

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

CURSO DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE PODER E SISTEMAS POLÍTICOS

O ENSINO DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS MUNICÍPIOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 e 1996. ESTUDO DESCRITIVO, COMPARATIVO E CRÍTICO.

**Dissertação elaborada por:
Antero Bairinhas Alves da Silva**

Maior de 2000

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Sociologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE PODER E SISTEMAS POLÍTICOS

O ENSINO DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS MUNICÍPIOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 E 1996. ESTUDO DESCRITIVO, COMPARATIVO E CRÍTICO.

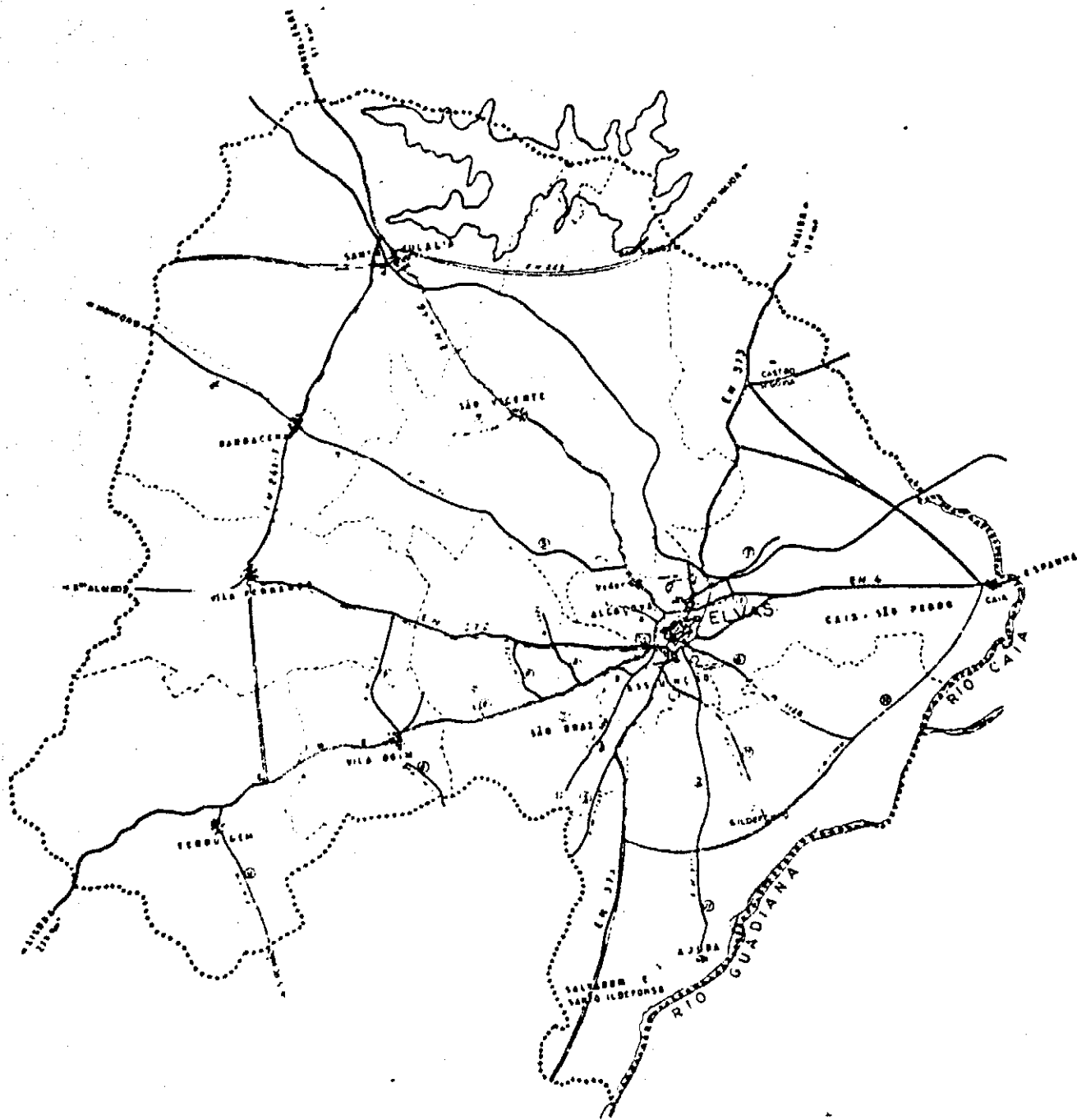
Orientação do Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício



143605

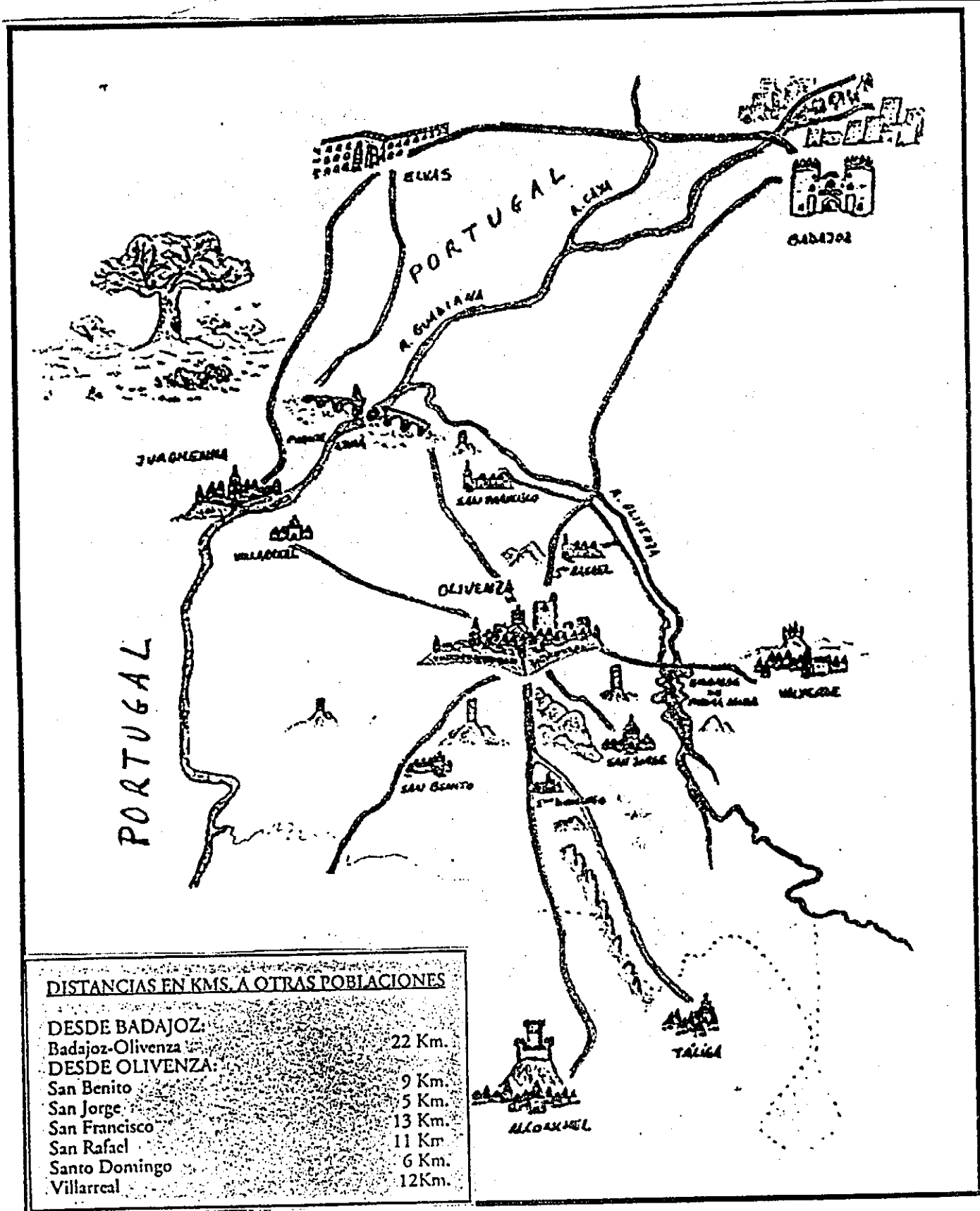
Dissertação elaborada por:
Antero Bairinhas Alves da Silva

Maio de 2000



QUADRO Nº .1 - ÁREA GEOGRAFICA DO CONCELHO DE ELVAS

FONTE: COMISSÃO MUNICIPAL DE TURISMO DE ELVAS



QUADRO Nº. 2 - ÁREA GEOGRAFICA DO MUNICIPIO DE OLIVENÇA
 FONTE: COMISSÃO DE TURISMO DE OLIVENÇA

**O ENSINO DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS
MUNICÍPIOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 e 1996.
ESTUDO DESCRITIVO, COMPARATIVO E CRÍTICO.**

Por

Antero Bairinhas Alves da Silva

JÚRI

Agradecimentos

Para que fosse possível a elaboração deste trabalho, reconheço a grande influência exercida pelos meus professores, durante a frequência do curso, e, muito particularmente, a grande disponibilidade da parte do meu orientador, Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício. Para conseguir a informação indispensável para a produção de texto, relativamente à Educação Especial no município de Olivença, agradeço a liberdade de acção que me foi facilitada, nas instalações da biblioteca do Instituto de Ciências de Educação de Badajoz, pelo Professor Doutor Fiorentino Blazquez Entonado, director do referido Instituto, Manuel Lopez Risco, então assessor técnico do departamento de “atención a la diversidad”, por ter facilitado a pesquisa de documentos e legislação.

A estas ilustres personalidades o meu reconhecimento pela demonstração de boa vontade.

Não posso deixar de agradecer a colaboração e a abertura da parte dos professores entrevistados, tanto no município de Elvas como no município de Olivença, que muito contribuíram para o fornecimento de informação indispensável à fidelidade deste trabalho.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus professores, que, durante a frequência do curso de especialização do mestrado, me motivaram significativamente para conseguir criar as condições para a conclusão deste curso.

Ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício, pela orientação adequada na elaboração do trabalho.

À minha mulher e filhos, pela compreensão e ânimo manifestados durante este percurso escolar para que eu conseguisse atingir os objectivos.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO

| | |
|--------------------------------|----|
| 1 - O Tema..... | 8 |
| 2 - Objectivos do estudo..... | 8 |
| 3 - Importância do estudo..... | 9 |
| 4 - Metodologia..... | 12 |

PRIMEIRA PARTE

CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS E PILARES TEÓRICOS IDENTIFICADORES

CAPÍTULO I

| | |
|---------------------|----|
| BASES TEÓRICAS..... | 14 |
|---------------------|----|

CAPÍTULO II

| | |
|--|----|
| CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS E FUNCIONAIS..... | 23 |
| 1 – Introdução..... | 23 |
| 2 – Autonomia administrativa..... | 24 |
| 3 – Administração..... | 29 |
| 4 – Integração..... | 31 |
| 5 – Educação Especial..... | 34 |
| 6 – Recursos Educativos..... | 36 |
| 7 – Modelos organizacionais escolares..... | 37 |
| 8 - Pobreza..... | 40 |

CAPÍTULO III

| | |
|-----------------|----|
| CONCLUSÕES..... | 42 |
|-----------------|----|

SEGUNDA PARTE

MODELOS ORGANIZACIONAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO I

| | |
|-------------------------|----|
| ANÁLISE DESCRITIVA..... | 51 |
|-------------------------|----|

- 1- Autonomia administrativa, no que respeita à Educação Especial, ministrada no 1º ciclo do ensino Básico, em Elvas e Olivença.....51
- 2- Recursos de que dispuseram as escolas da região portuguesa e da região espanhola, entre 1986 e 1996.....74
- 3- Formação exigida aos técnicos de Educação Especial, na região portuguesa e na região espanhola, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais, entre 1986 e 1996.....92
- 4- Acção desenvolvida pelas equipas de Educação Especial, em Elvas e Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.....114

CAPÍTULO II

| | |
|-------------------------|-----|
| ANÁLISE AVALIATIVA..... | 134 |
|-------------------------|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| Metodologia | 134 |
|--------------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| 1.População..... | 134 |
|------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| 1.1 Amostra..... | 136 |
|------------------|-----|

| | |
|--|------------|
| 2. Recolha de dados..... | 137 |
| 3. Perguntas semi-directivas..... | 138 |
| 4. Análise do discurso..... | 141 |
| Discussão dos Resultados..... | 141 |
| Aspectos Gerais..... | 141 |
| Resultados decorrentes dos dados das entrevistas..... | 142 |
| Conclusões..... | 154 |
| Bibliografia e legislação consultada..... | 158 |
| ANEXOS..... | I |
| Quadro referente à fraternidade entre Elvas e Olivença..... | II |
| Ruínas da ponte da Ajuda..... | III |
| Entrevistas referentes ao município de Elvas | IV |
| Entrevistas referentes ao município de Olivença..... | XXIX |
| Relação de material da E.E.E. de Elvas..... | LIV |
| Acta da criação do Centro de Formação de Elvas..... | LVII |

INTRODUÇÃO

1-TEMA

O ensino de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico com necessidades educativas especiais, nos municípios de Elvas e Olivença, entre 1986 e 1996. Estudo descritivo, comparativo e crítico.

2-OBJECTIVOS DO ESTUDO

OBJECTIVO GERAL

ANALISAR E COMPARAR A RECUPERAÇÃO E A INTEGRAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS CONCELHOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 E 1996.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- 1- ANALISAR E COMPARAR O SISTEMA ORGANIZATIVO DAS ESTRUTURAS DE ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO, RELATIVO A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NOS CONCELHOS DE ELVAS E OLIVENÇA .
- 2- ANALISAR E COMPARAR O FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NOS CONCELHOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 E 1996.
- 3- ANALISAR E COMPARAR O FUNCIONAMENTO DAS EQUIPAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NOS CONCELHOS DE ELVAS E OLIVENÇA, ENTRE 1986 E 1996.

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Pretendo, com este estudo, encontrar uma correspondência entre a evolução das concepções e a sua tradução na criação de novos serviços, de transferência de poderes e coexistência, no mesmo campo e ao mesmo tempo, das estruturas organizacionais no âmbito da Educação Especial nos concelhos de Elvas e Olivença.

É minha intenção dar a conhecer o paralelismo existente entre o ensino a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, com necessidades educativas especiais nas duas regiões vizinhas, para que se possa reflectir sobre a exequibilidade dos dois modelos, de modo a encontrar os aspectos positivos e negativos dos dois subsistemas. A partir da leitura deste trabalho poder-se-ão encontrar algumas respostas para os problemas existentes no funcionamento da Educação Especial, cuja modalidade merece ser compreendida.

Por serem Elvas e Olivença duas regiões com características geográficas semelhantes, apesar de pertencerem a países diferentes, surgiu a curiosidade de fazer o estudo, no campo do ensino relativo a crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Como se trata de dois países vizinhos, pertencentes à Comunidade Europeia, com tendência para a uniformização de políticas educativas, procuro entender melhor o funcionamento do Ensino a Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, com Necessidades Educativas Especiais, nos concelhos de Elvas e Olivença, desde 1986 até 1996.

Considero este estudo importante, significativo e viável, por se tratar do ensino que envolve uma modalidade muito problemática, tendo em vista uma melhor compreensão, por parte de todos os interessados no acto educativo e da exequibilidade da educação orientada para crianças com necessidades educativas especiais. Trabalho há 15 anos nesta modalidade

de ensino e não me apercebi de que tivesse havido uma evolução significativa durante o período a que se refere este trabalho.

O sistema que está montado actualmente é o mesmo que existia em 1986, exceptuando algumas pequenas correcções (adaptação de salas, acesso a algum material, etc.), que, de qualquer modo, pouco contribuíram para o sucesso escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

Este trabalho está delimitado no espaço temporal entre 1986 e 1996, por envolver a funcionalidade do sistema desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo até ao ano do início da elaboração do trabalho. Esta delimitação não invalida que, no caso de surgirem alterações no seu decurso, sejam as mesmas tomadas em consideração, com vista a um maior enriquecimento do estudo.

Pretende-se que a abordagem a este tema inclua não só as duas regiões a estudar, mas também todo o sistema educativo que as envolve.

Esta fase de transição do referido sistema tem sido marcada pela tentativa de encontrar a legislação mais adequada à realidade da escola, não esquecendo que a grande aposta passa também pela especialização e qualificação dos recursos humanos, de modo que à sua acção não faltem os valores morais e culturais e sem nunca perder o sentido da justiça.

A abolição das fronteiras marca uma época histórica na vida das nações e na mudança de mentalidades, o que contribui para a possibilidade de adopção de modelos que uniformizem os subsistemas de Educação Especial. Elvas e Olivença constituem um bloco de culturas e tradições muito próximas. Por conseguinte, partindo do princípio de que o interesse em solucionar os problemas existentes no seio da Educação Especial é demonstrado pelos dois países Estados (Portugal e Espanha), como uma necessidade imperiosa de pôr fim às diferenças, e, tendo em conta a facilidade de contacto entre os dois povos, é interessante a troca de

experiências dentro desta modalidade de educação nas duas regiões fronteiriças propostas.

Alguns autores, tanto portugueses como espanhóis(Pereira, 1993 e Galhardo, 1986), fazem transparecer, através dos seus trabalhos, que a Educação Especial tem sido muito negligenciada pelos seus responsáveis, pois os modelos implantados ainda não reúnem as condições para um funcionamento eficiente e eficaz (equipas psicopedagógicas, instalações condignas, formação de professores, recursos, autonomia e acção das equipas de educação especial).

No actual processo de Reforma Educativa em Portugal, é importante realizar esta investigação, não só porque estamos em presença de um facto de criação recente, mas também porque se torna urgente encontrar pistas para acelerar este processo, de forma a acompanharmos o ritmo de sistemas mais desenvolvidos.

Trata-se também, intrinsecamente, de um estudo de avaliação da produção do que tem sido a Educação Especial nos concelhos de Elvas e Olivença.

METODOLOGIA

Para atingir os resultados pretendidos irei fazer um estudo exploratório, recorrendo fundamentalmente a perguntas de investigação, dirigidas aos agentes envolvidos na educação especial, pesquisa bibliográfica e documental e observação, no terreno, da operacionalidade dos sistemas.

Para que se possa ter confiança em aceitar as informações de um instrumento de pesquisa, este precisa de ter as qualidades de validade e fidedignidade. Diz-se que um instrumento é válido quando mede o que pretende medir e é fidedigno quando, aplicado à mesma amostra, oferece consistentemente os mesmos resultados.

A minha proposta será de uma investigação essencialmente qualitativa, no âmbito de um subsistema com características vocacionadas para a recuperação de crianças com N.E.E. nos concelhos de Elvas e Olivença. Trata-se de explorar a realidade com as experiências vividas e recolher os dados necessários à compreensão e interpretação do progresso desta modalidade de ensino, cujo contacto participante com as entidades responsáveis e agentes de ensino é determinante para a obtenção de bons resultados.

Na investigação de campo para o referido estudo, observação detalhada de um contexto, vou socorrer-me de perguntas de investigação, considerando-as como um instrumento que leva os sujeitos a exprimirem-se livremente, procurando tirar partido, interferindo quanto baste, do facto de trabalhar há quinze anos nesta área. Considero que a investigação qualitativa a fazer será consubstanciada em visitas, observações, consultas bibliográficas, documentais e legislativas. Farei outras considerações sobre a metodologia aos momentos próprios.

Na investigação qualitativa não há abordagens neutras, dado que estamos em presença de interpretações de experiências construídas por pessoas em situação.

Na tradição weberiana, dizemos que estamos em presença de compreensões interpretativas das interacções humanas, e, segundo Greetz, trata-se de penetrar no mundo conceptual dos sujeitos, pois a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências.

PRIMEIRA PARTE

CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS E PILARES TEÓRICOS PARA A SUA IDENTIFICAÇÃO

CONCEITOS DE AUTONOMIA ADMINISTRATIVA, INTEGRAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL, RECURSOS, POBREZA E MODELOS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES, CUJOS TERMOS SERVEM PARA DEFINIR OS ARTIGOS 17º E 18º DA L.B.S.E.(LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO) E O DECRETO-LEI N.º319/91 DE 23 DE AGOSTO E PARA DEFINIR TAMBÉM O REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, APROVADO PELO GOVERNO ESPANHOL EM 6 DE MARÇO DE 1985 (GUIA DE LA INTEGRACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIÊNCIA, 1986).

CAPÍTULO I

BASES TEÓRICAS

O Secretariado Nacional de Reabilitação, organismo recém-criado, de vocação interministerial, ao qual estavam atribuídas competências em matéria de definição da política de reabilitação, continha a área das crianças e jovens com deficiência.

1978 foi o ano das reuniões de trabalho encarregue de estudar a transição das estruturas de educação especial, existentes no âmbito da Segurança Social, para o Ministério da Educação, por se considerar que competia a este ministério a coordenação das acções e dos recursos destinados ao atendimento educativo de crianças com deficiência. Depois deste, muitos outros grupos de trabalho se sucederam com idêntico objectivo até 1986,

altura em que com a aprovação da lei de Bases do Sistema Educativo é encerrado um ciclo da história da educação especial no nosso país. Para trás ficavam muitos anos de luta pela defesa do direito à educação daqueles que eram diferentes, anos em que se assistiu a uma enorme evolução de concepções sociais, anos em que o conhecimento científico demonstrou novas possibilidades e abalou certezas feitas.

Para compreender o caminho feito, convirá recuar no tempo e, de forma breve, descrever os momentos mais significativos do desenvolvimento da Educação Especial em Portugal.

Uma primeira fase teve início na segunda metade do século XIX, quando na sequência de legados feitos por beneméritos a organizações particulares de assistência - Casa Pia e Misericórdias – são criados os primeiros estabelecimentos para atendimento de surdos e de cegos. Em geral, denominavam-se «asilos» sempre que predominavam meros objectivos assistenciais e «institutos» quando eram expressos os seus fins educativos.

Por iniciativa da Casa Pia de Lisboa é criado, em 1916, e na dependência do então chamado Ministério da Instrução, um instituto destinado à observação e ensino de crianças com deficiência mental e com perturbações da linguagem que, mais tarde, adoptou o nome do seu fundador, passando a designar-se Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Este Instituto tinha funções muito amplas, definindo-se como «centro orientador e coordenador de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças físicas e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação» e, ainda, como «centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições».

É só no princípio da década de sessenta que tem início uma maior intervenção oficial neste sector. Sob a responsabilidade da Assistência Social e no quadro do Instituto de Assistência a Menores são criadas

diversas escolas especiais por tipo de deficiência: em Lisboa, Porto, Braga, Vila Real, Viseu e Coimbra abrem-se internatos e semi-internatos para atendimento de crianças com deficiência visual, auditiva e mental, com a preocupação de responder às necessidades mais urgentes.

Simultaneamente, realizam-se cursos de formação de professores e de outros técnicos, inicia-se a organização de serviços de apoio domiciliário e, no final da década, assiste-se às primeiras experiências de integração escolar de alunos cegos em «salas de apoio».

Na mesma época, grupos de pais e de técnicos fundam associações particularmente vocacionadas para assegurar o atendimento educativo dos seus filhos. Nasce, assim, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Deficientes Mentais (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, a Liga dos Deficientes Motores, a Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas e a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas; a Liga Portuguesa para a Profilaxia da Cegueira abre o Centro Infantil Helen Keller.

Uma terceira fase da Educação Especial em Portugal pode-se considerar que teve início com a Reforma do Ensino de 1973, em que se verifica uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação.

De facto, a extensão do ensino básico às crianças com deficiência, prevista nos princípios da Reforma, traduzia o que se tinha tornado o principal objectivo da organização das escolas especiais existentes – o atendimento educativo das crianças deficientes. Em segundo lugar, à Reforma de 1973 segue-se a reestruturação do Ministério da Educação, adequando a sua orgânica aos objectivos previstos, criando-se, então, dentro das Direcções Gerais do Ensino Básico e do Secundário as Divisões de Ensino Especial. Em terceiro lugar, após o 25 de Abril e apesar da Reforma não ter sido totalmente aplicada, estavam criadas as condições, do

ponto de vista da doutrina e do ponto de vista administrativo, para se iniciar um processo de transformação e modernização da Educação Especial.

Este período é marcado por um aumento significativo da capacidade de atendimento, muito do qual se deve, de novo, à iniciativa dos pais que, por todo o país, se organizaram em associações e cooperativas e criaram escolas para crianças com deficiência mental; é marcado por profundas alterações do ponto de vista conceptual e pelo prosseguimento do ideário da integração que permanece actual, apesar de todos os avanços verificados. Contudo, as fases que referimos descrevem o desenvolvimento operado na estrutura organizativa ao longo do tempo, desde a iniciativa privada à estatal, da assistência à educação, da segregação às medidas de integração. A sequência é sensivelmente a mesma que se encontra noutros países, embora em Portugal o Estado tenha intervindo no sector mais tarde do que noutros países europeus e as primeiras intervenções consistentes da Educação surgirem já num período de democratização da sociedade portuguesa.

Porém, se é possível encontrar uma correspondência entre a evolução das concepções e a sua tradução na criação de novos serviços, o mesmo não significa que de fase para fase se tenha processado a transferência de poderes que as fases indicavam. Na realidade, o que aconteceu foi a coexistência no mesmo campo e ao mesmo tempo das diferentes estruturas organizativas – as que se tinham desenvolvido no âmbito da Segurança Social e as que se criaram no Ministério da Educação – actuando de acordo com critérios e regulamentações diferentes, sem definição de áreas de competência de cada um dos agentes, originando sobreposições e paralelismo, tornando, portanto, o sistema particularmente complexo.

Estamos no limiar do ano 2000 e vivemos, uma vez mais, um período de Reforma Educativa. São já evidentes os efeitos desta Reforma no sector da Educação Especial que, de entre muitas outras medidas, aboliu o estigma

da isenção da escolaridade obrigatória para as crianças com necessidades educativas especiais. Os desafios que se continuam a colocar à Educação Especial são os mesmos de há quinze anos atrás: encontrar para cada criança com N.E.E. as respostas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existirem, assumindo o dever de solidariedade colectiva, garantindo às crianças com deficiência o direito ao futuro.

Em Espanha, até 1977, a formação do magistério dedicado à Educação Especial realizou-se de forma assistemática e sem planificação alguma, por não existirem escolas específicas que tivessem essa missão. Geralmente realizavam-se cursos isolados por províncias aos quais podiam assistir professores do ensino básico em exercício. Em teoria, a duração (um ano escolar) e o currículo eram semelhantes para todos os cursos criados. No entanto, quando as instituições encarregadas de organizar esses cursos (Escolas Normais, Institutos de Ciências de Educação e Inspeção Técnica do Ensino Básico) recrutavam o professorado para os frequentar, era muito frequente existirem diferenças muito significativas de uns cursos para os outros, tanto na duração como no currículo.

Por coincidirem os horários da jornada laboral normal com os cursos de especialização e a Administração se negar a substituir os respectivos professores, era muito frequente que esses cursos tivessem que ser ministrados em regime nocturno, em fins de semana ou até durante as férias.

O ano de 1977 marca uma reforma importante com a aparição de uma Ordem Ministerial de 13 de Junho (B.O.E¹. de 25-06-77), na qual se inclui pela primeira vez a formação dos professores de Educação Especial nas Escolas Universitárias do Professorado do Ensino Básico. A diferença

¹ *Boletim Oficial do Estado*

fundamental entre estes cursos e os anteriores é dupla: por um lado não se exige ser previamente professor de ensino básico para cursar esta especialidade, podendo-se aceder directamente a partir do Curso de Orientação Universitária (C.O.U.) ; por outro, regula-se a formação deste professorado como algo sistemático e bem planeado, passando a ter os estudos uma duração de três anos, mas sem que se previsse nenhuma diferenciação nos currículos para os diferentes sectores da deficiência.

No entanto, como muitas vezes acontece, uma coisa é a teoria legislativa espanhola e outra muito distinta que é a prática. Nos cinco anos transcorridos desde que se promulgou a citada Ordem Ministerial, só três escolas do professorado do ensino básico (Barcelona, Málaga e Saragoça) incluíram a nova especialidade nos seus planos de estudo, continuando paralelamente a abertura assistemática de cursilhos isolados por províncias, tal como vinha sucedendo até ao ano de 1977.

Mas o mais paradoxal de tudo é que a estes novos diplomados nas três Escolas Universitárias ainda não lhes foi reconhecido pela Administração o direito a ministrar aulas de Educação Especial por não existir nenhum exercício específico nas sucessivas candidaturas. Esta inexplicável desfaçatez da Administração é ainda mais grave quando existem centenas de classes especiais distribuídas por toda a geografia espanhola que estão a ser regidas por professores que não cursaram nem uma só disciplina relacionada com a Pedagogia Especial ao longo da sua carreira, já que, tanto nas directrizes contidas na referida Ordem Ministerial do 13/06/77 como no plano experimental de 1971 (vigente ainda hoje em dia), não se contempla disciplina alguma relacionada com a Educação Especial para o professorado do ensino básico, o que, evidentemente se considera um contra-senso, sendo que a legislação vigente prevê que nas escolas sejam incluídos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

O “educador especializado” é também uma figura existente no domínio da educação especial ainda que concebida para a educação dos deficientes mentais severos e profundos. A formação deste profissional corre a cargo do Ministério do Trabalho e Segurança Social, existindo uma só escola em toda a Espanha, radicada em Madrid, podendo-se aceder à mesma directamente a partir do bacharelato e tendo o curso uma duração de dois anos.

Outra figura indirectamente relacionada, em Espanha, com o âmbito da Educação Especial é a do “terapeuta ocupacional”, cuja formação está a cargo do Ministério da Saúde; acede-se directamente a este curso a partir do bacharelato e a duração da carreira é de três anos. À semelhança do curso de educador especializado, a única escola existente está radicada em Madrid. Regra geral, estes profissionais costumam prestar os seus serviços em Sanatórios Psiquiátricos e nos Departamentos de Reabilitação dos hospitais da Segurança Social.

Menção à parte merece a consideração do professor especializado em “Transtornos de Linguagem e de Audição”, dado o interesse histórico no ensino de surdos e surdos-mudos. Para aceder à formação deste profissional (logopeda ou ortofonista) é necessário que o candidato possua o título de professor especializado em pedagogia terapêutica. Cumprido este requisito, adquire-se esta especialização com um ano de formação complementar, sendo a sua ocupação fundamental os colégios de surdos e a aulas especiais integradas para crianças hipoacúsicas. No entanto, ao serem postos a funcionar cursos de forma assistemática e sem planificação por províncias e ao não existirem escolas especiais para a aplicação desses cursos, esta formação padece dos mesmos defeitos que os cursos para a obtenção do título em pedagogia terapêutica.

No que se refere à formação dos psicólogos e psiquiatras, realiza-se nas universidades e com uma duração parecida. No entanto há um facto que

não se produz neste país em relação a alguns países da União Europeia, que é a não exigência do grau de professor do ensino básico e de alguma prática docente prévia para ser psicólogo escolar. Visto estas figuras profissionais estarem ausentes em quase todas as candidaturas das escolas de Educação Especial, não vamos insistir mais nos aspectos relacionados com a sua formação.

Há dois dados importantes que convém fazer constar neste capítulo: em primeiro lugar, podemos referir que em Espanha não existe complemento salarial para o professorado de Educação Especial (pelo menos no ensino público propriamente dito), nem sequer uma bonificação no horário semanal de dedicação laboral. Em segundo lugar constata-se que o número de professores especializados em Pedagogia Terapêutica desde que se criou o título em Espanha até 1979 ascende a 7200, enquanto que os de Perturbações de Linguagem e da Audição a 1400 (Rodriguez de Rivera, J. em *Vida Escolar*, nº 205, enero-febrero, 1980, pág.74).

Se compararmos este número de 7200 professores especializados em Pedagogia Terapêutica fornecido por Rodriguez de Rivera (Técnico do Instituto Nacional de Educación Especial) com os 98678 lugares escolares que, segundo Ramirez Cardús (Director do Instituto de Educación Especial em 1979) existiam em Educación Especial, pode-se assegurar que nos dois últimos anos houve mais de um milhar de unidades de Educação Especial regidas por professores que não tinham a habilitação mínima exigida e que careciam da mais elementar formação para tratar adequadamente as crianças incluídas nas ditas unidades (não esquecer que não existe nenhuma disciplina específica no plano de estudos do professorado do ensino básico), salvo os que, em alguns casos concretos, a tenham obtido por sua própria conta. Com tudo isto, fica outra vez bem patente a escassa preocupação prestada pela Administração espanhola aos problemas de qualidade desta parcela tão importante da educação geral.

A partir de 1977 tem-se vindo a produzir uma mudança de atitudes no que respeita à atenção social em relação às pessoas afectadas por problemas derivados de deficiências físicas, psíquicas ou sensoriais, que contribuíram para a adopção de estruturas e soluções mais de acordo com a dignidade, necessidades e interesses das mesmas; projectos e soluções que, pelo que se refere ao aspecto concreto da atenção educativa dessas pessoas, e com vista à sua total integração social, para a qual a integração educativa é o primeiro passo, levou à inserção completa ou parcial das mesmas no sistema educativo, facilitada ou possibilitada através de apoios individualizados e específicos, prestados por pessoal especializado; apenas quando as capacidades da criança ou jovem não permitirem a dita inserção, se recorrerá à sua escolarização em centros específicos.

Dentro desta linha, a Lei 40/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, nos seus artigos 49 e seguintes, estabelece as bases gerais para o tratamento educativo dos deficientes e inadaptados . A Ley 13/1982, de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos, desenvolvendo o mandato contido no artigo 49 da Constituição Espanhola de 1978, dá um passo mais no que se refere ao apoio das pessoas diminuídas nas suas capacidades físicas, sensoriais ou psíquicas, estabelecendo para a sua educação, na Secção Terceira, título sexto, artigos 23 a 31, uma série de directrizes de acordo com as tendências actuais nessa matéria e que vêm abranger os quatro princípios que hão de reger a educação das referidas pessoas: normalização dos serviços, integração escolar, sectorização da atenção educativa e individualização do ensino.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES ORGANIZACIONAIS E FUNCIONAIS

1- Introdução

A abordagem aos conceitos-chave contidos neste capítulo procura determinar, caracterizar e entender o desafio da mudança que as instituições de educação especial devem sofrer para enfrentar situações em que a noção de começo está sempre presente, sem se ter a pretensão de realizar um estudo aprofundado e, muito menos, esgotar uma matéria que se revela de tão grande complexidade. Torna-se necessário, neste contexto, ensaiar processos e formas de auto-organização baseados na iniciativa pessoal e de equipas inovadoras, emergentes da própria comunidade educativa, que apontem para a mobilização activa e partilhada.

Numa sociedade em mudança permanente, as estruturas e métodos devem estar continuamente sujeitos a um desenvolvimento sustentável, até porque hoje ninguém sabe, e cada vez menos se sabe o que nos espera o futuro. Por tudo isto, a informação é hoje um valor cada vez mais requisitado para a sustentação de uma organização aprendente.

O desenvolvimento de pólos de incerteza perturba, cada vez mais, as margens de manobra nos estreitos espaços onde tem lugar a decisão individual. Os processos de globalização obrigam a que se dê uma atenção proeminente aos sistemas e estruturas vocacionados para o trabalho educativo e formativo. Num futuro que começa todos os dias mais cedo as sociedades potenciam-se para a instabilidade, na medida em que se tornam mais abertas e mais imateriais. Por isso, há que valorizar os lugares da expressão do poder do conhecimento e do seu integral aproveitamento;

investir no desenvolvimento preferencial de espaços onde se torne possível e viável a criação de destrezas, saberes e aprendizagens fundamentais para que os indivíduos consigam enfrentar os aspectos conhecidos das relações sociais e profissionais e, responsabilmente, domesticarem e libertem essa permanente invenção de substância humana que se chama conhecimento.

É neste contexto que se equaciona a investigação no domínio da organização das acções educacionais, que tendo como pano de fundo uma sociedade onde predominam as actividades “imateriais”, se vai tornando mais densa, altamente informante e mais complexa, logo, problemática.

Penso que este contexto não deve ser visto como uma ameaça, como é usual interpretá-lo por via da mediatização imediatista, mas como um chão que torna solúvel a difusão do conhecimento e do progresso humano criador de uma cultura de inovação.

Os conceitos devem permitir melhorar as competências dos agentes da mudança para a inovação, e também proporcionar o desenvolvimento de profissionais mais criativos, comunicativos, cooperadores e solidários, sempre na perspectiva de que estamos na presença de organizações aprendentes.

É através dos conceitos que as ideias ou os objectos são concebidos pelo espírito ou adquiridos por ele, e que permite organizar as percepções e os conhecimentos.

2-AUTONOMIA ADMINISTRATIVA

A autonomia administrativa recobre uma pluralidade de situações que têm de comum o facto de os actos praticados nos âmbitos dessas situações serem definitivos e executórios e insusceptíveis de recurso hierárquico

(Caetano, 1973: 222; Canotilho Moreira, 1980: 440; Esteves de Oliveira, 1980: 184).

Essas diferentes situações definem outras tantas modalidades de autonomia administrativa referidas pelos autores: autonomia regulamentar, autonomia financeira, autonomia patrimonial, autonomia de provimento de pessoal. Nestas situações há autonomia quando a administração tem poder de decisão próprio quer para definir situações jurídicas genéricas – poder regulamentar – quer para tomar decisões jurídicas concretas, - poder de direcção.

Mais concretamente a autonomia administrativa subdivide-se em:

Autonomia regulamentar – capacidade de reproduzir normas regulamentares, sejam elas regulamentos orgânicos, processuais, internos (Caetano, 1972:100; Canotilho Moreira, 1980:441; Lima, 1995:88).

Autonomia financeira – capacidade de aplicação de receitas próprias a despesas próprias segundo orçamento privativo (Caetano, id., I, 222; Lima, 94).

Autonomia de provimento de pessoal – capacidade de recrutar livremente pessoas para os seus serviços (Caetano, id., 1983 II, 693).

A autonomia administrativa pode incluir todas ou apenas algumas das modalidades referidas. Neste sentido, Freitas do Amaral refere como graus crescentes de autonomia:

- a) Simples outorga de personalidade jurídica para efeitos de gestão privada;
- b) Personalidade com capacidade de praticar actos definitivos e executórios (autonomia administrativa, stricto sensu);
- c) Personalidade com autonomia administrativa e faculdade financeira, (Amaral, 1973:33).



Para além destas devem ainda considerar-se, como outros elementos de crescente autonomia, a autonomia patrimonial e a autonomia de gestão pessoal.

Entre autonomia administrativa e descentralização já não se encontra a mesma correspondência que se verifica no caso de autonomia política.

A descentralização administrativa, para alguns autores, implica a existência de muitos requisitos – interesses próprios, autogoverno e não subordinação hierárquica (Gournay, 1978:157; Rivero, 1981:356; Machado; 1982:27). Assim, a distinção fundamental entre descentralização política e descentralização administrativa situa-se no tipo de poderes em que estão investidas as colectividades territoriais (ou institucionais).

Neste sentido, é pertinente a distinção de Jorge Miranda entre descentralização administrativa e descentralização política. “Pela primeira, atribuem-se poderes ou funções de natureza administrativa. Pela segunda, poderes ou funções de natureza política, em particular de natureza legislativa (Miranda, 1983, III,179). As regiões autónomas, na Constituição Portuguesa de 1976, e os municípios são exemplos típicos de descentralização onde se verificam todos os requisitos formais ou jurídicos desta, mas onde existe uma diferença de poderes, políticos ou apenas administrativos, que as distingue.

Para outros autores (Caetano, 1973:249; Amaral, 1973:33; Oliveira, 1980; Lima, 1985:92), a personalidade jurídica e a capacidade de os órgãos de uma colectividade poderem praticar actos definitivos e executórios, ou seja insusceptíveis de recurso hierárquico (Caetano, 1973:222), é suficiente para definir a descentralização administrativa. Para estes autores “o princípio da descentralização não tem como único objectivo a realização de democracia ou o reconhecimento da autonomia local” (Oliveira, 1980:185). No âmbito da administração “a descentralização interessa também como meio para a realização doutro valor, o qual é o da eficácia e funcionalidade

da organização administrativa” (id. 186). Em consequência, a autonomia administrativa é critério suficiente para caracterizar a descentralização administrativa susceptível de ser exercida quer através de órgãos eleitos quer através de órgãos nomeados.

Não obstante estas diferentes posições acerca da articulação entre descentralização e autonomia, torna-se claro que entre centralização e descentralização existem vários graus de maior ou menor compatibilidade mesmo para os autores que adoptam um conceito mais restrito de descentralização e que o critério para os estabelecer é, precisamente, o conceito de autonomia.

Deste modo, a descentralização administrativa é compatível com a centralização política, pois, neste caso o que distingue as duas situações é a natureza da autonomia requerida para o exercício de funções administrativas, independentemente da forma de designação dos órgãos da colectividade que possa ocorrer na descentralização administrativa.

Mas também a descentralização administrativa para esses autores inclui conteúdos diferentes de autonomia, podendo apresentar-se de uma forma crescente que vai desde a simples atribuição de personalidade jurídica para efeitos de gestão privada, até à autonomia administrativa (*stricto sensu*), financeira, patrimonial, regulamentar, de gestão de pessoal e de designação dos titulares dos órgãos. Ora isto significa que, nas situações intermédias, a descentralização de poderes de decisão em certos domínios da acção da colectividade coexiste com a centralização noutros domínios. Ou seja, o conceito de autonomia é um conceito mais operacional para analisar a distribuição de poderes num sistema administrativo do que os conceitos de centralização e de descentralização. Estes não permitem uma análise tão clarificadora dessas situações intermédias que Weber define como em parte autónomas e em parte heterónomas. E como vimos, são essas situações

intermédias que estão na base da divergência doutrinal entre os conceitos de centralização e descentralização.

Esta precisão conceitual tem alguma relevância para a análise do sistema educativo liberal. Embora o modelo administrativo quando observado em conjunto seja centralizado, quando é observado na sua evolução e nas duas modalidades de ensino liceal e de ensino técnico-profissional, permite-nos encontrar uma orientação no sentido de uma crescente centralização, cuja expressão normativa é a uniformização aplicada pelas últimas reformas. Assim a existência ou não existência de autonomia e o grau da sua aplicação permite-nos ver com mais nitidez o grau de centralização do sistema educativo e a sua aproximação progressiva do modelo burocrático.

Isto torna-se particularmente pertinente quando passámos do campo das funções jurídicas da administração, dentro das quais considerámos até agora a problemática da autonomia e passamos para análise das funções técnicas, onde o problema da autonomia assume uma importância especial mesmo numa administração centralizada.

Vamos considerar este aspecto da autonomia administrativa, na gestão do sistema educativo, sob o título de autonomia científica e pedagógica.

Como referimos atrás, as actividades educativas realizadas pela administração integram-se no exercício da função técnica (Caetano, 1972, I, 173). A prestação desses serviços pressupõe, além das normas jurídicas que condicionam as suas actividades, o recurso a outros meios não jurídicos para a sua execução, como seja a adopção de técnicas, de metodologias e de conteúdos instrucionais baseados em conhecimentos científicos. Na medida em que uma unidade orgânica do sistema educativo- (por exemplo, uma escola, um departamento da escola) dispõe de liberdade de decisão no exercício das funções técnicas destinadas a satisfação de necessidades educativas concretas (escolha de conteúdos instrucionais e de meios pedagógicos para a realização das funções educativas da escola),

encontramo-nos perante um caso específico de autonomia científica e pedagógica.

3- ADMINISTRAÇÃO

A administração está fortemente condicionada pelos estilos com que os administradores dirigem os comportamentos das pessoas. Por sua vez, os estilos de administração dependem substancialmente das convicções que os administradores têm a respeito do comportamento humano dentro duma organização. Essas organizações moldam não apenas a maneira de conduzir as pessoas, mas também a maneira pela qual se divide o trabalho, se planeiam e organizam as actividades. As organizações são projectadas e administradas de acordo com certas teorias administrativas. Cada teoria administrativa fundamenta-se em certas convicções sobre a maneira pela qual as pessoas se comportam dentro das organizações.

McGregor, um dos mais famosos autores behavioristas da Administração, preocupou-se em comparar dois estilos opostos e antagónicos de administrar: de um lado, um estilo baseado na teoria tradicional, excessivamente mecanicista e pragmática e, de outro, um estilo baseado nas concepções modernas a respeito do comportamento humano.

Segundo o autor a concepção tradicional de Administração baseia-se em convicções erróneas e incorrectas sobre o comportamento humano. Reflecte um estilo de administração duro, rígido e autocrático e que se limita a fazer as pessoas trabalharem dentro de certos esquemas e padrões previamente programados e organizados, tendo em vista exclusivamente os objectivos da organização. As pessoas são visualizadas como meros recursos ou meios de produção.

Esta teoria representa o estilo de Administração tal como foi definido pela Administração Científica de Taylor, pela Teoria Clássica de Fayol e pela Teoria da Burocracia de Weber em diferentes estágios da teoria administrativa: o bitolamento da iniciativa individual, o aprisionamento da criatividade do indivíduo, o estreitamento da actividade profissional através do método preestabelecido e da rotina de trabalho. Leva as pessoas a fazerem exactamente aquilo que a organização pretende que elas façam, independentemente das suas opiniões ou objectivos pessoais. Sempre que um administrador imponha arbitrariamente e de cima para baixo um esquema de trabalho e passe a controlar externamente o comportamento de trabalho dos seus subordinados ele está a defender esta teoria. O facto de ele impor autocriticamente ou de impor suavemente não faz diferença segundo McGregor: são apenas duas formas diferentes de defender esta teoria. Neste sentido, a própria teoria das Relações Humanas, em seu carácter demagógico e manipulativo, também é uma forma suave, macia e engenhosa de praticar esta teoria.

A moderna concepção de Administração baseia-se em concepções e premissas actuais e sem preconceitos a respeito da natureza humana.

Esta teoria desenvolve um *estilo de administração* muito aberto e dinâmico, extremamente democrático, através do qual administrar é um processo de criar oportunidades, libertar potenciais, remover obstáculos, encorajar o crescimento individual e proporcionar orientação quanto a objectivos; propõe um estilo de administração francamente participativo e democrático, baseado nos valores humanos e sociais.

As condições impostas pela administração tradicional até à implantação da democracia em Portugal condicionaram as pessoas a empregos limitados e mecanizados por métodos e processos de trabalho rígidos e mecanísticos, e que não utilizavam todas as capacidades das pessoas, desencorajando a iniciativa e a aceitação de responsabilidades, desenvolvendo a passividade

e tirando todo o significado psicológico do trabalho. Assim, no longo período da administração tradicional, as pessoas acostumaram-se a ser dirigidas, controladas e manipuladas pelas empresas e a encontrar fora do trabalho as satisfações para as suas necessidades pessoais de auto-realização. Segundo McGregor, a Administração moderna é geralmente aplicada a empresas através de um estilo de uma direcção baseado numa série de medidas inovadoras e humanistas, como a *descentralização das decisões e delegação de responsabilidades, ampliação do cargo para maior significação do trabalho, participação nas decisões mais altas e administração consultiva e autoavaliação do desempenho.*

4- INTEGRAÇÃO

A integração das crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares continua a ser um dos objectivos principais da política neste sector, daí que os políticos considerem importante a abordagem dos problemas da escola regular para que a integração tenha significado real e não se limite a uma mera presença de alunos deficientes. A integração implica, assim, uma mudança da escola regular que parece ser desejada pela maioria dos intervenientes.

A adaptação das salas de aula, a assistência social, o enfermeiro escolar, etc., significam proporcionar à criança com N.E.E. as condições práticas, de modo a possibilitar a sua integração, sendo-lhe dada a hipótese de frequentar a escola em iguais condições que as outras crianças da comunidade. Também há outros factores considerados importantes para que se consiga o sucesso da integração, como por exemplo o conhecimento por parte da direcção da escola, do professor de educação especial e do professor do ensino regular, das necessidades e eventuais dificuldades do

aluno com problemas, mostrar uma atitude positiva no acolhimento do aluno, uma atitude de boa vontade, mas não excessivamente proteccionista, por parte dos companheiros, e a existência de expectativas realistas e de vontade por parte do aluno e dos pais, para que se verifique uma aceitação da criança diferente em condições iguais às dos outros alunos.

Segundo o Decreto –Lei nº319/91 de 23 de Agosto a legislação que regulamenta a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares portuguesas, publicada há mais de dez anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrente da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- 1- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos.
- 2- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.
- 3- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escola para todos»
- 4- Um mais explícito conhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

5- A consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Segundo o Guia de Integración, “integración es, por tanto, un proceso mediante el cual un niño com deficiências es acogido en la escuela ordinaria y desarrolla en la misma una vida escolar como ser social”.

Segundo o referido guia, a escola deve estar apetrechada com os meios adequados para que os alunos com N.E.E. tomem parte em todas as actividades educativas, em iguais circunstâncias que as outras crianças da classe.

Desta maneira conseguir-se-á o desenvolvimento da sua personalidade, da sua inteligência e da sua autonomia social junto das outras crianças normais. Nas escolas da Extremadura espanhola os factores que favorecem um bom processo de integração são a elaboração de projectos educativos, com o fim de integrar os alunos com necessidades educativas especiais, a participação de todos os membros da comunidade educativa (pais, alunos e profissionais), acesso aos recursos humanos e materiais necessários e evitar barreiras arquitectónicas nas instituições por eles frequentadas e barreiras psicológicas na própria sociedade, de modo que seja facilitado o acesso à escola integradora.

Segundo a nossa opinião, após a análise aos conceitos dos autores citados, tentamos aproximar-nos ao conceito, definindo integração como sendo a quebra de isolamento das respostas educativas especiais e das crianças excepcionais e a sua inclusão no ambiente geral das crianças da comunidade.

5- EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Considera-se Educação Especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais, devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo” (Decreto-Lei nº319/91 de 23 de Agosto, art.º11º)

Talvez possamos definir melhor Educação Especial ou a educação de crianças com necessidades educativas especiais como o atendimento de diferenças individuais das crianças que estão muito distantes dos padrões normais em determinada área, de tal modo que os esquemas ou técnicas normais de educação são total ou parcialmente inadequados.

Pode significar, nos casos extremos, a necessidade de dar um atendimento individual para uma determinada criança, mas na maior parte dos casos o professor é chamado a fazer adaptações aos métodos e improvisar para fornecer à criança algo mais adequado às suas áreas de dificuldade. É raro que uma criança tenha necessidades específicas de aprendizagem em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Pode precisar de mais elogios e de maior encorajamento, de programas mais desdobrados, mas as suas necessidades sociais e emocionais, assim como as educacionais, devem ser consideradas, dentro do domínio do professor. O objectivo da educação especial é formar a criança e torná-la um adulto tão capaz e realizado quanto a sua limitação lhe permitir.

Considerarmos a actual evolução do Ensino Especial como uma revolução, implica não só uma profusão de ideias novas que estão a revolucionar a educação de crianças excepcionais, como também da correspondente abordagem filosófica em que essa evolução se baseia e que poderemos considerar dentro de uma linha humanista. Nos programas de educação especial que os autores descrevem e analisam, dá-se mais relevo

à criança que ao tipo de deficiência. Assim os autores não tentam definir a criança deficiente em termos da característica da deficiência, como tantas vezes tem sido feito, mas antes, definem a educação especial em termos da possibilidade de intervenção na educação de crianças com necessidades educativas especiais.

Esta mudança de tónica de criança especial para a educação especial, determina o início de uma nova fase na história da educação das crianças excepcionais; História impressionante quando contada do ponto de vista da criança deficiente, pelo desleixo, esquecimento e rejeição massiva que estas crianças têm sofrido (Smith e Neisworth, 1975).

De acordo com o capítulo primeiro, art.º 2º, do Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, considera-se a Educação Especial como “la concretización en la atención educativa temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinários del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades de Educación Especial”.

Segundo a nossa opinião, tentamos aproximar-nos ao conceito definindo Educação Especial como o conjunto de instrumentos alternativos utilizados, de modo a proporcionar a todas as crianças o acesso à escola, contribuindo para a progressão na aprendizagem e facilitando à criança com necessidades educativas especiais a integração na escola e na sociedade.

6- RECURSOS EDUCATIVOS

A problemática do atendimento dos indivíduos com necessidades educativas especiais exige a procura de recursos variados, existentes nos diversos sectores públicos e privados.

Segundo documento elaborado pelo Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial², recursos educativos são o conjunto de meios que permitem que cada criança receba o atendimento educativo adequado às suas necessidades educativas especiais.

O Real Decreto que criou o Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial considera recursos para a educação “ os materiais necessários e as adaptações curriculares precisas para possibilitar a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais no regime de maior integração possível” (Guia de Integración, 1986:15).³

Para a realização da reforma curricular, as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente materiais de apoio escrito e audiovisual, bibliotecas, laboratórios, oficinas e meios informáticos, bem como de espaços e materiais para as actividades lúdicas, incluindo o desporto escolar.

Os recursos educativos mencionados devem estar distribuídos de tal forma que todos os alunos a eles tenham acesso periódico.

Os referidos recursos concentram-se em centros de recursos, de forma a racionalizar a sua utilização pelas escolas.

² *A Educação Especial na Última Década, sua Evolução e Tendências*. Com este livro pretende-se dar um contributo para a caracterização do subsistema de Educação Especial em Portugal, no âmbito do Ministério do Emprego e Segurança social, nos últimos dez anos.

³ O Guia de Integración pretende proporcionar uma informação completa de todos os meios e serviços educativos que existem no campo da educação especial, em Espanha, dentro da área de gestão directa do Ministério de Educación y Ciencia. A través dele intenta-se que os novos recursos que se puseram em marcha nos últimos anos sejam mais conhecidos e possam ser utilizados com mais rapidez pelas pessoas que tenham necessidade deles.

«Os equipamentos educativos não podem ser definidos apenas em função das necessidades e exigências da escola curricular, mas sim em função da escola cultural como um todo.

O mesmo se dirá dos espaços. Tal como precisa de equipamentos adequados, a escola cultural precisa de espaços adequados» (Patrício, 1996:101).

Para além dos recursos mencionados para a realização da escola curricular são também variados os recursos educativos e culturais de que deve dispor a escola cultural, como por exemplo o atelier de artes plásticas, o auditório musical, o pavilhão gimnodesportivo; o centro de documentação, os campos de jogos; sala de exposições; reprografia; salão de festas; aparelhagem de som e imagem; discos ; instrumentos musicais, diapositivos diversos; material para os jogos de inteligência; vídeos, etc..

Segundo a nossa opinião, tentamos aproximar-nos ao conceito de recursos educativos, considerando que são um conjunto de instrumentos que, utilizados no processo educativo, contribuem para a recuperação de crianças com necessidades educativas especiais

7-MODELOS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES

Várias têm sido as abordagens no que se refere à organização da escola a partir da aplicação das várias teorias organizativas. De entre os muitos autores de que nos poderíamos socorrer para uma esquematização dos modelos de organização da escola, fazemos uma maior insistência em Ciscar & Uria, Sedano & Perez, Barroso & Lima, pela natureza ampla e eclética da revisão de literatura que nos apresentam e que, do nosso ponto de vista, nos dispensa grande parte de outros percursos.

É assim que, e segundo um critério meramente cronológico, começaremos por referir os contributos de Ciscar & Uria, as quais organizam uma tipologia a partir da aplicação à escola das várias teorias organizativas centradas nos seguintes eixos: *escola como empresa, escola como conjunto de departamentos que funcionam coordenadamente, escola como burocracia, escola humanista, escola como sistema aberto e, finalmente uma referência à escola na perspectiva das teorias cultural-interpretativa e crítica*, decorrente de desenvolvimentos mais recentes como a *anarquia organizada* ou os *modelos culturais*.

Os aspectos determinantes de cada um dos eixos estariam, deste modo, directamente associados às correspondentes teorias da administração. É assim que nos modelos de *escola como empresa*, decorrente da teoria da administração científica de Taylor, relevam aspectos organizacionais como a organização do trabalho, a importância do controlo, a estrutura piramidal da autoridade e a divisão compartimentada, encarando-se a escola como uma organização formal. Os contributos das teorias clássica e neoclássica de Fayol e seus continuadores permitiriam encarar a escola como uma organização que se estrutura a partir das funções essenciais da administração.

Sedano & Perez, no entanto, agrupariam estas várias correntes por forma a construir um dos modelos de interpretação e compreensão da escola e que os autores designam de modelos produtivos.⁴ Também Guilardi & Spallarossa lhe fazem referência quando elegem em relação ao que designam como *management da escola* o “Estudo da Natureza, dos

⁴ Segundo Sedano & Perez, apoiando-se nos contributos das análises de autores vários como Makarenko, Moreno, Múncio, Drucker,..., os modelos produtivos de organização da escola socorrem-se dos contributos dos clássicos Taylor e Fayol e dos neoclássicos Gulik, Wurwick e Drucker, e estabelecem como principal preocupação deste eixo organizacional o conseguir da eficiência da escola através de uma “(...) cuidadosa e detalhada planificação com objectivos precisos e operativos, um minucioso controle de qualidade, uma adequada selecção e promoção do pessoal directivo e docente”. Veja-se Muñoz Sedano & Roman Perez, *Modelos de Organización Escolar*, Madrid, Editorial Cincel SA, 1989, pp. 66-75.

métodos, da quantidade de trabalho”⁵ como um dos três eixos para a análise da sua organização. A uma tal visão da organização da escola não deixaria também Canário de fazer referência, ao invocar o mesmo tipo de tecnologia- tecnologia em cadeia- que Taylor apontava quer para a organização industrial quer para a organização escolar e cuja manifestação última se traduz na organização do ensino segundo *modelos curriculares por disciplina*⁶ e ao usar ainda a seguinte transcrição de Cubberley: “As nossas escolas são, de certa maneira, fábricas em que as matérias primas (crianças) têm de ser moldadas e transformadas em produtos para satisfazer as diferentes necessidades da vida. Para tal é necessário boas ferramentas, maquinaria especializada, avaliação contínua da produção, eliminação dos desperdícios na fábrica e grande variedade dos produtos finais”.

Uma visão da *escola como organização burocrática* é talvez de todas a que tem sido mais utilizada. Neste sentido se referem Ciscar & Uria à escola como “(...) siendo concebida como una Organización dependiente de personas especializadas en su trabajo y preparadas para desempeñar aquellos puestos concretos establecidos jerárquicamente, basados en reglamentos escritos y con unas normas estables, características básicas de una burocracia y de la Escuela quando se organiza burocráticamente” (Cf. Concepcion Ciscar & Esther Uria, *op. cit.*, p.84).

Não podíamos deixar de fazer uma abordagem aos modelos culturais de organização da escola, defendidos apaixonadamente pelo Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício no seu livro “A Escola Cultural”. O autor desta obra refere que «...à Escola Cultural é realmente adequado o qualificativo de cultural, porque é a cultura humana na totalidade das suas formas – e

⁵ Cf. Franco Guilardi & Carlo Spallarossa, *Guia para a Organização da Escola*, Porto, Edições Asa, p.27.

⁶ Carrilho Ribeiro apresenta-nos um grupo alargado de modelos de organização curricular, de entre os quais o *modelo baseado em disciplinas*. Não deixando de aludir a alguns dos seus inconvenientes, apontar-lhe-ia como principais características o facto destas constituírem “(...) a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a seleccionar, o método mais lógico e eficaz para a sua organização e (...) o processo mais eficiente de aprender o conhecimento humano”, fazendo relevar o papel dos especialistas e facilitando a operacionalidade dos sistemas de ensino.

não apenas a cultura na sua visão mutilada e mutiladora do saber meramente científico-tecnológico – que ela quer promover...».

Para além dos autores a que nos temos vindo a referir apenas Sedano & Perez dedicam uma especial atenção ao modelo cultural, ainda que este modelo não deixe de constituir uma base de análise importante para uma tentativa de compreensão da escola, muito embora os aspectos do clima e da cultura organizacionais possam estar parcialmente incluídos nos modelos de organização como sistema social. Para além da apresentação de várias tipologias de cultura organizacional e de o termo cultura escolar não merecer ainda, de acordo com Erickson,⁷ um consenso alargado quanto ao seu significado, Sedano & Perez não deixam de a considerar como “(...) el conjunto de valores, ideas, creencias, tradiciones y símbolos compartidos por los miembros de una organización escolar” e de fazer realçar a interdependência entre cultura e escola, referindo como correntes dominantes dos modelos culturais *a escola como transmissora de cultura, a escola como reprodutora da cultura da classe dominante e a escola libertadora mediante a cultura.*

8 - POBREZA

Está claramente estabelecida a relação entre a deficiência e a pobreza. Se o risco da deficiência é muito maior para os pobres, o contrário também é verdadeiro. O nascimento de uma criança deficiente ou o aparecimento da deficiência na família, frequentemente traz exigências exageradas para os recursos limitados dessa família, criando um ambiente de desmoralização e lançando-a, deste modo, ainda mais na pobreza. A conjugação destes factores tem como consequência um índice maior de pessoas deficientes no

⁷ Revista *Educational Administration Quarterly*, nº4, 1987.

estrato mais pobre da sociedade. Por esta razão, o número de famílias afectadas pela deficiência e vivendo um nível constante de pobreza aumenta em termos absolutos. O impacto negativo desta tendência retarda seriamente o processo de desenvolvimento.

As condições de pobreza resultantes da economia neo-liberal que afectam cada vez mais um elevado número de famílias portuguesas são a causa principal do trabalho infantil e do abandono escolar, bem como outras formas de exploração de crianças e menores, tais como a pedofilia e o seu envolvimento em redes de distribuição de droga.

O poder político e o Estado devem assumir as suas responsabilidades na prevenção e erradicação das causas que originam o fenómeno, competindo aos mesmos a adopção de medidas políticas legislativas, no que diz respeito à melhoria das condições de vida das populações. Para isso, impõe-se a reforma do sistema fiscal, tendo em conta uma mais equitativa distribuição das riquezas, sem esquecer o reconhecimento de que todas as pessoas, independentemente da sua condição, têm direito a um rendimento mínimo para viverem condignamente.

A educação especial apoia crianças com grande diversidade de problemas, reconhecendo-se, estatisticamente, que 90% dessas crianças com necessidades educativas especiais pertencem a níveis económico e intelectual bastante baixos.

CAPÍTULO III

CONCLUSÕES CRÍTICAS

A metodologia desta parte consiste em comparar a linha teórica com a realidade da intervenção. Não pretendemos incluir uma média representativa do que encontramos na realidade, mas sim pretendemos fazer referência mais aos aspectos negativos do processo educativo e que de algum modo influem que em algumas escolas não se possa desenvolver adequadamente o potencial dos alunos com necessidades educativas especiais.

O ideal seria haver uma perfeita correspondência entre as concepções e a ~~funcionalidade dos serviços~~. É difícil criar estruturas que contemplem e satisfaçam o que teoricamente está definido para uma educação especial eficaz.

Delegados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, sancionando, também por este meio, o Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, de modo as que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

O princípio orientador deste Plano de Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou

crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da sua escolaridade. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças. Isto deu origem ao conceito de escola inclusiva. O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Ainda não vai longe o tempo em que, em Portugal, falar da Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais era assunto delicado e embaraçoso e por isso mesmo sempre adiado, sujeitando estas crianças a um tratamento discriminatório e nada dignificante.

Nos dias de hoje, embora se dêem ainda passos titubeantes neste domínio, já se observa uma trémula luz ao fundo do túnel e já se encontram estudiosos que se dedicam com entusiasmo a este ensino.

O funcionamento dos serviços de Educação Especial e o atendimento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais são duas partes importantes que constituem este subsistema.

Quanto ao funcionamento dos serviços de Educação Especial, creio que os moldes em que eles se processam contradizem, de certo modo, os princípios da integração e da inclusão que, como se sabe, apontam para a inserção do aluno com NEE, sempre que possível, na classe regular. Na minha óptica o que acontece hoje em dia é precisamente o contrário, ou seja, quando o aluno com NEE necessita dos serviços de Educação Especial, muitas das vezes ele é retirado da classe regular para receber esses mesmos serviços. É um modelo em que o apoio ao aluno com NEE fora da classe regular se sobrepõe à permanência desse mesmo aluno na classe regular com o apoio considerado apropriado. Poderia até dizer-se que é um modelo que tem por base a homogeneidade. Ora o que se pretende é precisamente o contrário, ou seja, a permanência do aluno na classe regular e somente em casos excepcionais é que a sua retirada dessa mesma classe, para receber serviços que sejam considerados determinantes para o seu desenvolvimento harmonioso, deve ocorrer. Quer-se com isto dizer que a Escola deve considerar a heterogeneidade dos alunos que a frequentam, preocupando-se, portanto, não só com o seu sucesso académico, como tantas vezes parece ser o caso, mas também com o seu desenvolvimento sócio-emocional e pessoal. Há, portanto, que considerar a diversidade e a diferenciação como factores que respeitam as características e as necessidades de todos e de cada aluno, onde o sucesso escolar não seja só equacionado com sucesso académico.

Quanto ao segundo aspecto, o atendimento por parte dos serviços de Educação Especial aos alunos com NEE, embora em termos estruturais já se tenha dado uma ideia na primeira parte, em termos educativos também aqui ele não parece andar de perfeita saúde. Primeiro porque estamos muito

longe do atendimento a todos os alunos com NEE, por falta de recursos humanos e materiais, por falta de conhecimentos, por falta de um modelo de atendimento que se coadune com as filosofias actuais, ou por falta de um bom relacionamento entre os vários agentes educativos, enfim por um sem número de coisas que ainda estão por fazer, ou um sem número de necessidades que ainda estão por satisfazer. Segundo, porque em termos de prevalência o número de alunos com NEE em risco e dotados e sobredotados é muito superior àquele considerado pelos organismos estatais. Esse número deve rondar os 300 000 alunos, vindo muitos deles, por falta de atendimento, a engrossar as fileiras do insucesso escolar. Aqui o problema não parece que seja só das escolas. Há certamente também uma falha de conhecimentos em relação a certos grupos de “alto risco” por parte de quem de direito. Com isto pretende-se dizer que se assiste cada vez mais a um insucesso generalizado por parte de alunos com dificuldades de aprendizagem, que constitui 50% da população com NEE, por este grupo de alunos, tantas vezes, não ser considerado como um grupo que deva receber os serviços de Educação Especial. É um erro do sistema que parece confundir dificuldades de aprendizagem com problemas de aprendizagem, o que, a meu ver, é grave. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são alunos que muitas vezes necessitam dos serviços de Educação Especial.

Quantos aos problemas da integração e inclusão há questões com as quais nos temos de preocupar, sob pena de continuarmos a atender inadequadamente o aluno com NEE. Elas prendem-se, por exemplo, com o tipo de mudanças que temos que considerar na classe regular no que diz respeito à sua organização, gestão e apropriação curricular, com a ratio professor-aluno, com a formação dos professores e demais agentes educativos (psicólogos, terapeutas, gestores, pais, etc.) nestas matérias, com a participação parental, com a criação de legislação apropriada e, muito especialmente, com uma mudança de atitudes e expectativas por

parte de todos nós, não só por parte dos educadores, dos professores, dos gestores escolares, dos pais, mas também, e essencialmente, por parte dos cidadãos em geral. A meu ver, os princípios da integração/inclusão só podem ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos os compreenderem e os aceitarem como princípios, cujas vantagens a todos beneficia.

Não se pode deixar de fazer referência à formação inicial, ministrada nas instituições de ensino superior, e se a mesma responde às necessidades do sistema educativo no campo da Educação Especial.

Embora já se tenha dado um passo significativo no sentido de sensibilizar os alunos dos cursos de formação inicial, no que diz respeito às necessidades educativas especiais, incluindo a maioria das instituições de ensino superior uma disciplina nos seus planos de estudos, creio que, face à política actual de atendimento aos alunos com NEE, essa sensibilização é claramente insuficiente. Já foram feitas propostas no sentido de que nos cursos de formação inicial fosse incluída uma vertente ligada às necessidades educativas especiais constituída por um mínimo de 3 módulos ou disciplinas, como, por exemplo, Introdução às NEE, Avaliação e Programação em Educação Especial e Adaptações Curriculares, considerando até a possibilidade de se efectuar um estágio nesta área.

Convém também frisar que a obtenção de DESE's por parte dos professores é crucial para as escolas, contudo, sob pena de ser polémico, parece-me que eles surgem mais como uma forma de estabelecer correspondências de "estatuto social" entre os docentes dos vários graus de ensino do que cursos, devidamente estudados pelas instituições de ensino superior e pelo próprio Ministério da Educação, de acordo com as necessidades do sistema, que viessem a colmatar essas mesmas necessidades. No entanto, para além da confusão ainda existente – há cursos de um ano, há cursos de dois anos, há cursos credíveis, há-os menos credíveis -, sou da opinião que, na maioria dos casos, eles estão realmente a

enriquecer aqueles que o frequentam e, por conseguinte, a enriquecer o nosso sistema educativo. Mas, considerando este aspecto com mais profundidade, entendo que a formação e a especialização de professores deverá obedecer a uma orgânica de ensino superior diferente, ou seja, pelo que defendo que a formação inicial de qualquer professor, para todos os graus de ensino, deverá basear-se num curso de licenciatura.

É fundamental saber atender às exigências que o crescimento e o desenvolvimento da criança colocam, exigências essas que apelam para conhecimentos científicos rigorosos e práticas pedagógicas adequadas. As Escolas Superiores de Educação, em conformidade com o que atrás ficou dito, não deveriam fazer parte das estruturas politécnicas, mas, sim, das estruturas universitárias. Considerando agora a formação especializada, esta deveria ser sempre de cariz pós-graduação, o que, necessariamente, não quereria dizer a frequência de mestrados ou doutoramentos. É possível criar pós-graduações em áreas como, por exemplo, a da Educação Especial, sem que para isso seja necessário a frequência de um mestrado.

Relativamente ao funcionamento dos serviços nas escolas em Espanha, pode considerar-se muito aquém do desejo de todos os agentes implicados no acto educativo; para além da centralização dos serviços, os recursos existentes, tanto humanos como materiais, não satisfazem as exigências de modo a dar resposta aos problemas existentes nas escolas (professores sem formação especializada, materiais adequados insuficientes e alguma dificuldade em utilizados).

Nas “Actas do 1º Encontro Transfronteiriço sobre Educação Especial, Badajoz e Évora, 28 e 29 de Novembro de 1997”, ficaram bem patentes as dificuldades encontradas pelos agentes educativos na aplicação conceptual que envolve este subsistema nas aulas de Educação Especial.

Uma das dificuldades encontradas no terreno surge quando a intervenção educativa se centra prioritariamente em conteúdos conceptuais que passam

a ter uma especial relevância, fazendo que as aulas tenham poucas soluções ou respostas às incapacidades cognitivas, contribuindo para uma maior selectividade.

A tendência para a homogeneidade, em parte promovida pela administração educativa (Ley de la Reforma Educativa, 1970)⁸ e em parte a forma de fazer a distribuição de espaços, tempos e a ideia de que todos os alunos devem saber o mesmo e aprender da mesma maneira, assim como a prática habitual de que o recurso primordial de ensino é o professor, impossibilita, em grande medida, uma atenção à diversidade.

Segundo a experiência do que se passa nas escolas, não é constante a existência de um currículo de preparação sistemática para a vida, mas sim, no que se refere a necessidades educativas especiais, os responsáveis pela educação deixam-se guiar pelo currículo normalizado, sem ter em conta que às vezes é necessária a introdução de novos objectivos e conteúdos que estes alunos necessitam para se defenderem na vida.

No que respeita aos princípios básicos da reforma educativa alguma coisa está evoluindo; no entanto, nas aulas ainda é relativamente fácil encontrar aprendizagens pouco ligadas à realidade. Ainda que teoricamente seja um conceito superado, na prática o discente continua a participar muito pouco na aprendizagem; a aprendizagem que o professor considera séria e a que realmente conta continua a ser a individual, sendo opinião geral, ainda que não se reconheça, de que o professor, mais que um mediador, continua a ser um transmissor de conteúdos.

A base da actividade do docente continua a ser o programa e dentro dele os conteúdos conceptuais.

⁸ É a partir da “Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 quando se fazem efectivos os oito anos de escolaridade obrigatória ; nela “a finalidade da educação básica é proporcionar uma formação integral, fundamentalmente igual para todos e adaptada, no possível, às atitudes e capacidades de cada um”.

A escola ainda não tem autonomia para a realização de projectos curriculares e a sua adaptação em ciclos e níveis.

O programa constitui-se como factor de resistência, ao que se recorre para justificar outros aspectos citados anteriormente (atenção à diversidade).

Na Educação Especial, quando nos referimos às escolas públicas, observamos com frequência o excesso de conhecimentos, algumas destrezas, poucas habilidades e até agora quase nenhuma estratégia. Quanto às capacidades, trabalham-se mais as cognitivas do que as motoras. No que respeita aos conteúdos, insiste-se mais nos conceptuais, alguma coisa nos procedimentos e de uma forma pontual nas atitudes, quando deveria precisamente ser nestas últimas que mais sistematicamente se deveria trabalhar na aula (Necessidades Educativas especiales, Desafios Actuales: Escuela Inclusiva en España y Portugal, 1997)

A evolução felizmente inevitável das instituições obriga-as a uma atitude de permanente interacção e a uma redefinição constante do respectivo espaço de intervenção.

Quanto mais assumida for esta disponibilidade para a atitude de mudança, maior se revelará a utilidade e a vitalidade das instituições, maior prova darão da sua capacidade de resposta aos desafios que se lhes apresentam, maior eficácia creditarão face às apostas de quem nelas confia.

Os pressupostos atrás enunciados têm tudo a ver com o actual posicionamento dos organismos vocacionados para a Educação Especial. Com efeito, parece ter chegado o momento em que um novo salto qualitativo se impõe, através de uma reflexão participada, a partir da análise factual da situação.

Mercê de uma evolução relativamente conhecida (e reconhecida) e historicamente enquadrável no desenvolvimento das concepções sócio-educativas das últimas décadas, foi possível a transposição da mentalidade

pioneirista para uma outra mais estruturada, institucionalizada e tecnicizada. Simultaneamente os vários departamentos implicados puderam ir alargando as respectivas áreas de intervenção, aumentando uma cobertura que tem oscilado, por vezes dramaticamente, entre os factores quantitativos, ou de extensão, e os factores qualitativos, ou de profundidade. Por outro lado, esta própria viagem, apesar dos acidentes de percurso, viria a revelar com maior nitidez e proximidade aspectos apenas suspeitados de graduações da deficiência, até então eles próprios marginalizados em relação à deficiência clássica e tecnicamente definida como tal – sendo sabido que ninguém hoje se arrisca a defender tais classificações com a mesma segurança e tranquilidade de outrora.

Tomaram-se assim mais visíveis, mais assumidas e mais exigentes certas situações até há pouco deliberadas ou inconscientemente camufladas, que põem à prova a disponibilidade das instituições.

A educação, a inserção social e a reabilitação são partes integrantes de um processo global e mais vasto, que deve atingir não apenas os tradicionais “utentes”, mas também a família, a comunidade e a sociedade em geral. É um processo de relações mútuas e efeitos recíprocos, consequência e causa em simultâneo do fenómeno da sociabilização, quaisquer que sejam os seus agentes – pessoas singulares ou colectivas, públicas, ou privadas.

O que desde logo implica esse exercício tão falado e tão pouco praticado – o da cooperação. E é neste campo que os serviços terão de investir, socorrendo-se para isso da homologação de quem de direito com vista a uma clarificação cada vez mais cooperante e menos concorrencial, em que os vários parceiros intervenientes se sintam responsabilizados pelas respectivas tarefas.

SEGUNDA PARTE

MODELOS ORGANIZACIONAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO I

ANÁLISE DESCRITIVA

1- Autonomia administrativa, no que respeita à Educação Especial, ministrada no 1ºCiclo do Ensino Básico, em Elvas e Olivença entre 1986 e 1996.

Introdução

A evolução da autonomia das escolas, no período a que diz respeito o estudo, é factor determinante para a evolução do processo ensino/aprendizagem do subsistema da educação especial, não só porque a liberdade de acção dos agentes educativos lhes permite encontrar as soluções mais adequadas aos problemas impeditivos do sucesso, mas também porque a educação especial faz parte integrante do ensino regular. As escolas das regiões de Elvas e Olivença foram sujeitas a normativos que facilitaram ou dificultaram, durante este período, o processo educativo no domínio da educação especial.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo surgiu uma nova esperança para a educação em Portugal, no que se refere à aproximação dos serviços administrativos à comunidade educativa. Esta Lei foi o início de

sucessivas aproximações ao actual modelo de gestão das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois tornava-se urgente a institucionalização das estruturas regionais e locais com condições para solucionar o elevado número de problemas existentes no seio da educação como sistema, e, no que se refere a este estudo, da educação especial como subsistema.

Autonomia das escolas no concelho de Elvas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi o início dum processo de descentralização e desconcentração dos serviços relacionados com a educação em geral, e, por conseguinte, com os subsistemas de ensino regular e ensino especial.

O art.º 3º desta Lei faz referência à descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

Não parece ter sido significativa esta abertura, visto todas as decisões tomadas a nível de organização escolar continuarem a ser da competência do poder central, como consta no art.º 18 da mesma Lei, quando determina que o ministério é responsável pela coordenação da política educativa, competindo a ele definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, apoiando e fiscalizando o seu cumprimento e aplicação.

Esta política educativa com sabor a transição e, portanto, com características de alguma resistência à mudança, apresenta frequentes ambiguidades na sua interpretação.

O art.º 44º reforça a tendência para a autonomia das escolas, quando determina que a coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver são de forma descentralizada ou desconcentrada, mas, por outro lado, afirma que serão da responsabilidade da administração central todos estes procedimentos. No mesmo artigo ainda se faz constar que, a nível regional, e com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa, iria ser criado em cada região um departamento regional de educação, em termos a regulamentar por decreto-lei. Como foi referido, no dia 3 de Janeiro de 1987 foram criadas as Direcções Regionais de Educação pelo Decreto-Lei nº3/87, de 3 de Janeiro, abreviadamente designadas por DRE, sendo estes serviços dotados de autonomia administrativa que, numa perspectiva integrada, têm por finalidade assegurar, a nível regional, a coordenação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior e a gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais, de acordo com a política e os objectivos de âmbito nacional definidos para o referido subsistema.

Em 1989 e no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelos artigos 43º e 45º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do art.º 201.º da Constituição, o Governo decreta o estabelecimento do regime jurídico da escola, mas com a aplicação apenas às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário. Perante esta medida a escola do 1º ciclo sentiu-se marginalizada por continuar a pertencer a um nível de ensino que sempre foi menos valorizado, não só pela comunidade, como também pelos docentes dos outros níveis de ensino, continuando a depender do órgão central e sujeito à condenável burocracia.

Após grande expectativa por parte dos professores, chegou o momento do Ministério da Educação se debruçar sobre a gestão democrática dos

estabelecimentos de ensino, onde já surge o 1º ciclo do Ensino Básico como beneficiado pelo Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, reiterando o valor desses princípios e referindo explicitamente a sua extensão a todos os intervenientes implicados no processo educativo; para tal foi necessário alterar os modelos de gestão então vigentes, de modo a satisfazerem as exigências agora definidas, pressupondo uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local. A autonomia nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro já se integrava no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, abrangendo apenas o 2º e 3º ciclos e secundária; agora pretende-se colocar todos os níveis de ensino em pé de igualdade.

A concretização desta mudança apenas foi conseguida no ano lectivo de 1996/97 com uma aplicação experimental em meia dúzia de escolas a nível nacional, o que criou alguns conflitos entre governo e sindicatos, devido ao resultado de uma avaliação feita pelos agentes de ensino ao funcionamento do novo modelo de gestão. As críticas foram cerradas, tocando fundamentalmente na atribuição exagerada de poderes ao director executivo.

A educação especial pertencia em 1986 aos serviços denominados por Divisão do Ensino Especial (D.E.E.) e estava sujeita não só ao mesmo regime de autonomia aplicado nas escolas regulares, mas também às condições especiais de autonomia de que esses serviços gozavam.⁹

Os professores da escola regular achavam-se com o direito de não aceitar os professores do ensino especial no interior das salas de aula, por serem considerados elementos estranhos e controladores do seu trabalho.

⁹ Até à criação das Direcções Regionais de Educação a sede regional da educação especial, sediada em Beja, decidia sobre as medidas a tomar relativamente à educação especial dentro das escolas regulares, no Alentejo e Algarve, havendo, por vezes, incompatibilidades quanto à maneira de encarar o professor de apoio dentro das salas de aula.

Em consequência desta falta de entendimento, o apoio às crianças com necessidades educativas especiais eram, na sua maioria, atendidas nos espaços existentes fora da sala de aula (vestíbulo, corredor e outros espaços desconfortáveis das escolas).

A autonomia destes serviços geralmente não interferia na autonomia dos professores do ensino regular, no interior das escolas, para evitar conflitos gerados pelas diferenças de mentalidade dos agentes ligados às duas modalidades de ensino e à credibilidade do ensino especial.

Alguns dos conflitos que surgiam eram originados por divergências em tomadas de decisão no campo pedagógico, visto o objectivo da educação especial nas escolas ser encarado de formas diferentes.

A DREA (Direcção Regional de Educação do Alentejo), após a sua criação, passou a organizar e assegurar a coordenação das equipas de educação especial, bem como a aprovar os seus planos de actividades, assegurando ainda a articulação, a nível regional, daquelas equipas com os competentes serviços regionais do Ministério do Emprego e da Segurança Social, do Ministério da Saúde e outras instituições especializadas, assegurando também a maior rentabilidade e eficácia dos meios disponíveis em matéria de educação especial, tendo ainda a seu cargo as despesas destinadas a esta modalidade de ensino na sua área geográfica, incluindo a formação de professores (Decreto –Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, Capítulo 1, art.º 3º)

Esta mudança de serviços não foi determinante para a autonomia da educação especial; segundo o meu ponto de vista, no que concerne à autonomia das equipas de educação especial, perderam alguma independência, visto ter aumentado a hierarquia, e, por conseguinte, também a burocracia. Com as Direcções Regionais de Educação foi criada também a Coordenação da Área Educativa (CAE), em cujos serviços existia um orientador distrital de educação especial, pelo qual teriam de

passar todos os documentos. Até Setembro de 1988 a DEE tinha a coordenação sediada em Beja, a qual superintendia a área geográfica do Alentejo e Algarve, sem autonomia administrativa, mas com algum poder de decisão, dependendo dos órgãos centrais, no que respeita a verbas e normativos; pontualmente este órgão regional criava algumas regras adequadas às necessidades da região que coordenava. De qualquer modo, até Setembro de 1988 a Equipa de Educação Especial de Elvas (E.E.E.E.) beneficiava da atribuição de uma verba, que ela própria geria, para a aquisição de algum material didáctico e de limpeza. Era ainda da competência desta equipa seleccionar, sem concurso e por convite, os elementos que iriam fazer parte da referida equipa, de acordo com as necessidades; finalmente a coordenação regional da DEE encarregava o coordenador da Equipa de Educação Especial de Elvas de negociar a aquisição de instalações para a sua sede e outros espaços físicos, para serem utilizados em Educação Especial, o que não acontece desde a publicação do Despacho Conjunto n.º 42/SERE/SEAM/89, Anexo 1.¹⁰

A fase de transição para a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, tem implicado uma grande confusão nos estabelecimentos de ensino em Elvas, onde funcionam o 1º Ciclo do Ensino Básico e os apoios a crianças com necessidades educativas especiais. Nestas situações confrontam-se forças resultantes de poderes já adquiridos (resistência à mudança e poderes agora atribuídos). A política educativa no acto da transmissão de poderes, concretamente no que se refere à autonomia das escolas, reflecte no funcionamento das referidas instituições uma indefinição de regras que conduz à instabilidade disciplinar e organizativa. Os poderes a que me refiro são fundamentalmente os directores das escolas e coordenadores das equipas de apoios educativos, que disputam interesses pela melhor conduta das

¹⁰ Regulamento para o Recrutamento, Selecção e Colocação de Docentes em Educação Especial.

crianças com necessidades educativas especiais. Por esta razão há que ter o bom senso e a capacidade de prever as manchas provocatórias contidas na legislação, para que, inteligentemente se previnam alguns desajustes impeditivos de satisfação e sucesso.

O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio foi sujeito a uma análise, tendo sido detectada legislação considerada de risco para o bom funcionamento do processo educativo. Para que se pudessem evitar disfunções no sistema, provocadas por uma legislação inadequada às exigências da organização escolar, foram enviados documentos para parecer ao Conselho Nacional de Educação em 20/06/97. O Ministério da Educação não solicitou às estruturas representativas dos professores qualquer opinião formal sobre este assunto; quando directamente questionado sobre a divulgação das propostas limitou-se a responder que já considerava em curso o debate sobre esta matéria após a entrega das propostas ao Conselho Nacional de Educação. A ênfase que se estava a colocar sobre os aspectos metodológicos da discussão dessas propostas devia-se a ser considerada esta vertente como pedra de toque decisiva para se avaliar das efectivas intenções do Ministério da Educação quanto à dimensão das alterações legislativas a introduzir num domínio tão decisivo da organização do nosso sistema educativo. Em suma, o que importava perceber era se o Ministério da Educação pretendia recorrer apenas aos espaços institucionais a que estava obrigado, ou se, pelo contrário, pretendia implicar os diferentes actores que mais intensa e directamente se envolviam nas questões da Educação num amplo e profundo debate que permitisse a obtenção dos mais alargados consensos. Até então, os professores tinham sido afastados dessa discussão, situação que se afigurava como insustentável. Por tal motivo, os sindicatos assumiram a divulgação das propostas do Ministério da Educação, acompanhadas de opiniões críticas e ainda das propostas que as forças sindicais formularam após prolongada discussão com os

professores; as propostas apresentadas configuravam apenas um domínio muito restrito das mudanças a operar ao nível da administração educativa.

Concretamente, não responderam ao desafio avançado no Relatório Final do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do modelo de gestão proposto pelo Decreto-Lei n.º 172/91 (CAA), onde se conclui que “não se modifica a escola sem mudar o sistema”.

De facto, as propostas situaram-se ao nível das alterações morfológicas na direcção e gestão das escolas, ainda que acompanhadas de um acréscimo de autonomia das mesmas, não avançando um milímetro no plano da descentralização da administração educativa. Neste aspecto, o Relatório Final do CAA é bem explícito quando afirma que “ a alteração morfológica da direcção e gestão das escolas teria de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tivessem uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela”. Ora foi exactamente isto que as propostas fizeram; alterar uma “parcela” sem mexer no todo do sistema.

A inexistência de outras estruturas democráticas que possam preencher o tecido da administração educativa, num quadro de efectiva descentralização do sistema constitui uma dificuldade acrescida para os processos de negociação inerentes à via de contratualização da autonomia prevista nestas propostas.

Sendo certo que se podiam vislumbrar vantagens na consagração desta via contratual, no que se refere à responsabilização recíproca das partes envolvidas, a verdade é que a pulverização destes contratos se iria desenvolver entre parceiros de bem diferente poder negocial: a escola, ou agrupamento de escolas, face ao poder central, ainda que por delegação deste nas suas estruturas desconcentradas (e sem poderes próprios) – As Direcções Regionais de Educação. Quem detém o poder e, pelo que se

observava, o defende intransigentemente, irá continuar a impor as regras deste novo jogo.

As propostas em apreço, apresentadas pelo Ministério da Educação, estabeleceram uma (intencional ?) confusão entre um certo gradualismo a introduzir nos percursos para a autonomia, no respeito pelos ritmos e dinâmicas próprias das diferentes escolas, e a tradução de diferentes estádios, fases ou níveis de autonomia, num quadro de diferenciação de estatuto das escolas destes níveis de ensino.

Em última análise poder-se-ia vir a ter um sistema com as escolas subdivididas por três níveis de autonomia: escolas que não reunissem os requisitos indispensáveis ao acesso à autonomia; escolas com autonomia de 1º nível e escolas com autonomia de 2º nível.

As assimetrias que já hoje se registam na nossa rede escolar, ainda mais acentuadas quando se comparam condições de trabalho de escolas de diferentes níveis de ensino, seriam agravadas em vez de atenuadas. Seria negativo, segundo o meu ponto de vista, qualquer caminho que conduzisse à consagração de um “ranking” das escolas portuguesas, em que umas sejam de “referência”, outras consideradas “normais” e um conjunto de outras depreciadas aos olhos da comunidade escolar.

Esta posição não invalida que se considere que uma boa parte dos domínios de autonomia correspondam a áreas de competências há muito reclamadas pelas escolas e pelos professores e permitam, caso os recursos que lhes são inerentes não se venham a revelar insuficientes, o desenvolvimento de projectos educativos ajustados às realidades concretas dos contextos sociais em que as escolas se movimentam e ao prosseguimento de caminhos de sucesso educativo desejáveis para os nossos alunos.

O que pretendo acentuar é que a principal componente que distingue o 1º e 2º níveis de autonomia se situa no domínio financeiro e de gestão de

peçoal, (excessivos, em meu entender), propiciadores de um caminho que pode conduzir a uma crescente desresponsabilização do Estado face à escola pública que, constitucionalmente, deve defender, incrementar e valorizar.

As escolas com autonomia não são escolas abandonadas, nem sequer escolas que, designadas como públicas, sejam remetidas para lógicas empresariais de gestão.

Os domínios de autonomia, depois de consensualmente delimitados, devem constituir-se em objectivos a ser atingidos por todas as escolas, ainda que no respeito por diferentes velocidades de percurso.

A adopção do conceito de matriz a ser adoptada e moldada nos contextos locais, à luz de uma lógica de autonomia das escolas, não consegue ainda libertar-se completamente da perspectiva normativa que tem feito história na produção legislativa para a educação em Portugal.

A obrigatoriedade de a Assembleia de Escola (designação infeliz encontrada para o órgão presumivelmente de direcção da escola/agrupamento de escolas) ter uma composição entre dez a vinte elementos, obedece a essa lógica e constitui-se um elemento castrador das capacidades de decisão próprias da escola, principalmente quando se confronta com uma outra limitação, mais aberta – a que corresponde à presença de 50% a 60% de professores nesse órgão. O confronto destas duas limitações pode conduzir à recomposição forçada desse órgão, caso não se venha a conseguir a participação de todos os actores previstos.

Limitar a composição do Conselho Pedagógico a 15 elementos levanta interrogações quanto à validade desta solução e quanto à própria necessidade de impor qualquer barreira à composição deste órgão, num quadro de autonomia que se pretende consagrar.

Aparentemente, este assomo de centralismo visará controlar excessos que as escolas possam vir a cometer quanto à composição deste órgão, o que

não deixa de ser uma posição de desconfiança prévia quanto aos exercícios de autonomia realizados a nível de escola.

O limite encontrado afigura-se como algo aleatório, pois se para escolas de pequena dimensão até será excessivo, para a maioria das escolas secundárias será insuficiente, sobretudo se atendermos à composição do Conselho Pedagógico previsto.

Por outro lado, parece ignorar-se por completo alguns dos resultados mais evidentes da avaliação realizada a propósito do Decreto-Lei n.º 172/91.

Podemos referir a falência, em termos de grau de participação e funcionalidade, de uma composição de espectro amplo para o órgão de direcção da escola (se é que se pretende que a chamada Assembleia de Escola seja mesmo órgão de direcção...), envolvendo professores, funcionários, alunos, encarregados de educação, autarquia, interesses económicos e interesses culturais. Esta proposta retoma exactamente o mesmo figurino.

Ficou provada a conflitualidade gerada por um triângulo de poder constituído por presidente do órgão de direcção, presidente do órgão de gestão e presidente do órgão pedagógico. Agora retoma-se a mesma fórmula.

Ficou provada a conflitualidade resultante de sobreposições equívocas de competências entre o órgão que se pretende de direcção e o órgão de gestão. Agora, alimentam-se os mesmos erros, com uma clara deslocação de competências de direcção para órgão de gestão. Até as designações escolhidas avançam no mesmo sentido: o órgão de direcção chama-se “Assembleia de Escola” e o órgão de gestão é tratado como “Direcção Executiva”.

A este nível, as intenções do órgão central traduzem uma aposta, ainda que não completamente assumida, na fuga à colegialidade do órgão de gestão.

Sendo verdade que o ME respeita a Lei de Bases do Sistema Educativo e assume a eleição como processo de constituição deste órgão, não parece ser conveniente subscrever a possibilidade de opção entre um formato colegial ou unipessoal do órgão de gestão e entende que, mesmo na opção pelo órgão colegial, o conteúdo é demasiado normativo na tentativa de consagração de poderes excessivos para o seu presidente.

Um mínimo de coerência com os princípios da autonomia levava a que fosse deixada ao próprio órgão a capacidade de distribuição de cargos e responsabilidades específicas entre os seus membros.

Por outro lado, o Conselho Executivo preenche parte dos seus poderes e competências por desvio de poderes de outros órgãos, quer seja o de direcção ou o pedagógico.

Exemplificando: a organização do projecto educativo de escola é conduzido pelo órgão executivo, subtraída à Assembleia de Escola (órgão que deveria definir as linhas orientadoras do referido projecto) e do Conselho Pedagógico (inexplicavelmente ignorado no processo de elaboração deste documento fundamental); a representação da escola é remetida para o órgão de gestão em vez de corresponder, naturalmente, ao presidente do órgão de direcção, contrariando, aliás, a interpretação dada pelo próprio ME (referida no ponto 1.5. do despacho n.º 128/ME/96, de 08/07).

Vale a pena desenvolver um pouco mais esta tónica de concentração de poderes no órgão executivo, pelos riscos que contém em si mesma ao desequilibrar a favor do vértice executivo o triângulo de poder referido atrás, mas também pelo que deixa de margens cinzentas, ou mesmo

indefinidas, de competências dos órgãos de topo da estrutura organizativa da escola.

Constitui uma clara incongruência admitir a eleição do órgão de gestão por votação directa do conjunto de professores em trabalho na escola ou agrupamento de escolas e impor que a sua demissão possa ser concretizada noutro órgão, a Assembleia de Escola, caso 2/3 dos seus membros assim o entendam.

O poder do órgão de gestão sai também claramente reforçado se atendermos a que ao Conselho Administrativo, órgão constituído por inerência de funções e em que predomina o peso do Conselho Executivo, cabe a aprovação do orçamento anual da escola.

Para além da concentração de poderes que tenho vindo a denunciar resulta ainda a consagração de mais uma incoerência – projecto educativo e plano de actividades são aprovadas por um órgão e o orçamento que os deve suportar é aprovado por outro!

As assessorias técnico-pedagógicas de que se poderão dotar as escolas, segundo requisitos definidos por despacho do Ministro da Educação (a veia centralizadora é muito difícil de estancar!) não são para dinamizar e ampliar o trabalho do órgão pedagógico mas sim para apoiar a “actividade do Conselho Executivo ou do Director”. Também pela desvalorização do papel de outros órgãos se reforça o protagonismo de um deles, de que é exemplo a competência atribuída ao Conselho Pedagógico de “incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural”. Pergunta-se: organizadas por quem?

O Ministério da Educação atribui ao Director (ou Presidente do Conselho Executivo) a liderança da escola substituindo a lógica da construção participada do projecto pela personalização desse mesmo projecto e redesenhando, desta forma, o conceito de autonomia de escola.

Quanto às Estruturas de Orientação Educativa considero-as pobres e confusas, tanto mais que o seu carácter sintético não permite, por vezes, avaliar das reais intenções aí contidas. Destacam-se, contudo, alguns aspectos relevantes como o empobrecimento do domínio da articulação, dado que se aponta para ser feita ao nível dos conselhos de docentes ou departamentos curriculares, consoante os graus de ensino, e não está prevista ao nível do conselho pedagógico, por excelência o órgão mais apropriado para este tipo de trabalho.

A opção por departamentos curriculares nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, apesar de não regulamentados em número (um dos maiores erros do Decreto-Lei n.º 172/91), é demasiado fechada relativamente às capacidades organizativas que deverão caber às escolas no exercício da sua autonomia. Os departamentos curriculares não devem ser impostos, mas antes resultantes de uma opção organizativa da escola nesse sentido, sendo de admitir a criação de alguns departamentos agrupando determinados grupos disciplinares a par de outros grupos que não se queiram associar, desde que se garanta um espaço próprio para debater e concretizar projectos de articulação curricular.

Os serviços especializados de apoio educativo são apresentados de uma forma equívoca e desenquadrada de um recente normativo legal (Despacho Conjunto 105/97, de 30 de Maio) em que até as designações não são consonantes, não estando aqui em causa qualquer juízo de valor sobre o referido normativo.

Uma dúvida se pode levantar desde já: porque é que os Serviços de Psicologia e Orientação não são parte integrante dos Apoios Educativos a organizar ao nível da escola ou agrupamento de escolas.

A publicação do Decreto-Lei n.º.115-A/98 de 4 de Maio no Diário da República foi o resultado das negociações entre o Ministério da Educação e sindicatos, que, apesar de não terem sido satisfeitas todas as reivindicações,

atingiu-se um nível de satisfação capaz de dar início a um regime de autonomia que as próprias escolas irão controlando durante o seu processo.

Com o início da aplicação do regime de autonomia, criação dos agrupamentos de escolas e elaborados os projectos educativos no âmbito do Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), surgem, no concelho de Elvas, alguns atropelos atribuídos à utilização de medidas de força por órgãos investidos de algum poder, que para além de merecerem a crítica dos elementos implicados na função educativa, criam alguma instabilidade no processo educativo.

A educação especial é uma das vítimas desta mudança, visto estar dependente de vários órgãos considerados com poder para manobrar os destinos dos docentes a trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

O TEIP surgiu no ano lectivo de 1996/97, partindo de um diagnóstico que mostrava o ensino básico sem articulação entre o pré-escolar e os três ciclos de ensino (o que tem provocado rupturas no percurso escolar das crianças), a existência de recursos desiguais entre as escolas, a dispersão de meios facultados por projectos centrais e a vida de “costas voltadas” umas para as outras entre escolas vizinhas e a falta de ligação entre escolas e comunidade.

Neste concelho já é flagrante a inoperância destes serviços devido ao cruzamento de forças e de interesses no sentido de ser conseguida uma melhor aplicação dos recursos. Com o novo modelo de gestão passaram a existir, para além das direcções regionais, CAE e orientador distrital de educação especial já existentes, as equipas de coordenação dos apoios educativos, os conselhos executivos ou directores e as comissões executivas instaladoras.

Ao surgirem casos de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas, os vários órgãos de chefia emitem pareceres sobre o melhor

posicionamento não só dos professores e outros técnicos envolvidos neste tipo de docência, como também em relação às crianças a apoiar.

Nem sempre as soluções são encontradas harmoniosamente, pois, quando reúnem quatro destes serviços (coordenador da área educativa, orientador distrital de educação especial, equipa de coordenação dos apoios educativos e directores de escola), como aconteceu no início do ano lectivo de 1998/99 no concelho de Elvas, gerou-se tal confusão que não foi possível encontrar soluções que satisfizessem todos os actores reunidos.

Estas situações não contribuem nada para o fortalecimento do espírito de equipa, nem dão prova de garantia do bom funcionamento do já implantado regime de autonomia nas escolas.

Autonomia das escolas no concelho de Olivença

Um dos principais problemas detectados e ainda escassamente atendido é o apresentado pela regionalização e descentralização administrativa que têm a maioria destas políticas.

Isto requer a necessidade de abordar estas políticas nos seus contextos históricos, sociais, culturais e políticas de cada um dos lugares nos quais se tratam de implantar.

Observam-se diferenças na aplicação simultânea de políticas elaboradas em resposta a problemas idênticos.

Num estudo de Daniels y outros (1991) sobre intercâmbio europeu de experiências em integração escolar, sobressaem estas divergências histórico-culturais, político-legislativas e filosófico-conceptuais, nas práticas e nos sistemas de tomada de decisões.

Esta perspectiva de políticas regionais necessita ser tomada em consideração actualmente, já que a sua importância se põe em relevo na

aplicação das políticas gerais da União Europeia. Em Espanha, a não transferência dos poderes educativos para a Região Autónoma da Extremadura é um excelente motivo para abordar neste estudo.

Com efeito, as políticas legislativas que se estão a comentar ainda não foram concebidas e promulgadas com um carácter abertamente descentralizador, de modo que todas as normas de desenvolvimento das mesmas correspondem ao território do M.E.C. e não interferem, a muitos níveis, na comunidades autónoma da Extremadura espanhola pois ainda não têm transferidas as competências nos temas de educação.

Desde o ponto de vista de uma avaliação da integração escolar, a pergunta que se pode formular tem como referência a interpretação autonómica destas políticas. Esta pergunta pode ser explicitada nestes termos: Como funcionam estas políticas no caso extremo e mais concretamente na zona de Olivença? Que transformações sofreram estas políticas legislativas nesta comunidade autónoma? Seguem as orientações políticas centrais ou desviam-se em algum sentido? São uma mera cópia das políticas centrais? Em definitivo: estas políticas estão a conseguir, no que respeita às crianças estremenhas com N.E.E. os mesmos efeitos do que na maioria do estado espanhol? Acontece que estes factores não põem de manifesto a possibilidade de melhoria e ajuste à realidade, pois nesta região seguem-se ainda as orientações centrais, visto não representarem ainda uma interpretação autonómica e local destas políticas sobre educação em geral e, por conseguinte, as necessidades educativas especiais.

De modo resumido, e no que respeita à comunidade autónoma estremenha, onde está incluída a região de Olivença, não está implantada ainda a autonomia das escolas, o que implica uma dependência do poder central tudo o que diz respeito à política da educação (poder legislativo, poder económico e recursos humanos e materiais). No início do ano lectivo é atribuída uma verba ao professor de educação especial para fazer face às

despesas relacionadas com o ensino das suas crianças, correndo-se sempre o risco de não satisfazer as necessidades que surgem durante o ano escolar.

O sistema educativo actual admite às escolas cumprir com o seu compromisso de atenção à diversidade, visto que permite apenas a autonomia curricular, a organização flexível, uma metodologia variada e uma avaliação formativa.

Conclusões críticas

Após pesquisa realizada em **Elvas e Olivença**, relativamente à autonomia das escolas nestes dois concelhos, conclui-se que a evolução entre 1986 e 1996, período escolhido na data do projecto, mas que, segundo foi referido na *Importância do Estudo*, não invalida que, no caso de surgirem alterações no seu decurso, sejam as mesmas tomadas em consideração até à conclusão do referido trabalho.

Portugal e Espanha conduziram por processos diferentes, a partir de 1986, os destinos das escolas quanto à organização administrativa. Elvas e Olivença são duas cidades com as mesmas raízes culturais e aspectos geográficos idênticos, mas que estão sujeitas às decisões dos órgãos de soberania quanto às opções de directivas políticas educacionais.

Em **Portugal** hoje é uma realidade, com adaptações à legislação desde a sua criação até à implantação do novo sistema administrativo, a concretização da autonomia das escolas, que como referimos, na parte descritiva do estudo, foi conseguida através de vários processos de descentralização até chegar às escolas.

Actualmente, em **Elvas** as escolas do 1º ciclo são organizadas por agrupamentos de escolas, as quais, no acto das eleições, ficarão ser representadas por um órgão eleito, docente no respectivo nível de ensino.

As resistências à mudança têm sido frequentes, pois os professores irão estar sujeitos a novas regras, as quais exigem novas adaptações.

A apreciação que agora fazemos a partir dos registos concretos da actuação da política do Ministério da Educação deve ser enquadrada no contexto do quadro legal por si imposto às escolas, aos professores, às comunidades educativas e ao próprio sistema educativo.

Importa salientar que há responsabilidades que não podem deixar de ser assumidas pelas duas partes do binómio Administração /Escola.

A primeira parte não pode ignorar que o decreto-lei n.º115-A/98 foi imposto à revelia das conclusões principais do debate público realizado e, também por isso, mereceu e merece contestação. Não se pode esperar entusiasmo na sua instalação por parte daqueles que, sendo chamados obrigatoriamente a fazê-lo, se sentem distantes dos princípios e objectivos que presidem a este novo regime jurídico.

Não resta outra saída ao Ministério da Educação para além da assunção clara das suas responsabilidades em todas as vertentes deste domínio, sejam as de carácter financeiro, em sentido directo, sejam as de dotação de recursos humanos, físicos ou outros, sejam as dos domínios das instalações e equipamentos, sejam as de mostrar que o 1º ciclo do ensino básico é mesmo uma prioridade, seja ainda as de conseguir que as escolas acreditem que vão ter efectivamente apoio para o desenvolvimento da sua autonomia.

À outra parte do binómio, as escolas e, concretamente, os professores, cabe também a responsabilidade de não se demitirem de ser propositivas, de reivindicarem as condições e os recursos para o exercício da autonomia, de afirmarem soluções democráticas para a organização escolar e de avaliarem criticamente os processos em que estão envolvidas.

Um dos absurdos praticados neste novo modelo de gestão é o facto de existirem licenciados em Administração e Gestão Escolar e não serem considerados prioritários para esses cargos.

As responsabilidades pela satisfação, agitação, incongruências e eventuais distorções vividas nesta fase não são imputáveis aos professores.

A cada um as suas responsabilidades.

As escolas de **Olivença**, à semelhança das outras escolas da Comunidade Autónoma da Extremadura, não passaram por fases de descentralização como aconteceu em Elvas, pois mantém-se o mesmo sistema educativo, sem nenhuma tendência para a autonomia, apesar da existência do estatuto autonómico da Extremadura espanhola.

Todas as sociedades, ao largo da história, se preocuparam pelos seus sistemas educativos, sabedoras de que neles radica uma parte muito importante do seu futuro. Às portas do século XXI, depois de quinze anos de exercício pleno da autonomia política, a Comunidade Autónoma da Extremadura encontra-se num momento histórico por vislumbrar o futuro com ilusão e com esperança. A chegada da democracia a Espanha e o desenvolvimento do Estado das Autonomias permitiu que nestes quinze anos esta Comunidade Autónoma tivesse criadas as bases de uma sociedade capaz de oferecer um futuro atractivo aos seus cidadãos. Pela primeira vez na história, Extremadura é dona do seu próprio destino. O marco jurídico com que se dotaram os espanhóis e o desenvolvimento do mesmo exercido por Extremadura está permitindo aos extremenhos incidir de maneira directa sobre o tipo de sociedade em que vivem e, sobretudo, na que querem viver. É óbvio recordar os avanços que nestes anos experimentou esta Comunidade Autónoma em âmbitos como a sociedade do *bem-estar*, *as infra-estruturas*, *a vertebração social* e *o desenvolvimento educativo e cultural*.

Neste momento, construídas as bases da estrutura social desta Comunidade autónoma, superadas muitas dificuldades que impediam o avanço social da região e articulados os mecanismos estruturais que permitem o desenvolvimento das iniciativas individuais ou colectivas, é

necessário dar um novo passo, de vital importância, na conquista do próprio futuro: assumir a gestão dos serviços educativos nesta Comunidade Autónoma para incidir na formação do capital humano desta região. A formação dos jovens será a chave que, segundo Luis-Millán Vazquez de Miguel (Consejero de Educación y Juventud), permitirá conquistar o futuro desta região autónoma, na qual está incluída a cidade de **Olivença**.

Os extremenos incluem no seu Estatuto de Autonomia (Fevereiro de 1983), no seu artigo 13.º, as competências em matéria de ensino em todos os seus níveis. Portanto, desde essa data, as competências correspondem a Extremadura. No entanto tem sido o governo central quem tem vindo a executar os serviços educativos até que se efectue a transferência dos mesmos. Em 1995 foram transferidos os serviços relativos ao ensino universitário. Agora espera-se receber a responsabilidade da gestão, desenvolvimento e execução de todos os serviços educativos precedentes à universidade.

A transferência dos serviços educativos é muito mais que uma simples mudança de titularidade administrativa; supõe que desde esse momento os extremenos terão a responsabilidade de incidir directamente no sistema educativo. A aprovação em 1990 da Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dotou todos os espanhóis de um marco jurídico idóneo para o desenvolvimento de um sistema educativo que se estrutura sobre três aspectos: a igualdade dos espanhóis perante a educação (uma igualdade entendida precisamente como a antítese dos sistemas de privilégio, fechados, elitistas e propagadores de ortodoxias exclusivistas); a formação de cidadãos livres, com critério próprio e críticos perante a sociedade que os rodeia; por último, a LOGSE estabelece os mecanismos necessários para que o ensino se adapte à realidade social mais perto do aluno.

Neste sentido, convém deixar claro de que a vontade da Junta de Extremadura é a de assumir quanto antes a responsabilidade destes serviços, mas numas condições adequadas às suas necessidades, tendo claro que as transferências são um direito das Comunidades Autónomas, não uma obrigação, e por conseguinte, nunca podem ser uma imposição. Não obstante, como pode entender facilmente qualquer cidadão, as chaves do processo de transferência dos serviços educativos estão na posse do Governo Central, podendo chegar a converter, mediante um endurecimento das condições económicas, o que até agora foi uma garantia das Comunidades Autónomas, num instrumento de controle em mãos do próprio Estado que impeça o exercício destas competências outorgadas, através do pacto sobre transferências de 28 de Fevereiro entre o Partido Socialista Obrero Español e o Partido Popular, pela Ley Orgánica 9/1992 e no seu próprio Estatuto de Autonomia.

Assim, a descrição do estado actual da educação nesta região e a valorização destas funções e serviços, assim como das novas inversões e de reposição para a total implantação do ensino reguladas na LOGSE, foram algumas das tarefas que têm vindo a ocupar a Consejería de Educación y Juventud, com a colaboração dos representantes sociais e sindicais e de grupos de entendidos nos distintos aspectos que conformam um sistema educativo em toda a sua plenitude.

Não menos dedicação requer o estudo e análise dessa realidade educativa para a planificação do «dia depois», quer dizer, para definir o modelo educativo e prever todas as actuações necessárias para o momento em que culmine o processo de transferência que se abordou e se possa assumir a responsabilidade do plano e gestão da educação.

Dentro do marco da LOGSE a Comunidade Autónoma da Extremadura, uma vez assumidos os serviços educativos, terá nas suas mãos a possibilidade e a responsabilidade de alcançar esses três objectivos. A Junta

de Extremadura compromete-se a aplicar os mecanismos que garantam um ensino de qualidade em igualdade de condições para todos os extremeños, um ensino em que nenhum cidadão desta Comunidade Autónoma se veja discriminado pelas suas condições sócio-económicas, pelas suas características pessoais (físicas, psíquicas ou sensoriais) ou pelo seu lugar de residência; a garantir um ensino baseado na transmissão de valores que impulem a formação de pessoas livres, críticas e comprometidas socialmente; um ensino que responda às necessidades reais de cada um dos contextos em que vivem os alunos.

Para alcançar estes objectivos é necessário que os serviços educativos sejam transferidos com os recursos económicos adequados para o seu desenvolvimento.

A Junta de Extremadura exige uma passagem justa, dotada dos recursos necessários para a aplicação completa da LOGSE e o desenvolvimento do sistema educativo extremeño dentro da normativa vigente, atendendo às peculiaridades desta Comunidade Autónoma, porque não se trata exclusivamente de reivindicar mais ou menos fundos, mas de garantir os recursos necessários que permitam oferecer um ensino de qualidade. O objectivo é, portanto, assumir os serviços educativos nas condições óptimas para formar os cidadãos extremeños, nos quais estão incluídos os cidadãos **oliventinos**.

Recursos de que dispuseram as escolas da região portuguesa e da região espanhola entre 1986 e 1996

Introdução

A organização administrativa da educação especial funciona, na realidade, como um subsistema. Neste sentido, cabe assinalar que para esta administração educativa são imprescindíveis os recursos humanos, ou seja o pessoal docente e não docente que assegura o funcionamento desta modalidade de ensino. Estes recursos sofrem, dentro da própria organização, o correspondente processo que consiste principalmente na adequação do pessoal nas distintas tarefas segundo os diversos perfis profissionais – administradores, especialistas e professores - , dando lugar assim ao conjunto de serviços que os distintos tipos de pessoal prestam nos seus postos de trabalho. Todo este funcionamento não é mais que uma simplificação intencionada, que não deve ocultar a dificuldade que tem em si a administração dos recursos humanos.

Se os recursos humanos são difíceis de gerir, também os recursos económicos, devido à sua escassez, constitui uma grande responsabilidade e um dos objectivos fundamentais da organização da educação.

Toda a política educativa depende da elaboração dum plano financeiro, cuja formulação não se reduz logicamente a uma simples redacção mecânica de acordo com as receitas e despesas previstas, mas supõe previamente a busca de meios de financiamento. A administração financeira da educação deve resolver problemas tão cruciais como os limites do crescimento previsto que toda a economia dum país impõe, os complexos problemas internos do financiamento público, a quantificação dos gastos totais em educação, etc..

No concelho de Elvas viveu-se o drama da carência de recursos nesta modalidade de ensino, ao ponto de serem os professores mais corajosos a enfrentar, como se se tratasse de mendicidade, as instituições responsáveis (serviços de educação especial e câmara municipal), para que fosse fornecido pelo menos o material de desgaste indispensável. Esta situação criava nos professores algum sentimento de revolta, por se considerar o ensino uma área pouco preocupante aos olhos dos órgãos responsáveis, muito provavelmente por não ser uma fonte de rendimento financeiro para o Estado.

Com o novo modelo de gestão tudo leva a crer que o sistema irá eliminar essas lacunas, pois, ao ser elaborado um projecto educativo, ele só funcionará devidamente se forem utilizados todos os instrumentos indispensáveis ao seu cumprimento.

A abordagem a esta matéria foi motivo de preocupação no concelho de Elvas, onde sempre existiram carências relativas a crianças com necessidades educativas especiais, o que tem sido angustiante para os técnicos envolvidos no tão complexo processo ensino/aprendizagem, onde o sucesso só será possível se a escola for equipada com os recursos indispensáveis para a tornar não só atraente, mas também viável à aquisição de conhecimentos produzidos por uma escola cultural.

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo foram definidos os recursos, não só para o ensino regular mas também para o ensino especial.

Relativamente aos recursos humanos esta lei faz constar, no Capítulo IV art.º 33º, que adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário, com prática de educação ou de ensino regular ou especial, que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito, realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio.

Os recursos físicos constituem, tal como os financeiros, outra parte do sistema. A administração moderna sabe hoje que não se trata de fazer frente só ao problema tradicional de escolas, mas também o espaço escolar deve estar intimamente ligado à evolução pedagógica e às necessidades de escolarização. As limitações financeiras podem levar a escolher alternativas nas relações entre as instalações fixas, o mobiliário e o equipamento didáctico.

Comparativamente à abordagem feita no conceito de pobreza para a pessoa humana, uma instituição escolar também será considerada pobre se houver privação e falta de recursos, o que se reflecte numa deficiente informação e conseqüentemente numa mais lenta e difícil aquisição de conhecimentos.

Recursos em Educação Especial no concelho de Elvas

O atendimento de crianças com necessidades educativas especiais foi marcado até 1986, ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, por uma grande carência de meios, apesar dos esforços desenvolvidos pelos professores de educação especial para a aquisição de material específico.

Escasseavam os recursos humanos, rareavam os meios materiais; atribuíam-se esta situação à fraca disponibilidade financeira do País (e alguma incompreensão) para reforçar a implementação desta modalidade de ensino.

Tentava-se, perante esta panorâmica, procurar rentabilizar e potenciar os meios e estruturas existentes, encontrando forma de alargar e diversificar as respostas, utilizando os mesmos recursos.

Esta Lei manifesta claramente a intenção de uma profunda reforma do ensino, mas em matéria de educação especial falhou estruturalmente no que se refere à docência especializada, visto até hoje não se ter conseguido este objectivo.

Deveriam ter sido criados mais cursos de especialização em educação especial, de modo que, duma maneira controlada, se conseguissem a curto prazo satisfazer as necessidades neste sector.

Por outro lado os professores especializados são recursos que deveriam ser aproveitados para uma intervenção directa com as crianças com N.E.E. mas, mas devido à sua escassez, admitiu-se ser mais necessário o seu funcionamento em serviços de coordenação.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do art.º 28º do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro e nos termos da alínea c) do art.º 202 da Constituição, Capítulo II, respeitante a órgãos, serviços e suas competências, mais concretamente no que respeita ao art.º 13º (Departamento da Educação Especial) e art.º 14º (Centro de Recursos), é o Departamento de Educação Especial responsável pela definição e coordenação dos programas que visam a integração sócio-educativa das crianças com necessidades educativas especiais. Este departamento tem como finalidade estabelecer as regras, relativamente à despistagem, orientação e encaminhamento das crianças com N.E.E., para as diferentes modalidades de educação especial, criar condições de natureza pedagógica e técnica com vista à integração do aluno com deficiências nos estabelecimentos de ensino regular e garantir a sua melhor aplicação, compete também assegurar, a nível nacional, a orientação pedagógica, assim como a coordenação de iniciativas públicas e privadas de educação especial; deve coordenar programas nacionais de informação e sensibilização à problemática da inserção familiar, social e escolar das crianças com N.E.E.; deve desenvolver e apresentar superiormente, colaborando, portanto, com o Instituto de Inovação Educacional, propostas

de alternativas curriculares e adaptações, considerando, para tal, o tipo e o grau de deficiência das referidas crianças; os indicadores de carácter pedagógico a definir na tipologia do equipamento escolar devem ser fornecidos ao serviço central por este departamento; deve coordenar o programa de formação contínua para a educação especial e a realização de experiências pedagógicas deve ser apoiada logisticamente pelo referido departamento.

O Centro de Recursos funciona junto do Departamento de Educação Especial, a quem, ao abrigo do art.º 14º do Decreto-Lei já referido, compete colaborar na concepção dos meios educativos específicos destinados ao apoio a crianças com necessidades educativas especiais, com o Instituto de Inovação Educacional.

É também sua função produzir ou promover a produção de recursos educativos, adequados e necessários ao desenvolvimento do processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais, pois, de acordo com o art.º 12º do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, as escolas devem dispor dos recursos mais indicados para a realização da reforma curricular, principalmente no que respeita a material audiovisual, de apoio escrito, bibliotecas, oficinas e meios informáticos, laboratórios, assim como espaços e materiais para as actividades lúdicas, incluindo o desporto escolar.

Todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ter acesso, mesmo que periodicamente, aos recursos atrás mencionados; por conseguinte o Ministério da Educação deverá publicar os normativos, de modo a divulgar o processo relativo à sua distribuição, os programas de aquisição, os prazos e os padrões mínimos de qualidade e quantidade; é óbvio que, para que seja racionalizada a sua utilização pelas escolas, esses recursos deverão concentrar-se em centros de recursos regionais,

funcionando em Évora, o que corresponde à Direcção Regional de Educação do Alentejo e da qual depende o concelho de Elvas.

Logo após a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi fornecido às equipas de educação especial algum material necessário ao bom funcionamento do trabalho com as crianças apoiadas, tais como gravadores, máquinas de escrever, máquinas de braille e alguns jogos de encaixe. Posteriormente, a partir de 1990, as equipas já incluíram no seu inventário um ou mais computadores, conforme o número de crianças com N.E.E.. As autarquias têm colaborado na adaptação das instalações dentro das escolas do ensino regular, principalmente nos lugares onde existem crianças que justifiquem esse investimento e na concessão de pequenos subsídios, para serem aplicados em material de desgaste.

Em 1986 eram mais que evidentes as carências de equipamento, sendo consideradas estas as causas de grande parte dos obstáculos ao desenvolvimento da educação especial neste concelho; actualmente já é visível algum progresso, mas ainda estamos longe de conseguir a perfeição tanto no que respeita a recursos humanos suficientemente habilitados, como instalações e equipamento adequado às necessidades das escolas e das crianças. Tem sido visível a evolução tecnológica nos últimos anos, mas, ao mesmo tempo, também se compreende que muitos desses meios não tenham chegado a uma grande percentagem de alunos, como por exemplo: meios informáticos, auxílios ópticos, próteses auditivas e ajudas técnicas para deficientes motores e deficientes auditivos, etc. É verdade que hoje já se encontram alguns computadores em algumas salas de apoio, mas também é certo que há um limitado uso no que respeita à utilização dos meios informáticos como ajuda supletiva; esta incapacidade deve-se à incompatibilidade existente entre a máquina e o técnico, devido a dificuldades de formação nesta área.

Ao contrário do que acontecia há 10 anos atrás, agora é cada vez mais evidente a solicitação de docentes, por parte dos professores do ensino regular, para apoiar crianças com necessidades educativas especiais, nas escolas do 1º ciclo, pois nos últimos anos tanto os professores como os pais, para além de terem descoberto a existência da educação especial, também se despiram de preconceitos e de complexos, denunciando a existência de alunos e filhos com os mais variados tipos de deficiência.

Desde a publicação da L.B.S.E. até ao presente ano lectivo, deparámos com uma constante evolução no que respeita à abertura da escola e relativamente à tendência para a aproximação dos intervenientes na educação das crianças. Em Elvas, mesmo após divulgação das vantagens de integração das crianças com deficiência, as famílias preferiam ocultar o problema; havia a tendência para não se mostrar nem pôr à prova a inferioridade dos seus filhos em relação às outras crianças. Felizmente, após a intervenção dos técnicos de educação especial dentro da sua área de acção, conseguiu-se, dentro do período referido, uma satisfatória mudança de mentalidade da maioria dos agentes educativos e principalmente dos pais. Foi em consequência desta transformação que tem havido a necessidade de destacar, neste período e todos os anos, mais professores para as equipas de educação especial, para dar resposta aos casos surgidos nas escolas do 1º ciclo.

A Lei de bases do Sistema Educativo instituiu o modelo descentralizado a nível regional, tendo sido atribuídos aos órgãos regionais de administração poderes de direcção, podendo dispor de competências próprias, sem dependência da administração central, no campo administrativo, financeiro, científico e pedagógico, o que implica, em relação aos professores de educação especial, uma dependência hierárquica de administração regional. Estas competências de administração regional têm uma acção determinante no domínio dos recursos educativos, principalmente no que concerne à

gestão patrimonial e financeira, à implementação da rede escolar, à gestão do pessoal e da criação e gestão de várias estruturas de apoio às actividades educativas.

A alocação e a gestão dos recursos humanos (estabelecimento de quadros, concursos e provimento, remuneração e gestão), apesar da L.B.S.E. omitir essa matéria, eram da competência da administração central, mas, visto o modelo de administração do sistema educativo ser um modelo descentralizado, é óbvio que a gestão dos recursos humanos deve também ser considerada a nível regional, o que presentemente já é uma realidade.

Convém também referir que, segundo a L.B.S.E. (art.º 38º), os equipamentos escolares assentam também numa política de regionalização, a qual está estabelecida na Constituição e baseada na descentralização administrativa. No início da implantação da L.B.S.E. havia alguma indefinição sobre as competências destes recursos, pois eram omitidas pela lei, mas é evidente que actualmente estas competências são atribuídas a nível regional, porque o planeamento e reorganização da rede escolar estão mais de acordo com a concepção descentralizada da Lei de Bases. No que respeita aos recursos financeiros, também poderemos considerá-los beneficiados pela autonomia financeira das administrações regionais de educação, por serem uma consequência da descentralização do sistema educativo. Para que a descentralização não seja posta em risco, deverão os órgãos regionais dispor de recursos financeiros e competência para gerir esses recursos; os artigos 38º 41º e 27º são prova evidente de que as administrações regionais gozam de autonomia financeira, a qual deverá assegurar a criação e manutenção dos recursos e apoios educativos (A Gestão do Sistema Escolar, 1988).

Recursos em Educação Especial no Concelho de Olivença

Em Março de 1986, o Governo, a proposta do Ministério de Educação e Ciência, aprovou o “Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial”. Este Decreto era a expressão de uma vontade decidida para avançar no caminho da normalização escolar, superando três limitações básicas das escolas espanholas:

1. A separação da educação especial do sistema ordinário
2. A rigidez dos programas, métodos e sistemas de avaliação
3. A pobreza e inadequação dos recursos didácticos das escolas

O articulado deste Decreto não continha somente um conjunto de boas intenções. Foram incluídas explicitamente quatro importantes compromissos: 1) o compromisso de proporcionar às crianças com necessidades educativas especiais, e de forma gratuita, os apoios precisos para possibilitar a integração escolar ; 2) o compromisso de ampliar os apoios psicopedagógicos, impulsionando a incorporação de novos profissionais, a coordenação das suas funções e a sectorização dos seus serviços; 3) o compromisso de seleccionar todos os anos, ao menos, um centro de integração por cada sector de população de entre 100000 e 150000 habitantes, aos quais se iriam proporcionar os recursos necessários; 4) o compromisso de proporcionar aos centros específicos de educação especial o financiamento suficiente para atender de modo gratuito a particular educação dos alunos.

Passados dezoito meses desde a aprovação deste Decreto estava-se a começar um novo curso académico. Nesse momento, e graças ao esforço dos pais, professores e profissionais e a firme vontade do Ministério da Educação e Ciência, é possível constatar que estes compromissos se foram cumprindo de acordo com as previsões iniciais. Criaram-se equipas de atendimento precoce para impulsionar, em colaboração com outras

instituições, o desenvolvimento e a integração das crianças com N.E.E.; ampliaram-se as equipas psicopedagógicas, seleccionaram-se as escolas de integração; financiaram-se completamente as escolas privadas que solicitaram a reforma educativa no marco de desenvolvimento da Lei Orgânica do Direito à Educação. Finalmente, a recente criação do Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial iria supor uma ajuda importante para o fortalecimento deste projecto.

De qualquer modo, apesar de algum sucesso, o governo admitiu estar consciente de que era cumprido o caminho que faltava e não eram poucas as dificuldades e os problemas. No entanto, a maior sensibilidade da sociedade espanhola perante as necessidades das pessoas com alguma deficiência era uma garantia para a irretroactividade do processo.

O Centro de Recursos é um serviço do Ministério de Educação e Ciência, no qual trabalham professores e técnicos especialistas em educação especial, na informação, investigação, criação e adaptação de material.

Foi criado no mês de Maio de 1986 mediante um Real Decreto. O seu objectivo é potenciar a investigação, informação e formação de profissionais no campo da educação especial, assim como os apoios educativos e a produção e adaptação de materiais para os alunos com N.E.E..

O Centro de Recursos atende as áreas da deficiência visual, auditiva e as alterações da linguagem, a deficiência mental e os transtornos de desenvolvimento, a deficiência motora e serve de ajuda e orientação educativa aos centros específicos de educação especial, aos centros de integração e às aulas de educação especial em centros ordinários.

O Centro Nacional de Recursos conta com os seguintes departamentos:

. Departamento de Avaliação e Diagnósticos e Departamento de Adaptação e Criação de material e currículo para cada uma das seguintes áreas de deficiência:

- Deficiência visual, auditiva e alterações de linguagem.
- Deficiência motora.
- Deficiência mental e transtornos da personalidade e conduta

O Departamento de avaliação e diagnóstico terá como missão fundamental o assessoramento às equipas de sector para o atendimento directo às crianças com deficiências da sua especialidade, assim como a elaboração e adaptação de instrumentos de avaliação.

O Departamento de adaptação e criação de material e currículo terá como objectivo, em cada área de deficiência, a elaboração do desenho curricular, assim como o desenho e elaboração ou, se necessário, adaptação de material adequado.

. O Departamento de investigação e Formação do professorado actuará em coordenação com os centros de professores e com o centro de Investigação e Documentação Educativa (CIDE). O seu objectivo principal é impulsionar o aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham no campo da Educação Especial e a investigação neste campo de actividades, iniciativas e experiências que se realizem no campo da Educação Especial.

. O Departamento de Informação, Difusão e Promoção tem como objectivo principal a difusão dos projectos do Centro de Recursos, assim como a criação de um fundo de documentação.

- O Centro Nacional de Recursos tem as seguintes funções:
 - . A realização de estudos para o desenvolvimento da Educação Especial.
 - . A elaboração e adaptação dos instrumentos de avaliação e o assessoramento para o diagnóstico.
 - . A preparação de desenhos curriculares para os alunos.
 - . O desenho de materiais.
 - . A orientação aos pais.
 - . A colaboração no aperfeiçoamento do professorado e outros profissionais relacionados com a educação especial.

- . A experimentação e incorporação de novas tecnologias.
- . A investigação sobre o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais.
- . O conhecimento dos recursos existentes e a difusão de todo o tipo de informação relacionada com a educação especial.

Conclusões críticas

O guião feito pelo Departamento de Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação, que já começou a chegar às escolas, é uma das medidas em curso para, lentamente, harmonizar práticas, mudar e contrariar culturas instaladas no que diz respeito aos apoios a alunos com necessidades educativas especiais. Uma linguagem “cor de rosa” para uma realidade que deixa transparecer exclusão.

São orientações para a “Organização e Gestão dos Apoios Educativos” e começam por falar da importância do projecto educativo da escola. Uma escola com um projecto para dar respostas aos seus problemas, aos seus alunos, de acordo com os seus *recursos*.

Não é assunto que diga respeito apenas a alguns professores ou a alguns estabelecimentos de ensino, mas a todos, visto ser rara a escola onde não se registam casos de alunos com problemas.

No que respeita ao concelho de Elvas revelam-se incoerências nos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, relativamente à falta de ligação dos serviços uns com os outros, com as famílias e com as escolas. Isso nota-se, por exemplo, na ligação dos auxiliares de acção educativa ao processo de aprendizagem dos alunos. Estes funcionários são um recurso importante; devem ser mobilizados, envolvidos no trabalho com os jovens com problemas, enquadrados pelos professores

do ensino regular e pelos docentes do ensino especial. Para contrariar essa tradicional imagem dos corredores ou espaços de entrada nas escolas portuguesas, da funcionária que faz croché enquanto espera pelo toque que anuncia a saída dos meninos da sala de aula e cuja lista de tarefas vai pouco mais além do levar o livro de ponto ao professor; para além de todas estas irregularidades, também se denuncia o facto destes funcionários escassearem nos estabelecimentos de ensino.

Quanto às funções do professor de apoio educativo tem sido evidente a falta de colaboração com os órgãos de gestão e coordenação da escola e de agrupamento de escolas, o trabalho com professores de turmas onde há alunos com necessidades educativas especiais e a falta de apoio aos auxiliares.

As práticas na educação especial mantêm-se “tradicionalis e rotineiras, servindo o apoio ao aluno para, no essencial, lhe dar mais do mesmo”. Não há consistência nas medidas aplicadas. A “turma reduzida” acaba por ser a forma mais usada para lidar com as crianças com necessidades educativas especiais, que, muitas vezes, devido à falta de equipas pluridisciplinares, não são devidamente avaliadas. Muitas crianças sinalizadas como tendo dificuldades não vêem confirmado o seu diagnóstico pelas entidades competentes.

O caso mais paradigmático é o dos alunos com dificuldades de aprendizagem. No 1º ciclo praticamente metade dos casos identificados foram confirmados, sendo os primeiros alertas levantados pelos professores do ensino regular ou pelos pais. A verdade é que “a noção de necessidades educativas especiais não foi ainda entendida e interiorizada devidamente pelos vários níveis da administração, pelos professores e técnicos, pais e pelo público em geral”. Para agravar a situação, os professores do ensino regular acabam por não contar com o apoio de especialistas.

O grupo com maior representação nas salas de aula são os que têm dificuldades de aprendizagem; sejam elas ligeiras, moderadas ou severas. Estes problemas, de um modo geral, não se inscrevem nos “verdadeiros quadros de deficiência”, mas que originam altos níveis de insucesso. Estes casos exigem qualidade do ensino e organização do sistema, mais do que recursos especiais, fundamentais noutra tipo de deficiência.

A ausência de formação, em geral dos professores em matéria de necessidades educativas especiais, a falta de recursos humanos devidamente especializados e de meios técnicos adequados que deixam o professor do ensino regular sozinho perante alunos que ele não consegue ensinar, o próprio alheamento dos docentes, que muitas vezes conduz á ideia de que todos os casos difíceis correspondem a deficiência e que portanto não são da sua alçada e a má organização dos recursos são alguns dos obstáculos para que a expressão *escola inclusiva* faça sentido. A verdade é que, apesar de todos os argumentos existentes aos diferentes níveis favoráveis à integração, esta tem sido um processo difícil e lento que ainda está longe de estar concluído.

Ao nível do tipo de ensino que a escola de ensino regular pode dar, reina, na maioria dos casos, alguma inconsistência: aparecem alunos com multideficiências (deficiências mentais associadas a outras), que a escola diz seguirem um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo, alunos com deficiência auditiva com currículo normal e alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras com currículo alternativo. Recorre-se à turma reduzida, 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.

Para além disso privilegia-se a ajuda directa ao aluno, em geral fora da sala de aula (prática hoje em dia pouco aconselhada), enquanto os

professores do ensino regular raramente podem contar com o contributo de técnicos especializados.

No que respeita a *meios técnicos* há carência de equipamento para o atendimento de crianças com graves deficiências sensoriais, auditivas ou visuais e com deficiências motoras. A inexistência de rampas, casas de banho inadequadas, ausência total de elevadores, necessidade de sala própria para alunos com multideficiências e uma sala insonorizada para jovens com deficiência auditiva e “software” específico são aspectos a corrigir no concelho de Elvas. O acesso a material de desgaste e outro material específico não oferece grande dificuldade, apesar de haver rigor na sua aquisição.

Quanto aos recursos humanos pode considerar-se um valor manifestamente favorável, neste concelho, se considerarmos que em 1986 haviam cinco professores para sessenta alunos, o que equivalia a um rácio de um professor para 12 alunos e, actualmente, dez professores para oitenta alunos com necessidades educativas especiais, o que dá em média um rácio de um professor para cada oito alunos. O mesmo não acontece com as auxiliares de acção educativa, que, no princípio desta década, eram contratadas para acompanhar as crianças com todos os tipos de problemas, incluindo funções de higiene corporal dos mesmos alunos, coisa que hoje tem que ser feita pelos professores, porque os auxiliares de educação se negam a fazê-lo, alegando não ser da sua competência.

Seria interessante incluir no equipamento das escolas de Elvas, como recurso para as crianças com paralisia cerebral, duas aplicações informáticas, desenvolvidas por investigadores da Universidade de Aveiro, que permitem que as mesmas usem computador. Estas aplicações já foram testadas e com resultados positivos, permitindo um ambiente integrado de teletrabalho, simulando as funções do teclado e do rato, permitindo a comunicação de mensagens previamente gravadas.

Quem usar a aplicação chamada “Fernão de Magalhães tem acesso a videotelefonia e controlo de sistemas domóticos, ou seja, pode acender a luz ou abrir a porta de casa com um simples toque.

Esta aplicação funciona através de um painel de botões, acessíveis por varrimento. No monitor é visível um painel com diversos botões, cada um com um ícone específico, um som e um nome.

Cada um dos botões representa uma acção, como marcar um número de telefone. A grande vantagem é que não é necessário, para seleccionar o botão pretendido, usar o rato ou o teclado. O varrimento consiste na selecção automática, de forma sequencial, de cada um dos botões que surge em destaque, reproduzindo a mensagem sonora correspondente.

Apenas com um toque, o utilizador activa a acção relativa ao botão em destaque. Isto permite a uma pessoa com dificuldades motoras, incapaz de usar o teclado, ir seleccionando, com um simples toque, as várias letras do alfabeto que vão aparecendo em destaque no monitor.

Escrever uma carta ou fazer um telefonema são algumas das possibilidades permitidas pela aplicação.

A “Vasco da Gama” é uma aplicação de correio electrónico, que, além de permitir o envio de mensagens normais, possibilita o envio de mensagens constituídas por imagens. Esta aplicação funciona também através do varrimento, bastando ao utilizador um simples toque para escolher a acção desejada.

É possível, por exemplo, seleccionar o destinatário da mensagem, “clitando” na respectiva fotografia, que aparece na lista de endereços pré-definida . Uma das vantagens destas aplicações é poderem ser utilizadas em computadores normais. Os investigadores desenvolveram também um CD-ROM que, além das aplicações, inclui os respectivos manuais de utilização.

O objectivo deste projecto de investigação e desenvolvimento, chamado *Estia*, é a promoção do uso de novas tecnologias da comunicação como meio de criação de novas oportunidades de emprego para pessoas com necessidades educativas especiais.

Assim como Elvas, o município de Olivença é caracterizado pela dispersão da população em pequenos núcleos rurais, o que marca este subsistema educativo com umas peculiaridades específicas, o que se supõe que a estrutura das escolas seja diferente das zonas urbanas. Estas escolas estão enquadradas no que podemos chamar “Escola Rural”, o que obriga a Junta de Extremadura a prestar uma atenção especial a este tipo de escola com as peculiaridades que lhe confere a sua situação geográfica.

Para a “Consejería de Educación Y Juventud” é irrenunciável o princípio de qualidade de ensino para todos os extremenhos, independentemente do seu lugar de origem. De acordo com este princípio será necessário dedicar uma atenção especial à prestação de serviços que a “Escola Rural” precisa, como são o transporte, a cantina escolar, a disponibilidade adequada do professorado itinerante, ao qual lhe devem ser fornecidos os recursos técnicos e materiais para desenvolver satisfatoriamente as suas funções, assim como também deve ser considerada a dotação dos recursos didácticos e materiais às escolas e, fundamentalmente, a adequação das instalações existentes nestas escolas com os requisitos mínimos exigidos pela “Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)” e as possibilidades que garantam uma educação nas mesmas condições das escolas urbanas. A Junta de Extremadura é consciente que é necessário um maior investimento em instalações escolares, recursos, apoios educativos e serviços complementares que garantam a igualdade de todas as crianças do município de Olivença a receber um ensino de qualidade.

Os professores de educação especial, fixos e itinerantes, da zona de Olivença queixam-se que a verba que lhe é atribuída pelos serviços centrais, no início de cada ano lectivo, não chega para adquirir os materiais suficientes. Os mesmos lamentam não poderem fazer exigências durante o ano, porque as dotações só se fazem uma vez e na abertura do ano escolar.

Segundo a afirmação dos quatro professores de Educação Especial a exercer funções no município de Olivença, a existência e funcionamento dos recursos, tanto humanos como materiais, são mais uma realidade em Portugal do que em Espanha.

Enquanto que em Portugal se faz uma requisição de todos os recursos no início do ano, permitindo também o sistema que no decurso desse mesmo ano lectivo se solicite material de acordo com as necessidades, em Espanha é atribuída uma verba para aquisição dos recursos materiais, já que os humanos não se têm alterado em relação ao seu número. Segundo os professores oliventinos, se o dinheiro atribuído se acaba antes do fim do ano ficam desprovidos para mais alguma necessidade; se não o gastarem todo é entregue aos serviços. Este processo deixa descontentes os professores de educação especial, pois obriga-os a fazer uma gestão muito rigorosa.

Segundo declarações da professora de apoio itinerante, única para todas as escolas do município de Olivença, não é suficiente o material específico para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, visto apenas serem consideradas para o apoio crianças com deficiência comprovada (mentais, motores, visuais e auditivos). Para tais casos exige-se material adequado, que, para além de caro, não há professores devidamente preparados para dominar todo o tipo de tecnologias.

Formação exigida aos técnicos de Educação Especial, na região portuguesa e na região espanhola, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais, entre 1986 e 1996.

Introdução

Num tempo de mudanças rápidas e profundas, num tempo de recessão e de crescimento, os recursos da educação e da formação apresentam-se como cruciais para resolver problemas complexos relacionados com o aproveitamento racional da inteligência e das actividades através do emprego.

O desenvolvimento de pólos de incerteza perturba ainda, e cada vez mais, as margens de manobra nos estreitos espaços onde tem lugar a decisão individual. Os processos de globalização obrigam a que se dê uma atenção proeminente aos sistemas e estruturas vocacionados para o trabalho educativo e formativo. Num futuro, que começa todos os dias mais cedo, as sociedades potenciam-se para a instabilidade, na medida em que se tornam mais abertas e mais imateriais.

Por isso, há que valorizar os lugares da expressão do poder do conhecimento e do seu integral aproveitamento. Investir no desenvolvimento preferencial de espaços onde se torna possível e viável a criação de destrezas, saberes e aprendizagens fundamentais para que os indivíduos consigam enfrentar os aspectos conhecidos das relações sociais e profissionais e, responsabilmente, domesticarem e libertem essa permanente invenção de substância humana que se chama conhecimento.

É neste contexto que se situa a investigação no domínio da organização das acções educacionais, que tendo como pano de fundo uma sociedade onde predominam as actividades “imateriais”, se vai tornando

mais densa, altamente informante e mais complexa, logo problemática. Penso que este contexto não deve ser visto como uma ameaça, como é usual interpretá-lo por via da mediatização imediatista, mas como um chão que torna solúvel a difusão do conhecimento e do progresso humano criador de uma cultura de inovação.

Em 1992 desenharam-se em Portugal os Centros de Formação de Professores (CFP), instrumentos de promoção organizada da formação contínua para profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia e das capacidades das “outras” pessoas. Pretende-se formar profissionais geradores e gestores de saberes que devem ser “*distribuídos de forma equitativa*”. Mas à medida que mais se informa esta diversificação da diferença pela igualdade, mais se alarga o abismo entre os que sabem interpretar o sentido mutante da mudança e aqueles que são absorvidos pela incompreensão do mundo.

Os CFP são chamados a desenvolver planos de intervenção e programas de acção na perspectiva de que o profissional em formação contínua é dotado de abertura às aprendizagens de pequeno e largo espectro, específicas e gerais, produtoras de “constructos” permanentes e plurifacetados, com carácter científico e, tendencialmente éticos.

Procuram engendrar *contínuos* de actividades pedagógicas libertadoras e inovadoras, no sentido em que a integrarão todo um património adquirido de tradição e criatividade, e onde a cooperação aparecerá como a chave para o desenvolvimento sustentável. Só assim se tornará possível gerir o conhecimento no presente, com vista à sua utilização nos diversos campos, nos quais os actores sociais são chamados a produzir transferências e inferências propícias à sua realização. As sociedades a vir devem inspirar-se em actores dotados de grande mobilidade, em situações e em condições de potenciar-se como recurso em acção para a aquisição contínua de competências. Estas competências emergem, naturalmente, num ambiente

de cooperação, em que os recursos em conhecimentos são postos em evidência através de uma prévia organização facilitadora de integração e articulação em rede. Esta rede, qual centro de recursos, funcionará como prospectora de solicitações «*avant la lettre*» e definidora de estratégias para a utilização de novas competências e ultrapassagem de obstáculos inibidores de trocas e transferências dos conhecimentos.

É no interior das organizações de educação e de formação que começa e se desenvolve, de forma sustentável, a cooperação que leva à potenciação de recursos humanos que permitem a melhoria da qualidade de produção de conhecimento interactivo. É este valor acrescentado que resultará da criação de CFP, articuladores de “massa crítica”, promotores de interactividade flexível e concentrada e percursos de instigação para novas competências e experiências criativas.

A própria construção dos CFP será vista como um processo contínuo e como instituição de formação impregnada de cooperação, na medida em que, em futuros contextos, só haverá lugar para a existência de entidades que alcançam relevância e pertinência, porque estão integradas em sistema de rede. É nesta perspectiva que surge a necessidade de procurar investigar a função de um CFP no actual estado de desenvolvimento, e daí partir para o seguinte teor: um CFP integra pela sua natureza a totalidade dos professores de uma dada área geográfica e, é nesta totalidade que vamos encontrar o maior potencial em recursos humanos, não só pela quantidade e qualidade, mas também pela sua diversidade. Quer ainda dizer que este problema não está só, ou seja, precisamos de ver num centro de recursos humanos um chão fértil de iniciativas, projectos e programas, que têm como objectivos a formação contínua de professores e, sobretudo, um nicho de interesses e valores promotores do desenvolvimento sustentável. Esta última consideração suporta-se no facto de se considerar que é necessário promover o investimento em recursos humanos, um dos

“redutos” para manter viva a crença num progresso harmonioso do planeta e, organizar inteligentemente as formas de viver num mundo global.

Tudo o que se passa na escola e pela escola é decisivo, porque é aí que se decide o essencial da missão da vida. Esta visão não é certamente a de ver no indivíduo uma ferramenta de produção, mas todo o contrário, um ser capaz de adquirir competências e julgar da sua responsabilidade cultural e social.

A formação dos professores de educação especial no concelho de Elvas.

A consignação expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da estratégia de uma educação especial para o caso de crianças com necessidades educativas especiais com possibilidades de integração no ensino regular, que contemplará a maioria dos casos, obriga pensar-se, desde já, na formação de docentes especificamente orientados para o acompanhamento exigido, de certo o mais individualizado possível, pelos alunos carecidos de uma orientação pedagógica e psicológica particulares, de acordo com a deficiência. Sabe-se cada vez melhor que as diminuições aumentam em contacto e que a normalidade é mais possível quando se vive no meio dela. Tal como a enfermidade gera enfermidade também a saúde gera a saúde. Por isso mesmo, a atitude da Escola só pode ser uma: promover a integração das crianças inadaptadas no convívio e nas actividades daquelas que não são, de pleno direito, sempre que tal integração seja benéfica a quem dela necessita. Esta concepção de educação especial é um dado humanizante e humanitário de relevo na referida lei. É óbvio que esta orientação implica comportamentos institucionais da mesma acuidade, nomeadamente da parte das entidades

que têm a seu cargo a formação dos agentes de ensino e ainda de toda a comunidade educativa no seio da qual tais crianças venham a ser inseridas. Daí que aos acompanhantes seja fornecida uma preparação revestida de autêntica competência profissional, de acordo com a delicadeza e complexidade inerentes às suas especiais funções.

Teríamos, em resumo, três ramos distintos de formação: o de professores nucleares, o de professores de expressão artística e o de professores de educação especial, com o tronco comum de formação humanística, pedagógica, psicológica e didáctica.

Teremos, desta forma, professores capazes de satisfazer “o que” e o “como” ensinar, tendo em vista “a quem” se destina o ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo – conjunto de meios pela qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para o progresso social e a democratização da sociedade.

Os oito princípios enunciados pelo artigo 30.º da referida lei e que se reconhecem como mandamentos sobre a formação de educadores e professores poderão considerar-se um pouco suspeitos no que concerne à sua extensão, visto muitas vezes não se conseguirem os objectivos neles propostos.

Por se tratar de um estudo relacionado com a educação especial, considera-se ser pertinente fazer uma análise crítica aos princípios atrás referidos, mas no contexto desta temática.

No que respeita ao primeiro princípio, que refere que a formação inicial deve ser de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função, parece-me ter falhado a

componente “educação especial” no currículo do referido curso, de modo a serem ultrapassadas algumas dificuldades de integração de crianças em classes regulares.

Quanto ao segundo princípio, que determina que a formação dos professores deve ser contínua, de modo a complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente, creio ser mal aproveitada, pois professor, na sua generalidade, preocupa-se mais em obter créditos para a progressão na carreira do que com a aquisição de conhecimentos adequados à sua função educativa específica. Por outro lado nem sempre os centros de formação proporcionam as formações mais indicadas.

O 3º princípio determina que a formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional. No que respeita à educação especial, só no ano lectivo de 1997/98 é que começou a fazer sentido a sua aplicação, através do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), transferindo recursos humanos em educação especial do 1º Ciclo do Ensino Básico para as EB2.

Dos oito princípios, creio serem estes três os mais identificados com disfunções no campo da educação especial, e, por conseguinte, mais óbvia a sua problematização.

Após esta análise, parece-me ser oportuno abordar a formação em educação especial por ser este o tema nuclear deste trabalho.

Em função das novas tendências da educação especial, torna-se necessária uma formação genérica em Necessidades Educativas Especiais, ministrada a todos os educadores/professores, de modo a assegurarem as respostas adequadas ao incremento progressivo da política educativa integradora. Esta noção é-nos dada como prioridade em termos de

investimento na formação destes agentes educativos, sendo inclusivamente apontada como medida directa no Plano Orientador da Política de Reabilitação (1988): “Inclusão nos currículos da formação inicial de educadores e professores das escolas Superiores e Educação de uma área disciplinar obrigatória de ensino especial e reabilitação centrada nas várias tipologias de necessidades educativas especiais”.

Dado que cada vez mais se tende para a inclusão progressiva das crianças com N.E.E. em estabelecimentos de ensino regular, pretende-se que a formação de educadores/professores contemple uma formação em educação especial, no conjunto da formação geral, de modo que o trabalho com crianças com este tipo de necessidades educativas faça parte das suas atribuições profissionais, e assim possa corresponder qualitativamente às necessidades destas populações, numa perspectiva de polivalência, obedecendo a modelos integradores e acompanhando a evolução do sistema educativo com estratégias de mudança e inovação.

A partir da década de 80, com o incremento das Escolas Superiores de Educação (ESE'S) e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP'S), o panorama da formação inicial em NEE de educadores/professores tem vindo a acontecer inclusivamente a legislação dedicada à formação destes profissionais tem acentuado esta temática, como nos evidencia o disposto no artigo 15º do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Num estudo desenvolvido no Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional, “A Formação Inicial e Especializada em NEE, nos Estabelecimento de Ensino Superior Público”, em 1991, refere-se que (...) é ministrada ao longo do país, concentrando-se essencialmente no curso de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico. (...) inclui, de modo geral, uma preparação no âmbito das NEE, do disposto no

artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, que obriga a inclusão, nos seus planos curriculares, da formação na área de educação especial. Os planos curriculares ministrados incluem, de um modo geral, disciplinas de Necessidades Educativas Especiais, basicamente de carga horária semestral, nas quais é acentuada essencialmente a componente teórica.

Importa, no entanto, considerar que a legislação para a inclusão de disciplinas de educação especial na formação inicial de professores é ainda muito recente, e, por conseguinte, a maioria dos professores a leccionar nas escolas do ensino regular não tiveram acesso a esta formação.

A formação de professores de educação especial, a partir de 1976, passa a ser feita através de cursos de especialização, da responsabilidade do Ministério da Educação, em instituições dependentes da Direcção geral do Ensino Superior (houve no entanto uma excepção com a Casa Pia, que, em 1984, formou 24 docentes). A criação e normas de funcionamento são determinadas por despachos ou portarias. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira forma, a partir de 1976, professores com base nos Regulamentos do “Curso de Formação de Professores de Ensino Especial” e no Despacho Normativo n.º 108/81 de 04/04; este Instituto deixa de exercer estas funções formativas, passando esse curso a funcionar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, dando assim origem à nova era das ESE’S.

O Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de Dezembro, ratificado pela Lei n.º 29/80, cria as Escolas Superiores de Educação integradas no Ensino Superior Politécnico. A Portaria n.º 433/86 de 09/08 cria e regulamenta o Curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto e a n.º 441/86 de 13/08 o Curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa. Ambas iniciam os cursos de educação especial em 1986.

Na década de 90 outras instituições de ensino superior criam e ministram cursos de formação pós graduada em Educação Especial, tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário e no Estatuto da Carreira Docente a formação contínua aparece como um direito e um dever dos professores e passa a ser obrigatória para efeitos de progressão na carreira. O Programa do Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) passou a financiar as acções de formação contínua levadas a cabo pelas Instituições de Ensino Superior, Centros de Formação de Associações de Escolas, Associações de professores, Sindicatos e pelos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; em 1992 este programa foi reforçado com a medida “Formação de Professores-FOCO”. Nos despachos que regulamentaram a medida FOCO (299/ME/92 e 300/ME/92), foram escolhidas como áreas prioritárias a Avaliação Pedagógica, Formação Pessoal e Social, Área Escola, Tecnologias para a vida activa, Ciências Experimentais e suas Didácticas, Línguas Estrangeiras, Língua e Cultura Portuguesa, Metodologia e Técnicas de Ensino.

O Regime Jurídico da Formação Contínua (1992) define as linhas de estruturação do sistema de formação contínua, reforçando e consolidando a implementação das medidas PRODEP e FOCO. Desde a criação do PRODEP e até 1996 realizaram-se, na região Alentejo, 10 acções de formação dentro da problemática das NEE e que abrangeram 456 docentes. Não se contabilizaram as acções de formação com a duração de um, dois e três dias, pois o seu levantamento seria moroso e pouco significativo para o estudo, no entanto devem ter-se em conta as ocasiões de formação que representam os colóquios, seminários, congressos e outros encontros, que,

apesar da duração de algumas horas, abrangem bastantes docentes e proporcionam uma boa sensibilização a esta problemática.

Na região Alentejo as acções de formação, referentes às NEE, tem abrangido poucos docentes e não têm acontecido com muita regularidade, sendo óbvio que aos professores de educação especial, **no concelho de Elvas**, não tenham sido facilitadas acções de formação dentro desta área, de modo a habilitá-los a trabalhar, com a devida segurança, com crianças com necessidades educativas especiais. Quando a Educação Especial dependia da Divisão do Ensino Especial eram frequentes acções de formação, não só no início do exercício destas funções, mas também durante o processo educativo, para que fossem eliminadas algumas dúvidas quanto à maneira de actuar perante casos mais difíceis no campo da educação especial.

Após a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, parece ter havido algum desinteresse por parte das Direcções Regionais de Educação, o qual se reflectiu no equilíbrio funcional dos docentes de educação especial, pois notou-se uma necessidade de formação não só em relação aos professores já em exercício, mas principalmente aos que estavam a viver pela primeira vez este tipo de situação.

Desde 1986 até à presente data (98/02/17), considero ter sido uma época de grandes indefinições, tanto no aspecto legislativo como no aspecto pedagógico, pois o pequeno leque de professores a funcionar nesta modalidade de ensino, neste concelho, foi sempre inferior ao solicitado pelas queixas. Alguns docentes mais resistentes e com paixão por este tipo de ensino não conseguiram ultrapassar as dificuldades criadas pelo sistema, com visível desprezo pela Educação Especial, e regressaram ao ensino regular, onde, segundo eles, se sentem mais realizados.

Em 1986 existiam nesta Equipa de Educação Especial apenas quatro professores do 1º ciclo, dos quais nenhum tinha formação especializada.



Actualmente trabalham, no concelho de Elvas, com crianças com NEE, três educadoras e seis professores do 1º ciclo, estando também envolvidas uma coordenadora de apoios educativos e uma psicóloga ; de todos estes técnicos, apenas dois professores do 1º ciclo do Ensino Básico concluíram o curso de estudos superiores especializados em educação especial, no 2º trimestre do ano lectivo de 1998/99, o que significa estar-se ainda muito aquém do estabelecido pelo **n.º 9 do Despacho conjunto n.º 105/97**¹¹.

Neste concelho existe, desde 1994, um Centro de Formação de Professores, mas não foi ainda mostrado o mínimo de interesse por acções de formação ligadas à educação especial.

Os professores do concelho de Elvas, nesta última década, mostraram todo o interesse por uma formação superior adequada ao exercício da docência em educação especial, mas esta formação específica só agora tem sido facilitada a nível regional.

A formação de professores na zona de Olivença

A necessidade de formação permanente do professorado constitui um paradigma inquestionável. Esta necessidade generalizou-se na década de setenta, quando se comprovou que a formação do professor é o meio mais idóneo para pôr em prática mudanças nos distintos sistemas educativos e ficou confirmado, a nível internacional, pela Recomendação n.º 69 de 1975, aprovada pela 35ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, que “A educação permanente deveria formar parte integrante do processo de

¹¹ Os educadores e professores colocados nas escolas com funções de apoio educativo são docentes habilitados com formação especializada, nomeadamente nas áreas de educação especial, da supervisão pedagógica, da orientação educativa, da animação sócio-cultural, ou de outra especialização vocacionada para o apoio que devem realizar.

educação do pessoal docente e, por conseguinte, organizar-se com carácter ordinário para todas as categorias de pessoal de educação.

Em Espanha, Imbernon reafirma o anterior quando expõe que “ninguém duvida já da necessidade da formação permanente do professorado, necessidade que justifica a evolução e o progresso das ciências (incluindo as ciências de educação), o questionamento contínuo dos conteúdos a transmitir e a mobilidade dos que ensinam (Imbernon, 1987, p.15).

Dando mais um passo na dita formação, para Jesús Garcia Alvarez (1983) “no momento actual há duas pautas que dirigem a transformação da Formação Permanente; uma imposta pela sociedade em constante mudança que afecta o processo docente; outra, necessária para acomodar a formação às exigências da Reforma do Sistema Educativo”.

A sociedade apresenta continuamente novas exigências ao sistema educativo; uma delas, nos últimos 10-15 anos, é o apoio nas escolas a um tipo de alunos que até agora estava a receber uma educação segregada. Esta exigência fá-la o sistema educativo em geral e o professorado em particular. Nem um nem outros são capazes de satisfazer plenamente essas solicitações devido, em parte fundamental, à formação que inicialmente recebeu o professor no activo. Por outro lado, a época em que se vive em Espanha em geral e Olivença em particular, caracteriza-se tanto pela mudança científica, cultural, social, política, económica, etc., constante nos diferentes âmbitos da sociedade, como pela rapidez com que se produzem as ditas mudanças e que, em relação ao tipo de aluno com necessidades educativas especiais, se centram em novos recursos técnicos, metodológicos e sobretudo implicação de novas tecnologias que exigem do sistema educativo uma actualização constante, enquanto que este deve assumir o seu papel formador da sociedade e, que, portanto, tem que assumir a sua própria parte de responsabilidade na planificação humana do futuro. “Quando o sistema cobrir minimamente as suas necessidades

básicas, a vida social torna-se mais exigente e força a Administração a uma intensa preocupação pela qualidade deste ensino massivo que oferece à população e toma consciência de que não é possível melhorar os processos de ensino/aprendizagem sem contar com o professorado. Uma condição básica para uma educação de mais qualidade (mais democrática, técnica, criativa, adequada às crianças ou adolescentes, à sociedade, etc. ...) é um professorado mais competente. O desenvolvimento deste professorado precisará de uma formação mais adequada e esta é impossível sem uma reforma” Francesc Imbernon 1988, p.14).

É neste momento quando devemos aceitar que esta inovação constante e este progresso contínuo do sistema educativo não é possível conseguir-se sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos, porque cada vez é mais evidente o seu papel determinante na qualidade do ensino, ainda que não se deva cair na posição que centra nos professores toda a responsabilidade na hora de melhorar o ensino, admitindo também ser justo que nenhuma mudança nele se possa fazer sem a sua participação. Neste ponto, sistema educativo e professor são pontos coincidentes, e portanto, um incremento às exigências ao sistema educativo traduz-se num crescimento paralelo às exigências ao professor, cujas responsabilidades evoluíram muito mais depressa que as suas competências, pela ausência ou inadequação das necessárias previsões para a sua preparação profissional. No que se refere ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais, observa-se a necessidade de uma formação permanente. Com a intenção de cobrir esta necessidade, está-se a assistir, nos últimos anos, a um surpreendente incremento das acções de formação permanente que demonstram que a Administração Educativa é sensível a esta matéria.

Ultimamente, em Olivença, tem sido notório o reconhecimento da necessidade de formação permanente, o que tem contribuído para a organização de cursos, mesas redondas, grupos de trabalho dedicados a

diagnósticos e tratamentos relacionados com estes alunos. Por outro lado existem estudos que chegam à conclusão de que, segundo a Administração, o professorado continua a ter uma escassa e esporádica participação nas actividades de formação permanente. No entanto o professor continua a insistir que necessita de mais formação ou, como dizem eles, “não estou suficientemente preparado para trabalhar com estes alunos ou “é melhor que estes alunos sejam atendidos por especialistas”, etc..

É curioso analisar as razões apresentadas pelo professorado para justificar a fraca participação em acções de formação relacionadas com o apoio a alunos com necessidades educativas especiais: falta de tempo, obrigações familiares; dificuldades na deslocação; realização fora do horário escolar; falta de estímulos “extrínsecos” (não é rentável); etc.. Razões mais pessoais e que são apresentadas menos frequentemente, referem-se à desmotivação pela sua própria formação, apesar da formação permanente do professorado dever ser o que refere Ferry (1991, p.43) “Formar-se não pode ser mais do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido, realizado através de meios que se oferecem ou que se procuram”. A realidade é que a falta de motivação está a alcançar algumas cotas bastante significativas ; “Um professorado com a situação liberal assegurada, cujo aperfeiçoamento não afecta em nada a sua trajectória profissional, dificilmente se sente motivado intrinsecamente, sendo de pouca utilidade os incentivos externos” (J. Garcia Álvarez, 1993, 56). Este mesmo autor, a título de exemplo e após entrevista apresenta-nos uma percentagem de 36,1% de professores que não sentem necessidade de formação no que respeita a conteúdos e a técnicas didácticas.

De acordo com elementos recolhidos em Olivença, no que diz respeito à formação permanente, o professor desde sempre tem expressado as suas críticas a este tipo de formação no campo da educação especial.

Esta crítica assenta fundamentalmente nos pontos mais débeis da formação contínua do professorado em Espanha em geral e em Olivença em particular:

- . falta de relação com a formação inicial
- . geralmente reduz-se a acções de pequena duração
- . deficiente formação do formador de formadores
- . práticas avaliativas embrionárias

Em resumo, e em relação com as necessidades educativas especiais, segundo Garcia Alvarez (1988), podemos classificar as críticas segundo os temas:

quanto à organização

- . actividades esporádicas de curta duração
- . afastadas, entre elas, por falta de uma concepção global da formação
- . sem relação com a formação inicial
- . falta de apoios ulteriores a essas actividades

quanto aos conteúdos

- . não responde às necessidades do professor
- . irrelevantes, desfasados, não relacionados com a prática

quanto aos efeitos

- . falta de avaliação sobre os seus efeitos
- . não lograr mudanças nas escolas de onde procedem os professores

Críticas aos Centros de Professores (CEPs)¹²

Como já foi referido, o estudo feito nesta área abrange o sistema em geral e os seus efeitos na região de Olivença em particular, por estar sujeita às mesmas orientações do MEC.

¹² Local equivalente aos Centros de Formação em Portugal, mas no interior dos quais são ministradas as formações.

Vamos portanto fazer uma referência aos Centros de Professores que são actualmente os responsáveis pela organização deste tipo de formação

De acordo com uma intervenção de Miguel Murillo Gil¹³ no “Encontro Transfronteiriço sobre Educação Especial, Badajoz/Évora” em 28 e 29 de Novembro de 1997 foi considerada a seguinte crítica em relação aos CEPs/formação contínua:

- . A imagem negativa que dão os professores destinados aos Centros de Professores, pelo seu afastamento das aulas, clientelismo e o resultado supérfluo do seu trabalho.

- . Os Centros de Professores foram-se convertendo em centros de assessores, incrementando os seus aspectos tecnocráticos e burocráticos.

- . Não se rompeu a barreira entre os CPRs e a vida dos centros.

- . Continuam a frequentar estas actividades fundamentalmente os professores que precisam de créditos (pontos).

- . Em relação às necessidades educativas especiais, os CPRs têm poucas possibilidades de organizar programas de formação com entidades que cristalizam em mudanças qualitativas da prática docente.

- . Formação realizada de maneira incidental e descontínua.

- . Actividades dispersas e fora do horário escolar.

Em resumo, o professor continua a mostrar-se disconforme da formação permanente em geral e no que respeita às N.E.E. em particular, pois continua a considerá-la ineficaz.

Esta ineficácia merece que a analisemos, mesmo que seja apenas dentro de um duplo ponto de vista.

- . A mesma profissão docente, com os seus condicionalismos sociológicos e psicológicos.

- . Causas procedentes do sistema formativo.

¹³ Doutor em Ciências de Educação e pedagogia; desenvolve o seu trabalho como orientador na Equipa de Orientação Educativa e Psicopedagógica em Badajoz.

A mesma profissão docente

Com a devida precaução, considerando que a excessiva generalização pode conduzir a erro, é lógico que o professor:

- . se vê obrigado a atender os alunos com necessidades educativas especiais.
- . não se sente valorizado socialmente nem apoiado administrativamente.
- . vive num ambiente pouco estimulante.
- . não tem exigências sobre o seu futuro profissional.
- . está submetido a pressões e stress.
- . não seja um entusiasta participante na formação permanente nem, mesmo que participe, não esteja muito motivado para mudar a sua actuação como professor.

Em resumo, encontramos uma insatisfação no professorado produzida pela própria profissão, devido a:

Condições concretas nas quais se realiza o ensino

- . indisciplina
- . horários sobrecarregados
- . novas exigências para as quais não se sentem preparados e entre elas existem em funções numerosos profissionais, cuja formação inicial não teve nada que ver com apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

Características da profissão

- . socialmente desprestigiada
- . mal remunerada
- . escassa possibilidade de promoção
- . que equipara quem trabalha bem a quem trabalha mal
- . cada dia é mais exigente e sem contrapartidas

É lógico que, entre outras, a consequência seja um desinteresse pela sua própria formação pessoal e um manifesto afastamento.

É difícil pensar que um professorado descontente esteja disposto a responder positivamente a qualquer proposta de formação, seja voluntária ou obrigatória.

Causas procedentes do sistema formativo

Entre as múltiplas causas que influem no afastamento dos professores dos cursos de formação permanente em relação às necessidades educativas especiais e que procedem do sistema formativo, destacamos, segundo J. Garcia Alvarez (1993), quatro:

- . derivadas dos modelos utilizados
- . processos de prática
- . selecção e formação de professores
- . ausência de exigências avaliativas

Derivadas dos modelos utilizados

Desde o ponto de vista de observador da realidade diária e não de um ponto de vista teórico, os modelos utilizados não são, muitas vezes, os mais interessantes. Quando se tem clara consciência da inadequação do sistema do professorado e quando é evidente uma fraca aceitação das ideias básicas que o orientam, é conveniente reflectir sobre os padrões ou paradigmas básicos de formar professores e analisar que concepção de educação está subjacente em cada um deles.

Ultimamente, no que diz respeito a necessidades educativas especiais, assistimos a uma grande proliferação de “modelos” denominados assim porque assumem como notas específicas algumas das modalidades que caracterizam a formação permanente, mas que apenas fazem referência a aspectos diferenciadores, acidentais ou extrínsecos.

Geralmente os modelos propostos respondem a aspectos parciais, a teorias concretas, com enfoques muitas vezes exclusivistas e que, com certa frequência, sob a denominação dos modelos utilizados trata-se a “atenção” a alunos com necessidades educativas especiais de um modo segregado do

resto da “atenção” aos alunos normais, o que, como qualquer tipo de segregação, é preocupante.

“O que talvez falte é uma concepção global da formação, inter-relacionada nos seus elementos e que seja congruente entre si e com os fins que se pretendem” (J. Garcia Alvarez, 1993, p.88).

A formação permanente tradicional teve mais êxito em dotar o professor de novos conhecimentos do que pô-lo em dia com as novas metodologias do ensino/aprendizagem. Sendo isto uma realidade em geral, o problema acentua-se quando se faz referência a alunos com necessidades educativas especiais, onde o que deve predominar não são novos conhecimentos precisamente, mas sim metodologias, materiais, atenção à diversidade, etc..

Um dos problemas com que se enfrenta a formação permanente em geral e a que nos interessa em particular, é o reconhecido fracasso na hora de transferir à nossa prática diária os nossos conhecimentos, técnicas ou métodos.

É muito interessante que o trabalho de especialista seja levado a cabo pelo grupo de professores duma mesma escola onde entre eles, uma vez concluído, se analise para ver os problemas e os resultados conseguidos por cada um deles. Em primeiro lugar porque se foge de quem sabe ou pretende saber tudo e de quem não sabe nada e em segundo lugar porque esta modalidade apresenta a vantagem de que de um modo indirecto se podem partilhar experiências, se favorece a interacção entre professores e sobretudo se melhora o ensino e o clima da escola.

É muito interessante o paradoxo de que não é possível encontrar um programa de formação de professores onde não se destaque a avaliação do mesmo. No entanto, se falta algo sistematicamente nos programas dedicados às necessidades educativas especiais é que não são facilmente avaliáveis.

Conclusões críticas

Houve, no município de Elvas, uma evolução satisfatória no que respeita ao número de professores de apoio e equipamento para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais a partir de 1986. Apesar de ter havido alguma compreensão por parte dos serviços nesta matéria, o mesmo não aconteceu nem está a acontecer com a formação adequada dos mesmos docentes para a árdua tarefa de trabalhar no mundo destas crianças.

De uma forma geral todos os autores que se debruçam na temática da educação especial são unânimes em afirmar a necessidade de formar os professores para o atendimento a crianças com N.E.E. seja na formação inicial, contínua ou especializada; : Todo o professor deve estar equipado para, na situação de classe regular, atender as necessidades educativas especiais de qualquer criança e deverão beneficiar de formação em N.E.E. que tenha em conta a importância do desenvolvimento da personalidade, da adaptabilidade, criatividade e empatia da criança.

Os professores de educação especial, em Elvas, deveriam também beneficiar de uma formação complementar que lhes permitisse adquirir conhecimentos das incapacidades das crianças e dos métodos e técnicas de avaliação e de intervenção, tendo em conta que *o professor de educação especial vai surgir como um dos principais recursos dos professores de ensino regular, em termos de consultor, agente de formação, dinamizador e gestor dos meios disponíveis e a disponibilizar para a implementação dos programas de intervenção desenhados para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, integrados nas escolas do ensino regular.* Estes professores poderão desempenhar um papel importante na formação de outros professores, pelo saber que acumulam durante anos de reflexão e prática de trabalho com esta faixa populacional, abrindo as

portas à investigação, promovendo o diálogo humano/profissional com os professores do ensino regular, através de situações concretas de integração ou de acolhimento dos professores que querem ingressar neste campo.

Não havia da parte do Ministério da Educação grande preocupação não só em preparar devidamente os professores destacados na educação especial, como também acelerar a obrigatoriedade de especializar docentes com funções específicas para as várias modalidades de atendimento incluídas nas necessidades educativas especiais.

A função dos Centros de Formação de Professores de Elvas é contribuir para a organização de cursos de formação dentro de todas as áreas da docência, mas infelizmente pouco se tem feito neste município em prol da qualidade da educação especial.

Apenas dois professores são detentores de um curso de especialização em educação especial, ao serviço desta modalidade de ensino em Elvas, mas, segundo eles, não veio enriquecer muito o trabalho anteriormente realizado com as crianças abrangidas pelos apoios educativos. A frequência desses cursos foi essencialmente virada para uma base teórica e não para o contacto directo com crianças, o que não está de acordo com as grandes preocupações dos professores de apoio.

Os responsáveis pela educação especial, neste concelho, não podem exigir qualidade de trabalho aos professores de apoio se não lhes for facilitada a formação adequada para o exercício dessas funções.

A solução mais viável para um bom cumprimento dessas funções educativas seria a frequência em exercício de cursos de especialização aprofundados e ao mesmo tempo orientados num sentido tão ou mais prático que teórico.

Em Olivença o problema é um pouco diferente, visto que os professores são todos devidamente especializados; por um lado está resolvido o problema da qualificação do professor, mas por outro lutam para que o

Ministério de Educação e Ciência coloque mais professores neste município, de modo a ser reduzido o rácio elevado professor/aluno, bastante prejudicial no que respeita ao ensino/aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Apesar da formação inicial ser considerada de boa qualidade, os professores de educação especial, assim como em Portugal, deverão frequentar acções de formação contínua, o que lhes dá direito à obtenção de créditos para que, de seis em seis anos sejam beneficiados financeiramente com um aumento significativo de vencimento. Este processo acontece pelo menos cinco vezes durante a docência, visto a sua aposentação não ser possível antes dos sessenta anos de idade.

Em Olivença os professores de educação especial também se queixam que muitas vezes as acções de formação não se adequam à realidade no terreno e que o interesse ou necessidade de os frequentar tem como principal finalidade a obtenção dos referidos créditos.

Tal como em Elvas, os professores do município de Olivença podem escolher a acção de formação contínua que mais condiga com as suas necessidades, mas infelizmente nem sempre é possível, pois a necessidade dos créditos e a inexistência de acções de formação que satisfaçam a necessidade de todos os professores é praticamente impossível.

Os cursos de formação contínua em Olivença têm como objectivo a actualização científica e didáctica do professorado e a sua aplicação na aula; por esta razão deverá o docente solicitar um curso de formação contínua de acordo com os problemas das crianças que apoia.

Esses cursos podem constar de sessões de carácter teórico-prático, oficinais, etc. A duração desses cursos têm várias modalidades: duração de cento e cinquenta horas, cinquenta horas, vinte horas, cursilhos ou encontros entre sete e vinte horas e duração de dez horas.

Apesar de ser o professor a decidir e solicitar a acção de formação há também, da parte da organização, critérios de selecção. Visto as actividades serem dirigidas prioritariamente a professores no activo e terem uma repercussão directa na aula, será condição prioritária para essa selecção que a sua actividade profissional esteja ligada à matéria, área, ciclo ou nível objecto da actividade. Acontece, tanto em Elvas como em Olivença, que muitas vezes os cursos mais interessantes ministrados fora da zona causam algum incómodo na sua deslocação, sendo da preferência dos professores frequentarem outros menos adequados às suas necessidades mas mais próximos da sua casa.

Acção desenvolvida pelas Equipas de Educação Especial, em Elvas e Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

Introdução

As Equipas de Educação Especial foram criadas para resolver problemas de crianças em desvantagem e com dificuldades de integração existentes na escola regular.

O trabalho em equipa oferece a garantia duma melhor eficiência e eficácia de respostas, devido à diversificação de especializações existentes no seio das referidas equipas.

As Equipas de Educação Especial, à semelhança de qualquer equipa de trabalho a funcionar noutros sectores (saúde, construção civil, indústria automóvel, vestuário, etc.), deverão contribuir para uma maior perfeição do objecto a construir (criança ou jovem com N.E.E.).

As Equipas de Educação Especial, tanto em Elvas como em Olivença, têm certamente a mesma finalidade, mas podem ter não só especializações,

mas também constituições¹⁴ e métodos diferentes para atingir os objectivos propostos. Para que as equipas funcionem com sucesso deve haver uma relação de interdisciplinaridade entre todos os elementos que as compõem.

A acção da Equipa de Educação Especial no concelho de Elvas

Antes do enquadramento desta temática no período a que diz respeito o estudo, convém referir que as Equipas de Educação Especial foram criadas em 1976, com a finalidade de promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência.

Estas equipas exercem a sua acção no desenvolvimento de respostas educativas baseado nos modelos diversificados de apoio pedagógico:

- . Salas de apoio pedagógico.
- . Salas de apoio temporário.
- . Apoio domiciliário.

Estes modelos de apoio desenvolvem-se em regime fixo ou itinerante.

Esta integração destinava-se, unicamente, aos alunos portadores de deficiência visual, auditiva e motora, com capacidades para acompanharem os currículos escolares normais (Sousa Lopes, 1997).

O apoio educativo era centrado no próprio aluno, pretendendo-se que a sua presença na sala de aula não interferisse na organização e desenvolvimento do processo educativo.

Como consequência, os objectivos da política oficial foram, gradualmente, definidos em medidas legais.

¹⁴ As Equipas de Educação Especial deverão ser constituídas por professores, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e médicos.

Segundo Ramos Leitão (1984: p.60), “em 1977 é publicado o Dec. Lei 174/77, suporte legal de fundamental importância e em 1979 é publicada a lei 66/79, também conhecida por Lei da Educação Especial”.

A Lei 66/79 refere no seu art.º 4:

- A Educação Especial, no que respeita aos educandos, processar-se á sempre que possível nos Estabelecimentos Regulares de Educação;
- Para o efeito, caberá aos Estabelecimentos Regulares de Educação proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas, e, aos serviços de Educação Especial, caberá proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias.
- Refere ainda esta disposição legal que sejam transferidos para o Ministério da Educação os serviços educativos especiais, até aí dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais. Esta lei nunca chegou a ser regulamentada, pelo que se tornou absolutamente ineficaz.

Actualmente, a responsabilidade da Educação Especial reparte-se, essencialmente, pelos serviços competentes do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Social, que proporcionam serviços de atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

As Equipas de Educação Especial funcionaram entre 1976, ano da sua criação, e 1997, último ano do seu funcionamento, de acordo com a estrutura organizativa das Equipas de Educação Especial.

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) a educação de crianças deficientes passa a processar-se em escolas regulares, sendo as escolas especiais a excepção. A educação especial organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educação especializada. Apenas quando, comprovadamente, o exigam o tipo e o grau

de deficiência do educando, a educação especial processar-se-á, também, em instituições específicas (Lei n.º 46/86, Art.º 18).

De acordo com os objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado em 1988 o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, que cria as Equipas de Educação Especial (E.E.E.), que funcionaram como serviços de educação especial, a nível local, e que abrangeram todo o sistema de educação e ensino não superior e que, no âmbito das suas atribuições, tinham como objectivo genérico contribuir para o despiste, observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais decorrentes de problemas físicos ou psíquicos (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 29 de Julho).

O mesmo Despacho, no seu Art.º 14, define que as equipas são constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes graus de ensino não superior, preferencialmente com curso de especialização ou experiência em educação especial.

Segundo Vaz (1995, p.19), “a grande maioria das equipas de educação especial eram constituídas quase exclusivamente por educadores de infância e professores dos vários graus de ensino não superior, sem a necessária formação especializada, sendo raras as equipas que integravam outros técnicos.

Estas equipas tinham uma base concelhia e um órgão formal denominado Coordenador da equipa.

A sede de Equipa de Educação Especial é o local designado para o efeito pela Direcção Regional de Educação respectiva.

A área de actuação de cada equipa de educação especial era definida em função das escolas a apoiar, tendo em conta que a base de definição da zona de intervenção de cada equipa de educação especial era o concelho, havendo, quando aconselhável, mais do que uma equipa de educação

especial por concelho, ou mais que um concelho apoiado pela mesma equipa de educação especial.

Para atingir o objectivo genérico da Educação Especial e para cumprir as atribuições da Equipa, o professor de educação especial tinha que exercer um conjunto diversificado de funções, onde teria que estabelecer múltiplas relações/interacções com os vários intervenientes no processo educativo dos alunos por serem estes o objectivo da sua intervenção (Vaz, 1995).

Nesta perspectiva, as funções que a regulamentação atribuía às equipas de educação especial, com a devida problematização, são as seguintes:

- 1- «Proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, tendo em vista o desenvolvimento de planos educativos individuais».**

Para proceder a avaliações psicopedagógicas dos alunos, era pressuposto que as Equipas de Educação Especial tivessem uma composição multiprofissional, o que não acontece.

Deste modo, será muito difícil o professor da Equipa de Educação Especial cumprir essa função sem dispor de recursos, quer humanos quer materiais.

Os professores das referidas equipas vão superando as lacunas, porque recorrem a outros serviços das escolas, serviços locais extra-escolares, o Centro de Saúde Mental, Centro de Saúde, Serviços Hospitalares ou até Serviços/Consultas particulares de especialidade.

- 2- «Planear programas de Intervenção com base nos Planos Educativos Individuais, executá-los e proceder à sua avaliação».**

A função de executar e avaliar os Planos e os Programas Educativos Individuais cabe ao professor de educação especial.

Tal concepção entra em contradição com a concepção expressa no Decreto-Lei 319/91, o qual atribui tal responsabilidade a uma equipa de

avaliação, designada pelo órgão de administração e gestão da escola, onde o professor de educação especial é apenas um dos intervenientes.

3- «Promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração e avaliação dos programas individuais».

Refiro-me a esta função como sendo a que melhor caracteriza o papel do professor de educação especial, pois só com uma participação e interacção de todos os intervenientes educativos se alcançará o objectivo principal da Educação Especial: a integração sócio-educativa dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4- «Manter organizados e actualizados os processos dos alunos, bem como os registos de dados estatísticos relativos às crianças e jovens apoiados ou a apoiar, e dos recursos humanos e materiais».

Esta é uma das funções burocráticas das Equipas de Educação Especial, sendo uma tarefa indispensável.

Contudo, sublinha-se que “após a aprovação do Regime Jurídico da Autonomia da Escola (definido pelo Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que já concede ao Órgão de Administração e Gestão da Escola competência para decidir sobre a aplicação do Regime Educativo Especial dos alunos com necessidades educativas especiais), se continuam a exigir, às Equipas de Educação Especial, documentos que deveriam ser da responsabilidade das escolas, naturalmente com a colaboração dos professores de educação especial que nelas intervêm”.

5- «Fazer o levantamento das necessidades e valência locais».

6- «Apoiar os docentes colocados nos lugares criados especificamente para possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem (ponto 8 e 9 do Art.º 4º do Dec. Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro».

7- «Cooperar com os outros serviços locais, designadamente, de Saúde, Emprego e Segurança Social, Autarquias e Instituições privadas, participar nos serviços de natureza interdepartamental e dar colaboração às Equipas de Animação Concelhias do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar».

Esta função do professor de educação especial é fundamental, pois para atingir o objectivo da educação especial deve-se estabelecer uma multiplicidade de relações de cooperação com os vários agentes, serviços da escola e ainda com outros serviços locais.

8- « Prestar serviços de aconselhamento a pais, educadores e comunidade, em geral sobre a problemática da Educação Especial».

Para poder exercer esta função adequadamente, o professor de educação especial deverá possuir uma formação especializada.

9- «Implementar as orientações recebidas, dar pareceres quando solicitados sobre matérias relativas ao âmbito da sua actividade e apresentar propostas, designadamente, sobre as acções de formação contínua».

São várias as funções aqui anunciadas. Analisemos cada uma delas:

9.1- «Implementar as orientações recebidas».

Esta função pressupõe, naturalmente, a existência de orientações aos professores das Equipas de educação Especial. Tais orientações são transmitidas pelo coordenador da Equipa de Educação Especial, que as recebe de uma coordenação distrital – Serviço de Educação Especial – integrado na C.A.E. (Coordenação de Área Educativa), dependente, por sua vez, de uma Coordenação Regional, através da acção de uma E.P.E.E. (Equipa de Projecto de Educação Especial), integrada no D.T.P. (Departamento Técnico-Pedagógico) da respectiva D.R.E. (Direcção Regional de Educação).

Como se pode verificar, há uma estrutura organizativa um pouco extensa que dificulta a aproximação dos vários intervenientes no sistema.

9.2 - «Dar pareceres quando solicitados e elaborar propostas».

Esta função deve ser desempenhada com a colaboração de todos os elementos da equipa.

10 - «Participar nos concelhos escolares, concelhos de turma ou concelhos pedagógicos e outras reuniões escolares, no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com Necessidades Educativas Especiais».

Esta função permite uma certa integração funcional do professor de educação especial, elemento de uma equipa exterior à escola, no interior da escola.

Embora no diploma 36/SEAM/SERE/88 esteja prevista a participação do professor de educação especial nestas reuniões, esta participação não é referida no diploma que regulamenta a composição e o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos (Despacho n.º 8/SERE/89 de oito de Fevereiro).

ALTERAÇÃO DAS EQUIPAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS APOIOS A CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

O despacho conjunto 367SEAM/SERE/88 de 29 de Julho, que regulamenta as Equipas de Educação Especial, deixou de estar em vigor a partir do início do novo ano lectivo 1997/1998. A publicação do despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho vem alterar a organização dos apoios educativos, conferida pelo anterior despacho.

Este novo despacho pretende «centrar na escola todas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens». Cabe às escolas do ensino regular, com os meios postos à sua

disposição, adequar estratégias capazes de dar resposta às necessidades manifestadas por todos os alunos.

Este despacho pretende alterar a situação dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, proporcionando recursos especializados, criando condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis.

O presente diploma prevê, para a concretização de tais objectivos, a afectação dos professores de apoio educativo às escolas, passando a fazer parte do corpo docente. Os professores com formação especializada ou experiência no apoio a crianças com necessidades educativas especiais serão, assim, colocados nas escolas em regime de destacamento para prestação de apoio educativo, de modo a garantir a organização e gestão de recursos, introduzindo medidas diferenciadas no processo educativo.

O apoio a prestar não se deverá restringir ao aluno, mas deverá ter em conta o aluno no seu contexto escolar e familiar. Estes docentes ficam na dependência hierárquica do órgão de gestão do estabelecimento de educação ou ensino, enquanto durar a situação de destacamento.

As funções dos docentes de apoio educativo são equiparadas a funções docentes, pelo que, o seu horário deve ser o estipulado no n.º 4 do Art.º 77 da Carreira Docente (a componente lectiva dos docentes de educação e ensino especial é de 23 ou 20 horas semanais, consoante se encontrarem em exercício de funções na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico ou nos 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário). Esta legislação irá ser alterada brevemente, no sentido de abolir diferenças discriminatórias relativas aos horários praticados pelos docentes dos vários níveis de ensino.

As funções dos professores de educação especial, pertencentes ao quadro da escola são as seguintes:

- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola, na detecção das necessidades educativas especiais e na organização e incremento dos apoios educativos adequados.
- Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola.
- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais .
- Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Dec.-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais.
- Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola.
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

Para a orientação técnico-científica dos docentes, referidos no ponto anterior, foram designados coordenadores ou equipas de coordenação.

Estes docentes estão sediados numa das escolas do concelho e competem-lhes, em articulação com as escolas da sua área, intervir ao nível das comunidades e junto das instituições e serviços com o objectivo de promover:

- A articulação entre os serviços de Educação, Saúde, Segurança Social e Autarquias, por forma a suscitar a melhoria dos apoios prestados às escolas e a desenvolver modalidades de intervenção precoce;

- A realização de acções destinadas a prevenir e a eliminar a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático;
- A articulação entre os vários estabelecimentos de educação e ensino, de forma a que seja assegurada uma transição eficaz entre os diferentes níveis de educação e ensino e da escola para a vida activa;
- A sensibilização da comunidade educativa e das organizações de voluntariado social, para a igualdade de oportunidades, numa perspectiva consentânea com o incremento de uma escola integradora;
- O estabelecimento, no âmbito das suas atribuições, de contacto com as instituições e serviços oficiais, particulares, cooperativos ou outros agentes locais, com vista à melhoria de recursos a disponibilizar para as escolas ou as ofertas educativas a propiciar aos alunos;
- O incremento da formação contínua dos docentes através dos Centros de Formação das Associações de Escolas, com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica e das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Compete-lhes, ainda, prestar colaboração e apoio aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica das escolas, designadamente quanto:

- Ao processo de análise e determinação de necessidades educativas especiais e propostas de organização dos respectivos apoios educativos, tendo sempre em conta a diversificação de estratégias pedagógicas;
- À adaptação das condições em que se desenvolve o processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais de acordo com o disposto no Dec.º-Lei 319/91, de 23 de Agosto;
- À partilha de recursos especializados entre diferentes escolas quando necessário;

- À articulação da escola com a comunidade educativa, bem como no relacionamento com outros serviços;
- À formação e reflexão cooperativa dos docentes no seu contexto de trabalho, na perspectiva de diversificação e valorização das práticas educativas.

Mais lhes compete gerir, pedagogicamente, os recursos especializados afectos às escolas da sua zona de intervenção, designadamente, no que respeita:

- À supervisão da acção desenvolvida pelos docentes e outros técnicos com funções de apoio educativo;
- À orientação pedagógica dos docentes e outros técnicos especialistas com as funções de apoio nas escolas;
- Ao incremento e orientação dos processos de formação, reflexão, investigação dos docentes com funções de apoio educativo e outros técnicos especialistas;
- À identificação dos equipamentos específicos, dos materiais e das ajudas técnicas adequadas à promoção do sucesso educativo;
- Ao enquadramento da intervenção dos professores colocados nas escolas ao abrigo do art.º 4.º ponto 11 do Dec.º-Lei 35/88 de 4 de Fevereiro.

É de salientar que o Plano Anual de Actividades da Equipa de Coordenação é elaborado pela própria equipa, em colaboração com os estabelecimentos de educação e ensino da sua zona de influência, sendo, posteriormente, submetidos à aprovação do Director Regional.

Relativamente às modalidades de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, tem sido, tradicionalmente, prestado às crianças de educação pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico um apoio individualizado em contexto de turma, sendo frequente apoiar as crianças fora do contexto da turma.

Este Despacho aponta para uma maior integração e inclusão dos apoios no contexto escolar e no grupo turma, devendo ser feito um esforço de mudança em três aspectos fundamentais:

- a) O apoio escolar aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser feito, sempre que possível, nos contextos escolares (sala de aula ou outros espaços educativos no exterior) em que os seus companheiros estejam a trabalhar, promovendo o máximo de interacções entre os colegas; não se considera adequado, por exemplo, o trabalho sistematicamente separado em pequenos grupos dentro da escola, a desenvolver tarefas escolares que poderiam ser realizadas no contexto da sala de aula normal.
- b) Especialmente para os alunos com problemas mentais mais severos, mas não só para estes, deverá promover-se um apoio mais cuidado em termos dos objectivos educacionais a atingir e dos contextos reais em que essas aprendizagens se devem realizar; não se considera adequado, por exemplo, a insistência em objectivos educacionais não funcionais para o aluno, cujas actividades são realizadas em contextos simulados e desajustados.
- c) Especialmente para os docentes especializados ou com larga experiência em educação especial, deve assumir-se especial relevância o trabalho de apoio como recurso dos docentes do ensino regular, ao promover e incentivar novas estratégias de organização e funcionamento das classes ou turmas, ajustamento nos programas e modos de proceder. Não se considera adequado, por exemplo, que o docente de educação especial empregue todo o seu esforço no ensino, por vezes repetindo ou reforçando o que o docente do ensino regular desenvolve na sala de aula; deve, antes, repartir a sua acção no apoio à alteração da organização e funcionamento da classe ou turma no seu conjunto, de forma a possibilitar a diferenciação curricular na sala de

aula e um melhor clima no seu funcionamento, condições indispensáveis ao processo de inclusão.

Para os alunos que passem ao Regime Educativo Especial , deverá existir um processo individual, em aditamento ao seu processo escolar, de natureza essencialmente pedagógica e onde conste o Plano Educativo Individual.

A participação dos pais é indispensável e está formalmente consagrada na lei. Compete-lhes autorizar a eventual passagem do seu educando ao Regime de Educação Especial e colaborar no Planeamento e Programação Educativa.

A acção da Equipa de Educação especial na zona de Olivença

Em Espanha foi publicada a Ordem de 9 de Dezembro de 1992, por onde se regula a estrutura e funções das Equipas de Orientação Educativa e Psicopedagógica, a qual reconhece que as mesmas dependem das respectivas Direcções Provinciais, através da Unidade de Programas educativos. Segundo a mesma Ordem, as Direcções Provinciais estabelecem, no início de cada ano escolar e de acordo com as instruções ditadas pela Direcção Geral de Renovação pedagógica, as linhas preferentes da actuação das Equipas de cada província, fixando prioridades, no que respeita a funções, escolas e âmbitos de intervenção.

São funções das Equipas colaborar com a Inspeção Técnica de Educação, com os Centros de Professores e com outras instituições formativas e no apoio a professores; elaborar, adaptar e difundir materiais e instrumentos de orientação educativa e intervenção psicopedagógica, que sejam de utilidade para os professores; facilitar o acesso dos alunos à educação infantil, assim como a passagem à educação primária e à

educação secundária; contribuir para a coordenação dos projectos curriculares entre as escolas de educação primária e as de educação secundária; promover a colaboração e intercâmbio de experiências entre as escolas do sector; atender aos testes de avaliação psicopedagógica dos alunos que necessitem e propor a modalidade de escolarização mais conveniente para eles; colaborar no desenvolvimento de programas formativos para pais de alunos; dar apoio especializado às escolas de educação infantil e educação primária que sejam designadas pela Direcção Provincial; colaborar nos processos de elaboração, avaliação e revisão dos projectos curriculares, através da sua participação na Comissão de Coordenação Pedagógica dos Centros Educativos, de acordo com o estabelecido pela Ordem de 27 de Abril de 1992, sobre a implantação da Educação Primária; colaborar com os tutores no estabelecimento dos planos de acção tutorial, mediante a análise de modelos, técnicas e instrumentos para o exercício desta, assim como de outros elementos de apoio para a realização de actividades docentes de reforço, recuperação e adaptação curricular; facilitar aos professores instrumentos de avaliação, tanto nas aprendizagens realizadas pelos alunos como dos processos de ensino; colaborar com os professores no tratamento flexível e diferenciado da diversidade de aptidões, interesses e motivações dos alunos, colaborando na adopção das medidas educativas alternativas; colaborar com os tutores e os professores de apoio na orientação educativa e profissional dos alunos, desenvolvendo neles a capacidade de tomar decisões, explorando a sua capacidade vocacional; colaborar na prevenção e na pronta detecção de dificuldades ou problemas de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem que sejam apresentados pelos alunos; realizar, caso a caso, a correspondente avaliação psicopedagógica e participar, em função dos resultados, na elaboração das adaptações curriculares e na programação das actividades

de recuperação e reforço; colaborar com os pais e os professores de apoio, na evolução dos alunos com necessidades educativas especiais e orientar a sua escolaridade no começo de cada etapa educativa; finalmente, as Equipas Psicopedagógicas devem promover a cooperação entre escola e família, para uma melhor educação dos alunos. O objectivo prioritário da E.P. em Olivença, é a melhoria da qualidade educativa, mediante a orientação pessoal, escolar e vocacional dos alunos, sejam quais forem as suas características e diferenças, a formação e a informação aos pais no marco de uma escola integrada para todos.

A Equipa Psicopedagógica de Olivença foi criada no princípio do ano lectivo de 1986/87 e por iniciativa própria, à semelhança das outras equipas da província de Badajoz, tendo conseguido uma actuação coordenada através dos encontros regionais de Toledo. A experiência foi-se desenvolvendo durante o referido ano lectivo, avançando no caminho da sectorização, programação conjunta de actividades, unificação em estruturas departamentais e assunção dos mesmos programas, segundo as modalidades e projectos das escolas. Concebe-se a actuação das Equipas Psicopedagógicas como um processo de ajuda sistemática e contínua à comunidade educativa, dentro de um marco geográfico. Este conjunto de profissionais que constituem as Equipas Psicopedagógicas incidem num sector, actuando coordenadamente, segundo a sua especialidade.

Cada escola, de acordo com o seu projecto educativo, decide voluntariamente realizar os programas e acções propostos pelas Equipas, contraindo-se um compromisso mútuo, dependendo a opção escolhida tanto da escola como das possibilidades de atendimento, que, de acordo com as necessidades e prioridades no sector, as Equipas tenham determinado. A Equipa Psicopedagógica a funcionar em Olivença foi resultado da fusão dos Serviços de Orientação Escolar e Vocacional (SOEV) e Equipas Multiprofissionais (EEMM), visto ter-se chegado à

conclusão que era mais vantajosa a unificação dos S.O.E.V. e E.E.M.M., de modo a conseguir-se um trabalho mais interdisciplinar. Alguns elementos das E.E.M.M. constituídas por médicos, psicólogos, assistentes sociais, ajudantes técnicos sanitários, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, pedagogos, professores de música e ritmo e professores de educação física, passaram a fazer parte das Equipas Psicopedagógicas, cuja composição se traduz, actualmente, na existência do psicólogo, terapeuta da fala (logopeda), assistente social e outros dedicados às tarefas de orientação e apoio psicopedagógico e social à escola.

Uma característica especial da Equipa Psicopedagógica foi sempre a sua atenção preferente à família em todos e cada um dos momentos da sua actuação.

Assim, no documento de regime interno que elaborou o Instituto Nacional de Educação Especial (I.N.E.E.), ainda em vigor, ao falar da relação Equipa-Família constava: “As Equipas Psicopedagógicas não podiam cumprir todas as suas funções, nem ser eficazes na sua acção, sem a participação directa das famílias. A sua presença é insubstituível na hora da detecção, no momento da análise e no processo de tratamento e seguimento”¹⁵.

Reconhece este mesmo Documento que a presença activa e intervenção da família é fundamental em todo o processo de formação, atenção e educação dos filhos; daí que: “...parte do trabalho das Equipas se concretize em responder às necessidades dos pais ao mesmo tempo que se lhes consciencializa dos verdadeiros problemas e necessidades dos seus filhos”¹⁶

¹⁵ Documento de Régimen Interno. “Los Equipos Multiprofesionales”. I.N.E.E. Madrid, Enero 1980, p.p. 83-84, Mimeo.

¹⁶ Op. Cit. P.86

O documento citado tem sempre presente que a melhoria educativa dos alunos não poderá ser um acto real se não participarem nesta tarefa as duas instituições comprometidas, a Escola e a Família.

A mesma estrutura das Equipas responde às exigências fundamentais de uma adequada acção escolar, familiar e social e nas áreas de apoio pedagógico, psicologia médica e social.

O modelo filosófico que inspirou as Equipas Multidisciplinares, que actualmente estão incluídas nas Equipas Psicopedagógicas, baseou-se num modelo “ecológico”, sendo o seu objectivo a Integração da pessoa no seu meio ambiente. Este modelo “Ecológico” implica que não se pode valorizar a pessoa “isolando-a”, e que no seguimento estão implicados todos os elementos de acção que incidem na sua vida.

É por esta razão que a estrutura das Equipas cobre as áreas que asseguram uma melhor compreensão da pessoa. É esta uma das características essenciais das Equipas e que as diferencia de outros serviços existentes.

As Equipas contemplam uma interprofissionalidade mais rica ao contar com pedagogos, psicólogos, médicos, assistentes sociais e terapeutas da fala (logopedas). Tudo isto permite incidir directamente na Comunidade Educativa, professores, pais, alunos, e, indirectamente na Comunidade Social, em cujo sector estão inseridos.

Conclusões críticas

Apesar das Equipas de Educação Especial terem sido criadas em 1976, só em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro é que o ensino de crianças com deficiência comprovada passa a processar-se em escolas regulares, sendo as escolas especiais a excepção. A partir desta

data a Educação deveria passar a organizar-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educação especializada.

A grande diferença entre o funcionamento das Equipas de Educação Especial de Elvas e Olivença verifica-se fundamentalmente na sua constituição: Em Elvas a Equipa é constituída por professores na sua maioria não especializados, apenas com uma psicóloga para todas as instituições do município e que não consegue dar resposta às necessidades de um universo de setenta crianças apoiadas pela referida equipa, visto essa técnica ser também solicitada por professores do ensino regular para a realização de testes psicológicos a crianças com sinais de dificuldades de aprendizagem. É impossível que esta técnica consiga resolver todos os problemas existentes no município de Elvas, pois o tratamento dos referidos testes deve merecer cuidado para a elaboração do relatório.

A Equipa de Educação Especial de Elvas era constituída em 1986 por cinco docentes, dos quais um era itinerante para dar apoio ao meio rural, responsáveis pelo apoio educativo de todas as crianças com problemas neste concelho, incluindo as dificuldades de aprendizagem.

No início do período a que se refere o estudo esta Equipa era formada apenas por professores não especializados e uma psicóloga tarefaira com contratos por seis meses não renováveis, o que contribuía para o abandono do trabalho que vinha executando.

A evolução desta equipa, a partir de 1986 e até ao final do segundo milénio, não correspondeu à qualidade necessária para a resolução dos problemas das crianças deste concelho. Actualmente a equipa é composta por dez elementos, dos quais apenas dois são especializados e que se queixam que a orientação foi feita praticamente numa base teórica, pois

estes cursos deveriam ser ministrados de modo a que fosse possível o acesso a aulas práticas numa instituição frequentada por crianças com todos os tipos de problemas, para que, ao mesmo tempo, pudesse ser medida a vocação dos docentes no contacto com essas crianças.

Enquanto que em Elvas a Equipa de Educação Especial era formada apenas por docentes, até ao final da sua existência, visto não existirem outros técnicos incluídos na sua constituição, em Olivença existe uma Equipa Psicopedagógica constituída por psicólogo, pedagogo e assistente social, que actuam coordenadamente segundo a sua especialidade. Estes técnicos visitam pelo menos uma vez por semana todas as escolas do município para verificarem as necessidades existentes.

Os professores, que desde 1986 estão vinculados às escolas e não como em Elvas, que formavam uma equipa que dependia de um serviço próprio (Divisão do Ensino Especial até 1986, seguido do Departamento de Educação Especial dependente da Direcção Regional de Educação do Alentejo e com coordenação em Portalegre), apesar de serem especializados queixam-se que são necessários mais recursos humanos para satisfazerem as necessidades da zona de Olivença, pois, com três professores fixos e um itinerante não é possível obter os resultados desejados.

CAPÍTULO II

ANÁLISE AVALIATIVA

Metodologia

A **análise avaliativa** ou de asserção avaliativa, permite uma análise bipolar do discurso dos sujeitos em termos positivos ou negativos, favoráveis ou desfavoráveis.

Centramo-nos sobretudo a nível do sentido da opinião, expressa em termos positivos, negativos ou neutros e realizamos inferências. Esta técnica de análise permite-nos assim acrescentar sentido ao descritivo.

No contexto da análise avaliativa procedemos a uma análise de ocorrências segundo o critério dos indicadores e optámos na maior parte das vezes por uma análise qualitativa em termos gerais do discurso dos sujeitos a partir das suas informações sobre o objecto em questão e do próprio contexto discursivo em que elas foram produzidas inferindo o seu sentido.

1- população

A população do nosso estudo é constituída por professores do 1º ciclo, pertencentes às Equipas de Educação Especial de Elvas e de Olivença.

A população total é composta por dez professores do 1º ciclo do ensino básico, pertencentes à Equipa de Educação Especial de Elvas e quatro

professores da primária (modo como é referido o 1º ciclo do ensino básico em Espanha), ligados à Educação Especial no município de Olivença.

A população residente no município de Elvas é de trinta mil pessoas, das quais dezoito mil se concentram na cidade. Ao redor de Elvas, num raio aproximado de vinte quilómetros, encontramos as sete freguesias rurais do concelho: Santa Eulália, Barbacena, S. Vicente, Vila Fernando, Terrugem, Vila Boim e São Brás e São Lourenço.

A actividade comercial de Elvas tem tido um grande surto de desenvolvimento ao longo dos últimos anos; um facto ligado à procura que os produtos portugueses têm por banda dos compradores espanhóis.

Na agricultura, os cereais e a azeitona são os produtos de maior produção, se bem que não se deva esquecer a existência de outras culturas específicas de regadio, na área dependente da albufeira da barragem do Caia.

É dos olivais da região de Elvas que nascem as famosas azeitonas de conserva tão apreciadas. Frutos secos, entre eles as ameixas de Elvas, também são fabricados neste município. O turismo rural começa agora a ser introduzido na região, a pensar em especial nos que pretendem fugir, por uns tempos, ao desgaste dos grandes centros urbanos.

A cidade de Olivença encontra-se situada vinte e quatro quilómetros ao sul de Badajoz, a capital da província da “Estremadura” espanhola, junto ao cruzamento das redes viárias municipais Badajoz-Villanueva e Olivença-D. Benito.

A área municipal ocupa uma superfície de 422 km². O solo é plano em grandes extensões, com algumas alturas isoladas como a Serra de Alor (611m) e o pequeno pico de Santo Amaro (403 m).

O clima é mediterrânico, com débeis influências atlântico-continentais. A oscilação térmica anual situa-se nos 18,5º C. As precipitações médias

encontram-se à volta dos 529 mm anuais. O principal expoente hidrográfico da zona é o rio Guadiana, que forma fronteira com Portugal e separa o município de Elvas e Olivença.

O município de Olivença pela cidade propriamente dita e pelos povoados de S. Francisco e S. Rafael e quatro aldeias históricas: San Benito de la Contienda, Santo Domingo de Guzmán, San Jorge de Alor e Villarreal. O censo de 1996 situa a população de direito em 10.499 habitantes. O sector primário ocupa na actualidade 27% da população activa. O sector secundário está relacionado basicamente com a transformação de produtos agrários (19,7%), como a produção de azeite, queijo e frutos secos; a construção ocupa 63,1%, sendo os objectivos para o futuro o encaminhamento para o desenvolvimento do agroturismo.

1.1- Amostra

A amostra é constituída por três professores do 1º ciclo do ensino básico, destacados na Educação Especial no município de Elvas e três professores ligados à Educação Especial e ao mesmo nível de ensino em Elvas.

Para a entrevista semidirectiva foi utilizada uma amostra de quatro professores de educação especial de Elvas e quatro professores de educação especial de Olivença.

O critério de selecção utilizado para a amostra baseou-se na abordagem aleatória feita a quatro professores de educação especial do município de Elvas e aos quatro professores de educação especial do município de Olivença, todos eles em funções de apoio ao mesmo grau de ensino, ao qual pertencem (1º ciclo do ensino básico).

Para a recolha de informação utilizámos a técnica da entrevista, considerando que é a estratégia mais usada na metodologia qualitativa

(Noel, 1955); optou-se pela sua utilização uma perspectiva semidirectiva, tal como referem Ghiglione e Matalon (1980) e Estrela (1986).

Após a elaboração de um guião de entrevista começámos por realizar entrevistas não directivas ou livres aos já referidos professores, tentando recolher dados sobre as suas opiniões acerca das estruturas que envolvem o funcionamento da educação especial nos dois municípios.

As entrevistas foram realizadas no período entre Setembro e Novembro de 1999 e tiveram uma duração média de 90 minutos. Foram realizadas individualmente, tendo sido garantido o anonimato das respostas.

2. – Recolha de dados

2.1 – Procedimentos relativos às entrevistas

Para a recolha e registo da informação foi utilizado o gravador e o guião com espaço suficiente para o registo escrito das respostas às respectivas perguntas. No caso dos professores oliventinos, estes preferiram fazer os próprios registos no guião, devido a alguma dificuldade em compreender de imediato a mensagem escrita em língua portuguesa.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente numa das salas dos estabelecimentos de ensino, onde os sujeitos trabalhavam e em horário escolhido pelos próprios.

Após este processo, procedemos à sua análise de conteúdo.

O guião da entrevista consistiu em vinte e sete questões abertas, por forma a possibilitar liberdade de resposta por parte dos sujeitos.

As questões foram agrupadas de acordo com os temas a que se referiam e colocadas aos sujeitos pela mesma ordem e da mesma forma. A estrutura da entrevista corresponde ao que a seguir descrevemos:

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Elvas (Olivença), entre 1986 e 1996.

9.1- Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1996?

9.2- Que órgãos já tomaram decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Elvas, relativamente à educação especial, decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

10- Recursos utilizados no concelho de Elvas (Olivença), entre 1986 e 1986, para o funcionamento da educação especial?

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições as condições para um bom ambiente de trabalho?

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Elvas (Olivença), ligados à educação especial?

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no município de Elvas (Olivença), para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Elvas (Olivença) entre 1986 e 1996?

11.2 Esta formação exigida é de facto cumprida?

11.3 Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

12 Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Elvas (Olivença), no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

12.2 Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

12.3 O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

12.4 Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Elvas (Olivença)?

12.5 Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

4. Análise do discurso

A análise de conteúdo foi o método utilizado na entrevista semi-directiva. Este método tem por função a inferência e assenta num processo de codificação permitindo a separação, divisão e classificação da informação obtida nas entrevistas.

Para a análise das entrevistas, começou-se por uma leitura “flutuante” (Bardin, 1997) do seu conteúdo, “para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das suas possibilidades de análise” (Estrela, 1986, p.467).

A análise foi realizada de forma a reproduzir, na totalidade do discurso, uma terminologia o mais próxima possível da utilizada pelos sujeitos.

Por fim procedemos a uma análise descritiva, qualitativa e comparativa dos dados relativos às opiniões destes dois grupos de sujeitos sobre o funcionamento da educação especial no município de Elvas e Olivença.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aspectos Gerais

Para a consecução dos objectivos deste estudo fomos ao campo onde os professores de educação especial actuam, tanto em Elvas como em Olivença e nos respectivos meios urbanos e rurais, com o fim de:

- 1- Caracterizar as respostas dadas pelos professores de educação especial, relativamente às estruturas e funcionamento da educação especial nas respectivas regiões (Elvas e Olivença).
- 2- Analisar e comparar opiniões.

3- Conhecer as opiniões dos professores de educação especial sobre as características ideais para um bom funcionamento da educação especial e, por conseguinte, a obtenção de melhores resultados educacionais no que respeita à criança com necessidades educativas especiais, no 1º ciclo do ensino básico. A análise de conteúdo da entrevista não directiva ou livre foi o método utilizado para a recolha de dados sobre as práticas educativas de ambos os grupos de sujeitos. Este método permitiu a inferência, a partir de uma identificação sistemática e objectiva, das características específicas da mensagem ou discurso (Bardin, 1988 e Matalon & Gliglione, 1993).

Passaremos a enunciar os principais resultados a que o método de recolha de conteúdo do discurso dos sujeitos nos permitiu chegar, após o respectivo tratamento dos dados.

Resultados decorrentes dos dados das entrevistas

9- Informação sobre a autonomia administrativa

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1996?

Dois professores entrevistados consideram que, no que respeita à educação especial no município de Elvas, não existiu qualquer tipo de autonomia e os outros dois admitem alguma autonomia, mas apenas no aspecto pedagógico.

No município de Olivença três professores consideram não existir nenhum tipo de autonomia a nível local e apenas um professor, no seu ponto de vista reconhece que a escola tem alguma autonomia pedagógica,

que pode apenas basear-se em alternativas de métodos de ensino/
/aprendizagem.

9.2 Que órgãos já tomaram decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante este período?

Três professores do município de Elvas referiram que, a nível local, já tomaram decisões relacionadas com a autonomia administrativa a Coordenação da Equipa de Educação Especial e ultimamente os directores dos agrupamentos de escolas, por estes já serem detentores de todo o tipo de autonomia.

Também referem que outros serviços fora do município, como a Divisão do Ensino Especial, a Direcção Regional de Educação do Alentejo e a Coordenação da Área Educativa sediada em Portalegre tomaram decisões relacionadas com a autonomia administrativa relativamente à Educação Especial. Um professor considera apenas a coordenação da equipa de educação especial e os gestores dos agrupamentos das escolas os órgãos que tomam decisões a nível de educação especial.

Três professores entrevistados no município de Olivença referem que a administração das escolas corre a cargo da equipa directiva e é supervisionada e aprovada pelo conselho escolar; outro professor considera que apesar da autonomia administrativa estar a cargo da equipa directiva e conselho escolar é o Ministério de Educação e Ciência (MEC) e a Direcção Provincial de Badajoz que emanam as directrizes.

9.3 Que órgãos já tomaram, relativamente à educação especial, decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Todos os professores de educação especial do município de Elvas referiram que a equipa de educação especial, que funcionava como Conselho Escolar, era o órgão que mais poder de decisão tinha em matéria de autonomia

pedagógica. Actualmente esse poder foi transferido para o órgão gestor dos agrupamentos de escola, através dum projecto educativo com a participação do gestor, do professor do aluno, do professor de educação especial e encarregado de educação.

Quanto aos professores do município de Olivença, três mencionaram o M.E.C como emissor de todas as directrizes. Os critérios pedagógicos das escolas estão baseados nas referidas normas. Os objectivos definidos para esse ano escolar são marcados nas programações anuais, do qual se depreende não haver autonomia pedagógica. Um professor admite que, apesar das normas serem emitidas pelo M.E.C., tomam decisões nas escolas o conselho escolar, equipa directiva e equipa de orientação.

9.4 Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas?

Dois professores de educação especial de Elvas referem que a gestão financeira, desde 1986 até ao reconhecimento da autonomia das escolas, foi da competência da Direcção Regional de Educação do Alentejo e só a partir de 1999, ano em que os agrupamentos começaram a exercer as funções com autonomia, é que a gestão financeira foi da competência destes gestores, cuja dotação orçamental lhes é atribuída no início do ano.

Outros dois professores do município de Elvas admitem que a gestão financeira foi sempre da competência do gestor da equipa até à data da implantação da autonomia das escolas. A partir deste momento passou a ser o responsável o gestor dos agrupamentos das escolas. Todos os professores denunciaram os responsáveis (Câmara Municipal, Direcção Regional de Educação do Alentejo e Ministério da Educação) do seu desinteresse financeiro relativamente às escolas.

Nas escolas de Olivença os quatro professores comungam da opinião de que, em termos gerais, a gestão financeira tem sido aceitável. O M.E.C.,

todos os anos atribui uma verba a cada escola, de acordo com o número de professores e alunos, mas durante o ano não lhes é concedido mais dinheiro, mesmo que esse não chegue para todas as necessidades.

9.5 Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Na opinião de três dos professores de educação especial do município de Elvas o modelo ideal seria a atribuição dos poderes de decisão ao orientador da educação especial deste município, ao qual deveriam ser entregues verbas para dar resposta às necessidades, de acordo com um projecto orçamental. Segundo estes professores essa posição estaria mais de acordo com a realidade da educação especial. Outro professor crê que o melhor modelo seria uma autonomia participada e gerida por todos os intervenientes na educação especial.

Para três professores de Educação Especial de Olivença o melhor modelo de autonomia seria a nível de comunidade educativa. Para o outro professor o maior problema não está relacionado com a autonomia das escolas; diz ele que há problemas mais básicos que precisam ser superados, não só em relação aos edifícios como a material específico.

10 – Recursos utilizados entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1 – Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Três professores de educação especial do município de Elvas são da opinião de que os espaços físicos onde funcionam os apoios não reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho, porque os referidos espaços não estão adaptados tanto a nível de material específico, casas de banho

adaptadas, aquecimento, etc.. Um professor diz que, embora os espaços físicos onde funcionam os apoios não sejam os mais desejáveis, cumprem no entanto as condições mínimas para o ambiente de trabalho.

Todos os professores de educação especial entrevistados no município de Olivença referem que nem todas as escolas têm os espaços adequados aos problemas das crianças.

10.2 Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

Três dos quatro professores entrevistados consideram que as condições para um bom ambiente de trabalho assentam num bom trabalho de equipa, espaços adaptados às crianças com N.E.E. e às actividades específicas, recursos materiais e autonomia financeira. Um professor apenas refere que basta um bom relacionamento entre todos os agentes envolvidos.

Dos professores oliventinos, ligados à educação especial, dois fazem mais referência a continuidade de trabalhos, estabilidade na colocação de professores e boa coordenação pedagógica. Outro professor refere que as condições devem ser iguais a qualquer outro trabalho escolar, já que a educação especial funciona na escola inclusiva; esta deve conter todas as soluções para todo o tipo de problemas. O quarto professor diz que, para haver boas condições, basta um espaço amplo, com temperatura e material didáctico adequados.

10.3 Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

Os quatro professores de educação especial, entrevistados no município de Elvas, dizem que os recursos materiais utilizados na educação especial são os já existentes nas escolas e o material que se encontra na sede da já extinta Equipa de Educação Especial, que actualmente tem o nome de sede

de Orientação de Educação Especial, onde pode ser requisitado. Nos anexos faz-se constar todo o material existente no Gabinete de Orientação de Educação Especial.

Dois professores do município de Olivença afirmam que o material utilizado nas escolas são fundamentalmente o mobiliário, material de desgaste, computador e os seus programas, espelho, livros, material de psicomotricidade, material de logopedia, etc.; outro refere-se a mobiliário, material específico para audição e linguagem, papel e jogos didácticos e o último apenas se refere a papel e jogos didácticos.

10.4 Acha que esses recursos são suficientes?

Os quatro professores de educação especial do município de Elvas dizem que os recursos não são suficientes, pois, para além de serem poucos já podem ser considerados obsoletos.

No que respeita aos professores de educação especial do município de Olivença, dois referem que durante os anos 86 a 96 se fez um grande esforço na dotação de meios. Actualmente os recursos são claramente insuficientes. Outro diz que não são suficientes, porque os recursos devem estar relacionados com o tipo de problema que se quer reabilitar, ensina, etc. Outro professor diz que na sua escola acha que os recursos são suficientes, apesar de pequenas falhas.

10.5 Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

Os quatro professores de educação especial de Elvas referem que as instituições fornecedoras dos recursos materiais são a Direcção Regional de Educação do Alentejo e a Coordenação da Área Educativa do Alto Alentejo, sediada em Portalegre.

Quanto aos quatro professores de educação especial do município de Olivença, referem que a instituição fornecedora dos recursos materiais é unicamente o Ministério de Educação e Ciência.

10.6 São suficientes os recursos económicos existentes no município de Elvas (Olivença) para o funcionamento da educação especial?

São unânimes os pareceres dos quatro professores entrevistados no município de Elvas, quando afirmam que não são suficientes os recursos económicos para o funcionamento da educação especial nesta região.

Na zona de Olivença as opiniões dividem-se: há dois professores que dizem que os recursos económicos no município de Olivença são suficientes, porque as dotações apresentadas no princípio do ano, por serem rigorosamente geridas, são suficientes para todo o ano lectivo. Os outros dois professores dizem que os recursos económicos não são suficientes, pois há necessidade de maiores dotações para modernizar os recursos.

10.6 São suficientes os recursos humanos, existentes no município de Elvas (Olivença), ligados à educação especial?

Dois professores de educação especial da zona de Elvas dizem que os recursos humanos são suficientes, no entanto têm sido mal aproveitados. Os outros dois professores entrevistados dizem que não são suficientes e os que existem são mal aproveitados.

Dois professores da zona de Olivença afirmam peremptoriamente que os recursos humanos não são suficientes, porque há apenas um professor para várias escolas. Os outros dois dizem que se conseguiu um avanço significativo entre 1986 até 1996, em relação aos recursos humanos dedicados a Alunos Com Necessidades Educativas Especiais (ACNEE), mas são ainda deficitários. Actualmente, e a partir de 1996, a educação especial está abandonada.

10.8 Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

Os quatro professores de educação especial do município de Elvas fazem alusão à definição e aplicação da legislação existente; definir melhor a posição do professor de apoio, mais recursos materiais e económicos para actividades alternativas, que o professor de educação especial tivesse algum poder para mudar situações na sala do ensino regular.

Quanto às opiniões dos professores de educação especial na zona de Olivença, dois dizem que é fundamental mais professorado especialista nas escolas e os critérios de diagnósticos contidos na “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Os outros dois professores de educação especial referem que devem haver mais professores e melhorar a qualidade de ensino com melhor formação para os professores de primária, relacionados com os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais.

11 Formação exigida aos técnicos de educação especial no município de Elvas e Olivença, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais?

Foi unânime, da parte dos quatro professores entrevistados no município de Elvas, a exigência de formação especializada em educação especial ou experiência nesta modalidade de ensino, visto serem estes dois requisitos os exigidos na legislação.

Quanto aos professores do município de Olivença, dois entrevistados indicam que há duas modalidades de cursos de especialização exigidos para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais: professor de pedagogia terapêutica e professor de perturbações de linguagem e audição. Os outros dois professores fazem referência a cursos de especialização de dois anos, pelo que se deduz serem os mesmos cursos atrás referidos e uma formação correcta e suficiente.

11.2 Esta formação exigida é de facto cumprida?

Os quatro professores entrevistados no município de Elvas negam que a formação exigida seja de facto cumprida, fundamentando esta sua atitude devido à carência de professores especializados na educação especial e os poucos que são portadores de especialização não trabalham directamente com estas crianças. Por outro lado afirmam que muitos dos professores que se candidatam apresentam no seu currículo experiência com estas crianças, mas no fundo não estão devidamente preparados para enfrentar os grandes problemas existentes na educação especial.

Todos os professores de Olivença dizem que é cumprida essa formação, porque só se candidata á educação especial quem na realidade for portador de cursos de especialização de acordo com a problemática que irá trabalhar.

11.3 Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

Os professores de educação especial de Elvas apontam em comum três entidades responsáveis ou promotoras de formação inicial, que são as Universidades as Escolas Superiores de Educação.

Três professores da zona de Olivença referem que o único responsável pela formação inicial de educação especial é o Ministério de Educação e Cultura . Outro professor também faz referência ao MEC, mas indica a

Faculdade de Ciências de Educação como instituição onde funcionam os referidos cursos.

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

Todos os professores de educação especial entrevistados no município de Elvas referiram que quem determina a necessidade de formação contínua são a Coordenação da Área Educativa e os próprios docentes. Também, durante a entrevista, apontaram o processo de elaboração dos projectos de formação pelos próprios formadores, sendo depois publicadas as diversas áreas de formação. Os docentes depois inscrevem-se no curso de formação que mais lhe interessar.

Três professores da zona de Olivença dizem que é o próprio professor quem determina a necessidade de formação contínua, mas, durante a conversa também referiram que é o Ministério da Educação e Ciência que publica os cursos de formação ou seminários e depois o professor faz a inscrição.

12 Acção desenvolvida pela Equipa de Educação Especial de Elvas (Olivença), no 1º ciclo do ensino básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

Os professores entrevistados no município de Elvas referem na sua entrevista que os técnicos que a constituíram, dentro do período deste estudo, foram professores do 1º ciclo, educadores de infância, professores do 2º ciclo, 3º ciclo e secundária.

Os professores da zona de Olivença consideram que não há equipas de educação especial mas sim Equipas de Orientação Educativa e

Psicopedagógica (EOEP), constituída por psicólogo, pedagogo e assistente social.

12.2 Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

Dois professores de educação especial, que trabalham na mesma escola, indicam um número de quinze alunos, apenas na escola onde trabalham. Os outros dois professores referem que em todo o município se estima uma média anual de sessenta alunos desde 1986 até ao ano lectivo de 1999/2000.

Os quatro professores descrevem os seguintes problemas de crianças que beneficiaram do apoio educativo durante o período do estudo: microcefalia, síndrome de down, lesão cerebral, multideficiência, deficiência auditiva, autismo, deficiência mental e dificuldades de aprendizagem.

Dois professores da zona de Olivença dizem não possuírem dados, mas os outros dois entrevistados, um a dar apoio educativo no meio urbano diz que a média anual, dentro do período do estudo, é de dezassete alunos; o outro, único professor no meio rural deste município, aponta para uma média anual de vinte e cinco alunos, o que no seu conjunto perfaz uma média anual de quarenta e dois alunos.

12.3 O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Os quatro professores entrevistados no município de Elvas referem que o apoio é dado dentro e fora das classes regulares.

Os quatro professores entrevistados no município de Olivença também adoptam o sistema de apoio dentro e fora das classes regulares, segundo as necessidades dos alunos. Também se realizam apoios indirectos, colaborando com o professor tutor.

12.4 Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino durante esta década?

No município de Elvas, conforme parecer dos quatro professores entrevistados, varia de acordo com o número de professores disponíveis e de alunos a apoiar; por conseguinte tanto houve e há a relação de 1 professor para 1 aluno como 1 professor para 15 alunos.

Na opinião de 3 professores entrevistados na zona de Olivença há um rácio de 1 professor de pedagogia terapêutica para 10 alunos e em audição e linguagem há um rácio de 1/25. Outro entrevistado refere que 1 professor fixo numa escola tem mais de oito alunos com problemas psíquicos, motores ou sensoriais.

12.5 Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante este período?

Todos os professores do município de Elvas referem que a média é de dez professores.

Dois professores da zona de Olivença dizem não possuírem dados em relação ao período do estudo, mas os outros dois indicam uma média anual de quatro professores de apoio.

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Os quatro professores entrevistados no município de Elvas afirmam que os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio que ia às escolas (primeiro foi a Divisão do Ensino Especial e depois estes serviços foram transferidos para a Direcção Regional de Educação do Alentejo).

Os professores de Olivença afirmaram que todos os docentes de educação especial sempre pertenceram e continuam a pertencer à própria escola.

CONCLUSÕES

Uma análise das opiniões apresentadas nas páginas anteriores pelos professores dos municípios de Elvas e Olivença, ligados á Educação Especial, leva-nos a conclusões muito positivas sobre o funcionamento da Educação Especial e toda a estrutura que envolve esta modalidade de ensino nas duas regiões.

Através deste estudo podemos concluir que não houve, entre estes dois espaços geográficos, diferenças consideráveis no que respeita ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais. As grandes dificuldades que contrariam o ideal funcionamento da educação especial nos dois municípios assentam em grande parte nas mesmas causas, segundo depoimento dos entrevistados das duas regiões. Depois de analisadas as opiniões dos professores de educação especial do município de Elvas e do município de Olivença verificámos que, seguindo a ordem dos temas, em Elvas só em 1999 entrou em funcionamento a *autonomia das escolas*, enquanto que em Olivença não foi ainda reconhecido qualquer tipo de autonomia, pois todas as directivas são ainda da competência do Ministério da Educação e Ciência.

Os professores de Educação Especial de Olivença são da opinião de que uma autonomia a nível de Escola seria benéfica para respostas a problemas urgentes a nível de comunidade educativa, evitando deste modo as hierarquias burocráticas.

Os *recursos* têm sido e continuam a ser o grande problema que contraria o bom funcionamento da educação especial, tanto no município de Elvas como em Olivença. Como foi constatado através das entrevistas, tanto os professores de educação especial do município de Elvas como os de Olivença, enfrentam grandes carências a nível de recursos, tanto materiais como humanos. É evidente que, durante o período a que diz respeito o estudo, houve alguma evolução no campo da educação especial, tanto numa região como na outra, mas ao mesmo tempo as exigências, ao nível de novas tecnologias e valores humanos, vão surgindo no decorrer dos anos ao ponto ao ponto de se continuarem a denunciar falhas ao nível de estruturas, tanto físicas como humanas.

1986 foi o início de um período que, tanto em Portugal como em Espanha, foi marcado por reformas que criaram algumas expectativas nos agentes ligadas à educação especial; em Portugal, nesta data, com a criação da Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), assim como em Espanha com o Real Decreto de Ordenação da Educação Especial, aprovado pelo Governo Espanhol em 6 de Março de 1985, mas publicado através do “Guia de la Integración del Ministerio de Educación y Ciencia” em 1986, acreditava-se na resolução dos problemas mais preocupantes, como o acesso aos recursos. Actualmente, tanto os professores como a comunidade educativa das duas regiões continuam a lutar por métodos que passam pela utilização de meios materiais específicos e humanos qualificados, com os quais consigam erradicar alguns males existentes na educação especial. Algumas divergências baseiam-se na aceitação dos recursos existentes por parte de alguns professores entrevistados, porque, segundo os outros, os primeiros não se importam de trabalhar com recursos já obsoletos, o que se pode e deve considerar negativo, visto ser conhecida a existência de equipamentos mais sofisticados e eficazes.

Em Olivença existe um Centro de Recursos e um Serviço de Apoio, do qual fazem parte uma Equipa Psicopedagógica, constituída por um pedagogo, um psicólogo e um assistente social, que visita as escolas uma vez por semana. Este Centro de Recursos funciona mais na base de apoio psicopedagógico do que em material específico, o qual tem que ser adquirido no início do ano através de dotações atribuídas pelo M.E.C., mas cuja verba apenas chega para materiais de desgaste.

Em Elvas não existiu nem existe Centro de Recursos, mas sim uma sede ou gabinete onde estava instalada a Coordenação da Equipa de Educação Especial e que actualmente se chama Orientação da Educação Especial, composta apenas pela Orientadora de Educação especial e uma psicóloga que não consegue dar resposta às solicitações dos professores para observação de casos preocupantes de crianças a frequentar as escolas do município de Elvas. Neste gabinete existe material de desgaste e algum específico para apoiar crianças com necessidades educativas especiais, mas muito aquém do necessário.

A *formação* exigida para trabalhar na área da educação especial no município de Elvas são, de acordo com a opinião dos quatro professores entrevistados no município de Elvas, a especialização em educação especial e experiência nesta modalidade de ensino. O ideal seria que todos os técnicos envolvidos no ensino de crianças, com os mais diversos tipos de problemas, tivessem uma qualificação especializada e detentores de soluções não só para uma boa integração sócio-educativa das crianças como a sua recuperação ao nível de acesso ao conhecimento e de todos os apoios que possam conduzir à sua autonomia.

A preocupação dos professores entrevistados no município de Olivença assenta fundamentalmente na carência de docentes em educação especial, apesar de não se pôr o problema da sua qualificação. Foi bem demonstrada a necessidade de diminuir o rácio professor/aluno, de modo a aliviar não só

o esforço dos poucos professores existentes, mas também para se conseguir uma maior dedicação a cada aluno apoiado.

As Equipas de Educação Especial de Elvas e Olivença não são constituídas por elementos com as mesmas funções; em Elvas a equipa de Educação Especial foi regulamentada em 29 de Julho de 1988 e era constituída apenas pelos professores de educação especial a funcionar neste município e dependentes de um serviço próprio, a qual deixou de estar em vigor com a publicação do despacho conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho, tendo sido conferido, a partir desta data, o poder centrado na escola, enquanto que no município de Olivença só em 9 de Dezembro de 1992 foi publicada a Ordem por onde se regula a estrutura e funções da Equipas de Orientação Educativa e Psicopedagógica, a qual reconhece que a mesma depende da Direcção Provincial de Badajoz, através da Unidade de Programas Educativos. Os docentes de educação especial de Olivença não constituíram nem constituem nenhuma equipa, visto que sempre fizeram e fazem parte da escola onde exercem, assim como qualquer outro professor do ensino regular, tal como passou a acontecer em Elvas a partir da extinção da Equipa de Educação Especial. O subsistema agora existente no município português começa a ter semelhança com o existente em Olivença, visto ter-se chegado à conclusão que há vantagens na vinculação dos docentes em Educação Especial na escola onde funcionam, principalmente no aspecto de boas relações entre todos os intervenientes na acção educativa.

Está em fase de acabamento a ponte sobre o rio Guadiana, que liga Elvas a Olivença, encurtando-se assim a distância, de 40 para 18 quilómetros, entre as duas cidades, o que pode ser útil no que respeita a troca de experiências em Educação Especial, contribuindo assim para o aperfeiçoamento desta modalidade de ensino, através da utilização de novos instrumentos e comportamentos dos agentes envolvidos nesta área.

Bibliografia

A gestão do sistema escolar: *Relatório de Seminário/Comissão de Reforma do Sistema Educativo*.- Lisboa, Ministério da Educação. Gabinete de Estudos. Planeamento, 1988. – 249 p; quadros e mapas. – (Seminários).

AINSCOW, M. (1995) – Educação para todos: Torná-la uma realidade. *In Inovação-Caminhos para as Escolas Inclusivas*. pp.9-39, Instituto de Inovação Educacional

ALEXANDRE, V. (1980) – *Les Échelles D'attitude*. Paris: Ed. Universitaires

AMARAL, Freitas (1973), *A função presidencial nas pessoas colectivas de direito público*, in «*Estudos de Direito Público em honra do prof. Marcelo Caetano*», Lisboa

BAIRRÃO, J. Ruivo (1981) – *Subsídios para um Modelo de Integração*. In *Encontro-A integração de crianças e jovem deficiente*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

BAIRRÃO, J. (1994) – *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas famílias: Um caso de intervenção precoce*, In *Revista do Instituto de Inovação Educacional* Vol. 7 n.º 1, pp.37-45, Lisboa

BARDIN, L. (1988) – *Análise de Conteúdo* – Lisboa , Edições 70

BENAVENTE, A. (1994) – *Estratégias de igualdade real*. Educação para todos. In *Cadernos PEPT 2000*, pp. 22-33

BOAL, M. E.; HESPANHA, M.C.; NEVES, M. B. (1996) – *Para uma pedagogia diferenciada*. In *Cadernos PEPT 2000*, pp. 19-39

BRUTO DA COSTA, Alfredo (1998) – *Exclusões Sociais*, Lisboa, Gradiva Publicações, Lda.

CAETANO, Marcelo (1973), *Manual de Direito Administrativo*, Lisboa, Coimbra Editora (Depositária). p.p. 248-254.

CARMO, Hermano (1979). “ *A regionalização da educação especial*”, In *Margem* , n.º 13 – Outubro/79, pp. 8,9.

CHIAVENATO. J. (1983). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. S.Paulo: Ed. Pioneira.

CORDERO, Luís (1985). *Educação Especial – Analisis de los datos nacionales* , Madrid:s/e

CORREIA, L. M. (1991) – *Dificuldades de aprendizagem: Para uma clarificação de conceitos*. Braga: Apport

CORREIA, L. M. (1992) – *A avaliação em Educação Especial. Um modelo possível*. Comunicação apresentada no III Colóquio Internacional da AIPELFIAFIRSE: Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa

CORREIA, L.M.; GONÇALVES, C.T. (1993) – *Planificação e programação em Educação Especial. In Leandro S. Almeida, (Coord.) Capacitar a Escola para o sucesso*. Edípsico 1993, pp. 31-4

CORREIA, L. M.; (1997) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora

COSTA, A. M. B. (1996) – *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Inovação vol. 9, n.º 1e 2, pp. 151-163. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

DANIELS, H.y otros (1991): “*Informe sobre el intercambio europeo de experiencias en integración escolar: comparación intercultural de la calidad de vida de niños y jóvenes con deficiencias*”, Informe presentado a la *Reunión del grupo de investigación de la Comunidad Europea (Helios)*, coord. En España, prof. M. López Melero

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) – *Revista Inovação*, 1 (7), pp. 29

DECRETO-LEI N.º 3/87, DE JANEIRO, ART.º 3º - Determina que as Direcções Regionais de Educação sejam consideradas serviços desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior, com capacidade de gerir os recursos humanos, materiais e financeiros, nas áreas correspondentes às respectivas DRE's

DECRETO-LEI N.º 35 801, DE 03/08/46 – *Criação das "classes especiais", junto das Escolas Primárias*

DECRETO-LEI N.º 43/89, DE 3 DE FEVEREIRO – *Regime Jurídico da Autonomia da Escola*

DECRETO-LEI N.º 361/89, DE 18 DE OUTUBRO, CAPÍTULO I, ARTIGO 3º - *Equipas de Educação Especial dependentes das Direcções Regionais de Educação*

DECRETO –LEI N.º 268/89 de 29 DE AGOSTO – *Disponibilidade de Recursos*

DECRETO –LEI N.º 139- A/90 DE 28 DE ABRIL, ARTIGO 11º AO 16º – *Formação Inicial de Nível Superior*

DECRETO-LEI N.º 139 – A/90, DE 28 DE ABRIL – *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.*

DECRETO-LEI N.º 190/91, DE 17 DE MAIO – *Criação e Regulamento dos Serviços de Psicologia e Orientação*

DECRETO-LEI N.º 319/91, DE 23 DE AGOSTO – *Define as medidas do Regime Educativo Especial aplicáveis a alunos com Necessidades Educativas Especiais integrados em estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário*

DESPACHO NORMATIVO N.º 185/92, ART.º 109 do E.C.D. – *Concessão de Dispensa de Serviço Docente para participação em Cursos, Seminários, Conferências, Congressos, Simpósios e outras realizações conexas com a formação do professor.*

DESPACHO CONJUNTO 36/SEAM/SERE/88, DE 29 DE JULHO – Regulamento das Equipas de Educação Especial

DESPACHO 8/SERE/89, DE 8 DE FEVEREIRO – Regulamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio

DESPACHO 173/ME/91, DE 3 DE SETEMBRO – D.R. N.º 244, DE 23-10-1991 - *Regulamenta as condições e procedimentos necessários à aplicação das medidas Regime Educativo Especial destinadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais*

DESPACHO CONJUNTO N.º 105/97, DE 1 DE JULHO – *Regulamenta os Apoios Educativos*

DE SOUSA LOPES, M.C.S.L. (1997) – *A Educação Especial em Portugal. Edições APPACDM* Distrital de Braga - Braga

FELGUEIRAS, Isabel (1994) – *As crianças com necessidades educativas especiais. In Revista do Instituto de Inovação Educacional*

FERNANDES, António Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português durante o Período Liberal e Republicano (1836 – 1926)*. Braga. Universidade do Minho

FORTES, A. (1992): *Una evaluación Externa e independiente del impactode las políticas públicas sobre NEE en una comunidad educativa*, Tesis doctoral, Universidad de Málaga

FORTES, A. (1993): *“Una evaluación del impacto de las políticas públicas sobre necesidades educativas especiales en una comunidad educativa”* . En MOLINA, s.(ed) *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, n.º 4, CEPE, Madrid

GALLARDO, Rafael Medina (1986). *“La Formación Permanente del Profesorado en Educación Especial”*. *Evaluación Inicial del Plan de Formación Permanente del Profesorado en Educación Especial – Curso de Pedagogía Terapéutica*, San Sebastián: s/e

GARCIA, ÁLVAREZ, J. (1993): *La formación permanente del profesorado; más allá de la Reforma*. Madrid. Escuela Española.

GASPAR, Teresa (1991). *“A Educação em Revista”*, In *Noesis*, n.º 20, pp.19,20,28

GUERRA, Rui (1984). *“Exame ao Sistema de Educação Especial em Portugal”*, In *Margem*, Fev./Abr./Jul.,pp.12,14,16

GHIGLIONE, R & MATALON, B. (1993) – *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.

GORDILLO, Isabel Quadrado (1997) – *Necesidades Educativas Especiales. Desafíos Actuales: Escuela Inclusiva en España y Portugal*.

GOURNAY, B. (1978) – *Introdução à Ciência Administrativa*, Lisboa, Publicações Europa-América, p.p. 155-158, para a segunda e terceira aceções (direito administrativo e teoria administrativa).

IMBERNON, F. (1987) – *La formación permanent del professorat*. Barcelona. Baranova. Citado en el prólogo *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza*. Plan de Formación.

JIMÉNEZ, R.B. (1997)- *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro

LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO – *Lei de Bases do Sistema Educativo*

LEITÃO, F. Ramos (1980) – *Algumas perspectivas sobre a Educação Especial*. In *Ludens*, vol. 4, nº3, Abril/Junho, p.p. 59-65.

MACHADO, Baptista (1993). *Participação e descentralização, democratização e neutralidade na constituição de 1976*. Coimbra: Almedina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1993) Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário/Departamento de Educação Especial – *Caracterização das Equipas de Educação Especial*. Ano Lectivo 1992/93, ME/DGEBS

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIÊNCIA (1987). *Análisis de los Datos Nacionales*, Madrid: s/e

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIÊNCIA (1988). *Evaluación de la Integración Escolar*, Madrid: Ed. Marin Alvarez Hnos

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIÊNCIA (1992). *Plan Provincial de Formación del Profesorado*, Badajoz: s/e

NIZA, Sérgio (1996) – *Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. In *Inovação* (9), pp. 139-149

OLIVEIRA, M. Esteves de (1980) – *Direito Administrativo, vol.1* – Livraria Almedina, Lisboa.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, «*A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da reforma Educativa*», Lisboa, 1996, Texto Editora

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, «*A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*», Lisboa, 1994, Texto Editora, Lda

PEREIRA, Maria Filomena (1993). *A Educação Especial na Última Década – Evolução e Tendências*, Lisboa, s/e

PEREIRA, Maria Filomena (1992). *Educação Especial - Estudo Estatístico*. DGEBS

RODRIGUES de Rivera, J. (1980) – *en Vida Escolar*, n.205, enero-febrero, p.74.

VAZ, M. C. (1985) – *O Professor de Apoio de Educação Especial – Um agente de mudança no contexto de colaboração*. Fora do Texto.

ZALÓN, Andrés Hernández (1986). *Documentos e Experiências – Equipos Psicopedagógicos*. “Modelos de Intervención” – “*Informática Aplicada*”, Madrid: s/e

ANEXOS



Marco representativo da fraternidade entre Elvas e Olivença



Ruínas da ponte da Ajuda

Antero Bairinhas Alves da Silva
Avenida da Piedade -Quinta do Pendão
7350 Elvas

Telefone: 068/623641
Telemóvel: 0936/6296724

Elvas, Maio de 1998

Assunto: Pedido de colaboração na recolha de dados para um estudo sobre *ENSINO A CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS CONCELHOS DE ELVAS (PORTUGAL) E OLIVENÇA (ESPANHA) ENTRE 1986 E 1996.*

Esta entrevista é destinada a técnicos envolvidos na educação especial.

Caríssimo(a) colega

Pela presente agradeço a sua preciosa colaboração na recolha de dados para um estudo sobre "*O Ensino a Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais, no Concelho de Elvas, entre 1986 e 1996.*

Sou Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, exerço funções na modalidade de ensino a crianças com necessidades educativas especiais desde 1983 e frequento um Curso de Mestrado em Sociologia, a funcionar na Universidade de Évora.

A informação recolhida a partir da presente entrevista sobre "*O Ensino a Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais, no concelho de Elvas, entre 1986 e 1996,* servirá para apoiar a elaboração da dissertação integrada no supracitado curso e, dessa forma, contribuir para ampliar o conhecimento no campo específico desta modalidade de ensino.

Este trabalho ficará, uma vez concluído, à disposição de todos os colegas.

Esta entrevista é totalmente anónima. Todas as informações fornecidas serão naturalmente confidenciais, sendo usadas somente para a realização do já referido estudo académico. Agradeço, por isso, que responda sinceramente a cada uma das questões.

Certo da vossa melhor atenção para o solicitado, e agradecendo mais uma vez a vossa preciosa colaboração para o sucesso desta recolha, apresento as mais cordiais saudações.

O mestrando

Antero Bairinhas Alves da Silva

GUIÃO DA ENTREVISTA (ELVAS)

- | | | | |
|----------|--|--------------------------------|---|
| 1- IDADE | 1.1 <input checked="" type="checkbox"/> 15 | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 <input type="checkbox"/> M | 3.1 Casado(a) <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | 2.2 <input type="checkbox"/> F | 3.2 Viúvo(a) <input type="checkbox"/> |
| | | | 3.3 Solteiro(a) <input type="checkbox"/> |
| | | | 3.4 Divorciado(a) <input type="checkbox"/> |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa
 4.2 Espanhola

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato
 5.2 Licenciatura
 5.3 Mestrado
 5.4 Doutoramento

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial
 6.2 Psicólogo(a)
 6.3 Assistente Social
 6.4 Terapeuta

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ...
 7.2 Meio Rural ...

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim
 8.2 Não

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Elvas, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Nunca existiu autonomia.
Podemos considerar a autonomia pedagógica a partir do momento em que se teve que desenvolver um projecto educativo.

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

Equipa de Educação especial
Orientadora de Educação Especial (OEE)

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Elvas, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Equipa de Educação Especial
Agrupamento de Escolas

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

A gestão financeira é de competência do órgão de gestão das escolas

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Parece-me que o modelo ideal seria que a Equipa de coordenação tivesse poder de decisão, pois é quem tem conhecimento de realidade local.

10- Recursos utilizados no concelho de Elvas, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Não, porque os espaços físicos das escolas onde funcionam os apoios não estão adaptados tanto a nível material específico, ve adaptados, aquecimento etc.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

- Espaços adaptados
- Recursos materiais
- trabalho de equipe
- Autonomia financeira

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

- Material pertencente aos apoios educativos que se encontra nas salas de coordenação e que os docentes podem requisitar

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Não

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

C. A. E do Alho Alentejo
D.R.E.A.

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Não.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Elvas, ligados à educação especial?

Sim, no entanto considero que estão mal aproveitados

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

- Definição do que é um prof. do Ens. Especial e aplicação da legislação existente
- Mais recursos materiais e humanos

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Elvas, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Elvas entre 1986 e 1996?

- Especialização em Ensino Especial
- Experiência em Ensino Especial

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Não

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

- C.A.E.
- ESE S
- Universidades

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

- Os docentes
- C.A.E.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Elvas, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

Professores do 1º ciclo
Educadores do Infância
Professoras do 2º ciclo
" do 3º ciclo

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

15 Dificuldades de aprendizagem

Microcefalia
Síndrome do doctru
Lesão cerebral
Múltiplas deficiências
def. auditiva
Autismo
Deficiência mental

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Fora e dentro

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Elvas?

7 crianças → 1 prof
14 " → 1 "

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

10 professores

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Pertenciam à Educação especial ~~da~~

GUIÃO DA ENTREVISTA (ELVAS)

- | | | |
|-----------------------------|--|---|
| 1- IDADE 1.1 (42) | 2- SEXO 2.1 () M 2.2 (x) F | 3- ESTADO CIVIL 3.1 Casado(a) (x) 3.2 Viúvo(a) () 3.3 Solteiro(a) () 3.4 Divorciado(a) () |
|-----------------------------|--|---|

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa (x)
 4.2 Espanhola ()

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato (x)
 5.2 Licenciatura ()
 5.3 Mestrado ()
 5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial (x)
 6.2 Psicólogo(a) ()
 6.3 Assistente Social ()
 6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... ()
 7.2 Meio Rural ... (x)

9- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Elvas, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Não existiu autonomia relativamente à educação especial. Mesmo os projetos, elaborados pelos professores pais e directores da escola eram anteriormente ^{apreciados} por um superior hierárquico.

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

- Direcção Regional de Educação
- Coordenação de Área Educativa (CAE) qualidade do orientador da Educação Especial
- Equipa de Área de Coordenação de Equipa de Educação Especial de Elvas.

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Elvas, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

- Equipa de Educação Especial
- Agrupamento de Elvas

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

A gestão financeira era da competência da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA). A partir do momento que foi reconhecida a autonomia das escolas, o responsável por este tipo de gestão é o director da escola ou agrupamento de escolas.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Uma autonomia partilhada e exercida por todos os intervenientes.

10- Recursos utilizados no concelho de Elvas, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Embora não sendo as desejáveis cumprem no entanto as condições mínimas para um bom ambiente de trabalho

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

Um bom relacionamento entre todos os agentes envolvidos

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

Alguns materiais de apoio pedagógico (estruturados) que se encontram na sala de coordenação ou orientação com sede em Elvas.

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

São manifestamente insuficientes

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

Centro de Recursos do E. CAE

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Não são suficientes

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Elvas, ligados à educação especial?

Seria desejável que os recursos humanos fossem mais abrangentes, de forma a corresponderem às necessidades sentidas.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

Aplicação da legislação existente.

Seria desejável que os recursos disponíveis permitissem resolver casos pontuais e de um modo geral proceder a alterações de modo a obter um sucesso educativo pleno.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Elvas, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Elvas entre 1986 e 1996?

Professores com especialização e professores com experiências acumuladas

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Não é cumprida de maneira satisfatória

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

Direcção Regional de Educação
Universidades
ESES

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

Através do CAE são elaborados os projectos de formação e depois publicados nas diversas áreas de formação. Os professores insinuam-se na formação que mais lhes interessa.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Elvas, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

Prof. do Ensino Básico e professores especializados no Ensino Especial

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

Desde 1986 até 1996 pode afirmar-se uma média anual de 60 alunos, muitos dos quais foram apoiados durante quase todo o período do estudo. Isto inclui crianças com problemas graves (unilateral, bilateral) de visão, cegueira, surdez, deficiência auditiva, autismo e deficiências mentais, dificuldades de aprendizagem, etc.

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Dentro e fora das classes regulares

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Elvas?

1/1 em casos de paralisia cerebral

3/10 até 1/14 em casos mais ligeiros

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

10 professores

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Pertenciam a um serviço próprio

GUIÃO DA ENTREVISTA (ELVAS)

- | | | | |
|----------|----------|-----------|-----------------------|
| 1- IDADE | 1.1 (38) | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 () M | 3.1 Casado(a) (X) |
| | | 2.2 (X) F | 3.2 Viúvo(a) () |
| | | | 3.3 Solteiro(a) () |
| | | | 3.4 Divorciado(a) () |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa (X)
4.2 Espanhola ()

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato ()
5.2 Licenciatura (X)
5.3 Mestrado ()
5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial (X)
6.2 Psicólogo(a) ()
6.3 Assistente Social ()
6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... (X)
7.2 Meio Rural ... ()

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim (X)
8.2 Não ()

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Elvas, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Nenhuma, as "regras do jogo" sempre foram impostas.

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

Coordenador da Equipa de Educação Especial
 Director do Agrupamento de Escolas
 Orientador de Educação Especial (OAE)

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Elvas, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Equipa de Educação Especial

Orientador de Educação Especial (OAE)

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

A gestão financeira é sempre da competência do órgão de gestão da escola.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Gostaria que a "Equipa Coordenadora" tivesse poder de decisão sobre todos os assuntos relativos ao Ensino Especial e fosse o elo entre escolas e Órgãos Superiores.

10- Recursos utilizados no concelho de Elvas, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Não, pois não são adequados a nível de higiene das próprias crianças, a nível de aquecimento assim como de material específico.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

- Trabalho em Equipa
- Espaços adequados às crianças com N.E.
- Espaços adequados às actividades específicas
- Recursos materiais
- Autonomia financeira

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

- Os comuns a qualquer escola e sala de aula
- Algum material específico que se requisita a Equipa de Apoios Educativos

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Não.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

C.A.E. do Alto Alentejo
D.R.E.A.

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Não.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Elvas, ligados à educação especial?

Não e mesmo os que há estão mal aproveitados.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

1. Definição e aplicação da legislação existente.
2. Que o prof. de Ed. Especial tivesse algum poder para mudar situações na sala do regular.
3. Que os recursos económicos e materiais fossem maiores.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Elvas, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Elvas entre 1986 e 1996?

- Especialização em Ensino Especial
- Experiência em Ensino Especial

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

nao

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

- C.A.E.
- E.S.E.S
- Universidades

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

- 1º - Os docentes
- 2º - C.A.E.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Elvas, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

- Professores 1º Ciclo
- Educadores de infância
- Professores do 2º Ciclo
- Professores Especializados em Ed. Física
- Professores do 3º Ciclo.

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

- Síndrome de Down
- lesão cerebral
- multideficiência
- deficiência auditiva
- def. mental.
- def. visual
- def. de aprendizagem

Em todo o concelho
estima-se uma média
anual de 60 alunos
desde 1986 até ao
ano lectivo presente.

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Fora e dentro da sala de aula do ensino regular

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Elvas?

Variou muito, tanto podia ser 1 professor \rightarrow 1 ou 2 alunos como ... 1 professor \rightarrow 14 alunos

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

10 \rightarrow 11

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Pertenciam à Educação Especial, serviço próprio que ia às escolas.

GUIÃO DA ENTREVISTA (ELVAS)

- | | | | |
|----------|----------|-----------|-----------------------|
| 1- IDADE | 1.1 (35) | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 () M | 3.1 Casado(a) (x) |
| | | 2.2 (x) F | 3.2 Viúvo(a) () |
| | | | 3.3 Solteiro(a) () |
| | | | 3.4 Divorciado(a) () |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa (x)
4.2 Espanhola ()

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato (x)
5.2 Licenciatura ()
5.3 Mestrado ()
5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial (x)
6.2 Psicólogo(a) ()
6.3 Assistente Social ()
6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... (x)
7.2 Meio Rural ... ()

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim (x)
8.2 Não ()

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, no concelho de Elvas, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Talvez apenas a autonomia pedagógica

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

Apesar das normativas serem emanadas da D.E.R.A., a equipa de Educação Especial de Elvas também, em determinados casos, tomava decisões.

Orientador de Educação Especial (CAE)

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Elvas, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

A equipa de Educação Especial, que funciona com o concelho escolar.

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

A gestão financeira, que é de competência do coordenador da equipa e do gestor das escolas, está a funcionar satisfatoriamente.

Antes da implementação da autonomia das escolas, o responsável por este tipo de gestão era a Direcção Regional de Educação do Alentejo.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Penso que o modelo ideal (a) da Educação Especial deve ter um nível de autonomia, só assim os direitos de cada criança serão respeitados. É mais correcto porque sempre dados por base como particularmente respeitosa do princípio individualidade, tendo em que está a ser feita a diferenciação de termos de concelho, de educação especial.

10- Recursos utilizados no concelho de Elvas, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Não. Nas escolas onde existem espaços específicos para o funcionamento dos apoios, estes não são adequados tanto em tamanho como não reúnem as condições mínimas necessárias (aquecimento, wc com adaptações, etc)

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

- Trabalho de Equipa
- Espaços adequados de exterior e em tempo de atividades de recreativas
- Recursos materiais
- autonomia financeira

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

O que existe nas escolas é suficiente para o funcionamento. Alguns materiais pertencentes aos apoios educativos, que se encontram na sede da administração e que em alguns casos têm a possibilidade de requisitar (jogos e materiais de recreação).

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Não.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

C.A.E do sítio Alentejo

D.R.E.A.

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Não. Os apoios Educativos são ~~bastante~~ ~~insuficientes~~ ~~recursos~~
Económicos suficientes.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Elvas, ligados à educação especial?

Peuro que sim.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

1º - Aplicação de técnicas existentes e deficientes de que se obtém a
2º - Mais recursos financeiros, o que permite

melhores e mais espaços de apoio, mais materiais e
principalmente a realização de atividades alternativas que
implicam sempre custos económicos.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Elvas, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Elvas entre 1986 e 1996?

- Especialização em Educação Especial
- Experiência em Educação Especial

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Não

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

C.A.E.

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

1º Os próprios docentes

2º C.A.E.

4º Direcção Regional

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Elvas, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

Professores do 1º ciclo

Educadores de 1ª linha

Professora de Ed. Física especializada em Ensino Especial.

Professora da 2ª linha

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

15

- microcefalia
- síndrome de Down
- lesão cerebral
- multi-deficiência
- deficiência auditiva
- paralisia cerebral
- autismo
- deficiência mental

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Fora e dentro

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Elvas?

Muito variável: por 4 CRs / 1 prof ou 14 / 1 prof

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

10

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Pertenciam à Educação Especial

Antero Bairinhas Alves da Silva
Avenida da Piedade -Quinta do Pendão
7350 Elvas

Telefone: 068/623641
Telemóvel: 0936/6296724

Elvas, Maio de 1998

Assunto: Pedido de colaboração na recolha de dados para um estudo sobre *ENSINO A CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NOS CONCELHOS DE ELVAS (PORTUGAL) E OLIVENÇA (ESPANHA) ENTRE 1986 E 1996*.

Esta entrevista é destinada a técnicos envolvidos na educação especial.

Caríssimo(a) colega

Pela presente agradeço a sua preciosa colaboração na recolha de dados para um estudo sobre "*O Ensino a Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais, na Comarca de Olivença, entre 1986 e 1996*."

Sou Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, exerço funções na modalidade de ensino a crianças com necessidades educativas especiais desde 1983 e frequento um Curso de Mestrado em Sociologia, a funcionar na Universidade de Évora.

A informação recolhida a partir da presente entrevista sobre "*O Ensino a Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais, na comarca de Olivença, entre 1986 e 1996*", servirá para apoiar a elaboração da dissertação integrada no supracitado curso e, dessa forma, contribuir para ampliar o conhecimento no campo específico desta modalidade de ensino.

Este trabalho ficará, uma vez concluído, à disposição de todos os colegas.

Esta entrevista é totalmente anónima. Todas as informações fornecidas serão naturalmente confidenciais, sendo usadas somente para a realização do já referido estudo académico. Agradeço, por isso, que responda sinceramente a cada uma das questões.

Certo da vossa melhor atenção para o solicitado, e agradecendo mais uma vez a vossa preciosa colaboração para o sucesso desta recolha, apresento as mais cordiais saudações.

O mestrando

Antero Bairinhas Alves da Silva

GUIÃO DA ENTREVISTA (OLIVENÇA)

- | | | | |
|----------|---------|---|---|
| 1- IDADE | 1.1 () | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 (<input checked="" type="checkbox"/>) M | 3.1 Casado(a) (<input checked="" type="checkbox"/>) |
| | | 2.2 () F | 3.2 Viúvo(a) () |
| | | | 3.3 Solteiro(a) () |
| | | | 3.4 Divorciado(a) () |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa ()
4.2 Espanhola ()

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato ()
5.2 Licenciatura ()
5.3 Mestrado ()
5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial ()
6.2 Psicólogo(a) ()
6.3 Assistente Social ()
6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... ()
7.2 Meio Rural ... ()

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim ()
8.2 Não ()

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, na comarca de Olivença, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Las directrices vienen dadas del M.E.C. (*) a través de la dirección provincial de Badajoz.

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

La administración de los Centros corre a cargo del Equipo directivo y es supervisada y aprobada por el Consejo Escolar.

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Olivença, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Los criterios pedagógicos de los Centros están basados en las normas generales del M.E.C. En las programaciones anuales se marcan los objetivos que van a reperir en ese año escolar. En todos los cursos y especialidades.

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

El M.E.C., cada año, concede un crédito a los Centros para que lo utilicen en los recursos que creen necesario en Educación Especial.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Para mí el mayor problema no está relacionado en la autonomía de los Centros. En la E. Especial hay problemas más básicos.

(*) M.E.C. = Ministerio de Educación y Ciencia.

10- Recursos utilizados no concelho de Olivença, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Em alguns centros de este concelho, si son adecuados, en otros se necesitan mejoras.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

Las mismas que para cualquier trabajo escolar - (aula).

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

son variados:

- | | | |
|-----------------------------|--------------------|----------------------------|
| - Material fungible. | libros de lectura. | |
| - Material conservable. | | Material de psicoeducación |
| - Ordenador y sus programas | | " de apoyo etc. |
| - Espejo - | | |

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

No. Los recursos tienen que estar relacionados con el tipo de problema que queremos rehabilitar, enseñar, etc.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

M. F. C.

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Si.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Olivença, ligados à educação especial?

No.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

- *Mayor número de profesores de E. Especial.*
- *Mayor formación para los profesores de Primaria (relacionada con alumnos de necesidades educativas especiales)*

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Olivença, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Olivença entre 1986 e 1996?

Hay dos modalidades:

- *Profesor de Pedagogia Terapéutica*
- *Profesor en "Perturbaciones del lenguaje y la Audición" (Logopeda).*

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Si.

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

M. E. C.

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

El proprio profesor.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

- 1 Pedagogo
- 1 Psicólogo
- 1 Assistente social

também educadoras em pedagogia terapéutica e audição e linguagem.

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

No lo k.

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Cada caso es particular. A veces dentro y a veces fuere.

12.4- Qual o ratio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Olivença?

1 profesor fixo en un centro ~~de~~ ^{mas} de 7 alumnos con deficiencias psíquicas y motóricas o sensoriales.

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

No 6 se.

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

El equipo psicopedagógico tiene aquella la visita de 1 día en semana a cada centro donde hoy alumnos con necesidades educativas especiales.

GUIÃO DA ENTREVISTA (OLIVENÇA)

- | | | | |
|----------|----------|-----------|-----------------------|
| 1- IDADE | 1.1 (58) | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 (X) M | 3.1 Casado(a) (X) |
| | | 2.2 () F | 3.2 Viúvo(a) () |
| | | | 3.3 Solteiro(a) () |
| | | | 3.4 Divorciado(a) () |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa ()
4.2 Espanhola (X)

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato (X)
5.2 Licenciatura ()
5.3 Mestrado ()
5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial (X)
6.2 Psicólogo(a) ()
6.3 Assistente Social ()
6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... (X)
7.2 Meio Rural ... ()

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim (X)
8.2 Não ()

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, na comarca de Olivença, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Território MEE

Não existe qualquer tipo de autonomia

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

Território MEE

Calentánias exarato (Dirección Provincial de Badajoz)

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Olivença, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Não há autonomia pedagógica, mas, em casos mais urgentes, são tomadas decisões pelo Conselho escolar, equipa directiva e equipa de orientação. O MEE EMITE as directrizes gerais.

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

Toda ~~considerar~~ - a manutenção, pois o MEE atribui uma verba a cada escola de acordo com o número de professores e alunos.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

A nível da comunidade educativa.

10- Recursos utilizados no concelho de Olivença, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Sim; geralmente são bons, mas há espaços que são contestados pelos professores.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

Espacos amplos e rampas. Para um bom ambiente de trabalho também é necessária uma continuidade, de se trabalhar estabilidade na colocação do professorado e boa coordenação pedagógica.

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

mobilidade, material específico para audição e linguagem, papel e jogos didáticos.

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Sim, apesar de pequenas faltas.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

Ministério Educación y Cultura

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Sim

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Olivença, ligados à educação especial?

Não são suficientes

Ha' apenas um professor para vários centros (escolas)

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

Mais professores para melhorar a quantidade de ensino e maior formação para os professores de formação relacionados com alunos com necessidades educativas especiais.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Olivença, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Olivença entre 1986 e 1996?

Pedagogia terapêutica - rácio 8/12

Atividade & linguagem - rácio 20/25

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Sim é cumprida

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

Ministerio de Educación y Cultura
Faculdade de Ciências da Educação

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

MEE pública, Tem créditos que dão direito a aumento de ordenado. Seminários de Educação Especial, O professor faz a inscrição.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

EQUIPA
 (EQ. ORI. EDU. PSIC) EOEP
 (faz diagnósticos)

| | |
|---|-------------------|
| } | Psicólogo |
| | Pedagogo |
| | assistente social |

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

17 alunos - média anual urbana, que são los existentes en mi zona de trabajo.

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Geralmente é fora, mas em casos menos graves também se faz o apoio dentro da sala de aula.

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Olivença?

Pedagogia terapêutica 1/10
Ativ. e linguagem ou logoped. 1/25

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

Já foram cinco e média atual de 3,5
Agora são três e média atual de 3,5

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Estão vinculados à própria escola.

GUIÃO DA ENTREVISTA (OLIVENÇA)

- | | | | | |
|----------|-----|--|---|---|
| 1- IDADE | 1.1 | <input checked="" type="checkbox"/> 43 | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | | 2.1 <input type="checkbox"/> M | 3.1 Casado(a) <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | 2.2 <input checked="" type="checkbox"/> F | 3.2 Viúvo(a) <input type="checkbox"/> |
| | | | | 3.3 Solteiro(a) <input type="checkbox"/> |
| | | | | 3.4 Divorciado(a) <input type="checkbox"/> |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa
 4.2 Espanhola

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato
 5.2 Licenciatura
 5.3 Mestrado
 5.4 Doutoramento

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial
 6.2 Psicólogo(a)
 6.3 Assistente Social
 6.4 Terapeuta

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ...
 7.2 Meio Rural ...

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim
 8.2 Não

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, na comarca de Olivença, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Administrativa → autonomia provincial - MEC.
Pedagógica → autonomia de centro.
Financeira → Centralizada.

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

Consejo escolar y equipo directivo.

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Olivença, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

Consejo escolar, claustro de profesores, equipo directivo y equipo de orientación.

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

Se puede decir que ha sido en terminos generales aceptables.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Una autonomia de centro. Deberia ser centro el que tomase las decisiones. Entendiendo centro como Comunidad Educativa.

10- Recursos utilizados no concelho de Olivença, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

En muchos casos no.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

Continuidad en el trabajo.
Estabilidad en la plantilla del profesorado.
Buena coordinación pedagógica.

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

- Material de base papel.
- Juegos didácticos.

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Durante los años 86 al 96, se hizo un gran esfuerzo en la dotación de medios. Hoy día los recursos son claramente insuficientes.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

Ministerio Educación y Cultura.

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

No son suficientes. Se necesitan mayores dotaciones para modernizar los recursos.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Olivença, ligados à educação especial? DEL AÑO 86 AL 96 SE AVANZO SIGNIFICATIVAMENTE en la atención a los ACNEE.

No son suficientes. Son DEFICITARIOS.

Actualmente (desde el año 96 en adelante) la educación especial está ABANDONADA.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

Mejora de plantillas (mais profesorado especialista en los centros). Respeto a los criterios de diagnóstico emmarcados en La LOGSE.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Olivença, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Olivença entre 1986 e 1996?

Curso de especialización de dos años.
Formación correcta y suficiente.

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Si

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

Ministerio de E. y Cultura.

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

El propio profesor/a.

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

• Profesores especialistas: Pedagogia Terapéutica y Audición y lenguaje.
• Equipo psicopedagógico.

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

NO poseo estos datos.

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

El apoyo ha sido indistintamente fuera o dentro del aula, según las necesidades del alumno.
También se ha realizado apoyo indirecto, colaborando con el maestro tutor.

12.4- Qual o rácio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Olivença?

Pedagogia Terapêutica = $1/10$
Audição y lenguaje o logopeda = $1/25$

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

NO dispongo de datos.

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Estaban vinculados a la propia escuela.

GUIÃO DA ENTREVISTA (OLIVENÇA)

- | | | | |
|----------|---------|-----------|-----------------------|
| 1- IDADE | 1.1 () | 2- SEXO | 3- ESTADO CIVIL |
| | | 2.1 () M | 3.1 Casado(a) (x) |
| | | 2.2 (x) F | 3.2 Viúvo(a) () |
| | | | 3.3 Solteiro(a) () |
| | | | 3.4 Divorciado(a) () |

4- NACIONALIDADE

- 4.1 Portuguesa ()
4.2 Espanhola (x)

5- HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

- 5.1 Bacharelato ()
5.2 Licenciatura (x)
5.3 Mestrado ()
5.4 Doutoramento ()

6- FORMAÇÃO ESPECÍFICA:

- 6.1 Professor(a) de Educação Especial ()
6.2 Psicólogo(a) (x)
6.3 Assistente Social ()
6.4 Terapeuta ()

7- LOCAL DE TRABALHO:

- 7.1 Meio Urbano ... (x)
7.2 Meio Rural ... (x)

8- POSSUI AUTOMÓVEL PRÓPRIO?

- 8.1 Sim (x)
8.2 Não ()

9.- Informação sobre autonomia administrativa, pedagógica e financeira, no que respeita à educação especial ministrada no 1º ciclo do Ensino Básico, na comarca de Olivença, entre 1986 e 1998.

9.1 Que tipo de autonomia existiu, a nível local, entre 1986 e 1998?

Las directrices son dadas por el M.E.C. y enviadas para la Dirección Provincial de Badajoz

9.2 Que órgãos já tomaram as decisões relacionadas com a autonomia administrativa durante esse período?

La administración de las escuelas está a cargo del equipo directivo y es supervisada y aprobada por el consejo escolar.

9.3- Que órgãos já tomaram, nas escolas do concelho de Olivença, relativamente à educação especial, as decisões relacionadas com a autonomia pedagógica?

*El M.E.C. crea e emite las normas y los cursos pedagógicos de los Centros y están basados en las escuelas normales.
Los objetivos que van a regir ese año emitir por mercados en las programaciones anuales.*

9.4- Como tem funcionado a gestão financeira, em relação à educação especial nas escolas deste concelho?

Cada año, el MEC concede un crédito a los centros para su utilización en los recursos que creen necesarios en Educación Especial.

9.5- Que modelo de autonomia gostaria que existisse na sua zona de acção?

Autonomia a nivel de Centro (escola).

10- Recursos utilizados no concelho de Olivença, entre 1986 e 1996, para o funcionamento da educação especial.

10.1- Os espaços físicos onde funcionam os apoios reúnem as condições para um bom ambiente de trabalho?

Em alguns centros de este município são adequados, em outros por merecerem melhoras.

10.2- Que condições considera importantes para um bom ambiente de trabalho na área dos apoios educativos?

*Espaços amplos y con temperaturas adecuadas.
Bom material didáctico.*

10.3- Quais os recursos materiais utilizados nas salas de apoio educativo?

| | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Materiais conserváveis</i> | <i>Livros de leitura</i> |
| <i>Materiais fungíveis</i> | <i>Materiais de parâmetros de</i> |
| <i>Ordenador y seu programas</i> | <i>" de logística etc.</i> |
| <i>Expo</i> | |

10.4- Acha que esses recursos são suficientes?

Entre los años de 1986 asta 1996 se hizo un grand esfuerzo para que las dotaciones de medios fueran suficientes. Ahora los recursos son insuficientes.

10.5- Quais as entidades ou instituições fornecedoras dos recursos materiais?

Ministerio de Educación y Cultura

10.6- São suficientes os recursos económicos, existentes neste concelho, para o funcionamento da educação especial?

Em muchos casos no. Se necesitan mayores dotaciones para modernizar los recursos.

10.7- São suficientes os recursos humanos, existentes na região de Olivença, ligados à educação especial?

Se consiguió un avance significativo del año 86 al 96 en relación a los Alunos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), pero no son suficientes. Son deficitarias (Actualmente desde el año 96 en delante) la educación especial está abandonada.

10.8- Que alterações gostaria que fossem feitas, a nível de recursos, para que as crianças com necessidades educativas especiais conseguissem obter um satisfatório sucesso educativo?

Mejora de plantillas (más profesores especialistas en la zona). Respecto a los criterios de diagnóstico están marcados en la LOGSE.

11- Formação exigida aos técnicos de educação especial, no concelho de Olivença, para ministrar o ensino e outros tipos de acompanhamento a crianças com necessidades educativas especiais.

11.1 Qual a formação exigida aos professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais na região de Olivença entre 1986 e 1996?

Curso de especialización de dos años.

Formación correcta y suficiente.

11.2- Esta formação exigida é de facto cumprida?

Si

11.3- Quais as instituições responsáveis pela formação inicial?

Ministerio de Educación y Cultura

11.4 Como e quem determina a necessidade de formação contínua?

El propio profesor

12- Acção desenvolvida pela equipa de educação especial em Olivença, no 1º ciclo do Ensino Básico, entre 1986 e 1996.

12.1 Quais os técnicos que constituíram as equipas de educação especial no período acima referido?

Profesores especialistas: Pedagogia (logopédia) ^(logopédia) Especializada y audición y lenguaje. Equipo Psicopedagógico

12.2- Qual o número de alunos apoiados e respectivas deficiências, durante o período a que se refere o estudo?

En el medio rural quiza una media de 25 alumnos anuales

12.3- O apoio a essas crianças tem sido ministrado fora ou dentro das classes regulares?

Segun las necesidades, los alumnos pueden tener apoyo dentro o fuera del aula.

También se realiza apoyo indirecto, colaborando con el maestro tutor.

12.4- Qual o ratio professor/aluno nesta modalidade de ensino, durante esta década, na região de Olivença?

Pedagogia terapéutica = 1/10

Audición y lenguaje o logopedia = 1/25

12.5- Qual a média de professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais a funcionar durante esse período?

Em la zona de Olivença no más do que una -
- 4 profesores.

12.6 Os elementos da equipa de educação especial pertenciam a um serviço próprio ou estavam vinculados à própria escola?

Hacían parte de la propia escuela. Estaban vinculados.

Los profesores especializados pertenecen o están vinculados a la propia escuela.

E. E. E. DE ELVAS

RELAÇÃO DE MATERIAL

Ano 1993/94

Plan
34
①

| EQUIPAMENTOS | N° SÉRIE/ EMPRESA | DATA DE ENTREGA | DESTINO |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------|-------------|
| CPU Schneider 486 | 8937 | 2/94 | |
| Monitor Schneider | 335260134 BD | 2/94 | |
| Teclado | 03781 D20 | 11/93 | |
| Rato | ----- | 11/93 | |
| Impressora Epson-LX800 | OEW 7149719 | 12/93 | |
| CPU Olivetti | 85955 | 91 | |
| Monitor " | 0049014 | 91 | |
| Teclado " | 527 | 91 | |
| Rato | 571039 | 91 | |
| Impressora Olivetti DM160/S | ----- | /91 | |
| Tartaruga | (1520\100)36912 | 9/93 | |
| Teclado de conceitos | 126998 | 9/93 | |
| Gravador "magnetofone" | DAN SOUND | 4/94 | |
| Livro-O primeiro passeio do bolinha* | Bertrand-Évora | 5/94 | Outro livro |
| Livro-Da montanha ao mar * | Bertrand-Évora | 5/94 | " |
| Livro-O homem da pré-história * | Bertrand-Évora | 5/94 | " |
| Livro-O palhaço verde * | Bertrand-Évora | 5/94 | " |
| Livro-Conto Contigo * | Bertrand-Évora | 5/94 | " |
| Livro-O barco | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-A adivinha do Rei | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Periquinho e Periquinha | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Corre Corre cabacinha | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Desanda,cacete | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Maria das Silvas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Fita, Pente e espelho | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Rato do campo, rato da cidade | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-As Aves de rapina da Europa | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Nas montanhas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Nos lagos e nos rios | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-na savana | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-No Oceano | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Animais raros | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livroã beira do mar | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Nos desertos | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Nos jardins e nas casas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-No grande norte | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Na grande pradaria | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Na quinta | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-No campo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Na pré-história | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Que sesei quando for crescido | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Como é | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O que é | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Quem fica comigo logo à noite | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A mamã levou o meu ursinho | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A minha prima é uma toleirona | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Pode contar-se comigo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O reino das sete pontas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A guitarra das bonecas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O livro da fila | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Contar a fila | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O sol e o menino dos pés frios | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-As crianças todas crianças | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A infância lembrada | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A estrada fascinante | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Mistérios | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Vamos contar um segredo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |

Na
34
(2)

| | | | |
|--|----------------|-------|---|
| Livro-Quero viver a saltar | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Última cinderela | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Este é o medo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Seis adivinhas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Maria vaidosa | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Casamento da franga | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-São meis dúzia, mas parecem cem | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Dona carmo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O monstro | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Nau mentireta | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Canção da mosca e do lagarto | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O pagem não se cala | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-André fala tudo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Casa | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A quinta | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-As cores | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O avião | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-A flor | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Onde está a bolinha | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-bolinha visita um amigo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Bolinha no parque | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O natal do bolinha | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O bolinha vai ao circo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O bolinha tem uma irmã | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O bolinha vai à praia | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O bolinha vai à escola | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Os ovos de Pádua do bolinha | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Menina do mar | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Tudo sobre profissões | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Tudo sobre o nosso mundo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Tudo sobre os animais bebés | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Direitos dos animais | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Salvém a baleia | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Matar por luxo | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Jardins zoológicos e reservas | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-O mar está a morrer | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Jogo-Digo o que faço, faço o que digo1 | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Jogo-Digo o que faço, faço o que digo2 | Bertrand-Évora | 12/93 | ? |
| Livro-Jardim do coelhinho | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-Convite do coelhinho | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-Piquenique do coelhinho | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-Habitats em extinção | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-Poluição e vida selvagem | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-O ovo | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-O castelo | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Livro-Dia do coelhinho | Bertrand-Évora | 5/94 | ? |
| Jogos-Voluvis ✓ | ABACO-333116 | 12/93 | ? |
| Jogos-Geoclon ✓ | ABACO333107 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Tourbillon ✓ | ABACO375054 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Pistas Mágicas ✓ | ABACO337188 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Botons Lacage ✓ | ABACO303023 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Bobines enfiamento ✓ | ABACO303025 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Boulons ✓ | ABACO306555 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Quadro formas magnéticas | ABACO375028 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Maxi Colorado | ABACO345007 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Encaixe Refeição | ABACO330914 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Encaixe Quarto | ABACO330897 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Encaixe Cozinha | ABACO330918 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Encaixe Automóvel | ABACO330898 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Imagier Photos | ABACO337034 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Gr. Imagens para falar | ABACO3377031 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Loto Sonoro Ruidos | ABACO337102 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Jogo Pré-Leitura | ABACO336912 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Jogo Preparação Leitura | ABACO336901 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Bola saltar | ABACO312017 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Jogo Adjectivos Posições | ABACO305029 ✓ | 12/93 | ? |
| Jogos-Quinta Joc-Dic | ABACO14510 ✓ | 12/93 | ? |
| Boneca | ABACO1301 ✓ | 12/93 | ? |
| Geoplano | ABACO2648 ✓ | 12/93 | ? |

| | | | |
|---------------------------------------|--------------------|-------|---|
| Bola de Rec. | ABACO701 ✓ | 12/93 | |
| B. Lógicas | ABACO2642 ✓ | 12/93 | |
| Topologia 2 | ABACO342542 ✓ | 12/93 | |
| D. Cores | ABACO2307 ✓ | 12/93 | |
| Cymkit de Base | ABACO ✓ | 12/93 | |
| Foutres Cimkit | ABACO ✓ | 12/93 | |
| Bongo | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Caixa chinesa | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Guiseira | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Jogo de Sinos Diatónico Soprano | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Jogo de Clavas | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Maracas | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Pandeireta | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Tamborim | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Triângulo | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Xilofone Diatónico Soprano | Silvestre-M.Did. ✓ | 4/93 | |
| Jogos-Faço ...faço o que digo(caixa1) | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Jogos-Faço ...faço o que digo(caixa2) | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Enc. visual "Aves" | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Enc. visual "Mamíferos" | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Enc. visual "Rios e lagos" | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Enc. visual "Plantas" | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Col. Brincar e Descobrir Vol 1 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Col. Brincar e Descobrir Vol 2 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Col. Brincar e Descobrir Vol 3 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Col. Brincar e Descobrir Vol 4 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Col. Brincar e Descobrir Vol 5 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Primeiras Descobertas - O ovo ✓ | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Primeiras Descobertas - As cores | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| A Família Vol. 1 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| A Família Vol. 2 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| A Família Vol. 3 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| A Família Vol. 4 | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| O meu primeiro livro de palavras | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| A televisão por dentro | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Como somos feitos | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| Bolinha vai ao circo | Pap. Alcárcova ✓ | 12/92 | ? |
| "O meu primeiro livro das palavras" | ----- | 12/92 | |
| Máquina de calcular Casio Fx 82L | Luis Marreiros ✓ | 11/92 | |
| Máquina de calcular Casio Fx 82L | Luis Marreiros ✓ | 11/92 | |
| Auscultadores SLVX - Mod CD8703 | Silvestre-M.Did. ✓ | 11/92 | |
| Microfone Taky Dm 108 | Silvestre-M.Did. ✓ | 11/92 | |
| Gravador DAN-SOUND EDUCACIONAL | Silvestre-M.Did. ✓ | 11/92 | |
| Máq. esc. eléctrica Internacional 65X | Luis Marreiros ✓ | 11/92 | |
| Colchão de Ginástica Ref. 371057 | Abaco ✓ | 9/92 | |
| Bloco Circular Ref. 371105 | " ✓ | 9/92 | |
| " Paralelepípedo | " ✓ | 9/92 | |
| 2 Suportes Ref. 371100 | " ✓ | 10/92 | |
| Máquina de escrever eléctrica | 8704578 ✓ | 10/92 | |
| Máquina de escrever N°ALL-8800-C | " ✓ | 187 | |
| Máquina de escrever Messa | 3211 ✓ | | |
| Gravador Grundig CR550 | 915635 ✓ | | |
| Gravador " CR560 | DGEB 11688 ✓ | 187 | |
| Gravador " | 915635 ✓ | | |
| Máquina de Braille PerKins | (DGEB 2164) ✓ | | |
| Máquina de Braille PerKins | " ✓ | | |

Acta n.º 1

dos vinte e dois dias do mês de Fevereiro de 1993, reuniu a Comissão Pedagógica do Centro de Formação de Professores António Sardinha, pelas nove horas e trinta minutos, na sala de Professores da Escola Secundária D. Saichão II, sob a presidência da directora do Centro, Fernanda Santos. Não esteve presente a colega Regina Pedras, que apesar dos esforços feitos não foi possível contactar.

Dado que a reunião não fora convocada por escrito, devido à urgência da realização da mesma e à falta de tempo útil, a directora do Centro propôs a ordem de trabalhos que se segue e foi aceite pelos presentes:

1 - Análise das competências da Comissão pedagógica e do Director do Centro segundo o Decr. Lei 219/92 de 9 de Setembro.

2 - Discussão e acordo sobre o funcionamento e actuação interna e externa do Centro.

3 - Plano de formação do Centro e análise do trabalho já desenvolvido e a desenvolver.

4 - Análise da proposta de Protocolo com a E.S.E. de Patalage.

Iniciada a reunião, procedeu-se à lei-

tura e análise das competências dos órgãos de direcção e gestão do Centro, tendo-se passado em seguida ao seguinte ponto da ordem de trabalhos havendo a registar o seguinte:

- O local da realização das acções será a Escola-sede, sem prejuízo da eventual realização noutras escolas, se se achar mais adequado, tendo em atenção, entre outros aspectos, o nível de ensino a que se destinam, as características das acções e condições de espaço;

- todas as reuniões terão, em princípio lugar na Escola-sede, decisão tomada tendo em conta a funcionalidade;

- a directora do Centro disponibilizou-se para se deslocar aos conceitos abrangidos pelo Centro de Formação, se para tal for solicitada e se o considerar de utilidade;

- foi afirmado por todos a necessidade de haver transparência em todas as tomadas de decisão e linhas de actuação dos órgãos do Centro, sempre no respeito por todos os que a ele pertencem;

- a directora do Centro deu conta da sua preocupação em relação ao contacto de pes.

seal para executar tarefas decorrentes das actividades do Centro. Manifestou o seu desejo de encontrar a nível da Escola - sede esse pessoal por lhe permitir estar em contacto permanente com ele, sobretudo nesta fase de arranque. No entanto nada em concreto ficou decidido.

Passando ao 3º ponto da ordem de trabalhos, os colegas que não puderam estar presentes na reunião, realizada a dezasseis de Fevereiro na ESE de Portalegre, com a equipa do programa FOCO, foram informados sobre o plano de actividades previsto pelo Centro. Deste constam acções dinamizadas por formadores da ESE, por formadores do Centro em conjunto com formadores da ESE e por formadores do Centro. A directora informou que estes já foram contactados, estando já agendadas reuniões para desenvolver os trabalhos de preparação das acções. Relativamente à acção "Projectos Educativos - Concepção e desenvolvimento", os formadores do Centro são Maria Manuel Guerra Franco e Hortense Maria Marquez, professoras do quadro de nomeações definitiva da Escola Secundária

D. Maria D. Saucha II e Maria de Fátima Quaresma, professora do quadro de nomeação definitiva da Escola Preparatória de Elvas que não confirmou ainda a sua disponibilidade. Esta acção terá duas turmas: Uma cujo público-alvo serão os professores do 1.º ciclo do ensino e os educadores de infância; outra cujo público-alvo serão os professores profissionalizados dos 2.º, 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Consideraram-se como critérios e prioridades de selecção dos candidatos:

- Situação profissional / tempo de serviço,
- Classificação,
- Cargos desempenhados
- Currículo

Relativamente à acção de formação "A informação na escola" serão responsáveis por ela os seguintes formadores: Osvaldo Silva e Jacinto César, professores do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária D. Saucha II, Isabel Silva Cardoso e Márcia Nascimento do quadro de nomeação definitiva da escola preparatória e Emília Teresa Ferreira do

1.º Ciclo do Ensino Básico. Estão previstas duas candidaturas visando níveis de ensino diferentes.

Segundo contacto telefónico havido com o formador coordenador da equipa da ESE de Póvoa do Varzim responsável pela acção "Formar crianças produtoras de texto", a divulgação da mesma será feita em breve. A directora do Centro entregará em mão, ou enviará pelo correio, a documentação logo que recebida.

Foi opinião, de todos os presentes, a necessidade da criação de uma oficina de formação visto ser um espaço propício a desenvolver actividades profícuas e inovadoras no campo do ensino/aprendizagem.

Dada a antecipação da data da apresentação das candidaturas, com vista à agilização do processo de aprovação, para doze de Maio - segundo informação telefónica da Subgestora Regional, Dr.ª Maria dos Anjos Caseiro - a directora do Centro informou os presentes sobre a alteração das datas acordadas na reunião havida com a ESE de Póvoa do Varzim, estando

assim já agendada para o dia dois de Maio, uma reunião com a equipa de formadores da ESE, a decorrer na Escola Secundária D. Saicho II, para a qual solicitou a comparecência dos colegas. Foi lida em seguida a proposta de protocolo com a ESE de Portalegre. Depois de apurada, teve o acordo de todos os presentes.

E nada mais havendo a tratar foi encerrada a sessão, pelas treze horas, da qual se lavrou a presente acta que depois de lida e aprovada vai ser assendada por todos os presentes.

~~Assim~~

António Augusto de Jesus

Luís Manuel Freitas Pinheiro

Luís Miguel Pinheiro

João António Belo Cruz de Castro

António Augusto de Jesus