriam ser capazes de fazer em função da sua idade cronológica.¹ Historicamente, é possível destacar três fases que parecem ter ocorrido segundo um padrão de evolução semelhante nos diferentes países ocidentais, apesar de em momentos temporais diferentes (Felgueiras, 1994).

Pode assim identificar-se uma 1ª fase - **Assistencial** - em que as crianças e os jovens portadores de uma qualquer deficiência eram acolhidos em instituições asilares ou hospitalares cujo principal objectivo era de cariz assistencial. Algumas preocupações com o ensino de tarefas manuais e com as aprendizagens académicas básicas foram sendo introduzidas aos poucos.

Foram estas preocupações de cariz mais educativo que, conjuntamente com uma cres-

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

** Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto

¹ Para as crianças em idade pré-escolar, as expectativas baseiam-se, predominantemente, na sequência normal do desenvolvimento. Para as crianças em idade escolar, as expectativas são representadas, em geral, em termos de objetivos curriculares (Wedell, 1983)

cente importância atribuída a esta população pelos organismos oficiais, permitiram o aparecimento de uma 2ª fase - **Educação especial de cariz médico-terapêutico**. Reconhecia-se que as crianças e os jovens deficientes têm direito a uma educação especializada, que devia ocorrer em estruturas próprias e com técnicos devidamente preparados. Neste sentido, era prestado apoio financeiro às instituições privadas e foram criadas instituições oficiais, sob a forma de centros médico-terapêuticos, escolas especiais, institutos, internatos, algumas delas possuindo também fins residenciais. Foram também implementadas as classes especiais, destinadas aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou repetido insucesso escolar - os chamados *deficientes mentais educáveis*. As primeiras classes especiais criadas no contexto educativo português datam de 1946. A educação especial era então encarada como um sistema paralelo à educação regular (Felgueiras, 1994).

Apesar de nesta 2ª fase se terem observado aspectos positivos como o desenvolvimento do trabalho em equipas multidisciplinares e o desenvolvimento científico de equipamentos e de técnicas educativas, este modelo de educação especial foi seriamente posto em questão, sendo considerado discriminador e anti-democrático. Avança-se então para uma 3ª fase - **a Educação integrada**. É neste contexto que surge o conceito de *necessidades educativas especiais (N.E.E.)* que vem substituir o sistema classificatório por categorias de deficiência. Há o dever de assegurar às crianças e aos jovens a educação no meio o menos restritivo possível. A resposta do sistema de ensino deixa de ser a tradicional dicotomia classe especial *versus* classe regular, para contemplar toda uma gama de recursos, devidamente hierarquizados em função das necessidades específicas de cada criança.

Nos anos 80, o próprio conceito de N.E.E. torna-se controverso. É um conceito que tende a fixar as atenções exclusivamente nas

crianças, esquecendo outros factores ligados à instituição *escola* e a aspectos sociais e políticos mais vastos. Pode estar-se a identificar como N.E.E. aquilo que é, de facto, uma necessidade da escola ou do próprio sistema de ensino. Surge então o conceito de *escola inclusiva*, consagrado na Conferência Mundial da UNESCO em Salamanca (1994), que tem como princípio orientador a afirmação de que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994), tal como se pode constatar no excerto que de seguida se transcreve.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.”(parágrafo 7, p.21)

A abordagem do processo de transição de um modelo de educação especial para um modelo de educação integrada/escola inclusiva implica a consideração de uma multiplicidade de factores de ordem política, social, económica, judicial e humanitária, que não iremos porém desenvolver no contexto desta pequena introdução.

SITUAÇÃO PORTUGUESA HISTÓRIA RECENTE

Em Portugal, é apenas no início da década de 70, na sequência da reforma educativa Veiga Simão, que o Ministério da Educação começa a assumir uma maior responsabili-

zação na educação de crianças deficientes, que até aí estava a cargo da Segurança Social e da iniciativa privada, havendo porém uma taxa de cobertura bastante reduzida (ou seja, muitas crianças deficientes estavam em casa). Esta reforma educativa de 1973 abre as portas para a integração da educação especial nas escolas regulares. A partir de 1974 (na sequência da Revolução) começa a surgir definitivamente a perspectiva da educação especial integrada no sistema educativo geral. São criadas estruturas regionais para a promoção do ensino integrado através de apoios prestados por professores itinerantes. Porém, paradoxalmente, o forte incremento do movimento associacionista e cooperativo que surge na sequência da democratização da sociedade portuguesa, vai-se reflectir, no domínio da educação especial, na criação de novas instituições de ensino especial, com o objectivo de compensar as graves lacunas existentes a nível de respostas para as crianças deficientes (Felgueiras, 1994).

Do ponto de vista legislativo, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 que a educação especial é definida como uma modalidade especial integrada no sistema geral de educação. Nesta Lei de Bases, apesar de já serem contemplados modelos diversificados de integração, é ainda previsto o recurso a instituições especiais, em função do tipo e do grau de deficiência da criança. Nos anos 90, através da publicação de diferentes diplomas legais, de entre os quais se salienta o Decreto-Lei 319/91², a política educativa torna mais explícita a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com deficiência, sendo de salientar os seguintes aspectos:

1) é claramente assegurada a obrigatoriedade da escolaridade básica para todas as crianças, inclusivé as crianças deficientes;

2) é assumida a necessidade de se considerar as necessidades educativas especiais, baseadas em critérios pedagógicos (e não em critérios do foro médico), no planeamento da intervenção educativa;

3) é definido um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação de alunos com N.E.E. deve processar-se no meio o menos restritivo possível;

4) são definidas as condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de educação.

PANORÂMICA ACTUAL ESTRUTURAS DE ATENDIMENTO

As estruturas educativas existentes em Portugal para o atendimento de crianças e jovens com N.E.E. em idade de escolaridade obrigatória são de dois tipos:

- Escolas de Ensino Especial públicas ou privadas;
- Ensino Integrado, desenvolvido por Equipas de Educação Especial do Ministério da Educação.

As Escolas de Ensino Especial podem ter a tutela tanto do Ministério da Educação, como do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS). No primeiro grupo incluem-se as Cooperativas ou Associações sem fins lucrativos (por vezes, com o estatuto de Instituições Privadas de Solidariedade Social - IPSS) e os Colégios de Educação Especial com fins lucrativos. Sob a tutela do MSSS, podemos encontrar as IPSS, sem fins lucrativos obviamente, e

² O Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto de 1991 regula a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares

os estabelecimentos oficiais do próprio MSSS³.

As estruturas educativas que suportam o ensino integrado em Portugal são as chamadas *equipas de educação especial* (o nome é algo paradoxal!). Estas equipas desenvolvem a sua actividade junto de alunos que se encontram a frequentar as estruturas regulares de educação, no domicílio e, em algumas situações, em estabelecimentos particulares de ensino. São estruturas exteriores às escolas, que não dependem delas, nem do ponto de vista administrativo, nem do ponto de vista técnico. A organização destas equipas pode variar consideravelmente, dada a ampla autonomia que tem sido dada às diversas direcções regionais; porém todas elas dispõem da figura do *coordenador da equipa* e incluem professores, educadores, terapeutas (num número reduzido de casos) e, por vezes, um psicólogo. Frequentemente, desenvolvem acções conjuntas com outros serviços da comunidade (Saúde, Emprego, Autarquias, etc).

Estas equipas desenvolvem as seguintes formas de apoio especializado:

- Sala regular a tempo inteiro, com ou sem consultadoria do professor de ensino especializado ou de outro profissional (através de discussão de casos, acções de formação de curta duração, fornecimento de bibliografia, sugestões informais, etc);

- Apoio dentro da sala de aula regular, quando o professor da equipa de ensino especial trabalha durante algumas horas por semana em colaboração directa com o professor responsável pela turma;

- Salas de apoio, para onde os alunos colocados nas turmas regulares se deslocam

durante algum tempo por semana, a fim de terem apoio individualizado ou em pequeno grupo;

- Núcleos de apoio à deficiência auditiva que são classes especiais a funcionar junto de escolas do ensino regular do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário e que se destinam a alunos com surdez severa e profunda;

- Salas de apoio permanente, com materiais e equipamentos específicos, vocacionadas para alunos com problemáticas mais severas ou mais complexas (deficiência mental severa, multideficiência, com graves problemas de comunicação).

Actualmente, o uso da sala de apoio é muito contestado e, cada vez mais, opta-se pelo apoio dentro da sala de aula regular.

Entretanto, em Julho de 1997, foi publicado um Despacho (Despacho Conjunto 105/97) visando introduzir mudanças na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com N.E.E. Segundo palavras do próprio despacho, “Confere-se clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, consubstanciando as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos. Simultaneamente, salvaguarda-se a existência de uma «rectaguarda» técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos,...” De acordo com este despacho, são colocados nas escolas, em regime de destacamento, docentes com formação especializada em áreas específicas que irão promover actividades de apoio educativo. Para a orientação técnico-científica destes docentes, são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio.

³ Em 1992, as Associações e Cooperativas constituíam 39% do total das escolas de ensino especial, os Colégios 16.5% (quase todos em Lisboa), as IPSS 37% e, finalmente, os estabelecimentos oficiais do MSSS 7.5%

A análise das estatísticas de educação ao longo dos últimos 13 anos em Portugal (cf. Quadro 1) mostra nítidas tendências evolutivas no sentido de um alargamento do ensino integrado, que é acompanhado de uma quase manutenção no número das escolas especiais.

Este alargamento do ensino integrado (de 1982 para 1995) deve ser entendido da seguinte forma: as crianças atendidas no âmbito do ensino integrado pertencem *grossomodo* a dois grandes grupos. O primeiro é constituído pelas crianças portadoras de uma qualquer deficiência (auditiva, visual, motora ou mental) que, anteriormente, ou estavam nas escolas especiais ou ficavam em casa; o segundo grupo, francamente maioritário em relação ao primeiro, é constituído pelas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (constituem os casos maioritários), problemas emocionais, atrasos globais de desenvolvimento e problemas crónicos (categorias ainda não consideradas em 1982). Estes dados podem ser analisados no Quadro 2. Note-se que no caso do primeiro grupo pretende-se promover a integração destas crianças no ensino regular contrariando a

segregação já existente, no caso do segundo grupo pretende-se contrariar a sua exclusão de um sistema a que elas já pertencem mas em relação ao qual existem fortes probabilidades de serem excluídas dado o elevado nível de insucesso escolar.

A leitura do Quadro 2 permite verificar que as categorias *atraso de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem* são consideradas pela primeira vez em 1987, mas não dispomos de estatísticas particularizadas para estes casos, já que aparecem conjuntamente com as *deficiências motoras* e com as *deficiências mentais*. A partir dos dados de 1992 e 1995, podemos verificar a preponderância crescente assumida pela categoria *dificuldades de aprendizagem* - em 1992 os alunos atendidos são 35.68% do total e, em 1995, esta percentagem é de 45.98%. Apenas a categoria das deficiências mentais apresenta um aumento susceptível de ser referido, mas que não ultrapassa os três pontos percentuais. Esta evolução reflecte não só um alargamento do conceito de NEE, como também uma alteração nos alvos de intervenção das EEE.

Quadro 1 - Número de Equipas de Ensino Especial (EEE), docentes, técnicos e alunos cobertos pelo sistema de ensino integrado, e número de escolas e alunos cobertos pelo sistema de educação especial.

ANO	ENSINO INTEGRADO				ENSINO ESPECIAL	
	EEE	DOCENTES	TÉCNICOS	ALUNOS	ESCOLAS	ALUNOS
1982	29	448	30	3323	171	11030
1987	56	657	30	6500	198	11088
1992	227	2519	62	27354	199	11446
1995	228	2775	*	31048	116 (ME) ^o	4843 (ME) ^o

* Dados não disponíveis.

^o Os dados do MSSS não estão disponíveis.

Fonte: Ministério da Educação (1993; 1997).

Quadro 2 - Número de alunos por categoria de N.E.E, acompanhados pelas EEE.

ANO	Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência motora	Deficiência mental	Atraso desenvolv.	Dificultad. aprendiz.	Distúrbios emocionais	Doenças crónicas	TOTAL
1982	873	620	1076	754	-	-	-	-	3323
1987	1092	546	4862			-	-	-	6500
1992	2287	1278	2648	5399	1353	9760	3328	1301	27354
1995	2101	981	2543	8246	*	16793	4201	1163	36519 ^o

* Dados não disponíveis

^o Este total inclui ainda 491 alunos com Multideficiências.

Fonte: Ministério da Educação (1993; 1997).

OBSTÁCULOS À INTEGRAÇÃO

Para finalizar, serão de referir alguns dos obstáculos que se têm colocado ao processo de integração das crianças com necessidades educativas especiais no contexto português (Costa, 1995):

1. Falta de apoios complementares na escola regular, transportes, equipamentos, refeições, horários prolongados, etc.

2. Falta de pessoal docente e técnico especializado.

Em 1995, apenas 31% dos professores das EEE tinham uma formação especializada. De igual forma, também os professores de ensino regular necessitam de mais formação e apoio na organização da aprendizagem de grupos de crianças com características heterogéneas. Isto parece-nos muito relevante na medida em que quase metade das crianças acompanhadas pelas EEE são crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

3. Existência de recursos materiais e técnicos especializados nas escolas especiais. Por isso se nota que o número de escolas especiais de uma determinada zona geográfica é inversamente proporcional ao número de alunos com deficiência integrados nas escolas regulares dessa mesma zona. Se a entrada de uma criança com uma problemática complexa for encarada pela escola regular como fonte de mais trabalho e preocupações e, ao mesmo tempo, naquela localidade existir uma escola especial que pretende justificar a sua existência, é natural que as forças que afastam a criança da escola regular sejam mais fortes do que as forças que a aproximam.

Frequentemente, são os próprios pais que, confrontados com estes aspectos, dão a sua preferência à escola especial. Não pode pensar-se em promover um sistema inclusivo de ensino se as estruturas não estiverem previamente montadas e oferecerem garantias de

qualidade às crianças e às suas famílias. A escola regular deve ser responsabilizada pela inclusão de todas as crianças, utilizando para tal todos os recursos disponíveis. Neste sentido, as escolas de ensino especial deveriam ser “recicladas”, transformando-se em centros de recursos que apoiem as escolas regulares a responder às necessidades individuais dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Costa, A. M. B. (1995). Necessidades educativas especiais. Condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33, 53-61.
- DGEBS (Ed.) (1992). *Educação especial. Guia de leitura do decreto-lei 319/91*. Lisboa: Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo.
- Diário da República- II Série. Nº 149. 1-7-1997. Despacho conjunto nº 105/97.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, vol.7, nº1,23-25.
- Grupo Temático nº 9 do Programa Helios II (1996). *Desenvolver a cooperação entre o ensino regular e o ensino especial*. County of Funen: A/S Modersmalets Trykkeri.
- Ministério da Educação (1993). *A educação especial na última década: evolução e tendências*. Lisboa: Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Ministério da Educação (1997). *A educação especial na última década: evolução e tendências*. Lisboa: Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Pires, E.L. (1995). *Lei de bases do sistema educativo*. Porto: Edições ASA.
- Vários (1994). Editorial. Das escolas especiais às escolas “inclusivas”. *Inovação*, vol.7, nº1, 9-12.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Necessidades educativas especiais*. Salamanca, 7-10 de Junho.
- Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. *Cadernos do COOMP*, 7/8, 19-26.