

Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos

Documento Estratégico

Julho 2006

SUMÁRIO

<u>PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA</u>	<u>3</u>
<u>1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA</u>	<u>3</u>
<u>2. O GRUPO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</u>	<u>4</u>
<u>3. A COMPOSIÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS</u>	<u>5</u>
<u>PARTE II – O NOVO PAPEL DAS ESCOLAS ESPECIAIS</u>	<u>9</u>
<u>1. A REORIENTAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS PARA CENTROS DE RECURSOS</u>	<u>9</u>
<u>2. O FINANCIAMENTO DOS CENTROS DE RECURSOS</u>	<u>11</u>
<u>3. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO DAS ESCOLAS ESPECIAIS EM CENTROS DE RECURSOS</u>	<u>12</u>
<u>PARTE III: PLANO DE ACÇÃO</u>	<u>14</u>
<u>1ª FASE (2006/2007)</u>	<u>14</u>
<u>2ª FASE (2008/2009)</u>	<u>14</u>
<u>3ª FASE (2010/2013)</u>	<u>14</u>

PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA

1. A Educação Especial no Contexto da actual Política Educativa

Os desenvolvimentos em curso no domínio da educação especial têm que ser entendidos à luz das principais prioridades da política de educação, sector que é, por sua vez, uma importante prioridade do XVII Governo Constitucional.

Constituem pilares nucleares da actual reforma educativa a orientação para os resultados e o reforço da autonomia das escolas, afectando-se a estas os recursos necessários para uma eficaz resposta aos desafios com que se confrontam.

Neste sentido, salientam-se as cinco prioridades que enformam a actual reforma do sistema de ensino:

- a reorganização da rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- a avaliação e acompanhamento das reformas curriculares dos ensinos básico e secundário;
- a optimização dos recursos escolares;
- a escola do 1º ciclo a tempo inteiro;
- a diversificação de ofertas educativas

Constituindo a educação especial uma resposta integrada da escola a alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, a operacionalização destas prioridades implica uma mudança profunda na sua organização e funcionamento.

Com efeito, a escola inclusiva (Unesco, 1994) tem trazido ao seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente “excluídos” do ensino regular. Esta medida, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, comunidade científica e pais. Contudo, parece não fazer sentido a assunção simplista da pretensa igualdade de todos face aos objectivos escolares. A inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais,

pressupõe diversidade curricular e estratégias de ensino/aprendizagem que tardam a instituir-se de maneira efectiva nas nossas escolas e ainda gestão integrada dos recursos humanos, especialmente docentes.

As sociedades democráticas apostam na escola como factor de capacitação dos indivíduos, de desenvolvimento e de coesão social. Sabemos que, no que se refere à igualdade de oportunidades, a escola tem garantido mais o acesso do que o sucesso, persistindo, assim, as desigualdades sociais. E não há caminhos sustentados para o desenvolvimento que minimizem o papel específico da educação especial.

2. O Grupo-alvo da Educação Especial

O diagnóstico da situação levou à necessidade de clarificação entre problemáticas que conduzem a necessidades educativas especiais de carácter prolongado (as quais têm habitualmente uma baixa incidência na população escolar, requerendo, no entanto, respostas educativas particulares) e problemáticas que podem configurar outras necessidades educativas, as quais se manifestam num grande número de crianças em risco de insucesso – situações que requerem, antes de mais, uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino.

Esta distinção é fundamental e imprescindível dadas as perplexidades, excessos e contradições verificados desde que se procurou implementar, no nosso país, os princípios da escola inclusiva.

Não podemos deixar de notar que, as práticas posteriormente desenvolvidas têm-se vindo a mostrar por vezes ineficazes, em grande parte devido a dificuldades nos processos de sinalização e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Esta situação teve consequências que consideramos graves, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, quer no que toca à organização geral da escola.

Efectivamente, são conhecidas situações em que a inclusão se limitou à colocação na sala de aula de alunos com necessidades educativas especiais sem qualquer apoio especializado ou com o apoio de docentes recém licenciados e sem qualquer experiência no ensino especial ou regular. Por outro lado, são também sobejamente conhecidas situações em que os alunos são retirados da sala de aula para apoio especializado, quando as dificuldades que manifestam na aprendizagem deveriam ser equacionadas no âmbito de uma gestão mais flexível do currículo por parte do professor.

Este tipo de situações ocorreu devido, por um lado, ao carácter abrangente do conceito de necessidades educativas especiais, e, por outro à sua utilização arbitrária nas práticas educativas. Na verdade, muito embora este conceito tenha tido como intenção ultrapassar os efeitos negativos da categorização decorrente do paradigma médico-psicológico, tal não aconteceu. O conceito de necessidades educativas especiais passou a constituir uma grande categoria onde se agrupou todo o tipo de diferenças, o que conduziu, ora a encobrir problemáticas sem as especificar e sem lhes dar a resposta educativa adequada, ora a ser usado abusiva e extensivamente, perante crianças que não apresentavam dificuldades significativas. Paradoxalmente, o conceito de necessidades educativas especiais tornou-se uma categoria referente a um grupo homogéneo, grupo esse que continuou a ser percebido pela escola e pelos professores como deficitário em algum aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem.

3. A Composição e Qualificação dos Recursos Humanos

O ordenamento dos recursos em qualquer sistema de ensino e, sobretudo, na educação especial é um dos factores primordiais para a sua eficácia. Não será necessário demonstrar a falta de coerência e de produtividade de um sistema que avalie incorrectamente as suas necessidades, que planeie sub ou sobrevalorizando necessidades e recursos ou que não promova, integradamente, esses recursos de modo a potenciar a sua rendibilidade.

Sabemos que os recursos humanos são uma componente óbvia do sistema de ensino e, naturalmente, também da educação especial. Reconhecemos, contudo, que tem sido difícil definir, com precisão, o que é que a educação especial e o apoio educativo exigem de diferente, tanto na composição como nas características desses recursos, ou seja, até que ponto o "grupo" de profissionais de educação especial se diferencia do "grupo" de profissionais que trabalha na educação regular ou nela se dilui. Esta questão tem naturalmente, a ver com as dificuldades em se estabelecerem fronteiras nos "grupos" ou alunos individualmente com que esses profissionais trabalham, dada também a forte componente representacional que está subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais.

A política de gestão de recursos humanos está a ser, por isso, no âmbito da reforma da educação especial em curso, definida com base nos seguintes objectivos: (i) garantir justiça social na sua distribuição e utilização, corrigindo assimetrias existentes; (ii) diferenciar tipos de problemas, concomitantes necessidades, serviços e recursos específicos necessários; (iii) garantir um equilíbrio entre a qualidade e a quantidade das respostas oferecidas.

Para atingir estes objectivos é fundamental que os recursos sejam: (i) o mais diversificados possível para corresponderem à diversidade de necessidades que habitualmente surgem na educação especial; (ii) o mais qualificados possível para garantirem uma resposta adequada às necessidades; (iii) geridos o melhor possível de modo a que se encontrem no lugar e na altura certas em que são necessários

Importará também sublinhar a importância da estabilidade do corpo docente que sabemos ser um factor determinante na concretização da reforma em curso, sendo indispensável que seja inequivocamente materializado. Este aspecto é particularmente relevante quando se trata de trabalho com crianças carecidas de um acompanhamento pessoal baseado numa relação de confiança que leva tempo a construir.

A política de recrutamento de docentes para o grupo de docência da “Educação Especial” foi operacionalizada pelo Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, o qual deve ser visto à luz (i) do perfil que caracteriza o desempenho profissional dos docentes detentores de formação especializada destinada ao apoio a populações com problemáticas específicas e (ii) do perfil que caracteriza o desempenho do docente titular de turma detentor de uma formação inicial habilitante.

Começando pelo docente titular de turma/disciplina, sabe-se hoje, que este deverá (i) desenvolver atitudes de aceitação, respeito e valorização das diferenças individuais; (ii) deter e aplicar conhecimentos e competências ao nível da sinalização e avaliação; (iii) deter e aplicar conhecimentos científicos não apenas sobre as áreas disciplinares mas também sobre o desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem; (iv) deter e aplicar competências ao nível da gestão flexível do currículo e dos processos de diferenciação pedagógica; (v) deter e aplicar competências de trabalho em equipa com outros docentes e profissionais; (vi) deter e aplicar competências e atitudes de colaboração com a família e a comunidade.

Actuando deste modo o docente titular de turma/disciplina está a superar a estratificação, selecção e discriminação que as escolas ainda hoje perpetuam, sempre que tende a continuar a ensinar um aluno padrão, ideal e inexistente.

Por seu lado, a actuação do docente de educação especial aponta, hoje em dia, para perfis de desempenho junto de populações com problemáticas específicas independentemente do seu nível de educação ou de ensino, abrangendo competências de avaliação e intervenção directa e ainda a análise e a compreensão fundamentada quer das necessidades educativas do aluno, quer das necessidades da família e do contexto social. Inclui, ainda, a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionais e o domínio de técnicas específicas, transversais a qualquer nível de educação ou de ensino, como o braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, os sistemas aumentativos de comunicação, as terapias cognitivas e comportamentais, a língua gestual, as

tecnologias de apoio.

Aponta, ainda, para a aquisição de competências e capacidades ao nível da gestão curricular que permitam delinear percursos de aprendizagem diferenciados, incluindo modelos e processos diversificados de organização da sala de aula e das situações e recursos de ensino/aprendizagem.

Esta distinção ao nível dos diferentes perfis de desempenho está na base da reforma da educação especial em curso com operacionalização aos níveis da definição do *“grupo-alvo da educação especial”* e do *grupo de docência “educação especial”*.

PARTE II – O NOVO PAPEL DAS ESCOLAS ESPECIAIS

1. A Reorientação das Escolas Especiais para Centros de Recursos

Nos anos 60, em Portugal, a oferta na área da educação das crianças e jovens com deficiências, era muito escassa. O Ministério da Educação limitava-se a manter as chamadas classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que havia criado nos anos 40, nas escolas do ensino regular. A Segurança Social completava a oferta existente dispondo, no entanto, de poucas estruturas.

Foi, face à insuficiência de resposta das instituições oficiais, que na década de 60 se assistiu a um movimento de organização dos pais o qual está na base da criação de várias instituições particulares sem fins lucrativos. Em geral estas associações organizaram-se por tipos de deficiências.

No decorrer da década de 70 e primeiros anos 80, observou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial. Em 1978/79, o número de alunos nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000 e, no ensino integrado, existiam apenas 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos.

Mas esta situação vai evoluir rapidamente. Hoje em dia é de apenas cerca de 3.712 o número de alunos na totalidade das escolas especiais existentes.

Este decréscimo do número de alunos tem sido acompanhado por uma reorientação de muitas escolas de educação especial para a modalidade “centros de recursos”, tendência hoje em dia geral na Europa. A *European Agency* (2003)¹ refere que “quase todos os países estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais”.

¹ Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries, European Agency for Development in Special Needs Education (2003).

Esta é também uma das orientações propostas na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que recomenda especificamente às organizações não governamentais *"que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais"*.

Esta reorientação, timidamente iniciada há alguns anos, sofreu nos últimos tempos um incremento importante. Com efeito as escolas especiais (49 CERCI e 66 IPSS) têm vindo, nos últimos anos, a receber cada vez menos alunos e a privilegiar, cada vez mais, o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular com alunos com necessidades especiais, no âmbito das áreas curriculares específicas, das terapias, da transição para a vida activa e da intervenção precoce.

As escolas especiais estão, assim, em Portugal, tendencialmente, a acompanhar o movimento de muitos países europeus, definindo-se progressivamente como "centros de recursos" de apoio a professores, a pais e a outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com problemáticas de grande complexidade, contribuindo, desta forma, para uma oferta de educação especial organizada num *continuum* de respostas educativas.

Os resultados da avaliação do trabalho realizado pelas escolas especiais nesta modalidade "centro de recursos" leva-nos a concluir que estas se poderão constituir como um recurso valioso para o desenvolvimento de uma educação inclusiva complementando o trabalho das escolas de ensino regular. Importa, contudo, institucionalizar, planear, acompanhar e monitorizar esta modalidade de trabalho e redimensionar o financiamento actualmente prestado nos termos da legislação em vigor, o que poderá passar, em termos organizativos, pela seguinte opção:

- Cada escola especial responderá, através da formalização de protocolo, a um ou mais agrupamentos de escolas conforme a dimensão geográfica, as características do tecido social ou o número de alunos) passando a constituir um recurso especializado desse mesmo(s) agrupamento(s) para a educação de alunos com necessidades

educativas especiais de carácter prolongado decorrentes de problemáticas de grande complexidade.

Este modelo organizativo permitirá uma melhor rentabilização e gestão dos recursos existentes com óbvios benefícios para o sistema educativo no domínio da educação especial. As escolas de ensino regular sentir-se-ão mais apoiadas na sua missão de organizar a resposta educativa para alunos com problemas de grande complexidade que exigem competências e recursos de difícil generalização.

Este modelo, cuja implementação deverá ser rigorosamente planeada pela administração educativa, em parceria com as instituições de educação especial, terá depois de ser supervisionado e avaliado, com carácter sistemático. A criação de um Observatório que integre os Serviços Centrais, Regionais do ME e os representantes das Organizações poderá ser uma solução interessante.

2. O Financiamento dos Centros de Recursos

O modelo de financiamento da educação especial é hoje reconhecido como um factor decisivo no desenvolvimento da educação inclusiva.

Neste sentido, a reorientação das escolas especiais para centros de recursos implica uma alteração profunda no modelo de financiamento em vigor definido pela Portaria 1102/97, de 3 de Novembro.

Para construir um modelo de financiamento parecem ser necessários dois parâmetros essenciais: quem ou que organização (destinatários) recebe o financiamento e quais são as principais condições de alocação (indicadores).

Quanto aos destinatários, os financiamentos podem ser afectos aos utilizadores do sistema educativo, alunos e/ou pais, ou às escolas especiais.

Quanto às condições de financiamento, uma análise dos modelos de financiamento utilizados pelos países europeus permite identificar três categorias de indicadores:

- (i) financiamento em função das necessidades dos alunos: as escolas especiais são financiadas de acordo com o número de alunos
- (ii) financiamento em função dos serviços prestados: as escolas especiais são financiadas em função dos serviços que prestam como centros de recursos.
- (iii) financiamento em função dos resultados obtidos: as escolas especiais são financiadas em função dos resultados obtidos como centros de recursos, por exemplo, o número de jovens colocados em estágio laboral ou no mercado de trabalho.

O primeiro indicador é o geralmente adoptado para o financiamento de escolas especiais enquanto o segundo e o terceiro são utilizados especialmente para o financiamento dos centros de recursos.

O modelo de financiamento a adoptar para o funcionamento dos centros de recursos pode ser avaliado segundo diversos critérios que a seguir se identificam, parecendo, contudo, ser difícil utilizar todos os mencionados:

Eficácia em termos de realização dos objectivos.

Eficiência na medida em que o financiamento deve ser orientado para o grupo-alvo das necessidades educativas especiais de carácter prolongado.

“Imunidade” contra estratégias particularistas, devendo as organizações actuar de acordo com os objectivos da política educativa e, também, de forma consentânea com os seus próprios objectivos.

3. Desenvolvimento do Processo de Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos

O conceito Centro de Recursos pode ser definido como uma estrutura de apoio numa perspectiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas

escolas de ensino público, que actua de forma integrada com a comunidade no âmbito do resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter prolongado.

Os serviços prestados por estas estruturas constituem, essencialmente, a disponibilização de técnicos de formação diferenciada, de equipamentos e materiais específicos, de transportes e instalações no âmbito do desenvolvimento, entre outras, das seguintes acções:

- Identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e planeamento da respectiva resposta educativa no contexto das estruturas regulares de ensino;
- Promoção da qualidade da resposta educativa através do aconselhamento, orientação e formação dos diferentes intervenientes no processo educativo destes alunos;
- Desenvolvimento de tecnologias de apoio e produção de materiais adequados aos diferentes tipos de problemáticas dos alunos.

Este processo a implementar no horizonte temporal 2007-2013, deverá ser de aplicação progressiva, obedecendo a um plano previamente definido e a critérios claros.

Tal horizonte parece, de resto, adequado para acolher os resultados da reflexão estratégica que, com a participação do Ministério da Educação, está a ser coordenada pela Secretaria de Estado Adjunta e da Reabilitação, com vista ao estabelecimento de modelos de intervenção em reabilitação.

PARTE III: PLANO DE ACÇÃO

1ª Fase (2006/2007)

Identificação e implementação, em cada DRE, dos estabelecimentos que servirão de modelo aos Centros de Recursos, com base nos seguintes critérios:

- Experiência acumulada em áreas específicas de avaliação/intervenção, nomeadamente, nas áreas da multideficência, do autismo, e dos problemas neuro-motores graves, bem como na área da transição da escola para o emprego;
- Forte implementação e pertinência dos resultados obtidos no âmbito dos projectos de parceria desenvolvidos e financiados ao abrigo da portaria 1102/97.

Estes critérios são cumulativos, pretendendo-se, nesta fase, constituir, a nível nacional, os primeiros Centros de Recursos estruturados para áreas específicas de intervenção que exijam recursos e saberes de alto nível de especialização e de difícil generalização.

Os Centros de recursos constituídos nesta fase estarão sujeitos a um sistema de monitorização e de supervisão por parte dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

2ª Fase (2008/2009)

Estabelecimento de um plano de formação em rede para os estabelecimentos de educação especial que ainda não se tenham constituído como Centros de Recursos, tendo por base o trabalho desenvolvido por parte dos Centros de Recursos constituídos na 1ª fase.

3ª Fase (2010/2013)

Reorientação de todos os estabelecimentos de educação especial em Centros de Recursos, identificando-se, com base nos critérios estabelecidos para a 1ª fase, as modalidades de intervenção que mais se adequam a cada situação em particular.