

Necessidades Educativas Especiais na Europa

Publicação Temática



Necessidades Educativas Especiais na Europa

PUBLICAÇÃO TEMÁTICA

Janeiro 2003

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais

Com a contribuição da
EURYDICE
A Rede de Informação sobre Educação na Europa

European Agency for Development in Special Needs Education

Este relatório foi preparado pela Agência Europeia com o contributo das Unidades Nacionais Eurydice e publicada com o apoio da Comissão Europeia, DG da Educação e Cultura.

É permitido utilizar extractos deste documento desde que claramente referenciada a fonte.

Este relatório está disponível em diferentes versões electrónicas e acessível em outras 12 línguas, de forma a facultar um melhor acesso à informação.

As versões electrónicas deste relatório estão disponíveis na *website* da Agência Europeia www.european-agency.org

Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

ISBN: 87-91350-89-5

Janeiro 2003

European Agency for Development in Special Needs Education

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00

secretariat@european-agency.org

Web: <http://www.european-agency.org>

Brussels Office:

3, Avenue Palmerston

B- 1000 Brussels

Tel: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

ÍNDICE

<u>PREFÁCIO.....</u>	<u>5</u>
-----------------------------	-----------------

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>6</u>
--------------------------------	-----------------

<u>1 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EUROPA: POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....</u>	<u>8</u>
--	-----------------

1.1 CARACTERÍSTICAS COMUNS DAS POLÍTICAS E DAS PRÁTICAS.....	8
1.2 DEFINIÇÕES DE NECESSIDADES ESPECIAIS/DEFICIÊNCIA	9
1.3 RESPOSTAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	10
1.4 AS ESCOLAS ESPECIAIS.....	13
1.5 OUTROS ASPECTOS RELACIONADOS COM OS RECURSOS ESPECIAIS E A INCLUSÃO	14
1.6 TENDÊNCIAS COMUNS NA EUROPA	16
1.7 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	19

<u>2. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	<u>21</u>
--	------------------

2.1 MODELOS DE FINANCIAMENTO	21
2.1.1. PARÂMETROS DOS MODELOS DE FINANCIAMENTO	21
2.2. SISTEMAS DE FINANCIAMENTO.....	23
2.3 COMPETÊNCIA, EFICÁCIA, COMPORTAMENTO ESTRATÉGICO E RESPONSABILIZAÇÃO...26	
2.4 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	27

<u>3. OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	<u>29</u>
--	------------------

3.1 INCLUSÃO E APOIO AOS PROFESSORES	29
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	34
GRÉCIA	36
3.3 A FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	38
3.4 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	42

<u>4. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</u>	<u>43</u>
--	------------------

4.1 AS TIC E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	43
4.2 APOIO DE ESPECIALISTAS EM TIC NA EDUCAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	45
4.3 AS TIC NA FORMAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	50
4.4 QUESTÕES RELATIVAS À APLICAÇÃO DAS TIC NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	51
4.5 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	54

<u>5. A INTERVENÇÃO PRECOCE.....</u>	<u>55</u>
5.1 AS RESPOSTAS PARA AS CRIANÇAS NAS PRIMEIRAS IDADES E A TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	55
5.2 AS EQUIPAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE	57
5.3 O APOIO FINANCEIRO ÀS FAMÍLIAS	59
5.4 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS	60
<u>6. COMENTÁRIOS FINAIS.....</u>	<u>62</u>
6.1 RESUMO	62
6.2 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	63

Prefácio

Este documento foi preparado pela Agência Europeia com a contribuição das Unidades Nacionais Eurydice. O início da cooperação entre a Agência Europeia e a Eurydice data de 1999, altura em que foi pedido à Agência Europeia que fornecesse informação para o Capítulo H (Necessidades Educativas Especiais), da publicação Informação-chave sobre a Educação na Europa 1999/2000. A nova edição também inclui, entre outros, indicadores, preparados neste quadro de estreita cooperação.

A boa cooperação entre as duas redes, Eurydice por um lado e Agência Europeia por outro, permitiu a edição desta publicação temática dedicada às *Necessidades Educativas Especiais na Europa*.

Queremos exprimir os nossos mais sinceros agradecimentos aos Parceiros Nacionais da Agência Europeia pela ajuda e colaboração na elaboração desta publicação temática, bem como às Unidades Nacionais Eurydice pela sua preciosa contribuição, com especial referência às Unidades na Bélgica (comunidade de língua alemã), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Lituânia, Polónia e Eslováquia.



Jorgen Greve
Director

Introdução

A publicação *Necessidades Educativas Especiais na Europa* apresenta uma síntese da informação recolhida pelos Parceiros Nacionais da Agência Europeia nas cinco áreas-chave da educação de alunos com necessidades educativas especiais:

- As políticas e práticas de educação inclusiva;
- O financiamento da educação de alunos com necessidades educativas especiais;
- Os professores e as necessidades educativas especiais;
- As tecnologias de informação e comunicação e as necessidades educativas especiais;
- A intervenção precoce

A informação foi recolhida através dos relatórios nacionais, elaborados pelos membros da Agência Europeia com base em questionários e, em alguns casos, de exemplos práticos. Este documento foi editado pela Agência Europeia, com contributos das Unidades Nacionais Eurydice principalmente nos países não representados na Agência Europeia. Foram, contudo, incluídos os contributos e comentários de todas as Unidades Nacionais Eurydice.

A principal finalidade deste documento é alargar a informação existente sobre as cinco áreas acima referidos a um maior número de países. Os materiais disponíveis na Agência Europeia, resultantes de trabalhos anteriores, foram enviados para as Unidades Nacionais Eurydice de forma a facilitar a sua tarefa.

Reconhece-se a preciosa contribuição das unidades nacionais na Bélgica (comunidade alemã), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Lituânia, Polónia e Eslováquia nesta publicação.

Este documento possibilita uma visão geral das cinco áreas-chave nos diferentes países. Importa realçar que muita informação é apresentada em quadros, por se considerar ser a melhor forma de sintetizar a informação descritiva. Tal apresentação não deve, contudo, ser entendida como comparação entre países.

Esta publicação não analisa as questões ligadas à educação de alunos com necessidades educativas especiais com base em qualquer definição ou pressuposto filosófico específico. Dado não existir um entendimento comum entre os vários países quanto a terminologias como deficiência ou necessidades educativas especiais, as definições e categorias usadas diferem de país para país. A abordagem aqui utilizada foi considerar todas as definições e perspectivas no quadro mais global das práticas na educação das crianças com necessidades educativas especiais nas cinco áreas-chave.

O Capítulo 1 é dedicado às Práticas e Políticas Inclusivas nas *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Apresenta os principais aspectos das políticas e das práticas nos diferentes países; a definição de necessidades especiais/deficiência utilizadas; o tipo de respostas para alunos com necessidades especiais; as características e o papel das escolas especiais; outras questões ligadas à inclusão e finalmente as tendências comuns na Europa.

O Capítulo 2 proporciona uma visão geral sobre o *Financiamento da Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Inclui os modelos e os sistemas de financiamento, nos diferentes países, questionando a eficiência e a eficácia dos diversos sistemas, examinando os comportamentos estratégicos e analisando a responsabilidade e a maior ou menor transparência destes sistemas de financiamento.

O Capítulo 3 aborda a área *Professores e Necessidades Educativas Especiais*. Debruça-se sobre a inclusão e o apoio prestado ao professor de turma e sobre a formação inicial e as formações complementares na área das necessidades educativas especiais.

O Capítulo 4 aborda a área *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas Necessidades Educativas Especiais*. Analisa as TIC e as políticas de educação de alunos com necessidades educativas especiais nos diferentes países; o apoio dos especialistas em TIC no

quadro da educação especial; as TIC na formação dos professores e de outros profissionais ligados à utilização das TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais.

O Capítulo 5 é dedicado à *Intervenção Precoce* e examina os recursos disponíveis para as crianças até à transição para a educação pré-escolar; apresenta as características das equipas de intervenção precoce e o apoio financeiro prestado às famílias.

Nos Comentários Finais, que concluem o presente relatório, é apresentada uma perspectiva geral da informação relativa às cinco áreas-chave.

1 A Educação de alunos com necessidades educativas especiais na Europa: políticas e práticas inclusivas

1.1 Características comuns das políticas e das práticas

A tendência actual na União Europeia e nos países candidatos é o desenvolvimento de uma política que visa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares, prestando aos professores um apoio de grau diverso que se traduz em pessoal suplementar, materiais, equipamentos e formação em serviço.

Os países podem ser agrupados em três categorias, de acordo com as suas políticas de integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:

- A primeira categoria segue a via da trajectória única (“*one track approach*”) e inclui os países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão de quase todos os alunos na sistema regular de ensino. Esta abordagem que pode ser encontrada no Chipre, em Espanha, na Grécia, na Islândia, na Itália, na Noruega, em Portugal e na Suécia, é possível graças à afectação de um conjunto importante de serviços ao ensino regular.
- A segunda categoria agrupa os países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão (“*multi track approach*”). Oferecem uma diversidade de serviços nos dois sistemas (educação especial, por um lado, e educação regular, por outro). Pertencem a esta categoria a Dinamarca, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Áustria, a Finlândia, o Reino Unido, a Latvia, o Liechtenstein, a República Checa, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Eslováquia e a Eslovénia.
- A terceira categoria agrupa os países onde existem dois sistemas educativos distintos (“*two track approach*”). Os alunos com necessidades educativas especiais são geralmente colocados em escolas especiais ou em classes especiais. Assim, em geral, a grande maioria dos alunos oficialmente reconhecidos como tendo necessidades educativas especiais não segue o currículo comum com os seus pares sem necessidades especiais. Os dois sistemas de educação (regular por um lado e separado por outro) são, ou eram até muito recentemente, regidos por uma legislação diferente. A educação especializada está particularmente bem desenvolvida na Suíça e na Bélgica. Na Suíça a situação é bastante complexa: por um lado existe legislação diferente para as escolas especiais e para as classes especiais (incluindo os serviços especiais dentro da sala de aula) e ao mesmo tempo, existe um sistema bem desenvolvido de serviços específicos oferecidos nas classes regulares (dependendo dos diversos cantões).

É difícil, por vezes, classificar um país em função da sua política de inclusão devido às recentes mudanças políticas. Por exemplo, a Alemanha e a Holanda, que ainda recentemente apresentavam dois sistemas educativos distintos (terceiro grupo) estão a evoluir para um sistema múltiplo (segundo grupo).

Com certeza que o estadió de desenvolvimento dos países em matéria de inclusão varia muito de país para país. Por exemplo na Suécia, na Dinamarca, na Itália e na Noruega, foram desenvolvidas e implementadas políticas inclusivas claras. Nestes países foram, há muitos anos, tomadas decisões legislativas pelo que, não foi observada grande evolução nesta matéria, nos últimos anos. Na maior parte dos outros países podem identificar-se mudanças legislativas importantes, algumas das quais se indicam seguidamente:

- Desde os anos 80 que alguns países definiram o seu sistema de educação de alunos com necessidades educativas especiais em termos de recursos para as escolas regulares. Mais

países seguem, hoje em dia, esta abordagem: a Alemanha, a Finlândia, a Grécia, a Holanda, Portugal e a República Checa.

- A opção dos pais levou a mudanças legislativas na Áustria, na Holanda, no UK e na Lituânia.
- A descentralização das responsabilidades, para melhor responder às necessidades educativas especiais, é objecto de legislação na Finlândia (ao nível dos municípios), na UK, na Holanda (ao nível dos agrupamentos de escolas), na República Checa e na Lituânia. Na UK as escolas estão, cada vez mais, a ser apetrechadas com recursos disponibilizados pelas autoridades locais de educação, de tal forma que, estas podem decidir sobre a melhor forma de gerir o seu orçamento para responder às necessidades educativas de todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais severas.
- A alteração no financiamento da educação de alunos com necessidades educativas especiais é uma importante inovação na Holanda.
- Na Suíça o financiamento da educação de alunos com necessidades educativas especiais é discutido a nível político: é proposto confiar a total responsabilidade pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais aos cantões (até agora dependia da confederação).
- A legislação sobre a educação na área das necessidades educativas especiais no ensino secundário teve evolução recente, ou está em fase de evolução, na Áustria, na Holanda, e na Espanha.

1.2 Definições de necessidades especiais/deficiência

Como era esperado, as definições e as categorias de necessidades educativas especiais e de deficiência variam conforme os países. Alguns definem apenas dois tipos de necessidades especiais (por exemplo a Dinamarca) ou nenhum tipo como o Liechtenstein onde não foram identificadas quaisquer categorias de necessidades educativas especiais, sendo apenas definido o tipo de apoio a prestar. Outros países, como a Polónia, identificam 10 tipos diferentes de necessidades educativas especiais. A maior parte dos países distingue entre 6 a 10 tipos de necessidades especiais.

Estas diferenças entre países estão fortemente relacionadas com os procedimentos de natureza administrativa e financeira. Não reflectem as variações de incidência e os tipos de necessidades educativas especiais entre estes países.

Em quase todos os países o conceito de necessidades educativas especiais está na ordem do dia. Cada vez mais pessoas estão convencidas de que a abordagem médica do conceito de “deficiência” deve ser substituída por uma abordagem educacional: o enfoque é hoje colocado nas consequências da deficiência na educação. Contudo, ao mesmo tempo, é claro que esta abordagem é muito complexa e os países estão actualmente a fazer esforços para a aplicação desta filosofia à prática. Entretanto, a descrição das deficiências em termos de consequências educativas está actualmente em debate em quase todos os países europeus.

A par deste debate observa-se um aumento crescente das discussões sobre a utilização da informação resultante da avaliação diagnóstica dos alunos com necessidades educativas especiais para a implementação de medidas pedagógicas adaptadas. Isto é feito, essencialmente, através da elaboração de programas educativos individuais (há países que utilizam outros termos como plano educativo individual).

1.3 Respostas para alunos com necessidades especiais

É muito difícil comparar a situação da educação de alunos com necessidades educativas especiais nos diferentes países, especialmente em termos de indicadores quantitativos. A tarefa é especialmente complexa uma vez que, enquanto alguns países prestam informação relativamente precisa outros limitam-se a estimativas globais. Com efeito, alguns países não têm possibilidade de fornecer dados exactos devido ao carácter descentralizado do seu sistema educativo. É o caso da Suécia, da Finlândia e da Dinamarca. Em outros países o número de alunos em colocações separadas é estimado partindo do pressuposto simples de que, na generalidade, todos os alunos são educados no ensino regular. Mas como é sempre possível que certas regiões ou escolas ofereçam outras soluções educativas para além da frequência da escola regular, nestes casos, estima-se que a percentagem de alunos em estruturas separadas se situe entre os 0 e os 0,5%.

A tabela seguinte dá algumas indicações sobre a situação geral na Europa em função do tipo de respostas para os alunos com necessidades educativas especiais.

Quadro 1.1 Respostas para alunos com necessidades educativas especiais¹

	Nº de alunos em idade de escolaridade obrigatória	Percentagem de alunos com NEE	Percentagem de alunos em estruturas separadas ²	Ano de referência
Alemanha	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Áustria	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Bélgica (DE)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Bélgica (F)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Bélgica (NL) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Chipre	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
Dinamarca	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Eslováquia	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Eslovénia	189,342	4.7%	(:)	2000
Espanha	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Estónia	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finlândia	583,945	17.8%	3.7%	1999
França	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Grécia	1,439,411	0.9%	< 0.5%	1999/2000
Holanda ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Hungria	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Islândia	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Irlanda	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Itália	8,867,824	1.5%	< 0.5%	2001
Latvia	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Lituânia	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxemburgo	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Noruega	601,826	5.6%	0.5%	2001
Polónia	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal ⁵	1,098,303	7.0%	< 0.5%	2001/2002
República Checa	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Suécia	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Suíça ⁶	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
UK	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

Fonte: Agência Europeia and Rede Eurydice

Como se esperava os números variam fortemente de país para país: alguns países apresentam menos de 1% de alunos com necessidades educativas especiais (por exemplo, o

¹ Uma mais extensa informação pode ser encontrada na secção das Perspectivas Nacionais na *website* da Agência Europeia em: www.european-agency.org

² Em todo o documento, o termo ‘colocações separada’ ou ‘respostas’ refere-se a escolas especiais e classes especiais a tempo inteiro (ou quase a tempo inteiro).

³ Na Comunidade Flamenga existem programas educacionais específicos nas escolas regulares para apoiar as práticas de ensino, (p.e. para alunos de famílias desprotegidas, crianças refugiadas, etc). As escolas recebem financiamentos especiais para esta área. O número de crianças que pertencem a estes grupos não estão incluídos nos dados dos alunos com NEE. Os números referem-se apenas a alunos com problemas cognitivos, físicos, visuais ou auditivos, com dificuldades severas na aprendizagem ou com problemas emocionais e comportamentais.

⁴ A percentagem na Holanda baixou significativamente comparativamente a alguns anos atrás devido a alterações na legislação: alguns tipos de NEE pertencem hoje ao sistema de ensino regular.

⁵ Os dados usados para Portugal neste quadro 1.1 diferem daqueles que se encontram impressos noutras versões linguísticas deste relatório. Serve a presente nota para clarificar o leitor que os valores agora indicados referem-se apenas a alunos que frequentam a escolaridade obrigatória (9 anos). Por este facto, não se incluiu o valor relativo ao ensino secundário, como aconteceu noutras versões.

⁶ As estatísticas nacionais não permitem a diferenciação entre alunos com NEE em contextos inclusivos e em contextos segregados (muitos alunos com NEE não são contabilizados separadamente).

caso da Grécia), enquanto outros apresentam mais de 10% (Estónia, Finlândia, Islândia e Dinamarca). Estes contrastes nas percentagens de alunos com NEE reflectem as diferenças na legislação, nos procedimentos de avaliação, no financiamento e nas respostas educativas. Obviamente que não reflectem, de modo algum, as diferenças na incidência das necessidades educativas especiais entre os países.

Foi, também, fornecida informação sobre a percentagem de alunos em estruturas especiais (escolas ou classes especiais). Embora o sentimento geral seja o de que os dados são fidedignos, importa sublinhar que estas percentagens se referem a *grupos com idades diferentes* (a idade de escolaridade obrigatória varia entre os países). Considerando o conjunto de todos os países, cerca de 2% do total de alunos na Europa são educados em escolas ou classes especiais (a tempo inteiro).

Quadro 1.2 *Percentagem de alunos com NEE em colocações separadas*⁷

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Chipre	Áustria	Bélgica (DE)	Alemanha
Espanha	Dinamarca	Eslováquia	Bélgica (F)
Grécia	Irlanda	Estónia	Bélgica (NL)
Islândia	Liechtenstein	Finlândia	Rep. Checa.
Itália	Lituânia	França	Suíça
Noruega	Luxemburgo	Hungria	
Portugal	Holanda ⁸	Latvia	
	Suécia	Polónia	
	UK		

Enquanto alguns países têm menos de 1% do total da população escolar em escolas ou classes especiais, em outros a percentagem atinge os 6% (Suíça). Os países do Noroeste da Europa parecem colocar mais frequentemente os alunos em escolas especiais do que os países da Europa do Sul e da Escandinávia. Também aqui, estas diferenças não podem ser facilmente atribuídas a factores ligados às políticas e às práticas. Podem, todavia, estar relacionadas com certas características demográficas. No estudo *Integração na Europa: Recursos para Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Middelfart, 1998⁹ foi encontrada uma alta correlação entre as percentagens de alunos em recursos separados e a densidade populacional. A correlação entre as duas variáveis era relativamente alta 0.60 (N=15), embora comece a ser significativa já a 0.05. Em termos estatísticos, cerca de 36% da variância da percentagem de alunos em contextos separados é explicada pela densidade populacional.

Esta forte correlação pode resultar do facto de, em países com uma baixa densidade populacional, a colocação em escolas especiais apresentar claras desvantagens. Primeiro, nestes países, a educação em contextos separados implica despender muito tempo em transportes (dadas as distâncias entre as localidades) para deslocar os alunos para uma escola ou classe especial. Em segundo lugar, surgem consequências sociais negativas: as crianças são retiradas do seu ambiente e passam pouco tempo com os seus amigos da vizinhança. Para além disso, as colocações separadas em áreas com baixa densidade populacional são financeiramente muito dispendiosas. Em países com altas densidades populacionais as colocações separadas têm menos consequências negativas: as distâncias são menores, os

⁷ Ver nota 2.

⁸ Ver nota 4.

⁹ Aqueles cálculos incluem um diferente subgrupo de países comparado com a amostra deste estudo.

efeitos sociais são limitados e os estabelecimentos especiais podem ser financeiramente menos dispendiosos.

Evidentemente que o tipo de colocação de alunos com necessidades especiais reflecte mais do que apenas as variações na densidade populacional. Alguns países têm uma longa tradição em matéria de políticas de práticas de inclusão, enquanto outros apenas recentemente, começaram a desenvolver essa política. Importa, contudo, reconhecer que muitos outros factores triviais, dos quais a densidade populacional é um exemplo, podem desempenhar um papel importante.

1.4 As escolas especiais

A reconversão das escolas especiais e do institutos especiais em centros de recursos é uma tendência geral na Europa. Quase todos os países referem que estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos. Estes centros têm diferentes designações e diferentes funções. Alguns países chamam-lhes centros de competências, outros centros especializados ou centros de recursos. Na generalidade as funções atribuídas a estes centros são as seguintes:

- assegurar a formação dos professores e de outros profissionais;
- elaborar e disseminar materiais de ensino;
- apoiar as escolas regulares e os pais
- prestar apoio individual aos alunos com carácter temporário ou em *part-time*;
- apoiar a transição dos alunos para o mercado de trabalho.

Alguns destes centros cumprem uma função a nível nacional, destinando-se, a maior parte das vezes, a grupos específicos enquanto outros, de abrangência regional, apoiam uma população mais vasta.

Alguns países têm já uma importante experiência adquirida em matéria de centros de recursos (Áustria, Noruega, Dinamarca, Suécia e Finlândia, por exemplo); outros estão a implementar este sistema (Chipre, Holanda, Alemanha, Grécia, Portugal e a República Checa). Em alguns países as escolas especiais são obrigadas a cooperar com as escolas regulares da sua área geográfica (Espanha) e a prestar serviços itinerantes, ou outros serviços, às escolas regulares (Bélgica, Holanda, Grécia, UK).

O papel das escolas especiais na inclusão está fortemente relacionado com o sistema educativo do país. Em países praticamente sem escolas especiais, como por exemplo a Noruega e a Itália, o seu papel é estruturalmente mais modesto (na Noruega 20 das antigas escolas especiais oficiais foram reconvertidas em centros de recursos regionais ou nacionais).

No Chipre, a Lei da Educação Especial de 1999, obriga a que novas escolas especiais sejam construídas na área geográfica de uma escola regular, de forma a facilitar os contactos e o trabalho em rede e, sempre que possível, a promover a inclusão.

Nos países onde o sistema de ensino especial está fortemente desenvolvido, as escolas especiais são bastante mais activas no processo de inclusão. Nestes países a cooperação entre a educação regular e a especial desempenha um papel chave. Contudo, é nestes mesmos países (Bélgica, Holanda, França por exemplo) que as escolas especiais se sentem ameaçadas pelo processo de inclusão. É a consequência mais ou menos directa da existência de um relativamente bem instalado sistema de escolas especiais: por um lado, é necessária a cooperação das escolas especiais no processo de inclusão; por outro lado, o processo de inclusão constitui um perigo para elas. Ao mesmo tempo, nestes países, é difícil conseguir a inclusão, uma vez que as escolas regulares estão mais ou menos habituadas a transferir os seus problemas para as escolas especiais e os professores especializados e outros profissionais das escolas especiais consideram-se, muitas vezes, os especialistas em necessidades especiais:

geralmente pensam que respondem a uma necessidade e colocam, assim, em causa a própria noção de inclusão. É extremamente difícil alterar este *status quo*.

É evidente que a reconversão das estruturas especializadas em centros de recursos teve um impacto enorme na educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Implicou a transformação de instituições especializadas em determinados tipos de deficiência em estruturas de apoio ou em centros de recursos destinados a professores, a pais, etc. A sua principal função é apoiar as escolas regulares, desenvolver materiais e métodos de ensino, recolher e disseminar informação junto de pais e professores, fazer a ligação entre instituições educativas e não educativas e apoiar a transição da escola para o mercado de trabalho. Em muitos casos as escolas especiais prestam também apoio pontual a alunos, individualmente ou em pequeno grupo.

1.5 Outros aspectos relacionados com os recursos especiais e a inclusão

1.5.1 *Os Programas Educativos Individuais*

Muitos países utilizam programas educativos individuais para alunos com necessidades educativas especiais. Este instrumento descreve as adaptações a introduzir no currículo comum, os recursos adicionais, os objectivos, a avaliação e a intervenção pedagógica. As adaptações podem assumir formas diferentes e, em alguns casos, para determinados alunos, podem mesmo ser retirados alguns conteúdos do currículo comum.

Os recentes debates mostraram que a inclusão é, acima de tudo, uma questão a ter em conta no quadro de uma reforma da educação e não um simples problema de colocação do aluno. A inclusão assenta, sobretudo, no direito de todos os alunos seguirem a educação comum. Este pressuposto está claramente reconhecido na lei em alguns países (por exemplo Itália) onde a intervenção educativa foi modificada, oferecendo condições adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Obviamente que as diferentes abordagens estão estreitamente correlacionadas com a situação das necessidades educativas especiais naqueles países.

Os países que procuram afectar recursos para as necessidades educativas especiais nas escolas, defendem que o currículo deve ser o mesmo para todos os alunos. Obviamente que são necessárias adaptações específicas do currículo, o que é feito a nível do programa educativo individual que assume, na maior parte dos países, uma importância enorme na educação dos alunos com necessidades educativas especiais. É uma tendência comum na Europa a utilização de um programa educativo individual que especifique as necessidades, os objectivos e os meios e defina o grau e tipo de adaptações que devem ser feitas a nível do currículo para avaliar o progresso de determinados alunos. Serve também como “contrato” entre os diferentes “actores”: pais, professores e outros profissionais.

1.5.2 *O ensino secundário*

Uma outra questão no domínio das necessidades educativas especiais diz respeito aos recursos disponíveis no ensino secundário. Como têm mostrado vários relatórios, a inclusão funciona bem no ensino primário, mas no ensino secundário surgem sérios problemas. A especificidade crescente das disciplinas e a diferente organização do ensino secundário acarretam sérias dificuldades. É também referido que o “hiato” entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus pares aumenta com a idade.

Importa sublinhar que quase todos os países estão de acordo que a inclusão no ensino secundário deve ser uma das principais áreas de preocupação. Os problemas a resolver são a insuficiente formação dos professores e as atitudes menos positivas destes face aos alunos com necessidades educativas especiais.

1.5.3 *As atitudes dos professores*

É frequentemente referido que as atitudes dos professores dependem fortemente da sua experiência (com alunos com necessidades educativas especiais), da sua formação, do apoio que recebem e de outras condições como o número de alunos por turma. Especialmente no ensino secundário, estão menos dispostos a incluir alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas (principalmente quando apresentam graves problemas emocionais ou de comportamento).

1.5.4 *O papel dos pais*

Muitos países referem que, na generalidade, os pais têm atitudes positivas face à inclusão (o mesmo se pode dizer da opinião pública em geral). Mas é claro que o comportamento dos pais é largamente influenciado pela sua experiência pessoal, como é mencionado, por exemplo, pela Áustria e Grécia. É bastante raro encontrar experiências positivas de inclusão em países onde os recursos estão concentrados nas escolas especiais e não nas escolas regulares. Contudo, quando as escolas regulares oferecem esses serviços, os pais rapidamente desenvolvem atitudes positivas face à inclusão (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).¹⁰ Aqui, os media podem também desempenhar um papel importantíssimo (como mostrou a experiência do Chipre).

Em países com um sistema mais segregado a pressão dos pais para a inclusão está a aumentar cada vez mais (por exemplo na Bélgica, na França, na Holanda, na Alemanha e na Suíça).

São também relatadas experiências positivas dos pais em países onde a inclusão é uma prática mais comum (por exemplo Chipre, Grécia, Espanha, Portugal, Noruega, Suécia). Simultaneamente os países referem que, no caso das necessidades especiais mais severas, os pais (e os alunos) muitas vezes preferem a educação em colocações separadas. Este é o caso da Noruega e da Suécia onde os pais das crianças surdas querem que os seus filhos tenham possibilidade de comunicar com os seus colegas através da língua gestual. É também o caso da Finlândia quanto às necessidades especiais severas. Também em Espanha e em Portugal se levantam algumas vozes a favor de colocações em escolas e classes especiais: alguns pais e professores acreditam que as escolas especiais têm mais recursos e mais competência do que as escolas regulares, especialmente no caso das necessidades mais severas (incluindo problemas emocionais e de comportamento).

A opção dos pais é uma questão importante na Áustria, na República Checa, na Lituânia, na Holanda e na UK. Nestes países, os pais, na generalidade, têm legalmente o direito de expressar a preferência pela escola que querem para os seus filhos. Em outros países, o papel dos pais parece ser mais modesto. Na Eslováquia, por exemplo, embora a opinião dos pais seja necessária, a decisão para a transferência de um aluno para uma escola especial é uma competência do director da escola especial.

Na Bélgica (comunidade Flamengo) um novo decreto sobre igualdade de oportunidades na educação foi aprovado no Parlamento, em Junho de 2002. Esta nova legislação dá o direito aos pais e aos alunos de escolherem a escola onde querem que o seu filho seja educado. As razões para uma escola rejeitar um aluno estão aí claramente definidas. Neste enquadramento geral, existem algumas regras específicas para os alunos com necessidades especiais. A transferência de um aluno com necessidades educativas especiais para outra escola (regular ou especial) tem de ser baseada numa descrição da capacidade de apoio que a escola poderá prestar. Devem ser consultados os pais e o centro de orientação e acompanhamento e devem ser tomadas em consideração os recursos adicionais disponíveis. No caso de recusa da escola em receber o aluno, esta tem de entregar aos pais e ao director da estrutura municipal ou

¹⁰ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.

regional de que depende (na qual os pais estão representados) uma declaração escrita explicitando os motivos da recusa. Em nenhum caso os pais de uma criança podem ser forçados a colocar o seu filho numa escola especial.

Alguns países, como a França, referem a influência da descentralização nas atitudes dos pais: acredita-se que, aos níveis local e regional, os pais podem exercer a sua influência mais facilmente, e que um contacto próximo com as autoridades responsáveis pode facilitar uma mudança positiva. Na Suécia, a decisão sobre os apoios necessários para o aluno é tomada a nível local, em cooperação com os professores e os pais. Para além disso, foi decidido que as autoridades locais podem transferir algumas das suas responsabilidades, e parte do seu poder, para os conselhos locais que são maioritariamente representados por pais.

1.5.5 As barreiras

Pode ser identificado um conjunto de factores que constituem barreiras à inclusão. Alguns países sublinham a importância de um apropriado sistema de financiamento. Referem que os seus sistemas de financiamento não estão a encorajar as práticas inclusivas. O Capítulo 2, secção 2.1 (pp. 000-00) foca mais detalhadamente esta questão.

Não é apenas o sistema de financiamento que inibe o processo de inclusão. Também o elevado número de contextos separados constitui um obstáculo ao processo de inclusão. Como referimos anteriormente, em países com um largo sistema segregado, as escolas especiais e os professores podem sentir-se ameaçados pelo processo de inclusão. Têm medo que os seus postos de trabalho estejam em perigo. Nesta situação é muito complexo debater a inclusão com base em argumentos educacionais ou normativos.

Outros factores importantes, normalmente referidos, respeitam à existência de condições de apoio nas escolas regulares. Se os conhecimentos, as competências, as atitudes e os materiais não são disponibilizados nos contextos regulares, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é difícil de atingir. Uma adequada formação dos professores (formação inicial e em serviço) constitui um pré-requisito essencial para a inclusão.

Alguns países, como a França, consideram o tamanho das turmas de ensino regular um factor negativo para a inclusão. Estes países referem que é extremamente difícil para os professores incluir alunos com necessidades educativas especiais quando já têm muito trabalho.

1.5.6 Os Alunos

Foram também mencionados factores ao nível dos alunos. Os países sublinham o facto de, em alguns casos (alunos surdos, graves problemas emocionais/de comportamento), a inclusão ser um desafio, sobretudo no ensino secundário.

1.6 Tendências comuns na Europa

Quais são as principais tendências comuns que se podem identificar na Europa? Houve alguns progressos na educação dos alunos com necessidades educativas especiais? Quais os principais desafios para o futuro? Referem-se, seguidamente, os mais importantes desenvolvimentos nos países Europeus nos últimos dez anos.

1.6.1 Tendências e progresso

1. Os países que dispõem de dois sistemas educativos distintos (um vasto sistema de educação especial em paralelo com um sistema regular) estão a desenvolver um contínuo

de serviços entre os dois sistemas. A par disso, as escolas especiais são cada vez mais definidas em termos de centros de recursos, à disposição das escolas regulares.

2. São notados, em muitos países, progressos legislativos em matéria de inclusão. Isto acontece especialmente em países com um forte sistema de educação especial separado que desenvolveram novos enquadramentos legislativos relativamente às necessidades educativas especiais no ensino regular.
3. Alguns países alteraram os seus sistemas de financiamento de forma a conseguirem serviços mais inclusivos. Em outros países existe uma consciencialização sobre a importância de um adequado sistema de financiamento.
4. A opção dos pais tornou-se, nos últimos anos, uma questão central em alguns países. Houve a tentativa de atingir contextos mais inclusivos dando aos pais a possibilidade de escolherem a escola para os seus filhos.
5. A reconversão das escolas especiais em centros de recursos é seguida na maior parte dos países. Em outros este modelo começa a ser iniciado.
6. O papel do programa educativo individual (PEI) na educação dos alunos com necessidades educativas especiais é aceite por todos os países Europeus e foram feitos progressos a este nível.
7. Os países tentam mudar de um paradigma psico-médico para um paradigma mais interactivo ou educativo das necessidades educativas especiais. Contudo, esta evolução está actualmente limitada a uma modificação dos conceitos e a uma mudança de opiniões: a aplicação destas novas perspectivas à prática está por fazer.

1.6.2 *Desafios*

1. De uma maneira geral é observado um aumento da tensão entre, por um lado, a pressão crescente exercida sobre os resultados escolares e, por outro lado, a situação dos alunos vulneráveis. A sociedade está cada vez mais atenta aos resultados dos processos educativos. Um dos exemplos mais explícitos é o da Inglaterra onde a publicação dos resultados do aluno, após cada ano de avaliação, incluindo os resultados dos exames públicos no final da escolaridade obrigatória (16+), suscitou um grande debate. Estes resultados são publicados pelos media sob a forma de listas ordenadas por classificação de acordo com as notas dos alunos.

Não é surpreendente que as sociedades, na generalidade, exijam melhores resultados e benefícios. Como consequência, foi introduzida na educação uma mentalidade de mercado, passando os pais a comportar-se como clientes. As escolas são responsabilizadas pelos resultados que atingem e há uma tendência crescente para julgar as escolas com base nos seus resultados. Importa sublinhar que esta evolução representa perigos evidentes para os alunos mais vulneráveis e para os seus pais. Em primeiro lugar, os pais das crianças não identificadas com necessidades educativas especiais tendem a escolher uma escola onde o processo de aprendizagem seja eficiente e eficaz e que não seja comprometido pela presença de alunos com ritmos mais lentos ou que requerem uma maior atenção. Com efeito, os pais querem o melhor para os seus filhos.

Em segundo lugar, as escolas tendem a preferir alunos que contribuam para os bons da escola. Os alunos com necessidades educativas especiais contribuem não só para uma maior diversidade na sala de aula mas também para mais baixas percentagens nos resultados. Estes dois factores são uma ameaça directa para os alunos com necessidades especiais nas escolas

regulares. Isto é particularmente verdadeiro quando as escolas não são obrigadas a admitir todos os alunos da sua área geográfica. Assim, o desejo de atingir melhores resultados e de incluir alunos com necessidades educativas especiais pode tornar-se paradoxal. Este problema exige uma atenção séria. Alguns países já o referiram e é esperado que outros o venham a colocar futuramente. Trata-se de uma clara área de tensão que tem que ser resolvida de forma a proteger os alunos mais vulneráveis.

2. A situação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e a qualidade dos serviços prestados devem ser mais sistematicamente monitorizadas na Europa. Devem ser desenvolvidos procedimentos de controlo e de avaliação e, de uma maneira geral, a questão da responsabilização e da performance das escolas deve ser reformulada no quadro das necessidades educativas especiais. Isto é especialmente necessário no contexto da crescente descentralização que se observa na maior parte dos países. É necessário pôr em prática procedimentos de avaliação sistemática, de forma a controlar estes desenvolvimentos e os seus resultados. A monitorização e a avaliação constituem elementos essenciais para atingir a “responsabilização” na educação e, sobretudo, na educação das necessidades especiais. Em primeiro lugar, permitirá responder à necessidade crescente de melhorar a utilização dos financiamentos públicos. Em segundo lugar, e também no contexto da inclusão, os utilizadores dos recursos educacionais (especialmente alunos com NEE e seus pais) devem ter a certeza de que os recursos que lhes são oferecidos são de qualidade: formas (externas) de monitorização, de controlo e de avaliação são essenciais para garantir essa qualidade.

É precisamente nesta área que pode surgir alguma tensão. Um pequeno número de países refere que a evolução para a inclusão requer uma redução dos procedimentos de categorização e de avaliação. É mais importante que o financiamento seja gasto, o mais possível, com o processo de ensino (professores, serviços de apoio, etc.) do que com diagnósticos, testes e litígios. Contudo, é extremamente importante monitorizar e avaliar o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais de forma a, por exemplo, fazer melhor coincidir as necessidades com os recursos. Para além disso, os pais precisam de ser informados sobre o progresso dos seus filhos.

3. A inclusão no ensino secundário é também uma área de preocupação. As possibilidades de formação em serviço para professores e as atitudes positivas são os desafios para o futuro próximo.
4. Uma estimativa “grosseira” da percentagem de alunos com necessidades especiais nos países Europeus mostra que 2% do total da população escolar é educada em estruturas separadas. É difícil avaliar em que medida os progressos se referem ao número de alunos em escolas regulares ou em escolas especializadas nos países europeus. Contudo, nos países onde existe um forte sistema separado, é notado que a percentagem de alunos em escolas especiais não parou de crescer nos últimos anos. Embora não existam dados exactos, pode afirmar-se que não se verificaram a nível Europeu, nos últimos dez anos, muitos progressos em direcção à inclusão. Pelo contrário, as estimativas mais fiáveis tendem a mostrar um ligeiro crescimento na educação separada. Alguns países têm ainda de traduzir as suas políticas em práticas. Contudo, há uma base geral para o optimismo, especialmente naqueles países onde o número de alunos em estruturas separadas aumentou e que estão agora a implementar políticas promissoras.
5. A responsabilização é uma questão central no domínio da educação especial. Na maioria dos países esta responsabilidade está centralizada no Ministério da Educação ou em outras autoridades educativas. Em alguns outros países há outros ministérios envolvidos. França e

Portugal são exemplos claros de países onde a responsabilidade pela afectação de recursos para alunos com necessidades educativas especiais é partilhada por diferentes ministérios.

Esta partilha de responsabilidades é, frequentemente, o resultado da tradição e tem fortes raízes históricas. Contudo, uma das desvantagens evidentes de tal partilha de responsabilidades é o facto de poderem surgir diferentes abordagens em matéria de inovação educativa em geral, e de inclusão em particular. A passagem de um paradigma médico das necessidades educativas especiais para paradigmas mais modernos (por exemplo o paradigma educacional e interactivo de diagnóstico e de avaliação) acontece mais frequentemente no contexto da educação. Para além disso, a monitorização, a avaliação e a recolha de informação sobre os recursos para responder às necessidades especiais (por exemplo o tipo de estruturas educativas e o número de alunos por elas abrangidos) parecem ser complicados em países onde existe uma certa dualidade nas responsabilidades e na administração. Embora na maioria dos países os ministérios da educação tenham a total responsabilidade pela educação especial, há uma clara e generalizada tendência para a descentralização. A descentralização de responsabilidades parece assumir hoje um papel-chave em muitos países. Assim, por exemplo, na UK, na República Checa e na Holanda, a descentralização constituiu o maior tema do debate sobre a organização da educação especializada. Na Inglaterra é notada uma deslocação dos recursos e dos poderes de decisão para aqueles que estão mais próximos da criança uma vez que há evidências que uma maior flexibilidade traz maiores benefícios para o vasto número de crianças que precisam de apoio. Na Finlândia as reformas administrativas escolares dos anos 90, que definiram a transferência dos poderes de decisão para os municípios, levaram à diminuição de escolas especiais. Num contexto descentralizado as colectividades locais podem mais facilmente influenciar a organização da educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Em outros países da Escandinávia (Suécia, Dinamarca e Noruega) a educação dos alunos com necessidades educativas especiais está fortemente relacionada com a descentralização. Nesses países a lei responsabiliza os municípios pela educação de todos os alunos da sua área de abrangência independentemente das suas capacidades.

O relatório da França revela um forte movimento em direcção à descentralização. Esta evolução garante uma melhor adaptação das políticas às características locais e regionais. Os desenvolvimentos promissores podem ser acelerados se tiverem lugar a nível local ou regional e, neste caso, a pressão exercida pelos pais é um factor efectivo de incitação à mudança.

É claramente necessário adaptar as políticas nacionais aos diferentes contextos regionais e é também desejável uma comunicação estreita e clara entre os diversos actores responsáveis.

Na verdade, parece que a descentralização constitui uma questão central na organização da educação dos alunos com necessidades educativas especiais e que as autoridades locais e regionais podem melhorar e reforçar as práticas inclusivas.

1.7 Comentários conclusivos

Este capítulo apresentou uma breve análise dos progressos realizados ao nível das políticas e das práticas inclusivas na Europa. Os principais aspectos identificados podem ser assim sumarizados:

➤ **Políticas inclusivas:** os países podem ser divididos em três categorias de acordo com a sua política de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:

(a) A primeira categoria (a via única ou “*one-track approach*”) compreende países que desenvolvem políticas e práticas direccionadas para a inclusão de quase todos os

alunos nas escolas regulares. Este tipo de inclusão é apoiado por um vasto leque de serviços centrados nas escolas regulares.

- (b) Os países que pertencem à segunda categoria (“*multi-track approach*”) têm uma multiplicidade de abordagens para a inclusão. Oferecem uma variedade de serviços entre os dois sistemas, educação regular e especial.
- (c) Na terceira categoria (“*two-track approach*”) coexistem dois sistemas educativos diferentes. Os alunos com necessidades educativas especiais são normalmente colocados em escolas ou em classes especiais. Assim, a grande maioria dos alunos identificados com necessidades educativas especiais geralmente não segue o currículo comum com os seus pares sem necessidades educativas especiais.
- **Definições e categorias:** as definições e categorias de necessidades educativas especiais e de deficiência variam conforme os países. Alguns países definem unicamente um ou dois tipos de necessidades especiais enquanto outros definem mais de dez. A maioria dos países distingue entre seis a dez tipos de NEE.
- **Respostas educativas para alunos com necessidades especiais:** no domínio das necessidades educativas especiais e da inclusão os indicadores quantitativos são de difícil utilização. A percentagem de alunos identificados com necessidades especiais varia de país para país. Alguns países apresentam cerca de 1% do total da população escolar e outros mais de 10%. Estas diferenças nas percentagens de alunos identificados reflectem diferenças nos procedimentos de avaliação, no financiamento e na afectação de recursos. Obviamente que não reflectem diferenças na incidência das necessidades educativas especiais nos países. Considerando a totalidade dos países, cerca de 2.1% da totalidade da população escolar da Europa é educada em escolas ou classes especiais (a tempo inteiro).
- **Escolas especiais:** a reconversão das escolas especiais em centros de recursos é uma tendência comum na Europa. Quase todos os países referem que estão a planear desenvolver, estão a desenvolver ou já desenvolveram uma rede de centros de recursos nos seus países. Esta situação tem consequências enormes na educação das necessidades educativas especiais. De forma sumária, isto implica a reconversão das estruturas educativas centradas no aluno em centros de recursos destinados a professores e a pais.
- **Outras questões:** a maior parte dos países utiliza um programa educativo individual para alunos com necessidades educativas especiais. Quase todos os países referem que a elaboração de um programa educativo individual assume um papel fundamental na educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Serve para especificar o grau e o tipo de adaptações do currículo comum e constitui um instrumento para a avaliação do progresso do aluno com necessidades educativas especiais. Pode também funcionar como um “contrato” entre os diferentes “actores”: pais, professores e outros profissionais

2. O Financiamento da educação de alunos com necessidades educativas especiais

O financiamento é um elemento essencial quando se aborda a inclusão. Se um país advoga a inclusão, a sua legislação e, especialmente, o financiamento deve corresponder a este objectivo. Caso contrário, as hipóteses de atingir este objectivo são, provavelmente, bastante frágeis. Neste sentido, o financiamento pode ser um factor decisivo para alcançar a inclusão com êxito. Descrições dos países mostram claramente que o sistema financeiro pode ser determinante no processo de inclusão.

Em alguns países o financiamento não está ligado aos alunos mas à estrutura em que eles são educados. Na prática significa que o recurso a escolas especiais é vantajoso. Manter os alunos com necessidades especiais em escolas regulares, ou transferi-los de escolas de educação especial para escolas regulares, é insuficientemente encorajado. Assim, nestes sistemas, é premiada a separação enquanto a inclusão é desencorajada.

A existência de um sistema separado implica também que a educação de alunos com necessidades educativas especiais seja garantida por professores e profissionais especializados. Esta lógica apresenta sérias consequências negativas: a ajuda requerida está associada a uma estrutura educativa especializada, o que conduz a um número cada vez maior de alunos em escolas separadas. Neste caso, a educação separada constitui uma alternativa atractiva, na medida em que proporciona todos os serviços suplementares necessários.

2.1 Modelos de financiamento

Examinar as regras de financiamento implica considerar uma grande variedade de aspectos. Os sistemas de financiamento têm impacto na flexibilidade das escolas: afectam a sua capacidade de criar recursos especializados, podem necessitar de procedimentos formais de identificação das necessidades, podem levantar questões burocráticas de responsabilidade e de controlo orçamental, e podem ainda afectar a posição dos pais e favorecer ou não a descentralização dos processos de tomada de decisão. Esperam-se resultados positivos de cada um dos modelos de financiamento da educação de alunos com necessidades especiais. Por exemplo, o financiamento baseado em modelos de orçamento global parece ser mais flexível e evitar melhor os procedimentos burocráticos; o financiamento centrado no aluno confere maior poder aos pais, estimula a responsabilidade e promove o acesso a uma educação apropriada em condições de igualdade.

Os novos sistemas de financiamento serão sempre um compromisso entre todos estes aspectos. No ponto seguinte são analisados alguns deles.

2.1.1. Parâmetros dos modelos de financiamento

Cada modelo de financiamento pode ser descrito com a ajuda de um conjunto de parâmetros. Aqui utilizaremos, unicamente, dois: o destinatário (quem recebe o financiamento) e as condições (indicadores) do financiamento.

1. DESTINATÁRIOS

Trata-se de parâmetro muito importante no seio dos debates sobre a inclusão. Em princípio, existem muitas formas de atribuir os financiamentos. Em primeiro lugar podem ser afectos aos utilizadores do sistema educativo: os alunos e/ou os pais. Podem ser também afectos às escolas, podendo aqui haver duas opções: escolas de educação especial ou escolas regulares. Outra possibilidade é atribuir as verbas a agrupamentos de escolas ou a outras instituições regionais como centros de aconselhamento escolar. Finalmente, os financiamentos podem ser concedidos aos municípios ou às regiões.

2. INDICADORES DE FINANCIAMENTO

Distinguem-se três categorias de indicadores: *em função das necessidades (input)*, *em função dos serviços prestados (throughput)* e *em função dos resultados (output)*.

- a) O financiamento em função das necessidades tem por base as necessidades apresentadas por cada destinatário, como exemplo, o número de alunos com necessidades especiais numa escola, num município ou numa região. As necessidades podem ser também definidas em termos de taxas de transferências, de baixos rendimentos escolares, do número de alunos desfavorecidos, etc. A ideia essencial é que o financiamento seja determinado pelas necessidades (expressas ou medidas).
- b) O segundo modelo, financiamento em função dos serviços, tem por base as funções ou serviços prestados para a educação de alunos com necessidades educativas especiais. Não está directamente ligado às necessidades mas aos serviços prestados por um município ou por uma região. Os financiamentos são atribuídos na condição de determinados serviços serem desenvolvidos ou mantidos. Escolas, municípios ou regiões são tratados da mesma forma: os financiamentos baseiam-se no número total de alunos matriculados ou em outros indicadores demográficos. É certo que podem intervir neste modelo outras condições relacionadas com os resultados, mas o financiamento enquanto tal não é baseado nem nos resultados nem nas necessidades. O controlo e a obrigação de prestar contas pode ter um papel importante, tanto aqui como nos outros modelos de financiamento.
- c) No terceiro modelo, financiamento com base nos resultados, os fundos são afectos de acordo com os resultados: por exemplo de forma inversamente proporcional ao número de alunos transferidos (menos alunos transferidos maiores verbas) ou segundo as notas e os resultados escolares (valor acrescentado): notas mais altas mais fundos.

É claro que estes três modelos têm um impacto fortemente diferente ao nível da motivação. Um sistema baseado nas necessidades recompensa a identificação e definição de necessidades; um sistema com base nos resultados promove a obtenção dos resultados desejados; um modelo baseado em serviços não reforça nem a definição de necessidades nem a obtenção de resultados mas tenta gerar serviços. Contudo, qualquer um dos três modelos pode ter efeitos secundários negativos e conduzir a estratégias esperadas ou inesperadas. Por exemplo, um modelo baseado em resultados pode reforçar a tendência para enviar para outros sectores do sistema os alunos que apresentam baixos rendimentos escolares. O financiamento baseado nas necessidades reforça a tentação de atribuir más notas para obter mais fundos. Quanto ao financiamento em função de serviços, há o risco de acentuar a tendência para a inactividade e para a inércia: os financiamentos são sempre disponibilizados, quer se faça qualquer coisa ou não.

É possível combinar vários indicadores. Por exemplo um financiamento em função de serviços pode estar associado a um controlo dos resultados. Os baixos resultados podem então

ser usados como um possível mecanismo de correção para o financiamento baseado em serviços, no orçamento seguinte.

Com base nestes dois parâmetros, o ponto seguinte analisa os sistemas de financiamento dos diversos países, prestando atenção às vantagens e desvantagens que eles apresentam.

2.2. Sistemas de financiamento

Na Europa podem encontrar-se modelos distintos de financiamento das necessidades educativas especiais. É, contudo, impossível agrupar os países em categorias distintas em função do seu modo de financiamento: na maioria dos países, são simultaneamente usados diferentes modelos de financiamento para diferentes grupos de alunos com necessidades especiais. Mais, nos países mais fortemente descentralizados, as autoridades regionais usam modelos de financiamento diferentes. Em alguns países (por exemplo em França e Portugal) diferentes ministérios estão envolvidos na educação de alunos com necessidades educativas especiais, o que pode também resultar em diferentes formas de financiamento. Finalmente, porque o financiamento dos serviços de inclusão difere geralmente do financiamento das escolas especiais, é impossível caracterizar um país por uma fórmula simples ou por um só sistema de financiamento.

Consequentemente, a nossa análise dos modelos de financiamento não se baseia em comparações entre as perspectivas dos países mas entre os modelos em si mesmos. Se certo país é mencionado a par do modelos de financiamento, isto não deve ser interpretado como uma tentativa de realçar o principal modelo de financiamento desse país, mas apenas como um exemplo ilustrativo de onde podemos encontrar esse modelo.

O primeiro modelo é o geralmente adoptado em países com uma proporção relativamente elevada de alunos em estabelecimentos especiais e onde as escolas especiais são financiadas pelo governo central (com base no número de alunos com necessidades educativas especiais e no grau da sua incapacidade). Para utilizar a terminologia do quadro teórico aqui formulado, este modelo de financiamento é, tipicamente, baseado *nas necessidades*, ao nível das escolas especiais. Os governos financiam as escolas especiais em função do grau das suas necessidades. O indicador “necessidades” é aqui o número de alunos com necessidades especiais. Os processos de tomada de decisão são muitas vezes organizados por comissões regionais ou no seio das escolas.

Os países que usam este tipo de financiamento *baseado nas necessidades* a nível de escolas (especiais) são: a Áustria, a Bélgica, a Alemanha, a Irlanda, a Holanda e a Suíça. Os países com baixas percentagens de alunos em escolas especiais também utilizam o modelo de financiamento centrado nas necessidades das escolas. Assim, no Chipre, no Luxemburgo, no Lichtenstein, em Espanha e na Suécia (pelo menos, numa pequena parte), o sistema de escolas especiais é suportado pelo governo central com base no número de alunos e nas suas deficiências.

No segundo modelo, o governo central distribui um orçamento global (com possíveis ajustamentos para compensar as diferenças sócio-económicas) pelos municípios que têm, eles próprios, a responsabilidade da distribuição dos financiamentos pelos níveis inferiores. A primeira fase deste processo pode ser identificada com um modelo baseado em serviços: os financiamentos são atribuídos aos municípios, seja qual for o número de alunos com necessidades especiais. Na segunda fase, podem utilizar-se indicadores baseados nas necessidades ou outros tipos de mecanismos de afectação. Os países que utilizam fortemente o modelo de financiamento descentralizado são a Dinamarca, a Finlândia, a Grécia, a Islândia, a Noruega e a Suécia. Neste modelo, os municípios decidem a forma como os financiamentos

vão ser usados e os montantes a afectar. Na Dinamarca, na Islândia, na Noruega e na Suécia o princípio é o seguinte: quanto mais verbas os municípios atribuírem a estruturas separadas, (como escolas ou classes especiais), menos financiamento fica disponível para serviços de inclusão. Na Lituânia, os políticos planeiam introduzir, futuramente, este sistema.

Importa referir que este modelo pode ser encontrado (por exemplo na Dinamarca e na Noruega) onde os centros de recursos escolares desempenham muitas vezes um papel decisivo nos procedimentos de afectação de verbas.

Como antes foi referido, podem ser usados pelos municípios diferentes indicadores e procedimentos no processo de distribuição de verbas às escolas: em alguns países utilizam-se também, nesta data, os modelos de financiamento *baseados em serviços*. Por exemplo, na Suécia, alguns municípios distribuem verbas às escolas para as necessidades educativas especiais quaisquer que sejam as necessidades dessas escolas. Contudo, na maior parte dos casos, um indicador de necessidade é também utilizado nesta fase do processo.

No terceiro modelo, o financiamento não é atribuído aos municípios mas a níveis mais elevados, tal como regiões, províncias, comarcas, prefeituras, agrupamentos de escolas, etc. Neste modelo, o governo central financia a educação dos alunos com necessidades educativas especiais de forma indirecta, através dos níveis intermédios que têm a responsabilidade principal pela resposta a alunos com necessidades especiais. Este modelo é usado, por exemplo, na Dinamarca (para as necessidades especiais mais severas), em França (em serviços de inclusão), na Grécia, na República Checa, na Eslováquia, na Polónia e na Itália. Na Holanda este modelo foi recentemente iniciado no quadro limitado das necessidades especiais mais ligeiras: as verbas destinadas a estes alunos são atribuídas aos agrupamentos de escolas com base no modelo baseado em serviços. Os agrupamentos constituídos por escolas regulares e especiais recebem verbas para as colocações especiais, qualquer que seja o número de alunos com necessidades especiais.

No Reino Unido, o poder de decidir sobre o nível de financiamento necessário para responder às necessidades educativas especiais é, em primeiro lugar, da autoridade educativa local.

Em alguns países, as verbas são afectadas aos alunos: o orçamento para a educação especial baseia-se no tipo de necessidades especiais: e os pais podem, em princípio, escolher onde querem que o seu filho seja educado. Isto pode considerar-se como um modelo baseado nas necessidades do aluno: quanto mais necessidades o aluno tem, mais verbas lhe estão associadas. Podemos encontrar neste modelo de financiamento centrado no aluno na Áustria (para alunos certificados), no Reino Unido (para alguns financiamentos dentro das orientações do governo), em França (procedimento SEA), na República Checa e no Luxemburgo. Espera-se que este sistema seja introduzido na Holanda para as necessidades mais severas. Na Bélgica (Comunidade Flamengo) o Ministério da Saúde está a considerar a atribuição de financiamentos de assistência pessoal. Em alguns casos do financiamento de alunos através deste modelo, o dinheiro é dado aos pais: é aos pais que cabe assegurar, utilizando este dinheiro, que o seu filho disponha dos recursos de que necessita na escola regular.

Em alguns países as autoridades distribuem as verbas partindo de hipótese que as formas mais ligeiras estão uniformemente repartidas pelas escolas. Outros países acreditam que cada escola regular deve ter um determinado financiamento destinado às necessidades educativas especiais, de forma a responder adequadamente aos alunos: neste caso, o financiamento das escolas regulares é feito através de um orçamento fixo para as necessidades especiais, independentemente do número de alunos com necessidades especiais que as frequentam. Este modelo pode ser caracterizado como um sistema de financiamento baseado em serviços prestados ao nível da escola. Podemos encontrar exemplos deste modelo de financiamento das necessidades educativas ligeiras na Áustria (orçamento fixo baseado no

número total de alunos da escola), na Dinamarca (em alguns municípios) e na Suécia (em alguns municípios). Na Holanda este modelo *baseado nos serviços* é frequentemente usado no financiamento da educação de alunos com necessidades educativas ligeiras ao nível dos agrupamentos de escola. Na Bélgica (Comunidade Flamengo) serão introduzidos, no ano lectivo 2002/2003, nas escolas regulares do ensino básico, os financiamentos adicionais para a coordenação da educação de alunos com necessidades educativas especiais.

As descrições do financiamento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais nos países membros mostram que os modelos de financiamento estão a passar por um significativo processo de desenvolvimento. Em alguns países, tiveram lugar recentemente ou são esperadas proximamente, mudanças consideráveis:

- Na Holanda, o financiamento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais ligeiras e severas está prestes a ser drasticamente alterado. O modelo com base nas necessidades a nível da escola (em que a escola especial é financiada de acordo com o número de alunos) será substituído por um modelo com base em serviços para as necessidades especiais ligeiras (através do financiamento de agrupamento de escolas já criados) e por um modelo baseado nas necessidades do aluno.

- Na Lituânia, está actualmente em debate um novo modelo de financiamento; segundo este modelo, as verbas serão atribuídas de acordo com o modelo baseado em serviços, como já se faz em vários países escandinavos.

- No Liechtenstein, o sistema de financiamento mudou recentemente: os custos com as colocações especiais são divididos entre o estado e os municípios (50% cada). Consequentemente a inclusão foi acolhida com menor resistência por parte do poder local.

- Na República Checa, as autoridades regionais decidem sobre o financiamento individual de cada aluno integrado. O montante actual do financiamento depende da opinião do especialista sobre as necessidades do aluno. Contudo, os alunos recebem geralmente menos do que receberiam numa escola especial.

- Na Áustria, o modelo de orçamento centrado nos alunos é considerado como sendo uma das causas do aumento excessivo do número de alunos certificados com necessidades educativas especiais. O modelo é percebido como sendo um obstáculo ao desenvolvimento da prevenção.

- Na Alemanha, o debate actual centra-se na descentralização e na autonomia das escolas. Sente-se cada vez mais que a descentralização pode intensificar as práticas inclusivas e que uma maior responsabilidade atribuída aos níveis inferiores do sistema educativo poderá influenciar positivamente o objectivo político de uma maior inclusão.

- Na Irlanda, há uma disposição recente do Ministério da Educação e Ciência, sobre o direito automático dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, para efeitos de ensino e de afectação de recursos. Considera-se que esta disposição revela a vontade do governo de encorajar a máxima participação dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema escolar regular.

- Na Bélgica (Comunidade Flamengo), o sistema de financiamento está a ser debatido e, esperam-se, brevemente, mudanças políticas na matéria.

- Na Suíça, está em discussão a nível político uma alteração do financiamento das formas mais severas de necessidades educativas especiais. A ideia é transferir, totalmente, para a responsabilidade do financiamento para as autoridades educativas locais (até agora

asseguradas pelas autoridades educativas e pelos serviços sociais) o que conduz à descentralização do financiamento. É bem acolhida a criação de uma única autoridade de financiamento para a educação, havendo, contudo, dúvidas sobre se as altas taxas de financiamento actualmente em vigor poderão ser assumidas pelo novo sistema.

2.3 Competência, eficácia, comportamento estratégico e responsabilização

Alguns países referem que o sistema de financiamento é responsável pelo aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais (por exemplo, a Áustria); outros (por exemplo, a Bélgica, a Alemanha, a Lituânia e a Holanda) encaram o sistema de financiamento como uma barreira a práticas mais inclusivas. No Lichtenstein o sistema de financiamento tem sido alterado de forma a reforçar os processos de inclusão e evitar comportamentos estratégicos negativos.

O *primeiro resultado claro* que podemos retirar deste estudo é o seguinte: nos países onde o sistema de financiamento é caracterizado por um modelo baseado directamente nas necessidades das escolas especiais (mais alunos em escolas especiais, mais verbas), as críticas são em maior número. Países como a Áustria, a Holanda, a Bélgica (Comunidades francesa e flamenga) e a França chamaram a atenção para as diferentes formas de comportamento estratégico no domínio da educação (por pais, professores e outros actores educativos). Estas formas de comportamento estratégico podem resultar em menos inclusão e num aumento do número de alunos certificados com necessidades educativas especiais. É despendido muito dinheiro em procedimentos não educacionais, como litígios, métodos de diagnósticos, etc. Não é de surpreender que estes países façam parte do grupo de países com percentagens mais elevadas de alunos com necessidades educativas especiais em estruturas separadas.

Alguns destes países referem que o sistema de financiamento influencia negativamente a sua política para a inclusão! Para alguns países (Holanda, por exemplo) esta constatação é a principal causa para uma mudança drástica no sistema de financiamento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Outros países referem também a existência de diferentes comportamentos estratégicos que podem ser resumidos da seguinte forma:

- Os pais querem receber o máximo de financiamento possível para os seus filhos com necessidades especiais.
- As escolas especiais e as escolas regulares querem também receber o mais elevado financiamento possível.
- Contudo, as escolas querem geralmente as verbas mas não querem receber os alunos difíceis.

O *segundo resultado* é que em países com um forte sistema descentralizado, onde os municípios têm a responsabilidade principal pela organização da educação dos alunos com necessidades educativas especiais, se observam, geralmente, efeitos mais positivos deste sistema. Países como a Islândia, a Noruega, a Suécia, a Finlândia e a Dinamarca quase não mencionam efeitos negativos e estão geralmente muito satisfeitos com os seus sistemas de financiamento. Os sistemas onde os poderes locais decidem com base na informação dos serviços de apoio e de aconselhamento escolar e onde a colocação de mais financiamentos para as escolas de educação especial influencia de forma directa os financiamentos para as escolas regulares, parecem ser mais eficazes em termos de implementação da inclusão.

Contudo, estes países fortemente descentralizados realçam um aspecto negativo: as disparidades regionais podem ser consideráveis do que podem resultar diferentes condições para os pais das crianças com necessidades educativas especiais.

Deste modo, a descentralização é geralmente encarada como um importante pré-requisito para a inclusão. Países como a Suécia, a França e a Noruega afirmam-no mais ou menos explicitamente. É precisamente este argumento que estimula o debate de uma maior descentralização também para a Alemanha.

O orçamento com base no aluno, como é usado na Áustria, parece ter também algumas desvantagens claras. As escolas regulares querem estes alunos (e os seus orçamentos) de forma a poderem dividir as turmas existentes reduzindo, assim, o número de alunos por turma. Contudo, as escolas preferem, à priori, os alunos (e os seus orçamentos) que não exigem demasiado trabalho adicional. Mais, os pais tentarão sempre obter o melhor para os seus filhos e consequentemente o máximo financiamento.

Este sistema de orçamento com base no aluno não é certamente aconselhável para alunos com necessidades especiais ligeiras. Na prática são necessários critérios claramente definidos para afectar as verbas aos alunos. Se não é possível criar estes critérios, os orçamentos ligados aos alunos não deverão ser usados. É desejável que os financiamentos sejam gastos com a educação de alunos com necessidades educativas especiais (em regime de inclusão), e não com procedimentos como diagnóstico, categorização, requerimentos e litígio.

É também de notar que, entre os países que referem que a eficácia do seu sistema é razoavelmente elevada (não há desperdício de recursos), alguns explicam esse sucesso com o facto de os custos com avaliações, diagnósticos e litígios serem pagos com verbas que não são do orçamento da educação. Será um pouco ingénuo acreditar que estas despesas são inerentes ao sistema de financiamento e que será necessário tomá-las em consideração quando se avalia o sistema de financiamento da educação dos alunos com necessidades especiais. Se certos países consideram que estas despesas não fazem parte do seu orçamento para a educação não significa necessariamente que os seus procedimentos sejam eficazes.

Quanto à responsabilização é preciso notar que em nenhum dos países membros é comum pedir às escolas que prestem contas dos resultados que obtêm com as verbas para as necessidades educativas especiais. Embora em alguns países, as inspecções sejam absolutamente usuais, estas estão relacionadas, a maior parte das vezes, com os esforços das escolas quanto à organização de recursos, mas raramente com os resultados desses esforços. O enfoque é maioritariamente colocado nos tipos de recursos, nas intervenções e na forma como são executadas, mas nunca sobre os resultados obtidos.

Pode argumentar-se que os procedimentos de avaliação e de monitorização em cada um dos países pode ser também melhorado no quadro das necessidades educativas especiais. Em primeiro lugar é importante garantir e estimular um gasto eficaz e eficiente dos fundos públicos. Em segundo lugar, parece necessário dar aos utilizadores do sistema educativo (alunos com necessidades educativas especiais e os seus pais) uma demonstração clara de que a educação no ensino regular (incluindo todos os recursos e os apoios suplementares necessários) é de alta qualidade. Parece evidente que a afectação rigorosa dos financiamentos às necessidades educativas especiais, a utilização de métodos de controlo e uma avaliação e monitorização efectivas constituem os elementos de um sistema de financiamento adequado, no domínio da educação de alunos com necessidades educativas especiais.

2.4 Comentários conclusivos

Este capítulo forneceu uma breve análise dos vários modelos de financiamento utilizados nos diferentes países da Europa. Os elementos abaixo identificados parecem funcionar bem na prática:

➤ Na primeira etapa do processo de afectação, as regiões devem ser tratadas igualmente, sendo, no entanto, possível um ajustamento em função das suas diferenças sócio-económicas. Não está provado que a prevalência de alunos com necessidades educativas especiais seja diferente entre as regiões desde que as diferenças sócio económicas tenham sido tomadas em consideração. Os financiamentos podem assim ser distribuídos simplesmente com base no número total de alunos matriculados no ensino básico ou em outros indicadores demográficos.

➤ A autoridade local ou regional decide a forma como o dinheiro deve ser gasto e identifica os alunos que devem beneficiar dos serviços especiais. É preferível que esta organização local também mantenha uma especialização independente na área das necessidades educativas especiais e que seja capaz de implementar e manter estratégias e serviços para prestar uma educação específica àqueles que a requeiram. Assim, se a equipa do serviço local também visitar as escolas regulares pode facilmente ser exercido algum controlo em relação ao uso do financiamento atribuído.

➤ Uma pequena parte do orçamento pode também ser repartido por todas as escolas, quaisquer que sejam as suas necessidades (partindo do princípio que todas as escolas tem de, pelo menos, ter alguns recursos para os alunos com necessidades especiais). Uma outra parte (flexível e mais substancial) do orçamento pode ser distribuída pelas escolas com base numa avaliação independente das necessidades. Este parece ser um modelo de financiamento promissor, especialmente se alguns elementos do financiamento em função dos resultados, estiverem também incorporados. Um baixo resultado pode ser então usado para fazer uma correcção no orçamento seguinte. É importante, contudo, manter algum grau de estabilidade orçamental durante alguns anos.

➤ Parece que a inclusão é mais bem sucedida quando se usa um modelo descentralizado. Num plano pensado a nível central, pode-se colocar demasiado a tónica nas características organizacionais deste modelo específico, sem que as práticas inclusivas sejam, na prática, implementadas. As organizações locais com alguma autonomia podem estar de longe muito melhor equipadas para mudar o sistema. É provável que um modelo descentralizado seja mais rentável e que permita menos oportunidade de comportamentos estratégicos indesejáveis. É, contudo, necessário que o governo central especifique claramente qual o objectivo a atingir, uma vez que as decisões sobre a forma para atingir tais objectivos são, então, deixadas às organizações locais.

➤ A questão da responsabilidade e da transparência é bastante importante num sistema descentralizado. Os utilizadores do sistema educativo e os contribuintes têm o direito de saber como são gastas as verbas e com que fim. Consequentemente, alguns procedimentos de monitorização, de inspecção e de avaliação serão elementos inevitáveis do sistema de financiamento. A necessidade de monitorização e de avaliação é ainda maior num modelo descentralizado se compararmos com opções mais centralizadas. Uma avaliação independente da qualidade da educação para os alunos com necessidades educativas especiais faz, portanto, parte integrante de tal modelo.

3. Os professores e a educação de alunos com necessidades educativas especiais

3.1 Inclusão e apoio aos professores

Os professores de turma desempenham um papel fundamental no trabalho a realizar com alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas escolas regulares: os professores de turma são responsáveis por todos os alunos. Sempre que necessário, o apoio é, preferencialmente, prestado por um professor especializado na escola regular – dentro ou fora da sala de aula.

É notada uma clara distinção entre, por um lado, os países em que o apoio é prestado por um elemento especializado da própria escola e, por outro lado, aqueles em que o apoio é prestado por um especialista exterior à escola. Neste último caso, as escolas especiais, através dos seus professores, desempenham um papel importante no apoio aos professores de turmas com alunos com NEE. Esta situação vai na linha da actual tendência de as escolas especiais actuarem cada vez mais como centros de recursos. Importa, contudo, referir que em alguns países (Suécia, por exemplo), existem os dois tipos de apoio.

O apoio é dirigido tanto aos alunos como aos professores, mas o enfoque principal é ainda colocado no aluno, mesmo em países que indicam claramente que a prioridade é o trabalho com o professor de turma. O apoio ao professor de turma pode ser visto como uma tendência, mas não está ainda implementado.

No que se refere ao apoio ao aluno, ele é prestado na escola com grande flexibilidade, dependendo da avaliação dos recursos e das necessidades dos alunos. O apoio é prestado dentro e fora da sala de aula. As principais formas de apoio prestadas pelos professores consistem no seguinte:

- informação;
- selecção de materiais de ensino;
- elaboração de programas educativos especiais;
- organização de acções de formação.

Os apoios educativos externos localizados fora da escola regular podem também intervir prestando apoio de vários tipos aos alunos, professores e pais. Estes serviços podem ser escolas especiais, centros de recursos regionais ou nacionais, equipas de educação exteriores à escola, ou agrupamentos de escola.

Encontramos esta situação na maioria dos países no que diz respeito à inclusão. Contudo, há outros serviços, para além dos educacionais, envolvidos no apoio a alunos com NEE em cooperação com os professores de turma. É o caso dos serviços de saúde (através do pessoal médico e terapêutico) e dos serviços sociais, bem como das organizações de voluntários.

A quantidade do apoio prestado varia enormemente de país para país e o grau da intervenção dos serviços (para além dos educativos) é muito desigual.

O Quadro que se segue sumariza a informação sobre as diferentes formas de apoio prestadas aos professores de turma nas escolas regulares, bem como as diferentes organizações e instituições às quais os profissionais estão ligadas.

Quadro 3.1 *Diferentes formas de apoio prestado aos professores de turma*

País	Tipos de serviços e de profissionais
Alemanha	O apoio é especialmente prestado por professores especialistas de uma escola especial ou de um serviço de apoio. O apoio é variado e inclui medidas preventivas, actividades de educação conjuntas com as escolas regulares, etc. Pode existir também um professor de apoio do quadro da escola. Trata-se normalmente de professores especializados em problemas de linguagem e de comportamento. Trabalham essencialmente com os alunos dentro ou fora da sala de aula de acordo com as suas necessidades.
Áustria	O apoio é normalmente prestado por professores especializados de escolas especiais ou de serviços itinerantes. Apoiam tanto o professor como o aluno. O professor de turma e os especialistas trabalham em equipa, partilham o planeamento e a organização do trabalho educativo. Os profissionais dos serviços itinerantes podem prestar, temporariamente, apoio directo a alunos incluídos que apresentam deficiências específicas.
Bélgica	O apoio é normalmente prestado por professores especializados de escolas especiais e dos centros de orientação. Prestam informação, aconselhamento e apoio ao professor de turma. É possível encontrar professores de apoio no quadro das escolas. Apoiam alunos que apresentam dificuldades temporárias, mas cada vez mais prestam apoio aos professores de turma e à escola, tentando coordenar o apoio, os métodos de trabalho e os programas educacionais.
Chipre	O apoio é normalmente prestado por professores especializados afectos às escolas, a tempo inteiro ou parte do tempo, e por especialistas, como terapeutas da fala, que têm um tempo específico de afectação à escola. Também prestam apoio à escola serviços exteriores como: inspectores, coordenadores das NEE, psicólogos educacionais, serviços de saúde e sociais.
Dinamarca	O apoio é normalmente prestado por professores especializados do quadro da escola. Cooperam com o professor de turma, dentro da sala de aula, em regime de meio tempo. A ‘equipa educativa’, fora da sala de aula, é uma outra possibilidade sempre que o aluno necessita de apoio em mais de uma disciplina. O serviço psico-pedagógico local tem a responsabilidade de determinar, propor e acompanhar o tipo de apoio a prestar ao aluno, em estreita colaboração com a escola regular.
Finlândia	O apoio é normalmente prestado por professores especializados do quadro da escola. Um professor conselheiro, um assistente social ou um enfermeiro escolar da autoridade local podem também prestar apoio à escola em geral, ao professor e/ou ao aluno. É constituída uma equipa de bem estar do aluno envolvendo o aluno, os seus pais, todos os seus professores e outros especialistas implicados, de forma a prepararem o programa educativo individual que será seguido na escola regular. Existe também o “grupo de apoio ao aluno” que envolve todos os profissionais e o director da escola visando assegurar boas condições e o progresso do aluno.

País	Tipos de serviços e de profissionais
Espanha	O apoio é especialmente prestado por professores especializados da escola. Trabalham em escolas dos ensinos primário e secundário e desempenham um papel importante com o aluno e com os professores, na planificação conjunta, nas modificações a introduzir no currículo e na sua implementação. Também apoiam as famílias e trabalham em cooperação com outros profissionais. Um outro tipo de apoio é também prestado pelo professor de apoio que presta apoio à aprendizagem e que existe em todas as escolas básicas. O apoio pode ainda ser prestado pelas equipas psico-pedagógicas locais. São responsáveis pela avaliação dos alunos, pelo aconselhamento das escolas e professores sobre as medidas a tomar, pelo acompanhamento do progresso do aluno e pelo envolvimento das famílias.
França	O apoio é prestado especialmente por professores especializados de outros serviços. Prestam apoio, por período temporário ou prolongado, aos alunos, à escola e à equipa educativa da escola. Os professores especializados pertencentes às redes especiais de apoio ajudam, também, os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem de carácter temporário ou permanente.
Grécia	O apoio é normalmente prestado por professores especializados de uma escola especial. O seu trabalho consiste no apoio directo ao aluno e no apoio ao professor, na escolha de materiais pedagógicos e na adaptação do currículo – informando outros alunos e assegurando uma boa cooperação entre a escola e a família.
Holanda	O apoio é especialmente prestado por professores de apoio de uma escola especial. Trabalham com o professor de turma na planificação, na preparação de materiais adicionais, apoiam o aluno individualmente e contactam com os pais. O apoio pode ser ainda prestado em escolas regulares com experiência em inclusão. O enfoque do apoio é colocado na avaliação e na preparação de materiais.
Inglaterra e País de Gales	Todas as escolas têm um membro designado de coordenador das NEE, com um vasto conjunto de responsabilidades definidas no <i>Special Educational Needs Code of Practices (DfES, 2001)</i> , incluindo a supervisão do apoio, a monitorização do progresso do aluno, a ligação com pais e serviços exteriores e o apoio ao pessoal docente da escola. O apoio é também prestado por serviços exteriores – serviços especializados de apoio, pessoal de outras escolas e pessoal das autoridades educativas locais (LEA). As equipas itinerantes trabalham cada vez mais com os professores de forma a desenvolverem estratégias e abordagens pedagógicas dentro da escola, do que directamente com os alunos.

País	Tipos de serviços e de profissionais
Islândia	O apoio é normalmente prestado por professores de apoio do quadro da escola. São também prestados outros tipos de apoio por professores especializados, psicólogos e outros profissionais dos municípios. Prestam apoio no desenvolvimento do currículo e no ensino dos principais conteúdos, na orientação dos alunos e no aconselhamento psicológico. O seu objectivo é apoiar professores e directores no seu trabalho diário e na melhoria do funcionamento da escola.
Irlanda	O apoio pode ser prestado por professores especializados ou por professores de recursos do quadro da escola. Trabalham com alunos identificados com dificuldades severas na aprendizagem. O apoio pode também ser prestado por um professor de apoio do quadro da escola. O seu principal objectivo é trabalhar com alunos com dificuldades na leitura e na matemática. Todas as escolas do ensino básicos tem este professor Um outro tipo de apoio é o prestado pelo Serviço Itinerante de Professores (Departamento de Educação) que trabalha individualmente com os alunos, dentro ou fora da sala de aula, aconselham os professores sobre estratégias e métodos de ensino, programas e recursos. Assegura, igualmente, o apoio aos pais. O Serviço de Psicologia do Departamento de Educação e Ciência presta apoio na avaliação e no aconselhamento às escolas regulares, focalizando-se nos alunos com problemas emocionais e de comportamento e com dificuldades na aprendizagem.
Itália	O apoio é prestado por professores especializados das escolas regulares. Trabalham como professores de turma prestando apoio na sala de aula após autorização dos pais. Os professores de apoio partilham com o professor de turma a responsabilidade pelo trabalho a fazer com todos os alunos. A implementação do programa educativo individual é uma das suas principais tarefas. Apoiam os alunos dentro da sala de aula. Apenas nos casos em que não há outra alternativa é que o aluno com necessidades educativas especiais é apoiado fora da sala de aula.
Liechtenstein	O apoio é essencialmente prestado por professores especializados das escolas especiais e é dirigido não só aos alunos mas também aos professores e pais.
Lituânia	O apoio é essencialmente prestado por professores especializados, psicólogos educacionais, terapeutas da fala, pedagogos sociais das escolas especiais ou dos serviços psico-pedagógicos. Os professores especializados apoiam o professor de turma através de informação, da elaboração do programa educativo individual, da selecção de materiais, etc. O apoio também pode ser prestado por um professor de apoio, por terapeutas da fala e por psicólogos da escola. Estes especialistas encontram-se normalmente nas grandes cidades ou vilas, existindo falta de especialistas nas zonas rurais. Os serviços psico-pedagógicos, aos níveis local ou nacional, fazem a avaliação dos alunos e dão orientações para a educação dos alunos incluídos.

País	Tipos de serviços e de profissionais
Luxemburgo	O apoio é essencialmente prestado por profissionais de apoio especializados do Departamento Re-educativo Itinerante (SREA). São profissionais de educação e de reabilitação que partilham a responsabilidade pelo apoio directo ao aluno. Os professores de turma são responsáveis pela organização da classe.
Noruega	O apoio é especialmente prestado por professores especializados da escola. Cooperam a tempo inteiro ou em tempo parcial com o professor de turma. O apoio pode ainda ser prestado por um assistente dentro da sala de aula. Existe uma estreita colaboração entre os três actores. O serviço psico-pedagógico local aconselha a escola e os pais sobre o conteúdo e a organização da educação adequada para o seu filho. É também responsável pelo aconselhamento dos professores no seu trabalho quotidiano.
Polónia	Os professores com alunos com necessidades educativas especiais recebem apoio do Centro Nacional de Apoio Psico-pedagógico ou dos Centros Regionais de Metodologias de Ensino. Estes centros oferecem cursos de formação para professores. As escolas regulares prestam apoio psico-pedagógico aos alunos, pais e professores, organizando, por exemplo, classes de compensação.
Portugal	O apoio é especialmente prestado por professores especializados e por outros profissionais da escola. O apoio pode também ser prestado por profissionais das escolas especiais ou por profissionais das equipas locais de apoio. Apoiam o aluno e prestam também apoio à escola, na organizando do apoio necessário, cooperam com o professor de turma na elaboração do programa educativo individual, na adaptação do currículo e na diversificação de estratégias e de métodos de ensino. Apoiam também a família em cooperação com outros profissionais.
República Checa	O apoio é normalmente prestado por professores especializados ou por outros profissionais como psicólogos. Prestam aconselhamento e apoio a professores de turma, pais e também apoio directo aos alunos. O apoio é prestado por centros educacionais especiais, centros de aconselhamento e de orientação psicológica de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Estes centros de aconselhamento e de orientação são responsáveis pela definição e prestação do apoio necessário e pela elaboração do programa educativo individual, em estreita cooperação com o professor de turma, os pais e o aluno (de acordo com a sua deficiência e nível de participação).

País	Tipos de serviços e de profissionais
Suécia	O apoio é especialmente prestado por professores especializados da escola. Os municípios são responsáveis pelo apoio e financiamento das escolas. Se for necessário o apoio pode ser prestado, a nível nacional, pelo Instituto Sueco para as Necessidades Educativas Especiais.
Suíça	O apoio é especialmente prestado por professores de apoio, por professores especializados, ou por profissionais especializados das escolas especiais ou das escolas regulares (para as necessidades educativas especiais ligeiras). Prestam apoio aos alunos integrados e aos seus professores.

3.2 A formação inicial em necessidades educativas especiais

Todos os países reconhecem que os professores de turma são os principais responsáveis pela educação de todos os alunos. Isto significa que têm que receber as competências e os conhecimentos adequados para responder às diferentes necessidades dos alunos. É, portanto, importante examinar o tipo de formação oferecida, na formação inicial, aos futuros professores, em necessidades educativas especiais.

Em todos os países os professores receberam, com carácter obrigatório, alguma formação no domínio da educação de alunos com necessidades educativas especiais. Isto deve ser encarado de forma positiva como um avanço nas responsabilidades dos professores no que se refere aos alunos com necessidades especiais. Esta formação dá aos professores informação geral que lhes permite ter um conhecimento básico sobre a diversidade das necessidades dos alunos que poderão encontrar mais tarde. No entanto, os dados dão a impressão que essa formação é demasiado geral, vaga ou insuficiente, com uma experiência prática limitada: por outras palavras, pode não satisfazer as futuras necessidades dos professores.

A formação obrigatória em necessidades especiais é variável ao nível da duração, dos conteúdos e da organização ao nível dos países. Obviamente que esta formação inicial não procura responder ao vasto leque de necessidades dos professores. Mas é óbvio que as diferenças quanto ao conteúdo da formação inicial reflecte, de certa forma, as diferenças nas políticas de inclusão nos diferentes países. A formação inicial em necessidades educativas especiais é prestada de três formas:

- através de uma informação geral que encontramos em todos os países, mas que parece ser de pouca utilidade para os futuros professores;
- através do estudo de conteúdos específicos, em alguns países, o que parece assegurar um melhor conhecimento em necessidades educativas especiais, ainda que a diferença de conteúdos e a sua duração variem de país para país;
- através da abordagem à educação dos alunos com necessidades educativas especiais em todos os conteúdos programáticos como é o caso de um número limitado de países; esta situação é referida pela Holanda, Noruega, Inglaterra e País de Gales.

Em alguns países (República Checa, Finlândia, Alemanha, Eslováquia e Espanha) a formação especializada é oferecida sobre a forma de formação inicial.

O quadro seguinte sumariza as possibilidades de formação em necessidades educativas especiais, durante a formação inicial de professores, nos diferentes países.

Quadro 3.2 *Duração e principais características da formação inicial obrigatória oferecida aos professores sobre necessidades educativas especiais*

País	Duração e principais características
Alemanha	São oferecidas duas possibilidades aos futuros professores: (1) uma formação especializada sob a forma de formação inicial de 4.5 anos (ou 9 semestres) na universidade, mais dois anos de estágio numa escola, ou (2) a aquisição de competências em necessidades educativas especiais, oferecida a todos os professores no âmbito da formação inicial.
Áustria	A informação em necessidades educativas especiais prestada aos futuros professores depende dos currículos autónomos das várias universidades nas nove províncias federais. O ensino em necessidades educativas especiais engloba várias horas por semana, um número de projectos especiais ou uma formação adicional opcional cobrindo todo o campo da pedagogia da inclusão. A maioria das universidades oferece experiência prática (ensino e apoio em turmas).
Bélgica	A formação inicial inclui informação geral e conhecimentos básicos em necessidades educativas especiais. Após o último ano de formação segue-se uma formação prática. No final da formação inicial espera-se que os professores tenham as necessárias competências para trabalharem numa escola especial ou o necessário conhecimento e competências para lidarem com alunos incluídos nas escolas regulares.
Chipre	A formação inicial constitui um curso universitário de quarto anos. Compreende um módulo obrigatório e um opcional em necessidades educativas especiais que facultam informação geral sobre as necessidades educativas especiais e as abordagens educacionais, como complemento a outros cursos de formação inicial. O corpo docente universitário é convidado a assistir a estes cursos e seminários para enriquecer os seus conhecimentos.
Dinamarca	A formação inicial corresponde a um curso de 40 horas. Este ensino é normalmente opcional. O objectivo da formação é adquirir um conhecimento especializado sobre necessidades especiais: prevenir e compensar as dificuldades daí decorrentes.
Eslováquia	A formação inicial inclui 10 semestres de estudos a tempo inteiro ou em parte do tempo, facultando competências profissionais. A formação especializada é proposta como um tipo desta formação inicial. É necessária a aprovação num exame de admissão para ter acesso a esta formação.
Espanha	São oferecidas duas possibilidades aos futuros professores: (1) uma formação especializada que assume a forma de formação inicial de três anos, ou (2) todos os professores seguem um módulo de 80 horas (teóricas e práticas) em dificuldades na aprendizagem e em necessidades especiais. Cada universidade pode organizar o seu próprio programa tendo em atenção o número mínimo de horas acima referido.

País	Duração e principais características
Finlândia	Os educadores e os professores do ensino básico têm 1½–2 semanas de estudos, dependendo da universidade. A formação inclui aulas, trabalho prático e visitas às escolas. No ensino secundário, os professores têm uma semana de estudos, fundamentalmente através de aulas teóricas. É proposta uma formação opcional. Dependendo das universidades, a formação opcional, pode incluir 15 semanas de estudo para os educadores de infância e para os professores do ensino básico e 1-2 semanas de estudo para professores do ensino secundário. De acordo com as universidades, é possível seleccionar as necessidades educativas especiais como a área principal da formação inicial, o que permite obter o diploma de professor especializado.
França	A formação inicial corresponde a módulos de formação de 42 horas. Inclui informação sobre alunos com deficiência, saúde ou outros problemas.
Grécia	A formação inicial compreende módulos sobre necessidades educativas especiais e dificuldades na aprendizagem e visitas a escolas especiais. Não existem orientações ou regulamentações ministeriais centrais sobre o currículo da formação inicial. Cada universidade é independente no que respeita ao plano de estudos. Foi criado um novo departamento na University of Thessaly, in Volos, para formar professores especializados.
Holanda	As necessidades educativas especiais são abordadas no programa de formação geral sob a forma de uma introdução à educação de alunos com necessidades educativas especiais.
Inglaterra e País de Gales	No programa de formação há conteúdos sobre as necessidades educativas especiais. Os Padrões de Qualidade da Formação estabelecem os requisitos mínimos da formação em necessidades educativas especiais. Estes incluem o conhecimento global de procedimentos de identificação, de avaliação e de intervenção para responder às necessidades educativas especiais nas escolas regulares.
Itália	A formação inicial facultada a todos os professores informação geral sobre necessidades educativas.
Irlanda	A formação inicial compreende um módulo geral de 30 horas e um estágio prático de pelo menos duas semanas numa estrutura especializada. O enfoque é colocado na observação e na avaliação.
Islândia	A formação inicial corresponde a um curso de 30 horas num ano.
Luxemburgo	Na formação inicial é dada informação sobre necessidades educativas especiais facultada a todos os educadores e professores do ensino básico. A formação inclui um estágio prático de um ano (durante o 2º ano de formação).

País	Duração e principais características
Lituânia	A formação inicial de professores confere 2-4 créditos em necessidades educativas especiais, segundo as universidades. Os estudantes do ensino secundário podem prosseguir estudos em necessidades educativas especiais desde o ensino secundário até ao mestrado na universidade.
Noruega	A formação inicial de professores em necessidades educativas especiais está inserida nos conteúdos pedagógicos gerais abordados durante meio ano. Todos os professores recebem um ensino em necessidades educativas especiais e serviços de apoio.
Portugal	A formação inicial de professores em necessidades educativas especiais corresponde a um mínimo de 60 horas por ano e compreende uma informação geral sobre a diversidade, as necessidades especiais, a adaptação curricular e o trabalho de cooperação com os pais.
República Checa	É oferecida formação inicial em necessidades educativas especiais a todos os professores do ensino básico. Esta varia conforme as universidades mas tem, normalmente, a forma de curso de 2-3 horas de aulas por semana durante 1-2 semestres. A formação inclui informação geral sobre as necessidades educativas especiais. A formação inicial é diferente para os professores do ensino secundário, mas compreende um ensino consagrado às necessidades educativas especiais idêntico ao que é oferecido aos futuros professores do ensino primário. É também possível realizar um curso de 10 semestres em estudos universitários muito especializados que oferece competências profissionais em necessidades educativas especiais. Os diplomados podem também trabalhar como professores de turma.
Suécia	A educação dos alunos com necessidades educativas especiais é uma área prioritária na formação inicial dos professores e está integrada nos cursos de formação geral. Adicionalmente, os alunos podem escolher cursos especiais. A duração e os conteúdos destes cursos (como em todos os cursos) variam conforme as diferentes instituições de ensino superior.
Suíça	A formação inicial de professores necessita de compreender, entre outros elementos, módulos em ciências de educação sobre aspectos das necessidades educativas especiais. A formação de professores dura 3 anos (nível 5 da International Standard Classification of Education). Existem variações nas diferentes instituições de formação.

3.3 A formação complementar em necessidades educativas especiais

A formação complementar especializada é dirigida aos professores que pretendem trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares ou especiais.

Geralmente tem lugar após a formação inicial. Em alguns países como a Bélgica, a França ou a Itália, por exemplo, os professores podem iniciar a formação especializada imediatamente após terem terminado a formação inicial. Pelo contrário, em outros países, é necessário ter experiência de trabalho no sistema regular de ensino e, na maioria dos casos, é exigido um determinado número mínimo de anos. Em países como a Áustria, a Dinamarca, a Alemanha e a Holanda são possíveis ambas as situações.

A formação complementar apenas é obrigatória em alguns países; na maioria dos países constitui uma opção embora seja fortemente recomendada. Nos países em que a formação complementar é obrigatória, esta cobre, sobretudo, a formação relacionada com diferentes tipos de deficiência, por exemplo, deficiência visual ou auditiva. Nos restantes países, na prática, os professores são encorajados a fazer uma formação aprofundada: esta condiciona a manutenção do posto de trabalho ou a promoção na carreira. Importa sublinhar uma outra questão: um melhor salário ou regalias profissionais são oferecidas aos profissionais em países como a Bélgica (Comunidade Flamengo), França, Alemanha, Grécia ou Holanda. Esta situação constitui um incentivo para a obtenção de uma formação complementar.

A duração tanto da formação obrigatória como a da opcional varia grandemente segundo os países. Pode consistir numa formação complementar especializada de um ano num determinado tipo de deficiência, ou numa formação especializada de âmbito mais vasto de 2-4 anos.

Quer se trate de estudos gerais ou especializados num determinado tipo de deficiência, a maioria dos países oferece as duas opções. A Alemanha e o Luxemburgo parecem oferecer os mais elevados níveis de especialização.

O quadro que se segue sumariza as formações complementares oferecidas aos professores nos diferentes países. Descreve os seguintes pré-requisitos: formação e experiência profissional requeridas e respectiva duração, carácter obrigatório ou opcional, bem como uma breve descrição do tipo de estudos.

Quadro 3.3 *A formação complementar de professores*

País	Pré-requisitos, carácter, descrição e tipo de formação
Áustria	Não é requerida uma experiência profissional anterior. A formação complementar não é obrigatória, mas professores com formação adicional na área das NEE têm prioridade no recrutamento. A formação complementar confere qualificação específica para trabalhar com alunos com deficiência visual, auditiva, física ou com problemas de linguagem e de comportamento, e crianças hospitalizadas.
Alemanha	É requerida uma experiência profissional de dois anos. A formação complementar é obrigatória e tem a duração de dois anos. Inclui formação específica em duas áreas fundamentais: por um lado, dificuldades de aprendizagem e deficiências mentais, e por outro deficiência visual e problemas de comportamento, etc.
Bélgica	Não é requerida experiência profissional anterior. A formação adicional é opcional e varia entre 1 e 2 anos, ou seja, 240 horas de formação geral e 420 de estágio na escola (distribuídos pelos vários anos). Oferece um conhecimento geral sobre técnicas de ensino, adaptações curriculares e conhecimento específico dos diferentes tipos de deficiências (visual, auditiva, intelectual, etc.) e técnicas especiais (por exemplo, língua gestual). Embora a formação revista um carácter opcional, a maior parte das escolas sugerem aos futuros professores que a sigam durante os seus primeiros anos de ensino.
Chipre	Não é exigida experiência profissional anterior. Não há nenhum programa de formação complementar, no Chipre; aqueles que pretendem obter uma formação especializada têm que frequentar cursos em universidades no estrangeiro. Contudo, os professores são encorajados a participar em seminários e em cursos opcionais dedicados às necessidades educativas especiais organizados a nível local. Estes não conferem diploma de ensino superior.
Dinamarca	É exigida experiência profissional anterior: 2 anos de trabalho na escola para obter a licenciatura e 5 anos para o mestrado. A experiência profissional não é exigida para cursos de pequena duração. É opcional e varia entre 40 horas e ano e meio. Inclui temas gerais e específicos relacionados com a educação em necessidades educativas especiais.
Espanha	Não é exigida experiência profissional embora a formação complementar possa fazer parte da formação inicial. A formação complementar é destinada a professores do ensino primário que trabalham em escolas de ensino regular ou em escolas especiais. É obrigatória e tem a duração de 3 anos. Fornece uma formação geral em dificuldades de aprendizagem e deficiências. É também oferecida formação específica a professores que trabalham com alunos com deficiência auditiva.
Eslováquia	Não é exigida experiência profissional. É preciso aprovação num exame de admissão para ter acesso à formação complementar que tem a duração de quatro semestres (a tempo inteiro ou a tempo parcial). É oferecida uma formação especializada num determinado tipo de deficiência aos professores das escolas especializadas ou que trabalham nas escolas regulares com alunos com necessidades educativas especiais integrados.
Finlândia	Não é exigida experiência profissional, contudo, ela é tomada em consideração na selecção de estudantes. A formação complementar é obrigatória e tem a duração de um ano a ano e meio (35 semanas lectivas). Aplica-se a todos os professores do pré-escolar ao ensino secundário. Inclui formação específica para professores que trabalham com alunos com problemas visuais, auditivos, intelectuais ou distúrbios de comportamento ou mental. É oferecida formação geral obrigatória a todos os professores de apoio.

European Agency for Development in Special Needs Education

País	Pré-requisitos, carácter, descrição do tipo de formação
França	A experiência profissional não é obrigatória mas é recomendada para obter certificado. A formação complementar é uma opção e tem a duração de 2 anos. O estudante podem escolher entre sete opções correspondendo, cada uma, a um tipo de deficiência. A formação compreende uma formação geral e uma formação específica destinada a um determinado tipo de deficiência e abrange formação teórica e prática.
Grécia	São necessários 5 anos de experiência profissional para ter acesso à formação complementar. A formação complementar é obrigatória, tem 2 anos de duração e destina-se, sobretudo, a professores do ensino primário. A formação complementar inclui um ensino sobre dificuldades de aprendizagem. Uma formação especializada em deficiências visuais, auditivas e intelectuais é facultativa. Os professores do ensino secundário podem participar em 40 horas de acções de formação, que lhes dá uma perspectiva global sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais.
Holanda	A experiência profissional não é obrigatória mas é recomendada. A formação complementar é facultativa e tem a duração de dois anos em <i>part-time</i> . Consiste numa formação teórica e prática centrada nas diferentes categorias de deficiência e sobre as diferentes tarefas/serviços ligadas à educação de alunos com necessidades educativas especiais. Na prática, a formação complementar é exigida a todos os professores que trabalham em escolas especiais (auferem de um salário ligeiramente mais elevado e são considerados, no mercado de trabalho, mais qualificados).
Inglaterra e País de Gales	É exigida uma experiência profissional de um ano para ter acesso à formação especializada. A especialização é obrigatória para professores que trabalham com alunos com problemas de audição e de visão. Para todos os restantes domínios da educação de alunos com necessidades educativas especiais, toda a formação especializada é facultativa, embora imensos professores que trabalham nesta área sigam cursos creditados que conferem diploma (por exemplo em relação ao espectro do autismo ou a dificuldades específicas de aprendizagem) e quase todos frequentam cursos de formação de curta duração, não creditados.
Islândia	São necessários dois anos de experiência profissional. A formação complementar é facultativa e tem duração de 1 a 2 anos. Compreende uma formação geral em problemas de aprendizagem e sobre adaptação do currículo nacional. Em alternativa, é oferecida uma formação em áreas específicas, como deficiência visual e auditiva.
Irlanda	São necessários dois a três anos de experiência. Consiste numa formação geral para os professores de recursos e para aqueles que trabalham em classes especiais; uma formação geral em dificuldades de aprendizagem para professores de apoio; uma formação especializada para os professores itinerantes ou para aqueles que trabalham com alunos com deficiência auditiva. Está a ser implementado um curso, com a duração de um ano, destinado a professores de recursos e para os que trabalham em classes especiais.
Itália	Não é requerida experiência profissional Os professores especializados têm de frequentar, na universidade, um curso anual obrigatório que inclui formação específica teórica e prática sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais. A formação teórica é recebida na universidade e a formação prática em escolas locais. É oferecido, um semestre adicional facultativo aos professores que trabalham com alunos surdos ou cegos.

European Agency for Development in Special Needs Education

País	Pré-requisitos, carácter, descrição do tipo de formação
Lituânia	Não é exigida experiência profissional. É possível seguir uma formação especializada, de nível universitário, num tipo de deficiência. Uma especialização complementar em educação de alunos em necessidades educativas especiais está também disponível para qualquer professor já em exercício.
Luxemburgo	Nem sempre é exigida experiência profissional. A formação complementar é facultativa, dura um ano e compreende um ensino obrigatório específico. Inclui formação especializada obrigatória específica num tipo de deficiência.
Noruega	A formação complementar é facultativa e tem a duração de 1 e 4 anos (a tempo inteiro ou parcial). É destinada a professores dos ensinos primário e secundário. Inclui formação geral e específica em necessidades educativas especiais, em prevenção e em aconselhamento.
Polónia	Não é exigida experiência profissional. A formação complementar é ampla e confere acesso, ao fim de 5 anos, a uma licenciatura em educação de alunos com necessidades educativas especiais. É também oferecida aos professores licenciados, a possibilidade de seguirem 3 semestres de pós-graduação. O objectivo principal é preparar estes licenciados para o ensino. Finalmente, a terceira opção consiste em duas disciplinas semestrais para aqueles que são licenciados (com preparação para o ensino) que pretendem trabalhar, ou já trabalham, em escolas onde os alunos com deficiências estão parcial ou totalmente integrados.
Portugal	São exigidos dois anos de experiência profissional. A formação complementar é obrigatória, tem a duração de 2 anos e inclui formação geral e específica, com componentes teórica e prática. É oferecida formação especializada em diferentes domínios e em diferentes tipos de deficiência.
República Checa	Não é exigida experiência profissional. A formação complementar é obrigatória e pode durar de 2 a 3 anos. Os cursos especializados incluem conteúdos gerais e específicos e formação específica num determinado tipo de deficiência de acordo com a escolha do professor, por exemplo, dificuldades na aprendizagem, distúrbios de linguagem, etc.
Suécia	Não é exigida experiência profissional. A educação em necessidades educativas especiais está incluída na formação inicial dos professores. A formação complementar compreende conhecimentos práticos sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais e fornece estratégias aos professores de apoio. A formação em serviço é obrigatória para todos os professores.
Suíça	Não é exigida experiência profissional. A formação complementar é obrigatória e tem a duração de dois anos a tempo inteiro (ou mais, se for em part-time). É recomendada uma especialização ou uma formação complementar, especialmente no caso dos professores de alunos com deficiências auditiva e visuais.

Finalmente, importa referir que todos os países facultam aos professores, numa base voluntária, formação em serviço. Esta tem lugar em escolas, em centros de recursos ou em instituições de formação. As acções de formação contínua são muito flexíveis e variam muito de um país para outro. Este tipo de formação constitui um dos meios mais frequentemente utilizados para ajudar os professores que trabalham com alunos com necessidades especiais no ensino regular.

3.4 Comentários conclusivos

Este capítulo apresentou uma perspectiva geral no que diz respeito ao apoio aos professores que trabalham com alunos com necessidades especiais. Importa realçar os seguintes pontos:

- *Inclusão e professor de apoio*
 - a) Os professores de turma são os profissionais responsáveis por todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. Em caso de necessidade, o professor de turma recebe o apoio de professores especializados que trabalham nas escolas regulares. Estes podem fazer parte da equipa educativa da escola ou pertencer a serviços exteriores (como escolas especializadas). Para além destes professores especializados, em muitos países, professores de apoio ajudam os alunos com dificuldades na aprendizagem e os outros profissionais da escola.
 - b) O apoio é ainda focalizado principalmente no trabalho directo com o aluno. Embora se tenha tornado uma tendência, o apoio directo aos professores não é ainda um facto consumado, mesmo sendo reconhecido como um objectivo fundamental. O apoio oferecido aos professores inclui a informação sobre as necessidades individuais do aluno, a selecção de materiais de ensino, a elaboração de um plano educativo individual e a organização de acções de formação.

Formação de professores em educação de alunos com necessidades educativas especiais:

- a) Todos os professores de turma recebem obrigatoriamente alguma formação obrigatória sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais durante a sua formação inicial. A formação oferecida é frequentemente muito geral, vaga ou insuficiente e com experiência prática limitada tendo em conta as verdadeiras necessidades dos futuros professores.
- b) Os professores que desejam trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, têm que seguir uma formação complementar, geralmente, depois da sua formação inicial. Na maioria dos países, a formação complementar é facultativa mas fortemente recomendada.
- c) Alguns países consideram a formação complementar como fazendo parte da formação em serviço. É, normalmente, disponibilizada numa base voluntária. A flexibilidade é a principal característica da formação em serviço e parece ser um dos meios mais utilizados para ajudar os professores de turma que trabalham com alunos com necessidades especiais.

4. Tecnologias de informação e comunicação na educação especial

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) figura actualmente como uma prioridade nas agendas políticas de quase todos os países europeus e da própria União Europeia. O Plano de Acção e-Europe (2000) da União Europeia define as etapas necessárias para chegar à Sociedade de Informação e, o papel central desempenhado pela educação, para fazer dela uma realidade é claramente realçado. O estudo da OCDE *Learning to Change: ICT in Schools* (2001) mostra, claramente, como as TIC tendem a transformar as escolas e a experiência educativa dos alunos.

No entanto, o uso das TIC no contexto da educação dos alunos com necessidades educativas especiais nem sempre é considerado nessas agendas políticas e, o acesso às soluções apropriadas no domínio das TIC para alguns alunos com necessidades educativas especiais, suas famílias e seus professores, é muitas vezes problemático. Neste sentido, devem ser adoptadas e iniciadas estratégias especiais se se quiser assegurar, na Europa, o acesso de todos os alunos às TIC.

O objectivo deste capítulo é dar uma informação de base sobre a situação das TIC na educação em cada país, identificar as tendências sobre a relação entre as TIC e as necessidades educativas especiais, formular os objectivos-chave e realçar as implicações possíveis noutros domínios relacionados com as práticas e as políticas.

4.1 As TIC e as políticas educativas na educação dos alunos com necessidades educativas especiais

As políticas relativas às TIC assumem, geralmente, a nível nacional, a forma de uma declaração de princípios, de intenções, de meios, de objectivos e de uma agenda relativa às TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais. Os objectivos de longo e curto prazo das políticas nacionais relativas às TIC na educação, ditam a infra-estrutura do *hardware* e do *software* colocados à disposição dos alunos e dos seus professores. Estas políticas e os recursos que mobilizam têm também um impacto directo no acesso do professor à formação, ao apoio e à informação em TIC. Os diferentes domínios assumidos pelas políticas TIC parecem abranger, a nível nacional, cinco elementos:

1. a infra-estrutura (hardware, software e acesso à Internet);
2. o apoio à prática;
3. a formação;
4. a cooperação/a investigação;
5. a avaliação.

Podem ser atribuídos diferentes graus de importância a cada um destes elementos. As disposições políticas relativas às TIC em cada país são apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 4.1 *Elementos das políticas relativas às TIC nos países europeus*

Elementos das políticas relativas às TIC	Presentes em:
As políticas gerais das TIC – não específicas das necessidades especiais – comportam declarações de intenção e objectivos nos cinco domínios.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre (em desenvolvimento), Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Polónia, Portugal, República Checa, Suécia, Reino Unido.
A política geral das TIC menciona o princípio da igualdade de oportunidades educativas graças e através do uso das TIC.	Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega, Suécia.
As TIC são uma componente da política educativa e, portanto, estão integradas no currículo aplicado a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais.	Áustria, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre (aplica apenas às escolas secundárias e especiais), França, Islândia, Irlanda, Noruega, Polónia, Suécia, República Checa, Reino Unido.
A implementação das política é da responsabilidade de diferentes estruturas.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Reino Unido.
Está em curso uma avaliação da política geral das TIC.	Áustria, Bélgica (Comunidade flamenga), Dinamarca, Espanha (nível regional), Finlândia, Grécia, Holanda, Irlanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Reino Unido.
As TIC estão incorporadas como um elemento particular das preocupações ao nível das políticas nacionais e da legislação, referentes às necessidades educativas especiais.	Chipre, Eslováquia, Portugal.
A política está a ser implementada e avaliada através de projectos nacionais na área das TIC.	Lituânia, Noruega, República Checa
As políticas têm um impacto directo no acesso dos professores à formação, ao apoio e à informação na área das TIC.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Reino Unido, República Checa.

A maioria dos países concordam que o acesso às TIC pode reduzir as desigualdades na educação e que as TIC podem ser um instrumento poderoso no apoio à inclusão educativa. Entretanto, um acesso inadequado ou limitado às TIC pode, pelo contrário, ser percebido como um factor de reforço das desigualdades na educação de alguns alunos, especialmente, daqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Os recursos digitais que se poderiam desenvolver no seio dos sistemas educativos dos países (OCDE, 2001) podem parecer particularmente promissores no sector da educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Os dados recolhidos pelos países sugerem que o papel dos decisores políticos no que respeita às TIC deve ser o de:

- promover uma formação generalizada e especializada sobre a utilização das TIC pelos professores;
- assegurar a todos os alunos um equipamento de hardware e de *software* adaptado;
- promover a investigação, a inovação e o intercâmbio de informação e a partilha de experiências;

- sensibilizar a comunidade educativa e a sociedade em geral sobre as vantagens das TIC na educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Estes objectivos podem ser alcançados através das políticas, de projectos e de programas gerais ou específicos em necessidades educativas especiais.

Pode argumentar-se que há necessidade de recentrar as TIC nos programas e políticas da educação. Com efeito, se anteriormente, o ênfase era principalmente colocado na criação de meios (ao nível da infra-estrutura em termos de equipamento e especialização) permitindo às TIC serem efectivamente aplicadas nas estruturas destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais, não é mais o caso hoje em dia. Com efeito, parece que actualmente, cada vez mais países se interrogam sobre os fins, os propósitos e os objectivos da utilização das TIC ao nível das necessidades educativas especiais e não somente sobre as suas modalidades. Tal enfoque permitirá orientar os debates relativos ao desenvolvimento de uma infra-estrutura adaptada, e colocará uma muito maior atenção sobre o porquê e como as TIC podem ser mais apropriadamente usadas nos diferentes contextos educativos.

Com este enfoque, a reflexão terá, de forma significativa, como objecto o uso das TIC para aprender nos diferentes contextos e não simplesmente o aprender a usar as TIC. A verdadeira inclusão das TIC no currículo dos alunos com necessidades educativas especiais só terá lugar quando se compreender o enorme potencial das TIC como instrumento de aprendizagem. Para isso serão necessárias mais directivas políticas especializadas do que aquelas que se observam nos países.

4.2 Apoio de especialistas em TIC na educação em necessidades educativas especiais

Existem nos países diferentes modalidades de apoio possível no que respeita às TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais: serviços, centros, recursos e pessoal. Estas contribuições não são apenas determinadas por uma política mas também por serviços e práticas de apoio existentes nos países.

O quadro seguinte descreve os tipos de disposições existentes nas estruturas educativas.

Quadro 4.2 *Tipos de serviços TIC especializados no apoio a alunos com necessidades educativas especiais*

Tipo de apoio	Identificado em
Agências nacionais dedicadas às TIC na área da Educação.	Islândia, Irlanda, Noruega, Suécia, Suíça, Reino Unido
Serviços de apoio que trabalham directamente com professores e alunos no quadro da educação de alunos com necessidades educativas especiais.	Bélgica (Comunidade flamenga), Dinamarca, Suécia e Reino Unido.
Centros de recursos especializados onde os professores obtêm informação, materiais e aconselhamento.	Alemanha (algumas Landers) Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Reino Unido, Suécia.
Apoio especializado prestado por escolas especiais.	Chipre.
Grupos de trabalho especializados a nível nacional e/ou regional.	Áustria, Portugal.
Sites Internet e redes especializadas.	Alemanha, Áustria, Bélgica (Comunidade francesa), Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça.
Apoio na escola	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre (em desenvolvimento), Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia.

*muitos países sugeriram que as escolas nomearam membros qualificados do pessoal como coordenadores das TIC, mas que estes não eram necessariamente especialistas em necessidades educativas especiais.

As estruturas de apoio, nos países, parecem ser bastante flexíveis e articuladas entre si e habitualmente com uma variedade de opções disponíveis para os professores. O apoio na escola é reconhecido como crucial para o trabalho dos professores de turma, mas parece ser uma área que requer uma maior atenção.

Os dois quadros que se seguem apresentam os factores positivos e os pontos fracos das TIC, no actual sistema de apoio nos países.

Quadro 4.3 *Pontos fracos das TIC, identificados no apoio à educação em necessidades educativas especiais*

Pontos fracos identificados	Identificados por:
Responsabilidade difusa na implementação das decisões políticas.	Áustria, Chipre.
Barreiras atitudinais relativamente à compreensão das vantagens e dos benefícios das TIC – ao nível das políticas e implementação.	Chipre, Portugal, Suíça.
Falta de informação sobre necessidades e exigências das escolas e dos alunos sobre os quais as iniciativas políticas se deviam basear.	Holanda.
Recursos financeiros limitados e destinados a vários aspectos; ou apoio financeiro que não visa responder às necessidades.	Áustria, Chipre, França, Holanda, Irlanda, Reino Unido.
Falta de formação especializada para professores; flexibilidade limitada nas opções de formação.	Alemanha, Áustria, Espanha, Finlândia, Grécia, Irlanda, República Checa, Suíça.
Disponibilidade limitada de recursos especializados de <i>hardware</i> e de <i>software</i> .	Áustria, Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Espanha, Holanda,, Lituânia, Portugal.
Inexistência de uma estrutura de apoio formal, de âmbito nacional, para as TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais.	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Islândia, Lituânia.
Disparidade no acesso a apoio técnico especializado a nível regional (incluindo a centralização de serviços numa área, por exemplo a capital).	Alemanha, Áustria, Chipre, Dinamarca Espanha,, França, Grécia, Irlanda, Noruega, Portugal, Reino Unido.
Disponibilidade limitada de informação especializada (especialmente <i>online</i>).	Chipre, Grécia, Holanda, Portugal.
Isolamento geográfico dos professores.	Portugal.
Falta de informação sobre a investigação das aplicações das TIC na educação dos alunos com necessidades educativas especiais.	Bélgica (Comunidade flamenga), Lituânia, Noruega, República Checa, Suécia.

Quadro 4.4 *Aspectos positivos das TIC no apoio à educação de alunos com necessidades educativas especiais*

Aspectos positivos	Identificados por
Inclusão contínua das TIC nos objectivos da educação dos alunos com necessidades educativas especiais, no quadro das políticas gerais de educação..	Lituânia, República Checa.
Implementação a nível local capaz de identificar as necessidades e os recursos visados.	Dinamarca, Espanha, Noruega, Portugal, Suécia
Existência de estruturas de apoio para os professores	Bélgica (comunidade flamenga) Dinamarca, Espanha, Irlanda, Suécia.
Incorporação das TIC nos planos educativos individuais.	Chipre (onde existem facilidades), Finlândia, Portugal
Possibilidade de financiamento adicional para as TIC, baseado nas necessidades, resultante de candidatura dirigida às autoridades.	Chipre, França, Irlanda, Noruega.

Aspectos positivos	Identificados por
Elevada proporção de pessoal no sector das TIC	Grécia.
Acesso a uma informação global, via Internet	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.
Existência de projectos e de iniciativas especializadas	Áustria, Chipre, Grécia, Islândia, Irlanda, Lituânia, Noruega, Portugal, República Checa, Suécia.
Princípio do direito dos alunos às TIC apropriadas suportado pelas políticas.	Noruega.
Legislação específica sobre a deficiência e a educação de alunos com necessidades educativas especiais que promove as TIC nas necessidades educativas especiais	Reino Unido (Lei “Special Education Needs and Disability Act”, 2001)

Pode observar-se que, em alguns casos, os aspectos positivos referidos são elementos que correspondem especificamente aos potenciais aspectos negativos identificadas anteriormente (ver Quadro 4.3). Com efeito, os pontos fracos, expressam-se, frequentemente, em termos de “falta de ...” mais do que em termos de ineficácia das estruturas existentes.

Duma maneira geral, a disponibilização de estruturas de apoio adequadas para implementar as TIC na educação dos alunos com necessidades educativas especiais foi salientada por muitos professores como sendo tão crucial como a existência de *hardware* e de *software* adequados. Este aspecto foi realçado, de uma forma ou de outra, pela maior parte dos países.

Um apoio apropriado é crucial para o professor que utiliza as TIC para responder às necessidades educativas individuais dos alunos. Os quadros seguintes apresentam os factores específicos que parecem impedir ou apoiar esta utilização.

Quadro 4.5 *Obstáculos à utilização individual das TIC pelo professor na educação de alunos com necessidades educativas especiais*

Obstáculos	Identificados por:
A falta de confiança do professores para aplicar as TIC no currículo dos alunos com necessidades educativas especiais.	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Espanha, Islândia, Lituânia, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa.
Falta de troca de informação e de partilha de saberes dentro da escola e entre as escolas.	Alemanha, Áustria, Chipre, Dinamarca, França, Lituânia, Holanda, Suíça.
Disponibilidade limitada de recursos e/ou de <i>hardware</i> e <i>software</i> actualizado a nível da escola.	Alemanha, Áustria, Chipre, Espanha França, Grécia, Islândia, Irlanda, Lituânia, Noruega, Portugal, Suécia.
Acesso limitado a apoio e à informação especializada a nível da escola .	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Grécia, Islândia, Irlanda, Lituânia, Noruega, República Checa.
As TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais não fazem parte do plano de desenvolvimento da escola.	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Dinamarca, Lituânia.
Falta de meios de avaliação das necessidades dos alunos em TIC.	Chipre, Lituânia, Reino Unido.

Obstáculos	Identificados por:
Ausência de flexibilidade das estruturas escolares.	Chipre (evidente no ensino regular mas não nas escolas especiais), Noruega, Portugal.
Discriminação com base na idade e no sexo na utilização das TIC.	Áustria, Dinamarca, República Checa..
Resistência à mudança em geral e especialmente à mudança introduzida pelas TIC.	Alemanha, Dinamarca, Lituânia, Portugal.
Disponibilidade/acesso limitado a uma formação contínua em TIC.	Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Lituânia, Noruega, Suécia.
Participação limitada na formação contínua.	Dinamarca, Irlanda.
Confusão resultante da falta de coordenação das fontes de apoio, de informação e de aconselhamento.	Chipre, Irlanda e Reino Unido.
Falta de conhecimentos em TIC e/ou interesse por parte do pessoal de apoio especialista em necessidades educativas especiais (por exemplo psicólogos).	Noruega, Portugal.
Possibilidades limitadas de aplicação dos resultados da investigação, por parte dos professores.	Suécia.
Número limitado de professores especializados na educação de alunos com necessidades educativas especiais capazes de aplicar as TIC em geral.	Lituânia, República Checa.

Quadro 4.6 *Factores que favorecem uma utilização individual das TIC por parte do professor na educação dos alunos com necessidades educativas individuais*

Factores positivos	Identificados por:
Uma política de escola clara em relação às TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais.	Irlanda.
Compromisso e apoio dos directores escolares	Áustria, Chipre, Islândia, Noruega.
Introdução de objectivos com base nas TIC, nos currículos dos alunos com necessidades educativas especiais.	Lituânia, República Checa.
Disponibilidade de recursos de <i>hardware e software</i> adequados e de um apoio na escola e na sala de aula.	Espanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Noruega, República Checa, Suécia.
Acesso a formação especializada que desenvolve a autoconfiança dos professores.	Chipre, Espanha, Irlanda, Noruega, República Checa, Reino Unido.
Disponibilidade de uma informação especializada e de exemplos práticos de outros professores.	Dinamarca, Espanha, Holanda, Noruega, Portugal, República Checa, Suécia.
Trabalho de equipa dos professores e partilha de experiências e de saberes.	Alemanha, Chipre, Dinamarca, Espanha, Suécia.
Motivação e competência crescentes dos professores para utilizar a flexibilidade das TIC.	Alemanha, Chipre, Dinamarca, Grécia, Islândia, Lituânia, Portugal, Suécia.
Resultados positivos na aprendizagem e/ou motivação dos alunos em resultado da aplicação das TIC.	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Dinamarca, França, Irlanda, Lituânia, Noruega, Suécia.
Utilização crescente do uso das TIC em casa pelos pais e pela sociedade em geral.	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Suécia.

Factores positivos	Identificados por:
Possibilidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas graças à utilização das TIC e tomada de consciência dessas oportunidades.	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, França, Luxemburgo, Portugal, Suécia.
Consciencialização crescente das vantagens das TIC em todos os níveis do sistema educativo (incluindo políticas).	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Lituânia, Noruega, Suécia.
Coordenação regional de todas as formas de TIC no apoio à educação de alunos com necessidades educativas especiais.	Reino Unido.

O apoio individual aos professores na utilização das TIC pode ser prestado aos níveis nacional, regional, local ou pode ser assegurado pela escola ou pelos colegas de trabalho. Se é certo que este sistema pode garantir uma informação vasta e flexível bem como um aconselhamento e um apoio prático, ele também apresenta inconvenientes: partilha de responsabilidades, dificuldades de acesso a financiamentos, potencial falta de coordenação de serviços. A coordenação e a racionalização do apoio baseadas numa explicitação clara das necessidades dos professores e dos alunos, parecem ser essenciais.

4.3 As TIC na formação em necessidades educativas especiais

A formação de professores sobre a utilização efectiva das TIC deve ter lugar na formação inicial e deve ser, também, como uma prática continuada na formação em serviço. O quadro que se segue apresenta aspectos da formação em TIC (no quadro da educação de alunos com necessidades educativas especiais) nos países.

Quadro 4.7 *Aspectos da formação em TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais*

Aspecto da formação	Identificado em:
A formação em TIC em geral faz parte integrante da formação inicial de professores.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia.
A formação sobre a utilização das TIC para responder aos alunos com necessidades educativas especiais faz parte da formação inicial de professores.	Áustria, República Checa*.
Formação contínua de professores em TIC.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido Suécia.
Formação especializada em serviço para professores sobre a aplicação das TIC para responder às necessidades educativas especiais	Alemanha (varia conforme as Lander), Áustria (diferenças regional, Chipre (está a ser desenvolvido um novo programa de formação), Dinamarca, Espanha,, França, Grécia (ensino a distância), Irlanda, Lituânia, Reino Unido, Suécia.

*Na República Checa, as universidades e respectivas faculdades têm autonomia para estabelecer os programas de estudo. Enquanto não há orientação oficial referente à inclusão das TIC em necessidades educativas especiais na formação de professores, existe uma certa flexibilidade para elas o fazerem.

Em todos os cenários, a formação visa ajudar os professores a incluir as TIC nas suas práticas diárias, e mais especificamente nos planos educativos individuais dos alunos. A formação em TIC deve, de

uma maneira geral, ser mais flexibilizada e ter em consideração as necessidades individuais do professor. Complementarmente, qualquer formação em TIC deve examinar os métodos, as didácticos e a organização da aprendizagem e estabelecer ligações claras entre a teoria e a prática.

A utilização das TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais devia ser objecto de uma formação especializada – para professores de apoio das NEE e professores de apoio em TIC. A questão da falta de formação em necessidades educativas especiais significa que não é razoável esperar que os professores utilizem as TIC, de forma efectiva, na educação de alunos com NEE, uma vez que não foram formados inicialmente em necessidades educativas especiais.

4.4 Questões relativas à aplicação das TIC na educação de alunos com necessidades especiais

As TIC são utilizadas para preencher um conjunto de funções no domínio da educação de alunos com necessidades educativas especiais. Podem ser usadas como:

- instrumento de ensino;
- instrumento de aprendizagem;
- contexto de aprendizagem;
- instrumento de comunicação;
- ajuda terapêutica;
- auxiliar de diagnóstico;
- instrumento para tarefas administrativas.

Complementarmente, o potencial das TIC como tecnologia de apoio individual (ou adaptada) é enorme e pode responder às necessidades físicas, sensoriais e intelectuais.

Os países salientam uma gama de problemas que influenciam a aplicação das TIC no contexto da educação de alunos com necessidades educativas especiais. Cada país difere na importância que dá a estes problemas mas, a partir da informação recolhida, podemos identificar um número de preocupações comuns a todos: a infra-estrutura (*hardware*, *software* e acesso à Internet); as ligações com as ciências da educação (pedagogia); as questões ao nível do professor; as questões ao nível do aluno. Os quadros seguintes referem estas diferentes questões relacionadas com a aplicação das TIC na educação de alunos com NEE.

Quadro 4.8 *Infra-estrutura hardware, software e acesso à Internet*

Factores influenciadores	Identificados em:
Acesso a recursos TIC adequados a nível da escola e do aluno: <i>hardware</i> , <i>software</i> , acesso à Internet, financiamento e manutenção.	Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.
Acesso a um <i>hardware</i> adaptado ou concebido adequadamente.	Alemanha, Chipre, Islândia, Noruega.
Acesso a <i>software</i> que responda às necessidades especiais dos alunos	Áustria, Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Noruega, Suécia.
Acesso a material da Internet concebido para alunos com diferentes tipos de NEE.	Chipre, Grécia, Noruega, Suécia.

Quadro 4.9 *Ligações com as teoria da educação (pedagogia)*

Factores influenciadores	Identificados em:
Desenvolvimento de métodos sobre a forma de utilizar as TIC, como auxiliar pedagógico para o ensino de todos os alunos.	Alemanha, Chipre, Noruega, Suécia.
Disseminação de informação sobre a utilização eficaz das TIC, no contexto de aprendizagem e sobre uma boa prática pedagógica.	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Islândia, Lituânia, Noruega, Espanha, Suécia, Reino Unido.
Métodos de utilização das TIC, adaptados para responder às exigências do currículo de cada país.	Chipre, Grécia, Islândia.
As TIC constituem um valor acrescentado em termos de experiências educativas para os alunos com NEE.	Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Espanha, França, Lituânia, Suécia.
As TIC são utilizadas para dar suporte a uma filosofia educativa particular: “a escola para todos”.	Chipre, Suécia.
As TIC são uma parte integrante da resposta a alunos com NEE, onde cada escola desenvolve o seu próprio conceito de melhor uso das TIC com vista a satisfazer as necessidades dos seus alunos.	Alemanha.

Pode considerar-se que o objectivo das TIC, no contexto da educação de alunos com NEE, é responder às necessidades individuais destes alunos, através de uma infra-estrutura técnica individual adequada. A prescrição de uma infra-estrutura técnica adequada requer que sejam tomados em consideração os princípios-chave da aprendizagem e do ensino bem com a identificação dos estilos de aprendizagem individuais.

Quadro 4.10 – *Questões relacionadas com o professor*

Factores influenciadores	Identificados em:
Uma infra-estrutura satisfatória e a disponibilização de materiais educativos de qualidade em TIC não garantem uma utilização eficaz das TIC nas escolas.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.
Constatam-se vários problemas associados à falta de conhecimentos e de especialização dos professores em matéria das TIC.	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.
Assegurar aos professores formas adequadas de formação das TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais. (formação inicial e contínua)	Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.
Em todos os cenários de formação, esta deverá visar ajudar os professores e incluir as TIC na sua prática diária e nos planos educativos individuais dos alunos.	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Dinamarca, França, Suécia.
A atitude individual do professor influencia a participação na formação contínua especializada e, consequentemente, a aplicação de novos métodos de ensino.	Bélgica (Comunidade de língua alemã), Chipre, Dinamarca.

Factores influenciadores	Identificados em:
A aplicação das TIC no processo de gestão e de desenvolvimento da escola requer atenção particular.	Alemanha, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre.
A falta de formação geral em educação de alunos com NEE.	Chipre, Irlanda.
Problemas ligados ao acesso dos professores de alunos com NEE à informação especializada.	Alemanha, Áustria, Bélgica (Comunidades de língua francesa e alemã), Chipre, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia.

Se a utilização das TIC na educação de alunos com necessidades educativas especiais está em plena expansão, os professores precisam de ter competências mais especializadas neste domínio. Para além disso, é sentida a necessidade de uma cooperação mais sistemática entre os diversos profissionais que apoiam, de formas diferentes, os professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais. A aplicação das TIC no processo de desenvolvimento e de gestão da escola deve ser planificada e cuidadosamente implementada. Deve, também, ser melhorada a utilização das TIC pelos serviços de apoio às necessidades educativas especiais. Da mesma maneira, é necessário implementar melhores condições de ensino, especialmente prevendo tempo e criando momentos para a colaboração entre os professores e os outros profissionais, para permitir que possam ser dadas orientações e conselhos profissionais o mais perto possível do local de trabalho do professor.

Quadro 4.11 *Questões relacionadas com os alunos*

Factores influenciadores	Identificados em:
Na medida em que conceitos como “aprender a aprender”, “aprender ao longo da vida” e “educação à distância” se tornam cada vez mais aceites, a metodologia educativa tradicional terá de mudar dramaticamente para todos os alunos e para aqueles que com eles trabalham.	Alemanha, Áustria, Bélgica (Comunidade flamenga), Chipre, Grécia, Lituânia, Luxemburgo, Suécia.
As diferentes formas de apoio não são forçosamente prestadas de forma adaptada ou em todas as regiões.	Grécia, Islândia, Irlanda, Reino Unido Suécia.
A Internet pode ser um obstáculo para os alunos com NEE dependendo da forma como a comunicação é apresentada (em termos de nível, de conteúdo e de língua).	Áustria, Chipre, França, Grécia.

O acesso a diferentes modalidades das TIC na educação é uma realidade para muitos alunos com NEE mas não para todos os alunos. A igualdade de oportunidades de acesso às TIC, através de uma infraestrutura adequada, de apoio especializado e de professores experientes com competências na área das TIC, é uma meta ainda a ser trabalhada por toda a Europa.

4.5 Comentários conclusivos

Parecem emergir as seguintes questões como pontos a ter em consideração no futuro:

- Uma tendência-chave que emerge da análise dos resultados de todos os países é o grau de concordância que é encontrado entre os países sobre as questões prioritárias a ter em consideração.
- Pode argumentar-se que há necessidade de recentrar as TIC nos programas e políticas da educação. Com efeito, se anteriormente, o ênfase era principalmente colocado na criação de meios (ao nível da infra-estrutura em termos de equipamento e especialização) permitindo às TIC serem efectivamente aplicadas nas estruturas destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais, não é mais o caso hoje em dia. Com efeito, parece que actualmente, cada vez mais países se interrogam sobre os fins, os propósitos e os objectivos da utilização das TIC ao nível das necessidades educativas especiais e não somente sobre as suas modalidades. Tal enfoque permitirá orientar os debates relativos ao desenvolvimento de uma infra-estrutura adaptada, e colocará uma muito maior atenção sobre o porquê e o como as TIC podem ser mais apropriadamente usadas nos diferentes contextos educativos. Com este enfoque, a reflexão terá, de forma significativa, como objecto o uso das TIC para aprender nos diferentes contextos e não simplesmente o aprender a usar as TIC. A verdadeira inclusão das TIC no currículo dos alunos com necessidades educativas especiais só terá lugar quando se compreender o enorme potencial das TIC como instrumento de aprendizagem.
- Enquanto é enfatizada a disponibilização de uma infra-estrutura básica de *hardware e software* de qualidade, são invocadas outras questões relacionadas com o desenvolver um racional claro, baseado em evidências, para a utilização das TIC no contexto educativo e com o dotar os professores com as necessárias competências para implementar este racional na prática.
- Parece que se poderia desenvolver ainda mais uma teoria sobre a utilização das TIC nas necessidades educativas especiais se houvesse mais oportunidades para a cooperação entre diferentes grupos de actores (alunos e suas famílias, professores, profissionais de apoio e investigadores) aos níveis nacional e internacional. A cooperação virtual destes actores poderia ser melhorada através de encontros e de intercâmbios presenciais. O poder das TIC enquanto ferramenta para a comunicação e para a aprendizagem, é reforçada pelo contacto pessoal e intercâmbio dos especialistas em NEE e em TIC.
- Finalmente, embora existam informações gerais sobre as TIC na educação de alunos com NEE disponíveis aos níveis nacional e internacional, não existem detalhes sobre o tipo, formato e objectivos dessa utilização – têm ainda de ser criados e disseminados. É crucial que os princípios do acesso para todos à informação se apliquem tanto à futura informação como à que já existe. Uma informação clara sobre as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais e dos seus professores como utilizadores das TIC deve ser a base da edificação, do desenvolvimento e da aplicação de uma política educativa.

5. A intervenção precoce

O conceito de intervenção precoce tem em conta dois aspectos intimamente relacionados: a idade da criança e a própria intervenção. A intervenção pode começar à nascença ou nos primeiros anos de vida da criança, antes do seu ingresso na educação escolar. Podemos definir a intervenção precoce como o conjunto das acções e medidas - sociais, médicas, psicológicas e educativas – dirigidas às crianças e suas famílias, com o objectivo de responder às necessidades especiais das crianças que apresentam ou estão em risco de atraso de desenvolvimento (Agência Europeia, 1998).

Os estudos nesta área sublinham a importância de identificar objectivos claros tendo em conta a finalidade da intervenção precoce: a detecção das deficiências (diagnóstico), a prevenção das dificuldades futuras e a estimulação da criança e/ou do seu ambiente. Três questões-chave são aqui abordadas: em primeiro lugar a intervenção precoce diz respeito à primeira infância (especialmente dos 0 aos 3 anos), pelo que não deve ser confundida com educação pré-escolar; em segundo lugar a intervenção precoce pressupõe uma abordagem multidisciplinar (diversas áreas disciplinares estão envolvidas e devem trabalhar em conjunto) e também uma abordagem ecológica (o enfoque não é exclusivamente centrado na criança mas na criança, na família e na comunidade) (Peterander, 1996).

De uma forma geral, constata-se que na Europa, a intervenção precoce e seus objectivos, têm em conta estes aspectos, embora com diferenças específicas entre os países.

5.1 As respostas para as crianças nas primeiras idades e a transição para a educação pré-escolar

A idade de ingresso das crianças no sistema educativo determina a idade da prestação de serviços de intervenção precoce. Na maior parte dos países, estes serviços apoiam a criança desde o nascimento até aos três anos e, em alguns países, as crianças são acompanhadas até aos seis anos, em estreita colaboração com o sistema educativo. Este é um aspecto muito importante do ponto de vista educativo, uma vez que as medidas de apoio e a intervenção educativa são implementadas logo que a necessidade seja sinalizada ou identificada.

Num grande número de países, as crianças ingressam no sistema educativo aos três ou quatro anos. Noutros, o ingresso no sistema educativo tem lugar mais cedo. Antes de entrar para a escola primária, as crianças podem frequentar vários tipos de estruturas “pré-primárias”, centros ou instituições que acolhem as crianças antes do seu ingresso no ensino primário. Estes centros ou instituições para crianças nas primeiras idades variam muito. As diferenças principais estão relacionadas com as qualificações dos elementos da sua equipa (com diploma de educação ou não) e com o serviço com que estão relacionadas (da educação ou não). Podem ser agrupados da seguinte forma:

- Por um lado, há infantários, creches e centros de dia que geralmente não dependem do Ministério da Educação e cujo pessoal não é necessariamente qualificado em educação.
- Paralelamente, encontramos instituições não escolares com finalidades educativas que podem receber crianças desde as primeiras idades até ao ingresso na escola primária. É o caso dos centros de dia e das creches, instituições não escolares, geralmente não dependentes dos serviços responsáveis pelo sistema educativo e cujo pessoal não tem obrigatoriamente um diploma em educação.

- Finalmente existem as escolas que estão sob a responsabilidade directa das autoridades da educação e cujo pessoal tem obrigatoriamente formação académica na área da educação.

O quadro seguinte apresenta a situação nos diferentes países:

Quadro 5.1 *Estruturas pré-primárias disponíveis para as crianças antes da escolaridade obrigatória*

	Berçário/creche	Instituições com finalidades educativas	Escolas
Desde o nascimento	Chipre, Espanha, Grécia, Lituânia, República Checa.	Noruega, República Checa.	Lituânia.
3 meses	Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Suíça.		Espanha
6 meses		Dinamarca, Finlândia.	
1 ano	Alemanha.	Itália, Suécia.	Estónia, Islândia, Latvia
2– 2,5 anos			Bélgica, **Comunidades francesa e flamenga), França, República Checa
3 anos		Áustria, Alemanha, Eslováquia, Polónia, Portugal.	Bélgica (Comunidade de língua alemã), Chipre, Inglaterra, Itália, Portugal.
4 anos		Suíça.	Grécia, Holanda, Irlanda, Luxemburgo ,
5 anos			Alemanha*.

* em algumas *Länder*, as crianças entram para a escola com 5 anos, desde que o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e físico o permita.

** em zonas educativas prioritárias.

Fonte: Eurydice e dados nacionais

No que respeita à escolha das instituições pré primárias, os pais na maioria dos países têm o direito de escolher a estrutura pré-primária que melhor lhes convier. Contudo, podem surgir problemas quando se trata de estruturas privadas ou quando não estão localizadas na área de residência da família. Na prática, esta escolha pode também ser limitada: é o caso em que a instituição seleccionada não tem os recursos que a criança necessita, se recusa a aceitar a criança ou se existe lista de espera. As listas de espera são referidas pela Áustria, Inglaterra, Alemanha, Islândia, Lituânia, Holanda, Noruega, Portugal e Suíça.

Em alguns países, as crianças com necessidades educativas especiais têm prioridade de acesso nos estabelecimentos de educação pré-primária. É o caso de Inglaterra, Alemanha,

Islândia, Noruega, Espanha, Suécia e Holanda. Em países onde a educação obrigatória começa aos 5 anos, as crianças com necessidades educativas especiais frequentam, muitas vezes, a escola a partir dos 2,5 a 3 anos de idade.

Na República Checa, observa-se uma tendência para oferecer educação pré-primária a todas as crianças antes de iniciarem a escola primária, o que compreende as crianças com necessidades educativas especiais que frequentam jardins-de-infância regulares ou especiais. Em casos excepcionais, as crianças com menos de três anos são admitidas na educação pré-escolar. As crianças com necessidades educativas especiais têm direito a apoio e educativo e a profissionais especializados.

Na Alemanha, em algumas *Länder* o sistema pré-escolar está sob a responsabilidade única do Ministério dos Assuntos Sociais. As crianças dos três aos seis anos adquiriram, recentemente, o pleno direito à frequência de um jardim de infância.

Em Itália, as crianças com necessidades educativas especiais frequentam o ensino pré-escolar a par com as crianças sem necessidades educativas especiais. O apoio é dado por um professor especializado e por outros profissionais do centro de saúde local e é garantida a continuidade de um nível educativo para outro.

Na Suécia, todas as crianças têm direito a cuidados infantis. Os que têm necessidades especiais têm direito a um apoio especializado.

Num grande número de países, o acolhimento precoce de crianças numa instituição pré-primária realça a importância de uma boa coordenação entre os serviços de intervenção precoce e os diferentes estabelecimentos pré-primários, tendo em vista o assegurar a continuidade do trabalho levado a cabo com crianças com necessidades especiais. Esta continuidade deve ser assegurada de forma a evitar qualquer interrupção por razões de idade ou por motivos administrativos (associadas aos serviços responsáveis pelos cuidados infantis). Isto implica também que a informação e as competências sejam passadas à futura equipa que se encarregará da criança.

5.2 As equipas de intervenção precoce

Importa abordar três questões relativas às equipas de intervenção precoce: o seu papel ou funções, a sua composição e a sua organização.

No que respeita ao papel das equipas de intervenção precoce, os países referem que a principal função das equipas de intervenção precoce é, em primeiro lugar, apoiar a criança e, em segundo lugar, a família. A escolha das medidas a tomar dependerá do tipo de necessidades da criança e da sua família.

- O *trabalho com a família* constitui um elemento fundamental do trabalho das equipas de intervenção precoce e compreende: a informação, a orientação, o apoio e a formação.
- O *trabalho com a criança* é muito complexo quanto ao conteúdo e quanto à forma que pode assumir. Compreende tanto o apoio ao desenvolvimento global da criança, como as medidas preventivas e educativas que favorecem a sua transição para o sistema educativo. Devem escolher-se as formas de apoio que melhor correspondam às necessidades da criança.

Estas medidas devem ser entendidas no quadro do apoio à autonomia da criança (ajudar a criança a ajudar-se a si própria). Esta abordagem tenta evitar a utilização de programas externos que a criança e a família sintam como algo que lhes é imposto e que está distantes dos seus interesses. De acordo com os profissionais que trabalham em intervenção precoce, podem obter-se melhores resultados quando se têm em conta as necessidades e os centros de

interesse da criança e da sua família. Os diferentes métodos, actualmente usados em intervenção precoce, seguem esta linha. Isto significa que o trabalho deve basear-se no que é possível: (aptidões e capacidades), e não no que é impossível (deficiências).

Os profissionais dos diferentes países mencionaram medidas de apoio bastante variadas. No entanto, todas elas têm em conta não só as necessidades da criança como também os recursos locais e nacionais disponíveis.

Foram referidas quatro situações de apoio possíveis. O apoio pode ser dado *em casa*, nas *clínicas ou hospitais de dia*, em *centros especializados de intervenção precoce* ou em *estruturas de educação pré-primária* (infantários, creches, jardins de infância ou centros pré-escolares).

O *apoio domiciliário* é muito mencionado e podemos dar-lhe o primeiro lugar em todos os países. Na Holanda, durante muito tempo, o apoio em intervenção precoce era prestado em centros especializados onde as crianças passavam vários dias ou estavam mesmo em permanência. Hoje a intervenção procura manter a criança no seio da família, assegurando-lhe todo o apoio necessário em casa.

O apoio pode ser prestado também, pelos *serviços de intervenção precoce*. Este apoio é dado pelos centros especializados para certos tipos de deficiência. São escolhidos os serviços de intervenção precoce, as *clínicas e os hospitais de dia* o mais próximo possível da residência da família. Na Alemanha, devido à estrutura federal do Estado, existem dois sistemas diferentes: em algumas *Länder* a intervenção precoce é desenvolvida por centros pediátricos (orientados pela saúde), mas, na maior parte dos casos, o apoio é prestado por centros especializados em intervenção precoce, com 50% do apoio prestado no centro e 50% em casa.

Na Lituânia os serviços especializados que dependem das autoridades de saúde desempenham um papel importante.

Em Espanha, os serviços médicos são fornecidos principalmente a recém-nascidos ou àquelas crianças que necessitam de uma estadia prolongada no hospital. O apoio no domicílio ou em centros educativos tornou-se uma prioridade desde 2000.

Na República Checa, os serviços de intervenção precoce são também fornecidos por organizações de voluntários.

O apoio pode também ser prestado em estruturas pré-primárias como é referido por vários países. É o caso dos países em que o ingresso na escola tem lugar muito cedo.

O apoio dado pelas equipas de intervenção precoce dirige-se tanto à criança como ao pessoal que trabalha nos centros. É o início de um trabalho preparatório da transição da criança para as estruturas educativas que as vão acolher mais tarde.

Uma situação particular é observada na Polónia onde se encontram classes de apoio precoce para crianças e suas famílias. Cada classe tem duas ou três crianças (com menos de três anos) e seus pais. As classes podem ser organizadas em casa ou em unidades educativas especializadas.

Nenhuma das opções acima descrita é exclusiva. São possíveis todas as combinações, dependendo da idade e das necessidades das crianças. Em Itália, por exemplo, o apoio pode ser dado em casa, em clínicas de dia, em estruturas pré-primárias ou em serviços especializados (para necessidades educativas especiais severas) de acordo com a situação da criança. Qualquer intervenção requer sempre o envolvimento e autorização dos pais.

Quanto à composição das equipas de intervenção precoce, ela é referida por todos os países como sendo multidisciplinar, integrando diferentes profissionais com competências variadas. As principais diferenças observadas entre os países parecem estar ligadas ao grau de implicação dos profissionais de educação nas equipas, bem como às dificuldades com que se depararam para assegurar uma boa coordenação e cooperação entre os profissionais.

No que respeita à organização das equipas de intervenção precoce, podem ser identificados três modelos:

- O modelo “local e descentralizado” presente, sobretudo, nos países nórdicos onde os serviços são assegurados e coordenados pelas autoridades locais (municípios).
- O “modelo especialista” em que são oferecidos às crianças e suas famílias os serviços altamente especializados de intervenção precoce, dependentes principalmente dos serviços sociais e de saúde. Encontramos exemplos deste em França e na Alemanha.
- Um terceiro modelo a que poderemos chamar “inter-serviço” que assenta no acordo e na cooperação dos serviços locais, regionais e mesmo nacionais de intervenção precoce. A educação está totalmente envolvida neste modelo que encontramos, por exemplo, em Portugal.

5.3 O apoio financeiro às famílias

A informação das famílias constitui uma tarefa muito importante que deve começar o mais cedo possível. A informação deve ser clara, compreensível e completa. Envolve diversos aspectos: a descrição dos problemas detectados ou dos potenciais problemas das crianças, a explicitação do processo a seguir, a apresentação dos seus limites.

Paralelamente, também deve ser dada informação sobre os direitos dos pais e o *apoio financeiro* de que podem beneficiar. As famílias podem receber por parte dos serviços sociais e de saúde um apoio financeiro variável conforme os países. Este, geralmente, assume a forma de *dotação familiar* a que todas as famílias têm direito. O montante da comparticipação financeira varia consideravelmente em função do rendimento dos pais e, sobretudo, do grau de deficiência e de independência da criança. Nos países nórdicos as comparticipações financeiras suplementares são concedidos a todas as famílias, quaiquer que sejam os seus rendimentos. Para dar um exemplo da ordem de grandeza, na Áustria, a ajuda financeira, cujo montante depende do grau de deficiência da criança e do número de horas necessárias para os cuidados específicos (podendo ir de 50 a 180 horas por mês), não pode exceder 1.531.54 Euros por mês.

O apoio financeiro cobre também as *despesas adicionais*, que os pais têm de efectuar para tratar dos filhos. Em alguns países, este tipo de despesa excepcional é suportada pelos serviços de saúde ou pelas companhias de seguros que fixam um montante em função dos cuidados de que a criança necessita. Alguns países, também mencionaram a ajuda financeira para fazer face às várias despesas que resultam das dificuldades da criança como as ajudas técnicas, se usadas para as actividades da vida diária (por exemplo mobilidade, transporte, alojamento) ou para a educação da criança. Em todos os países estas despesas são totalmente (ou em parte) suportadas por um apoio financeiro dado às famílias. No Luxemburgo, por exemplo, os pais recebem um subsídio complementar durante toda a vida do filho. Na Holanda estes custos suplementares são suportados pelos municípios e as famílias podem também recorrer a um orçamento assistencial “em função do cliente” que permite financiar os cuidados a prestar à criança em casa (por exemplo cuidados de enfermagem).

As *outras ajudas financeiras* assumem a forma de ajuda directa à família segundo as necessidades da criança e no caso em que um dos pais fica em casa para cuidar do filho durante algum tempo (dois anos no máximo). Esta ajuda é considerada como um salário ou uma compensação salarial dada aos pais que ficam em casa, permitindo-lhes manter os seus direitos sociais (saúde, etc.). Podemos encontrar esta situação nos países nórdicos, na Alemanha e no Luxemburgo. Na República Checa os pais não trabalham ou trabalham a tempo parcial para poderem cuidar do seu filho, podendo receber as compensações até que a criança complete os sete anos.

Na maior parte dos países as famílias beneficiam de *redução nos impostos*. Esta redução tem em conta o facto de, em geral, as famílias com crianças com necessidades educativas especiais terem de fazer face a maiores despesas do que outras. Esta redução tributária é calculada em função da deficiência e das mesmas condições que foram levadas em conta para a definição das dotações familiares. Por exemplo, na Bélgica ou na Grécia a criança tem de apresentar uma redução (em 66% ou 67% conforme os casos) nas capacidades físicas ou mentais para poder beneficiar destas ajudas.

Os benefícios são atribuídos aos pais de acordo com as suas condições profissionais ou com as suas condições de vida. Em Itália, por exemplo, as famílias têm prioridade na atribuição de casa municipal. Se os pais trabalham no sector público, têm prioridade na escolha do local de trabalho, de forma a que possam estar o mais perto possível de casa; também têm prioridade na transferência do local de trabalho e têm direito a três dias por mês, (de acordo com a lei 104/92). No Chipre, os funcionários públicos têm três prioridades na escolha do local de trabalho. As reduções nos transportes são também mencionadas por todos os países.

Finalmente existem as *famílias de acolhimento temporário*. Este tipo de apoio é oferecido às famílias por serviços públicos ou privados. É um serviço que não existe em todos os países mas que tem tido uma procura cada vez maior, particularmente no caso das famílias com crianças com deficiências profundas. As famílias de acolhimento são cuidadosamente escolhidas. Não têm qualquer relação familiar com a criança e acolhem-na por um determinado período de tempo (um dia, uma semana, um fim de semana) de forma a permitir aos pais descansarem, estarem sozinhos, prestarem uma maior atenção aos irmãos e irmãs. É uma prática comum na Dinamarca, na Holanda, na Noruega e na Suécia. Existem também alguns casos em França, na Alemanha, na Islândia, na Itália e no Luxemburgo. São encontrados também exemplos em Inglaterra e no País de Gales, em função dos recursos disponíveis. Na Lituânia este tipo de apoio à família é assegurado apenas por serviços privados.

Existem outras soluções que visam o mesmo fim: aliviar os pais. Pode tratar-se da colocação da criança numa família de acolhimento por um período de curta duração, ou do acolhimento da criança por diferentes organizações que oferecem diferentes actividades durante o tempo de férias.

5.4 Comentários conclusivos

A intervenção precoce compreende as intervenções e as medidas necessárias a prestar à criança e sua família para responder às necessidades educativas especiais da criança que apresenta ou que está em risco de atraso de desenvolvimento. A intervenção precoce diz respeito à primeira infância e não pode ser confundida com a educação pré-escolar. É preciso assegurar uma boa cooperação entre os serviços de intervenção precoce e os da educação, para garantir, em boas condições, o ingresso da criança no sistema educativo.

- A intervenção precoce implica multidisciplinaridade: estão envolvidos profissionais de diferentes áreas disciplinares que cooperam entre si. Podem depender de diferentes sectores: saúde, segurança e educação. A coordenação e a partilha de responsabilidades são indispensáveis.
- As equipas de intervenção precoce não estão focalizadas única e exclusivamente na criança mas têm também em conta a família e a comunidade.
- As famílias devem receber informação clara e exaustiva sobre os problemas da criança e devem beneficiar de todos os apoios necessários. O apoio financeiro parece ser uma

medida de apoio essencial para permitir às famílias assumir os custos resultantes das necessidades especiais da criança.

6. Comentários Finais

A educação de alunos com necessidades educativas especiais e, em especial, a questão da inclusão destes alunos nas escolas regulares, é um assunto delicado que deve ser examinado tendo em atenção a história, a situação e os recursos dos diversos países.

Todos os países se esforçam por prestar a melhor educação possível aos alunos de acordo com as suas condições individuais e defendem a igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade para todos.

6.1 Resumo

Este documento aborda diferentes questões mencionadas pelos países nos seus relatórios nacionais, as quais se podem agrupar em cinco áreas:

6.1.1 *As políticas e práticas inclusivas*

Podemos identificar situações diferentes nos países no que se relaciona com (a) a sua política de inclusão (que pode ir da inclusão total à oferta de uma multiplicidade de abordagens, ou a uma clara distinção entre os sistemas regular e especial); (b) as definições de categorias de necessidades educativas especiais e de deficiência e conseqüentemente o número de alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais (proporção que pode ir de 1% a mais de 10%) e as diferenças das percentagens de alunos educados em instituições separadas (entre 1% e 10% dos alunos)

Podemos também identificar tendências comuns entre os países: (a) a reconversão das escolas especiais em centros de recursos; (b) a elaboração de um programa educativo individual para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais e que frequentam escolas regulares.

6.1.2 *O financiamento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais*

O estudo revela que o financiamento da educação dos alunos com necessidades educativas especiais é um dos factores determinantes na implementação da inclusão. Se os financiamentos não são atribuídos de acordo com uma política explícita, é pouco provável que a inclusão seja implementada na prática. A diversidade dos mecanismos de financiamento pode explicar as diferenças observadas entre as políticas gerais e a sua organização e aplicação na prática. Com efeito, o financiamento poderá ser considerado como um dos factores mais importantes para os desenvolvimentos futuros das práticas inclusivas.

É nos países em que o sistema de financiamento é caracterizado por um modelo de financiamento directo das escolas especiais em função das suas necessidades (mais alunos – mais fundos) que se ouvem as maiores críticas. Estes países sublinham os diferentes comportamentos estratégicos dos actores (país, professores, etc.) que podem resultar em menos inclusão, maior número de alunos certificados e custos mais elevados.

Nos países com um sistema altamente descentralizado, onde as regiões e os municípios são os principais responsáveis pela organização da educação dos alunos com necessidades educativas especiais, são notados geralmente efeitos positivos no seu sistema de financiamento. Os sistemas onde os municípios tomam as suas decisões com base nas

informações dadas pelos serviços de apoio e pelos centros de aconselhamento, e onde a atribuição de mais verbas às instituições separadas influencia directamente o montante dado às escolas regulares, parecem ser mais eficazes em termos da implementação da inclusão.

6.1.3 *Os professores e as necessidades educativas especiais*

Os professores de turma são responsáveis por todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. Em caso de necessidade são asseguradas medidas de apoio. O apoio directo aos professores é uma tendência na maioria dos países, mas está ainda muito focalizado no aluno.

Em todos os países, os professores de turma recebem, na sua formação inicial, uma formação geral em necessidades educativas especiais. A formação complementar, que confere especialização, é opcional na maioria dos países. A formação contínua parece ser organizada de forma flexível e parece oferecer uma ajuda preciosa aos professores de turma.

6.1.4 *As tecnologias de informação e comunicação (TIC)*

A informação facultada pelos países sublinha a necessidade de recentrar as TIC nas políticas e programas educativos dos alunos com necessidades educativas especiais. É preciso enfatizar as finalidades e os objectivos da utilização das TIC e não, unicamente, a utilização das suas ferramentas. Esta focalização permite orientar a reflexão de forma diferente: como utilizar as TIC para aprender em diferentes contextos e não simplesmente como manipular as diferentes ferramentas TIC.

Esta evolução poderá ser facilitada se forem dadas aos diferentes actores da educação de alunos com necessidades educativas especiais e aos especialistas em TIC, mais oportunidade para cooperar.

É importante que o princípio da acessibilidade de todos à informação se aplique tanto à informação já existente como à futura informação.

6.1.5 *A intervenção precoce*

Uma intervenção precoce eficaz implica (a) uma boa colaboração entre os serviços de intervenção precoce e os serviços educativos; (b) equipas multidisciplinares bem coordenadas e que partilhem responsabilidades; (c) uma atenção não apenas focalizada na criança mas também na família e na comunidade; (d) a prestação de uma informação clara e exaustiva às famílias sobre todos os assuntos relacionados com os filhos bem como o acesso aos apoios necessários, incluindo o apoio financeiro.

6.2 **Informações complementares**

Os leitores interessados numa informação específica e mais exaustiva sobre a situação nos diferentes países e/ou sobre um tema específico do documento, poderão encontrar uma informação mais detalhada nas diferentes áreas de trabalho da *website* da Agência Europeia: www.european-agency.org: *Páginas Nacionais*, *Publicações da Agência* e relatórios nacionais sobre as *Necessidades Educativas Especiais na Europa* das unidades Eurydice da Bélgica (Comunidade de língua alemã), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Polónia e Eslováquia.

Poderão encontrar-se informações pormenorizadas sobre a organização e a situação da educação regular nos diferentes países na *website* da Eurydice: www.eurydice.org. O site proporciona igualmente estudos comparativos sobre temáticas diversas como: o ensino de línguas estrangeiras, a integração das TIC na educação, a formação dos professores, e ainda um relatório detalhado sobre o financiamento da educação na Europa, o qual inclui um

European Agency for Development in Special Needs Education

capítulo sobre os recursos afectos às escolas para os alunos com necessidades educativas especiais. A base de dados Eurybase (www.eurybase.org) faculta informação pormenorizada sobre os sistemas educativos, a qual também inclui um capítulo dedicado às necessidades educativas especiais.

Anexo I Parceiros Nacionais da Agência Europeia

Áustria

Ms. Irene MOSER irene.moser@aon.at
Pädagogisches Institut des Bundes

Bélgica (Comunidade Flamengo)

Mr. Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
Department of Education, Secretariaat-generaal

Bélgica (Comunidade Francesa)

Ms. Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be
EPESCF

Dinamarca

Mr. Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk
Danish Ministry of Education

Finlândia

Ms. Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
National Board of Education

França

Mr. Pierre Henri VINAY cnefei-diradj@education.gouv.fr
Ms. Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée

Alemanha

Ms. Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de
IPTS 22 - BIS Beratungsstelle für Integration

Grécia

Mr. Konstantinos KARAKOIDAS t08dea1@yppeph.gr
Department of Special Needs Education, Ministry of National Education
With the contribution of Ms. Venetta LAMPROPOULOU v.lampropoulou@upatras.gr

Islândia

Ms. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
Borgarholtsskóla

Irlanda

Mr. Peadar MCCANN maccannap@educ.irlgov.ie
Inspectorate, Department of Education

Itália

Ms. Paola TINAGLI (Acting) paola.tinagli@istruzione.it
Ministry of Education

Luxemburgo

Ms. Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
Service ré-éducatif ambulatoire

Holanda

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

Noruega

Ms. Gry HAMMER NEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vitor FIGUEIREDO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Espanha

Ms. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

victoria.alonso@educ.mec.es

With the contribution of Ms. Marisa HORTELANO ORTEGA marisa.hortelano@educ.mec.es

Suécia

Ms. Lena THORSSON
Specialpedagogiska institutet

[lena.thorsson@sit.se](mailto:lana.thorsson@sit.se)

Suíça

Mr. Peter WALTHER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Reino Unido

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Educational Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Anexo 2 *Unidades Nacionais Eurydice*

Unidade Europeia Eurydice

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels

(<http://www.eurydice.org>)

Unidades Nacionais Eurydice

European Union

Áustria

Eurydice – Informationsstelle

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Bélgica

Unité francophone d'Eurydice

Ministère de la Communauté française

Direction générale des Relations internationales

Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002

1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Departement Onderwijs

Afdeling Beleidscoördinatie

Hendrik Consciencegebouw 5 C 11

Koning Albert II – laan 15

1210 Brussel

Agentur Eurydice

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft

Agentur für Europäische Programme

Quartum Centre

Hütte 79 / Bk 28

4700 Eupen

With the contribution of Mr. Leonhard Schiffers

Dinamarca

Eurydice's Informationskontor i Danmark

Institutionsstyrelsen

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 25 D

1220 København K

Finlândia

Eurydice Finland

National Board of Education

Hakaniemenkatu 2

P.O. Box 380

00530 Helsinki

França

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grécia

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
With the contribution of Ms. Antigoni Faragoulitaki

Irlanda

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Itália

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Luxemburgo

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Holanda

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Espanha

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
With the contribution of Mr. Javier Alfaya and Mr. Alberto Alcalá.

Suécia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Reino Unido

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
With the contribution of Mr. John Mitchell and Mr. Douglas Ansdell.

EFTA/EEA Countries

Islândia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

Noruega

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Países Candidatos

Bulgária

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department

European Agency for Development in Special Needs Education

Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Chipre

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

República Checa

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06

With the contribution of Ms. Stanislava Brožová and Ms. Květa Goulliová (National Eurydice Unit) and Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Estónia

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Hungria

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Látvia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Lituânia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Polónia

Eurydice Unit

Foundation for the Development of the Education System

Socrates Agency

Mokotowska 43

00-551 Warsaw

Contribution of the Unit in co-operation with the Ministry of National Education and Sport.

Roménia

Eurydice Unit

Socrates National Agency

1 Schitu Magureanu – 2nd Floor

70626 Bucharest

Eslováquia

Slovak Academic Association for International Co-operation

Eurydice Unit

Staré grunty 52

842 44 Bratislava

Eslovénia

Eurydice Unit

Ministry of Education, Science and Sport

Office for School Education of the Republic of Slovenia

Trubarjeva 5

1000 Ljubljana