

Projeto Educativo Local de Sintra

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO DO ANO LETIVO 2015/2016 VOLUME IV



ENQUADRAMENTO DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÓMICO

VOLUME I



CARTA EDUCATIVA DE 2.ª GERAÇÃO

VOLUME II



SUCESSO ESCOLAR:

PLANO PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES

VOLUME III



EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO DO ANO LETIVO 2015/2016

VOLUME IV



DINÂMICA EMPRESARIAL E ASSOCIATIVA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

VOLUME V



SIM(TRA): APRENDER E VIVER MELHOR NUM

TERRITÓRIO INTELIGENTE E SUSTENTÁVEL 2017-2025



TÍTULO
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIAGNÓSTICO DO ANO LETIVO 2015/2016
PROJETO EDUCATIVO LOCAL DE SINTRA | VOLUME IV

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA
António Manuel Rochette Cordeiro
Luís Alcoforado
Marcelino Pereira

EQUIPA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Liliana Paredes
André Fonte
Cristina Barros
Lúcia Santos
Mafalda Frias

EQUIPA DA CÂMARA MUNICIPAL DE SINTRA
Basílio Horta da Franca
Rui Pereira
Frederico Eça
Cristovalina Afonso
Maria João Martins
Ana Antunes
Anabela Paraíso
Susana Coelho

EDIÇÃO E DESIGN GRÁFICO
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Câmara Municipal de Sintra

Sintra | 2018

GLOSSÁRIO

- AEF** - Atividades Educativas Funcionais
- AVD** - Atividades da Vida Diária
- CAO** - Centro de Atividades Ocupacionais
- CEB** - Ciclo do Ensino Básico
- CEE** - Comunidade Económica Europeia
- CEF** - Cursos de Educação e Formação
- CEI** - Currículo Específico Individual
- CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade
- CRITIC** - Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação
- NEE** - Necessidades Educativas Especiais
- NT** - Núcleo Territorial
- PCA** - Percursos Curriculares Alternativos
- PEI** - Plano Educativo Individual
- PEL** - Projeto Educativo Local
- PIIP** - Plano Individual de Intervenção Precoce
- PIT** - Plano Individual de Transição
- SNIIPI** - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
- TTVA** - Treino de Transição para a Vida Adulta
- UAE** - Unidade de Apoio Especializado a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita
- UEE** - Unidade de Ensino Estruturado Para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo
- UF** - União das Freguesias

ÍNDICE GERAL

Glossário	7
Índice Geral	9
Nota Prévia.....	11
A. Enquadramento	13
1. Introdução	13
2. Normativos legais.....	16
B. Caracterização dos Alunos.....	21
1. Tipo e grau de dificuldade	23
2. Frequência e nível de ensino.....	30
3. Medidas educativas	38
4. Transição de ano/ciclo.....	42
5. Residência.....	46
6. Equipamentos de apoio.....	54
7. Turma reduzida	56
8. Acompanhamento dos encarregados de educação.....	58
C. Intervenção Escolar e Extraescolar	61
1. Orientação escolar/profissional	61
2. Implementação do PIT.....	62
3. Participação em atividades.....	64
4. Transporte	67
5. Recursos humanos	67
D. Notas Conclusivas	69
Bibliografia	75
Índice de Ilustrações.....	79
Figuras	79
Quadros	80
Anexos	81
Anexo 1. Questionário de caracterização dos alunos.....	82



NOTA PRÉVIA

011

A educação, em sentido lato, e tal como consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), é um direito de todos e deve ser para todos. Todo e qualquer processo educativo visa a aquisição de um conjunto de conhecimentos diferenciados, os quais se devem materializar em capacidades e valores que irão contribuir para o desenvolvimento e crescimento das crianças e jovens enquanto cidadãos conscientes e capazes de intervir sobre o mundo que os rodeia das mais diferentes formas (Correia, 2008; Henriques, 2012).

A escola, não podendo apenas limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos, deverá ser um meio por excelência de preparação destas crianças e jovens para uma verdadeira participação ativa na sociedade, através da aquisição de experiências, capacidades e vivências, que se irão revelar fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos ativos e preparados para uma vida mais autónoma e responsável e, naturalmente, uma vida adulta de sucesso (Singal, 2006). Neste sentido, a partir do momento em que um aluno tem dificuldades na aquisição de conhecimentos variados e diferenciados, motivadas por algum tipo de incapacidade intelectual ou física, passa a reunir um conjunto de necessidades, às quais o sistema de ensino

regular não consegue responder da forma mais adequada. É exatamente neste contexto que surge a educação especial, cujas características permitem que as crianças/jovens completem o processo de aprendizagem num ambiente mais favorável, através da disponibilização de recursos humanos e materiais que favoreçam as suas possibilidades e capacidades e compensem as debilidades que estes possam apresentar.

A evolução do conceito de educação especial e a crescente importância do conceito de inclusão tem colocado em evidência a importância de realizar adaptações no sistema de ensino de ensino, quer seja em termos de recursos materiais ou humanos, de forma a introduzir modificações que defendam e promovam os interesses destas crianças/jovens. Alguns exemplos destas modificações passam pela planificação do currículo, pela flexibilização dos diferentes níveis de participação na sala de aula, pela alteração dos procedimentos de avaliação, entre outros procedimentos considerados pertinentes (Ariadna & Carvalho, 2006; Costa *et al*, 2006; Morgado, 2011).

O presente relatório dá estrutura ao volume IV do Projeto Educativo Local (PEL) do município de Sintra e tem como principal objetivo estabelecer algumas



recomendações com vista à mudança/melhoria para o sucesso educativo, social e individual das crianças e jovens com NEE do município, bem como à construção de respostas educativas que fomentem equidade de oportunidades entre os alunos.

Atendendo à importância que a educação especial tem na construção de um projeto educativo local, às funções que a escola aqui desempenha, e pode vir desempenhar, e à sua relação com outras entidades do território para uma procura assertiva de estratégias que fomentem as oportunidades destes alunos, entendeu-se como prioritário caracterizar os alunos com NEE, dando-se início a um levantamento assíduo e à construção de uma base de dados que auxilie neste processo, e que contribuirá, num futuro próximo para a construção de um PEL verdadeiramente inclusivo. Para este efeito foi elaborado um questionário através da plataforma do *Google*, o qual, após validação do mesmo pelos diferentes docentes de educação especial do município, foi aplicado *online* no período compreendido entre maio e junho de 2016. Este questionário encontra-se organizado em oito secções, designadamente: A) Caracterização do aluno; B) Frequência no ano letivo 2014/2015; C) Frequência no ano letivo 2015/2016; D) Intervenção escolar; E) Orientação escolar e profissional; F) Acompanhamento parental; G) Frequência no ano letivo 2016/2017; H) Observações (anexo 1).

Na primeira parte, além das informações biográficas foi solicitada a identificação do grau de dificuldade e respetivo diagnóstico do aluno, bem como o agrupamento de escolas e respetivo estabelecimento de ensino frequentado no ano letivo 2015/2016. Tendo

em consideração a necessidade de acompanhamento do percurso escolar destes alunos, considerou-se necessária a identificação do agrupamento de escolas e estabelecimento de ensino frequentado no ano letivo anterior, bem como no posterior. Por outro lado, e tendo em vista o objetivo do presente trabalho, solicitou-se também a indicação das medidas educativas em vigor, da identificação da necessidade de equipamentos de apoio específicos ou de turma reduzida e do local onde o aluno passa mais tempo letivo. No ponto da orientação escolar pretende-se averiguar se existe intervenção e em que áreas esta é realizada; se o aluno desenvolveu PIT e, no caso de resposta afirmativa, uma breve descrição do mesmo. Por outro lado, também se procurou indagar se o aluno frequenta a oferta de escola e, em caso afirmativo, quais frequenta. Por outro lado, este questionário permitiu também esclarecer a necessidade de recursos humanos específicos, identificando a área de atuação preferencial e, finalmente, a identificação do meio de transporte preferencial utilizado pelos alunos no percurso casa-escola. Relativamente às atividades realizadas fora da escola pretende-se efetuar uma caracterização das atividades, do local (área de residência ou área da escola) e de que forma é realizado o transporte para essas mesmas atividades (transporte público, escolar, de familiares, adaptado ou a pé). O questionário prossegue com a orientação escolar e profissional, onde se procurou perceber em que fase da orientação escolar e/ou profissional se encontra o aluno e qual o encaminhamento recomendado, estando este a cargo do docente responsável. Finalmente, procurou-se indagar em que medida existe acompanhamento dos encarregados de educação.



A. ENQUADRAMENTO

013

1. INTRODUÇÃO

A educação especial consiste numa modalidade de ensino destinada a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no campo da aprendizagem, originadas por incapacidade física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, sobredotação ou talentos, destinando-se a todos os educandos e disponível em todos os níveis de ensino (Correia, 1999). O objetivo primordial da educação especial, passa assim, pela disponibilização de um conjunto de recursos, nas mais diferentes áreas, que possibilitem e facilitem a transição destes jovens para a vida adulta, dotados de um conjunto de competências adquiridas ao longo do seu percurso escolar e adaptadas em função das suas especificidades.

Esta preocupação remonta ao século XVI, e com alguns avanços e retrocessos, de forma lenta mas contínua, foi-se sedimentado a consciência de que a pessoa com incapacidade necessitava de um tratamento diferenciado, pelo que os séculos XVIII e XIX caracterizaram-se pela institucionalização e acompanhamento especializado das pessoas com deficiência. Este processo culminou com a criação de

escolas especiais para alunos com dificuldades visuais e auditivas e um novo passo é dado para responder às necessidades evidenciadas pelos deficientes mentais, que passam a ter atendimento em instituições criadas para o efeito.

O século XX marca, de forma indubitável, o acesso ao sistema de ensino por um número crescente de alunos, até pela entrada em vigor da escolaridade obrigatória. Naturalmente, este quadro de evolução permitiu a deteção e sinalização de inúmeros casos de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Surge então um novo movimento pedagógico¹ que pressupõe uma alteração da educação especial institucionalizada e cuja diferenciação deveria ser efetuada em função dos níveis de capacidade intelectual. Apesar de não conseguir produzir alterações significativas na dinâmica educativa vocacionada para as crianças/jovens com NEE, este esteve na génese de inúmeras escolas especiais com funções e objetivos diferenciados em função da tipologia da deficiência.

A Educação Especial objetiva, assim, a inserção do aluno com NEE nas classes regulares (excetuando-se situações devidamente justificadas e que sejam alvo de

¹Movimento da Escola Nova.



processos de programação educacional individualizada); o sentimento de pertença de todo e qualquer aluno à respetiva comunidade escolar; o sentimento de aceitação, por parte da comunidade escolar e a partilha, por parte de todos os alunos de cada turma - e sempre que possível - dos mesmos espaços, dos mesmos tempos e do mesmo currículo (Serrano, 2005). Pensa-se, não raras vezes, que a educação especial pretende colocar os alunos com NEE em turmas separadas ou escolas separadas, mas a educação especial constitui exatamente o inverso: um aluno com deficiência só deve ser removido do ambiente de educação comum quando a sua deficiência é tão grave que a criança não irá beneficiar de progressos, mesmo com o apoio de aparelhos e serviços adaptados, num ambiente de educação geral (European Commission, 2013).

014 Refere-se, ainda, o estigma e os preconceitos muitas vezes existentes em relação àqueles que demonstrem alguma necessidade educativa especial ou que as suas experiências académicas e sociais sejam mais empobrecidas, dificultando a aquisição de competências e o desenvolvimento de potencialidades e podendo ter como consequência uma cidadania considerada de segunda ou, nalgumas situações, a exclusão educacional e social (Correia, 1999; Felgueiras, 1994; Fischer, Roach & Frey, 2002; Ainscow & César, 2006; Ainscow & Ferreira, 2003).

Na perspetiva de Silva (2004), pensar sobre a ambiguidade de uma escola inclusiva, da inclusão e da educação especial, não reconhecendo a incapacidade como um problema visível e as crianças/jovens com NEE como seres individuais, conduz a uma dualidade de intervenções que vem sendo aplicada. Por um lado, estamos longe da perspetiva tradicional, pautada pela exclusão, que via as crianças/jovens com NEE como diferentes e/ou improdutivos. Por outro lado, pensar numa sociedade ideal, que recorre à aplicação de medidas inclusivas, mas não diferenciadoras da individualidade, baseadas naquilo que as pessoas partilham, parece conduzir de forma inevitável a

situações de exclusão económica, social, política e cultural (Fisher, Roach & Frey, 2002; Freire, 2008).

Segundo Rodrigues (2006), o termo inclusão, no âmbito da educação, exige que se rejeite a exclusão de qualquer aluno/a da comunidade escolar. Para tal, a escola que tem como objetivo assumir uma política de Educação Inclusiva, *“desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação”* (s/p).

Reforçando o referido até então, a inclusão tem por princípio assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características e dificuldades/potencialidades, tenham acesso a uma educação considerada de qualidade e à vivência de experiências significantes. Esta nova perspetiva de educação vem questionar, segundo Rodrigues (2000), a definição do conceito de diferença, presente no modelo integrativo, segundo o qual existem dois tipos de alunos: os que apresentam o currículo dito normal e os que têm algum tipo de deficiência ou dificuldades que lhes concede a legitimidade de seguirem percursos alternativos. Na perspetiva da inclusão, a igualdade educativa não é alcançada com o desenvolvimento de currículos diferentes para os alunos que apresentem dificuldades acrescidas, pelo contrário deseja-se com a inclusão que todos os alunos possam aceder ao mesmo currículo. Tal desejo leva necessariamente à criação de condições de igualdade. Neste caso, a questão deixa de ser se a escola tem capacidade para intervir num/a determinado/a aluno/a, mas sim como é que a escola se pode estruturar de modo a dar uma resposta de qualidade a esse/a aluno/a (Forlin, 2006). Esta nova conceção de escola implica, inevitavelmente, uma mudança concetual e estrutural que passa por uma nova maneira de conceber a escola e a diferença.

Também o sistema educativo português tem vindo a adequar-se às novas necessidades ao longo dos últimos anos, sendo esta também uma realidade no que se refere à educação especial, procurando ir ao encontro



do “ideal de escolarização como direito universal” (Capucha e Nogueira, 2014: 499). Esta preocupação começou a desenhar-se no início dos anos 60 do século XX, sendo que até este momento a educação das crianças com deficiência tinha um carácter segregatório e discriminatório. Na Europa com o fim da II Guerra Mundial, e uma década depois em Portugal, começa a surgir a necessidade de consciencialização acerca das crianças com NEE. Com a entrada de Portugal na CEE adotaram-se novas abordagens em relação à educação especial que passa a ser mais aberta e vocacionada entre as pessoas e o meio, ideia que se materializa no conceito de “escola inclusiva” (Capucha e Nogueira, 2014). Assim sendo, ao longo destes últimos anos, e como consequência da sua incorporação nos diversos documentos internacionais, os princípios que regem a educação inclusiva assumiram dimensões dominantes na educação (Florian, 1998).

Transformar uma escola tradicional em escola inclusiva presume, evidentemente, a utilização de práticas pedagógicas que consigam dar resposta, de forma qualitativa, à maioria dos alunos e em particular aos alunos com NEE, na sala de aula regular. Embora já se tenha noção de quais devem ser as medidas a serem implementadas para o alcance de uma escola inclusiva, tal tarefa não pode ser considerada simples devido à complexidade educativa que a gestão da diversidade pressupõe. Desta forma, para que este ideal seja efetivamente concretizado, as escolas devem adotar uma atitude de inovação, não só a nível organizacional, como também a nível da sua gestão pedagógica (Almeida, 2015; Hegarty, 1990; Vieira 2014).

Importa realçar que os níveis de predisposição para a implementação de uma escola inclusiva alteram-se de escola para escola, tornando-se relevante a procura de uma reposta que justifique tal disparidade de posturas. Seguindo esta linha de pensamento, Giné (1998) preocupou-se em estudar e identificar as características apresentadas pelas escolas onde o alcance de práticas educativas inclusivas esteja distante. Entre os fatores apontados, salienta-se a transmissão de conhecimentos em sala de aula pouco flexível e centrado em conteúdos

de matriz concetual e uma carência de trabalho cooperativo não só entre os professores, como também entre os restantes agentes educativos.

Certo é que a resposta educativa definida como ideal, perante a heterogeneidade visível por parte dos alunos que frequentam a escola, consiste no desafio mais importante e, conjuntamente, o mais trabalhoso com que as escolas e os professores se deparam. Note-se que a diversidade da população escolar é uma realidade que sempre existiu, mas é uma realidade mais recente ao nível do ensino secundário, levando a que as instituições educativas não possuam, ainda, experiência para abordarem com sucesso que seria desejável esta nova questão. Deste modo, é passível de se afirmar que a adoção de formas tradicionais de se trabalhar na escola não será a melhor solução para responder eficazmente à realidade atual, sendo que se o pretendido for alcançar o desenvolvimento pessoal, social e intelectual de todos os alunos sem qualquer tipo de discriminação, torna-se fulcral implementar transformações no contexto escolar. Desta forma, a passagem de uma escola considerada tradicional para uma escola que se reja pelos valores da igualdade e da qualidade – escola inclusiva – presume o desenvolvimento de certos princípios, nomeadamente e segundo Edmonds (1982; cfr. Serrano, 2005), (i) a competência do diretor liderar e a dedicação do mesmo à qualidade do ensino; (ii) uma focagem perspicaz no ensino por parte de todos os agentes; (iii) um meio que propicie o processo de ensino-aprendizagem e (iv) reformulação das práticas educativas tendo por base o desempenho dos alunos. Nesta perspetiva de mudança, e apresentadas as implicações da educação inclusiva na organização escolar, interessa, de seguida, atentar na estratégia a desenvolver nas escolas pelos profissionais especialistas, nomeadamente, os ligados à área da educação especial.

São vários os testemunhos de situações de escolas que só contam com técnicos muito depois do início do ano letivo, e cuja precariedade profissional impede a continuidade da prestação de apoio, com evidentes prejuízos para a sua eficácia. Existem, igualmente,



unidades de multideficiência apenas com docentes de Educação Especial sem qualquer técnico para apoio. Além disso, há escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão que apenas têm acesso aos manuais em Braille no final do ano letivo ou a tecnologias de apoio quando estas já não são adequadas. Estas situações representam um desperdício de recursos mas sobretudo de tempo essencial e irrecuperável num processo de aprendizagem, nomeadamente para alunos que requerem a existência de recursos e profissionais especializados. A existência destas respostas, designadamente no que concerne aos meios e profissionais que servem na e com a escola, em toda a extensão do ano letivo, é condição fundamental, sem a qual o princípio da inclusão não passa de mera retórica.

2. NORMATIVOS LEGAIS

016

Internacionalmente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), mais tarde reforçada no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Declaração de Jomtien (1990) ao preconizar a educação como um direito de todos, independentemente de especificidades individuais, dava continuidade à preocupação com os alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem e teve como resultado a Norma das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 1993). Mais tarde, a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade teve como resultado a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual Portugal foi um dos subscritores iniciais. O seu principal objetivo foi enquadrar as ações no âmbito das NEE, abordando as novas conceções sobre NEE e definindo as diretrizes de ação a nível nacional, regional e internacional. Neste documento proclama-se que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias”, que “os sistemas de educação devem ser planeados” em função das diversidades de contextos, em termos de características

e necessidades das crianças/jovens e que a escola se deve adequar a estas especificidades através de uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994).

Por outro lado, aos governos dos diferentes países subscritores é solicitado que concedam “maior prioridade, através de medidas de política e através de medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças”, que adotem “como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares” que desenvolvam “projectos demonstrativos”, encorajando a partilha com países que já detenham experiência na aplicação de um modelo de escola inclusiva, que estabeleçam “mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos (...) de modo descentralizado e participativo”, que encorajem e facilitem “a participação dos pais, comunidades e organizações (...) no planeamento e na tomada de decisões” (UNESCO, 1994). Assim, às crianças com NEE devem ser oferecidas todas as condições necessárias ao seu sucesso educativo e integração na vida pós-escolar, sendo que, a educação inclusiva, no seu sentido mais pleno e tal como preconizada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 “(...) consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem (...).”

Portugal defendeu e assumiu, igualmente, o compromisso de implementar os novos ideais de acesso à educação inclusiva. Entenda-se que a inclusão não é somente um movimento educacional mas também um movimento social e político que pretende defender o direito de todas as pessoas participarem na comunidade em que estão inseridas e de serem aceites e respeitadas naquilo que as diferencia das outras. Em relação ao contexto educativo, defende, também, o direito de todos os alunos desenvolverem e aperfeiçoarem as suas potencialidades de acordo com as suas necessidades e



interesses, permitindo-lhes exercer o seu direito de cidadania (Freire, 2008).

O principal normativo legal que enquadra o apoio prestado às crianças com NEE em Portugal é o decreto-lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008², que considera a educação inclusiva como aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Neste sentido, a “educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Lei n.º 21/2008).

No decreto-lei n.º 3/2008, entre outros aspetos, são definidos “os apoios especializados a prestar (...) visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” que manifestem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, de aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Estabelece, igualmente, que nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada à inclusão de crianças e jovens, devido ao tipo e grau de deficiência, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos alunos com NEE de caráter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial. Segundo este diploma existem cinco modalidades específicas de educação que respondem de forma evidente às necessidades destas crianças/jovens, designadamente:

- Educação bilingue de alunos surdos (art.º 23º): as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvidas em agrupamento de escolas ou escolas secundária, e que têm como

objetivos a aplicação e metodologias e estratégias de intervenção especializadas, interdisciplinares e adequadas a alunos com esta especificidade.

- Educação de alunos cegos e com baixa visão (art.º 24º): as escolas de referência para a educação bilingue de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino do braille e de orientação e mobilidade, sendo que estas unidades devem estar equipadas com material informático e didático adequado às necessidades destas crianças/jovens.

- Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo (art.º 25º): estas unidades promovem a participação dos alunos nas atividades curriculares, implementando e desenvolvendo um modelo de ensino estruturado, assente num conjunto de princípios e estratégias que promovem a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades, aplicando e desenvolvendo metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar, procedendo às adequações curriculares necessárias e organizando o processo de transição para a vida pós-escolar.

- Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (art.º 26º): estas unidades promovem a participação dos alunos nas atividades curriculares, aplicando metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, procedendo às adequações curriculares necessárias; assegurando os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, da orientação e mobilidade e organizando o processo de transição para a vida pós-escolar.

- Intervenção precoce na infância (art.º 27º): Conjunto de medidas de apoio integrado centrado na

² Alterações a esta mesma lei também foram consignadas noutros dois diplomas: Despacho 13170/2009 de 4 de Junho e Despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro.



criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. A sua intervenção centra-se nas crianças até aos 6 anos de idade, com alterações ou em risco grave de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento. Constitui um instrumento de maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar assegurando a articulação com os serviços de saúde e da segurança social e assegurando, no âmbito do Ministério da Educação e Ciência, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Para além das modalidades específicas de educação previstas no decreto-lei supracitado, e partindo do pressuposto de que se pretende uma escola inclusiva, existem outras ofertas educativas que, de igual modo, respondem às necessidades/debilidades destas crianças/jovens, designadamente: instituições particulares de educação especial, escolas de educação especial e centros de recursos para a inclusão, centro de recursos para as tecnologias de informação e comunicação, percursos curriculares alternativos, programa integrado de educação e formação e subsídio de educação especial (<http://www.dgeste.mec.pt>).

Os esforços para a concretização de uma escola inclusiva podem ser observados em diversos normativos legais já publicados, designadamente no decreto regulamentar n.º 19/98 de 14 de agosto, que “estabelece as disposições relativas à atribuição de um subsídio de educação especial, na portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro que apresenta “a matriz do currículo específico individual dos alunos que frequentam o ensino secundário e, além de integrar obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT), pressupõe o estabelecimento de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão para a sua concretização” e, ainda, no decreto-lei n.º 281/2009 que enquadra o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) – “avaliação da criança no seu contexto familiar, bem como na definição das medidas e ações a desenvolver de forma a assegurar um processo adequado de

transição ou de complementaridade entre serviços e instituições”.

A portaria n.º 201-C/2015, recuperando o anteriormente enunciado no decreto-lei nº 281/2009, defende a “individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. Também neste normativo legal é reforçada a necessidade de adaptação dos métodos de ensino aos alunos com NEE, bem como “atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade”. Por outro lado, neste diploma é regulamentada a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e respetivas famílias.

Apesar dos esforços elencados para a execução de uma escola inclusiva permanecem alguns constrangimentos no apoio aos alunos com NEE, os quais se encontram plasmados na recomendação do Conselho Nacional de Educação nº 1/2014 de 23 de junho. Neste documento referem-se as dificuldades inerentes ao alargamento da escolaridade obrigatória, designadamente no que diz respeito aos alunos com CEI no ensino secundário, cujas áreas disciplinares, e respetivas cargas horárias, não estão a ser respeitadas. Referencia-se, por outro lado, o SNIPI, na medida em que em algumas zonas do país este não se encontra implementado, verificando-se, de igual modo, dificuldades na transição entre este e o ingresso no 1.º CEB. Outro aspeto a ter em conta encontra-se relacionado com a atribuição de um subsídio (previsto no decreto-lei n.º 170/80), verificando-se uma desarticulação entre as famílias e as escolas, minimizando o impacto positivo que a atribuição deste apoio podia trazer aos agregados familiares. Por outro lado, ainda no contexto desta recomendação, verifica-se que, após o ingresso da quase totalidade de crianças



e jovens com NEE que frequentavam Escolas e Centros de Ensino Especial em escolas regulares existe uma desarticulação entre os recursos e profissionais e as necessidades evidenciadas por essas crianças e jovens.

Em abril de 2016 foram divulgadas as “Observações finais sobre o Relatório Inicial de Portugal” sobre a implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal pelo Comité da ONU dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência que, entre outros aspetos, salienta os progressos alcançados pelo estado em matéria dos direitos das pessoas com deficiência, designadamente através da revisão de diferentes normativos legais e implementação de medidas e programas diversos que permitem o acesso da pessoa com deficiência a um conjunto de serviços que permitem a melhoria da qualidade de vida do cidadão com deficiência. Neste caso destacam-se:

(a) *O Programa Nacional de Saúde Mental 2007-2016, que pretende ampliar a Rede Nacional de Cuidados Continuados Integrados de Saúde Mental;*

(b) *A Lei 21/2008, de 12 de Maio, graças à qual em 2015, 98% dos estudantes com deficiência do Estado parte frequentava as escolas regulares;*

(c) *A implementação do IV Plano Nacional contra a Violência Doméstica (2011-2013) e os seguintes programas das Forças de Segurança Portuguesas para proteger as pessoas com deficiência da violência: “Projecto IAVE” e “Programa de Apoio às Pessoas com Deficiência” da Guarda Nacional Republicana, “Significativo azul”, “Espaço Júlia” e “Programa Contigo” da Polícia de Segurança Pública (PSP) e “SEF em movimento” do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras;*

(d) *O Programa para Apoiar as Pessoas com Deficiência, desenhado para prevenir a discriminação, negligência, violência e maus tratos das pessoas com deficiência, e*

(e) *O desenvolvimento de uma “Linha Directa” por parte do Instituto Nacional para a Reabilitação para prestar apoio adaptado às pessoas com deficiência, às suas famílias, organizações e serviços que intervêm*

nesta área, em relação aos seus direitos, deveres e prestações e encaminhá-los para os recursos existentes.

Permanecem como motivos de preocupação deste comité alguns aspetos cruciais, designadamente: igualdade e não discriminação; mulheres com deficiência; crianças com deficiência; acessibilidade; situações de risco e emergências humanitárias; reconhecimento igual perante a lei; acesso à justiça; liberdade e segurança da pessoa; proteção contra a exploração; violência e abuso; proteção da integridade pessoal; direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade; liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação; respeito pelo domicílio e pela família; educação; saúde; trabalho e emprego; nível de vida e proteção social; participação na vida política e pública; participação na vida cultural, recreação, lazer e de desporto.

Nestas circunstâncias, apesar da política pública de educação especial, nas suas grandes linhas de orientação, ser coerente com os princípios da inclusão educativa, as condições em que se realiza a educação de alunos com NEE carecem de melhorias significativas, já que se observa uma descoincidência entre os princípios e a sua concretização. Este desfaseamento reflete-se, naturalmente, na desadequação do quadro normativo à real disponibilização de recursos, quer em quantidade quer em qualidade.

Em síntese, e apesar de amplos esforços legislativos, existem certas barreiras que continuam a dificultar o exercício de uma educação inclusiva (César, 2003; Forlin, 2006). A prática de uma educação inclusiva exige alterações organizacionais e funcionais em distintos níveis do sistema educativo, a transformação na articulação nos vários agentes educativos, a mudança na atuação na sala de aula e no currículo e, igualmente, a alteração de todo o processo de ensino-aprendizagem. As alterações referidas, pela sua complexidade, podem provocar resistências e medos que possam funcionar como inibição de ocorrência das mesmas (Rodrigues, 2006). Neste sentido, importa ainda salientar os comportamentos e crenças dos



agentes educativos que, por vezes, são contrárias aos princípios que se desejam implementar (Almeida & Rodrigues, 2006; Avramidis & Norwich, 2002; Becker, Roberts & Dumas, 2000), nomeadamente, a necessidade de formação e de aquisição de competências que simplifiquem a execução desses

mesmos princípios (Ainscow, 2005; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006) e os constrangimentos organizacionais, curriculares e até legais, que se apresentam como autênticos obstáculos à implementação de uma escola inclusiva (Ainscow, 2005; Dyson & Millward, 2000).



B. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

021

A escola pública, baseada no conceito de escola para todos, deve assegurar o princípio da igualdade de oportunidades para todos os seus alunos oferecendo um conjunto de ofertas educativas que respondam, de forma efetiva, às necessidades das crianças com limitações permanentes (comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social).

No município de Sintra, e no que se refere ao ano letivo 2015/2016, encontram-se localizadas um vasto conjunto de Unidades de Educação Especial, designadamente 20 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEE), 12 Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAE), 19 salas de Atividades da Vida Diária (AVD), bem como 2 Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos

e 2 Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (Quadro 1). De referir, ainda, a existência de um Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial de Sintra integrado no Agrupamento de Escolas Leal da Câmara (CRTIC Sintra) que é um dos 25 Centros de Recursos de uma das redes de apoio a alunos com NEE (<http://www.dge.mec.pt> e Câmara Municipal de Sintra).

Na análise por núcleo territorial, destacam-se os valores associados ao NT 4 no que se refere às UAE, UEE e às AVD, enquanto os NT 1 e 2 se destacam pelos valores associados às UEE, ambos com 5 unidades. Destaca-se, ainda, o facto de apenas os NT 3 e 4 apresentarem Escolas de Referência para Educação de Alunos Cegos. Enquanto no caso das Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância são de referir os NT 1 e 5.



QUADRO 1. UNIDADES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Fonte: Câmara Municipal de Sintra.

Núcleo territorial	Agrupamento de escolas	Estabelecimento de ensino	U.A.E.*	U.E.E.**	Salas de A.V.D***	Esc. Ref. p/ Educação de Alunos Cegos	Esc.Ref. p/Intervenção Precoce na Infância
NT 1	Alto dos Moinhos	—	—	—	—	—	—
	D. Carlos I	EB 2,3 D.Carlos I	1	0	1	0	1
	Lapiás	EB Lameiras e Fação	0	1	0	0	0
		EB Sabugo	0	1	0	0	0
		EB Rui Grácio	0	1	0	0	0
	Monte da Lua	EB Linhó	0	1	0	0	0
		EB 2,3 D.Fernando II	0	0	1	0	0
		EB 2,3 Região de Colares	0	1	1	0	0
Subtotal NT 1			1	5	3	0	1
NT 2	Algueirão	EB 2,3 Mestre Domingues Saraiva	0	0	1	0	0
	Ferreira de Castro	EB Ouressa	1	0	0	0	0
		EB Mem Martins	0	1	0	0	0
		EB 2,3 Ferreira de Castro	1	1	1	0	0
	Mem Martins	EB Serra das Minas 1	0	1	0	0	0
		EB 2,3 Maria Alberta Menéres	0	2	1	0	0
	Visconde de Juromenha	EB Visconde de Juromenha	0	0	1	0	0
	Subtotal NT 2			2	5	4	0
NT 3	Alfredo da Silva	EB Fernando Formigal de Moraes	1	1	0	0	0
	Escultor Francisco dos Santos	EB 2,3 Alfredo da Silva	0	0	1	0	0
		EB Escultor Francisco dos Santos	0	0	1	0	0
		Leal da Câmara	EB Rio de Mouro 1	0	1	1	0
	EB Rio de Mouro 2		0	0	0	1	0
Subtotal NT 3			1	2	3	1	0
NT 4	Aqualva e Mira-Sintra	EB Lopus	1	0	0	0	0
		EB 2,3 D. Domingos Jardo	1	0	1	0	0
		ES Matias Aires	1	0	1	0	0
	António Sérgio	EB Colaride	0	1	0	0	0
		EB 2,3 António Sérgio	0	0	1	0	0
	D. João II	EB São Marcos 2	0	1	0	0	0
		EB Cacém 1	0	1	0	0	0
	D. Maria II	EB Cacém 3	1	0	0	0	0
		ES 2,3 Gama Barros	1	1	1	0	0
	Não agrupado	ES Ferreira Dias	0	0	0	1	0
Subtotal NT 4			5	4	4	1	0
NT 5	Massamá	EB 2,3 Egas Moniz	0	0	1	0	0
	Miguel Torga	ES/3 Miguel Torga	0	0	1	0	0
	Professor Agostinho Silva	EB Casal de Cambra	1	1	0	0	0
		EB Casal de Cambra nº2	0	1	0	0	0
		EB 2,3 Prof. Agostinho da Silva	1	1	1	0	0
	Queluz-Belas	EB Queluz 2	1	0	0	0	0
		EB 2,3 Prof. Galopim de Carvalho	0	0	1	0	1
	Ruy Belo	EB Monte Abraão 2	0	1	0	0	0
		EB 2,3 Ruy Belo	0	0	1	0	0
Subtotal NT 5			3	4	5	0	1
Município de Sintra			12	20	19	2	2



1. TIPO E GRAU DE DIFICULDADE

De acordo com os dados recolhidos relativos à distribuição dos alunos com NEE sinalizados no município de Sintra, observa-se um maior número de jovens do sexo masculino, resultado que acaba por ser esperado tendo em conta que o número de pessoas do sexo masculino com deficiência em Portugal é superior ao número de pessoas do sexo feminino - 6,7% da população masculina, face a 5,6% da população feminina (INE, 2011). Neste sentido, dos 3271 alunos com NEE verifica-se que 64% são do sexo masculino, correspondendo a 2086 alunos, e 36% são do sexo feminino, valor que corresponde a 1185 alunos.

Numa primeira abordagem aos 3271 alunos com NEE do município de Sintra optou-se por analisar a existência ou não de dificuldades, independentemente do nível/grau apresentado, mas considerando a sua tipologia³. Em face dos resultados obtidos foi possível apurar que em relação aos diagnósticos mais preponderantes registam-se valores percentuais na ordem dos 81,3% nas dificuldades de comunicação e linguagem (2658 alunos), 73,9% nas dificuldades do foro cognitivo (2417 alunos) e 69,8% nas dificuldades do foro emocional (2284 alunos). Em sentido oposto, os valores

mais reduzidos de alunos com NEE, e considerando a totalidade dos 3721 alunos sinalizados, é observado nas patologias associadas à audição (6,5%, correspondendo a 212 alunos), ao aparelho digestivo e sistemas metabólicos e endócrino (7,9%, correspondendo a 258 alunos), bem como ao aparelho cardiovascular, sistemas hematológicos e imunológicos e aparelho respiratório (9,4%, correspondendo a 308 alunos). Neste caso, deve ser tido em consideração o facto de nestas patologias os graus apresentados serem, de forma maioritária, de nível grave e completo (Figura 1 e Quadro 2).

Por outro lado, a distribuição dos alunos com NEE por faixa etária revela que a maioria se enquadra na faixa etária dos 10 aos 14 anos (46%), maioritariamente nas patologias associadas à comunicação e linguagem, cognitivas e emocionais. Também a faixa etária dos 15 aos 19 anos (34%) apresenta valores significativos nas dificuldades supracitas. Por outro lado, com uma representatividade de 15% no contexto dos 3271 alunos sinalizados, a faixa etária dos 6 aos 9 anos (15%) e dos alunos com menos de 5 anos (3%) apresenta valores francamente reduzidos em todas as patologias consideradas (Figura 2).

³Do total de 3271 alunos com NEE, apenas 70 não se encontram abrangidos pelo decreto-lei nº 3/2008. Este valor resulta dos dados do questionário aplicado a educadores/professores, os quais consideram os alunos como tendo necessidades educativas especiais, apesar de

não se encontrarem abrangidos pelo respetivo diploma legal. Por outro lado, importa referir a existência de alunos em situações comórbidas, razão pela qual as percentagens, cumulativamente, ultrapassam os 100%.



FIGURA 1. DIAGNÓSTICO.

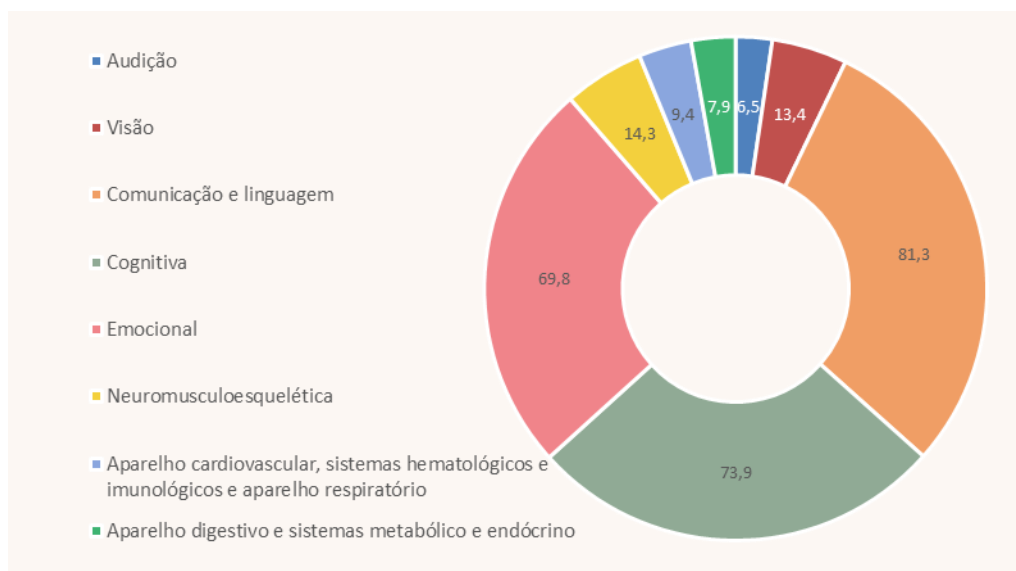
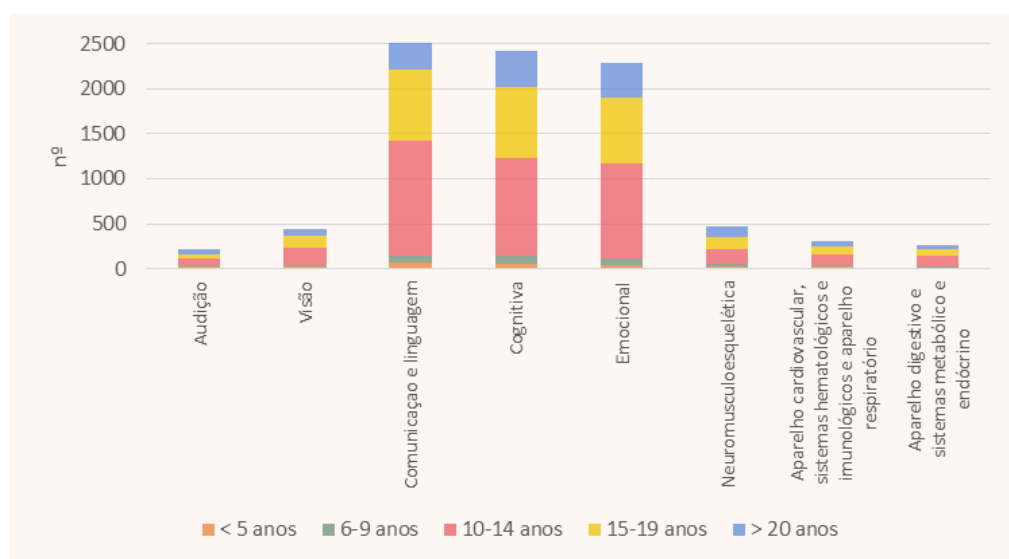


FIGURA 2. DIAGNÓSTICO POR FAIXA ETÁRIA.

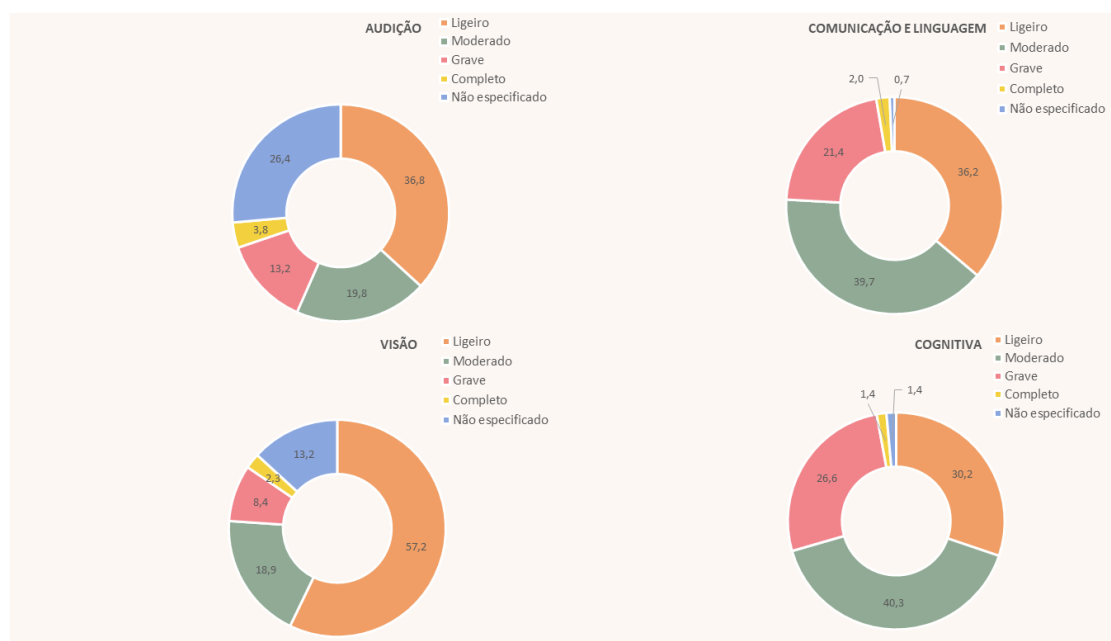




Considerando, quer o diagnóstico, quer o grau de dificuldade⁴, será de referir que as dificuldades classificadas como ligeiras são preponderantes nas dificuldades de visão, emocionais e de audição, com valores percentuais de 57,2%, 40% e 36,8%, respetivamente (Figura 3). Já no que se refere às dificuldades de grau moderado, estas apresentam uma representatividade mais elevada nas dificuldades cognitivas (40,3%) e nas que se encontram associadas à comunicação e linguagem (39,7%), sendo também de referir os 37,5% associados às dificuldades emocionais. Relativamente às patologias classificadas como graves os valores mais elevados surgem nas dificuldades cognitivas (26,6%), nas associadas à comunicação e

linguagem (21,4%), emocionais (18,7%) e neuromusculares (16,9%). Apesar de apresentarem valores francamente mais reduzidos, as patologias classificadas como completas apresentam valores mais elevados nas dificuldades neuromusculares (6,4%) e de audição (3,4%). Finalmente, no que se refere às patologias cujo grau não foi especificado verifica-se que estas são preponderantes nas dificuldades relacionadas com o aparelho digestivo e sistemas metabólicos e endócrino (69,4%), bem como com o aparelho cardiovascular, sistemas hematológicos e imunológicos e aparelho respiratório (57,5%) e com as dificuldades neuromusculares (30,6%).

FIGURA 3. GRAU DE DIFICULDADE POR DIAGNÓSTICO.



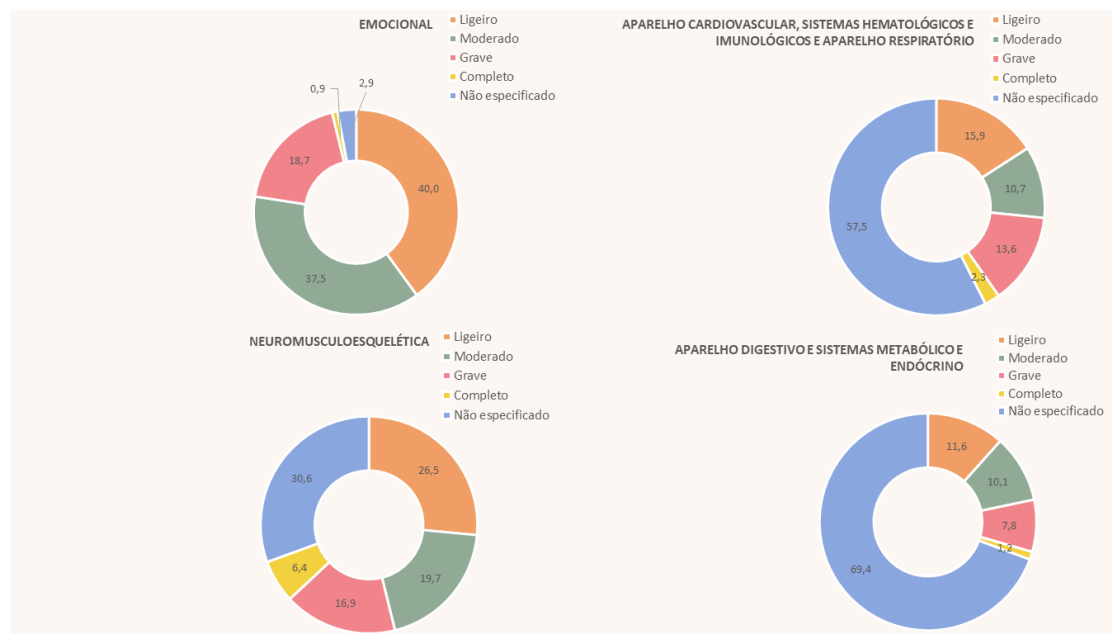
025

⁴Os graus de dificuldade apresentados ao longo do volume IV baseiam-se na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que distingue 7 níveis, a saber: 1) Nenhuma

deficiência; 2) Deficiência ligeira; 3) Deficiência moderada; 4) deficiência grave; 5) deficiência completa; 6) não especificada; 7) não aplicável (OMS - Direção Geral de Saúde, 2004).



(continuação)



026

Uma análise mais detalhada em função da patologia revela que, ao nível das dificuldades de audição, a faixa etária com quantitativos escolares mais significativos no que diz respeito aos graus ligeiro e moderado é a dos 10 aos 14 anos, correspondendo a 40% e 45% do total de alunos com estes níveis de dificuldade. Nas patologias auditivas classificadas como graves a faixa etária com maior relevância é a dos 15 aos 19 anos (32%), enquanto no grau de incapacidade completo a faixa etária predominante é a dos 6 aos 9 anos (38%), indicando, assim, a sinalização precoce de casos mais problemáticos (Figura 4).

Por seu turno, e no que às dificuldades de visão diz respeito, observa-se que a faixa etária predominante ao nível dos graus ligeiro, moderado e completo é a dos 10 aos 14 anos, com valores percentuais na ordem dos 48%, 42%, 43%, respetivamente. Já as patologias classificadas como graves apresentam um maior quantitativo de alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (50%), o que revela uma sinalização tardia dos alunos com este tipo de dificuldade, algo que

deve ser alvo de uma análise mais profunda por parte das entidades com competências neste domínio.

Relativamente às crianças/jovens que apresentam dificuldades ao nível da comunicação e linguagem é evidente que, uma vez mais, a faixa etária dos 10 aos 14 anos é preponderante no que se refere aos graus ligeiro, moderado e grave (52%, 48% e 45%), enquanto no grau de dificuldade completo as faixas etárias com os quantitativos escolares mais expressivos são a dos 6 aos 9 anos e a dos 15 aos 19 anos, com valores de 34% e 32%, parecendo neste caso haver dois momentos-chave para a identificação de alunos com este tipo de patologia, correspondendo à entrada no ensino básico e frequência do ensino secundário.

Já no que diz respeito aos alunos com dificuldades do foro cognitivo observa-se, uma vez mais, a preponderância dos alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos em todos os graus considerados, apresentando valores de 50%, 46%, 40% e 37% para os graus ligeiro, moderado, grave e completo, respetivamente. Por outro lado, será também de salientar, a elevada representatividade dos



alunos entre os 15 e os 19 anos em todos os graus de dificuldade, com valores na ordem dos 32%, 34%, 32% e 31 %, para os mesmos graus, parecendo indiciar uma sinalização mais tardia das problemáticas associadas ao foro cognitivo.

Em relação aos alunos com dificuldades do foro emocional é facilmente perceptível que, uma vez mais, as crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos predominam nos graus ligeiro (49%), moderado (46%) e grave (42%), enquanto na incapacidade cujo grau de severidade é classificado como completo os valores mais significativos estão associados à faixa etária dos 6 aos 9 anos (45%), apesar de na faixa etária seguinte se registarem valores igualmente significativos, designadamente 30%.

Já no que diz respeito aos alunos que apresentam dificuldades do foro neuromusculoesquelético e relacionadas com o movimento verifica-se que no grau ligeiro os valores mais significativos se encontram associados às faixas etárias dos 10 aos 14 anos e dos 6 aos 9 anos, com valores na ordem dos 39% e dos 30%, respetivamente.

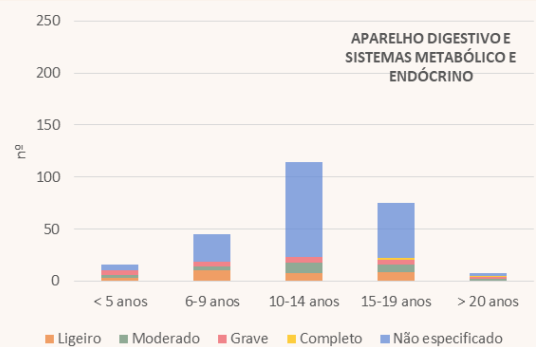
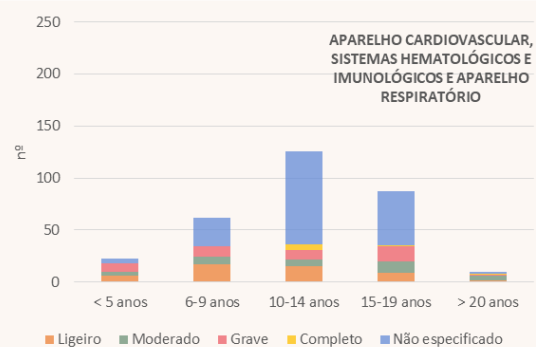
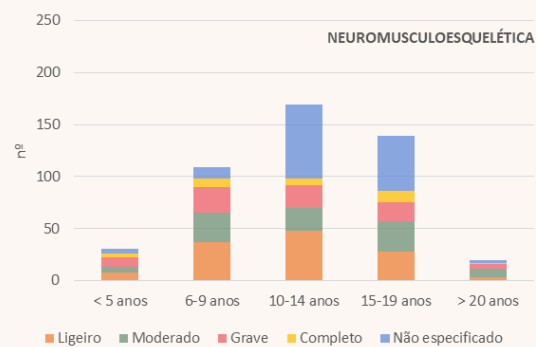
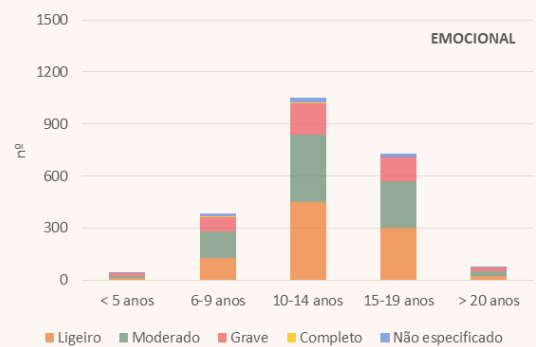
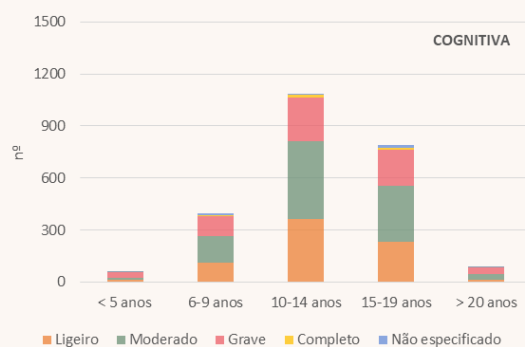
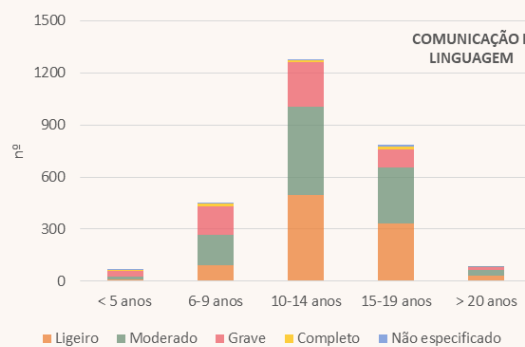
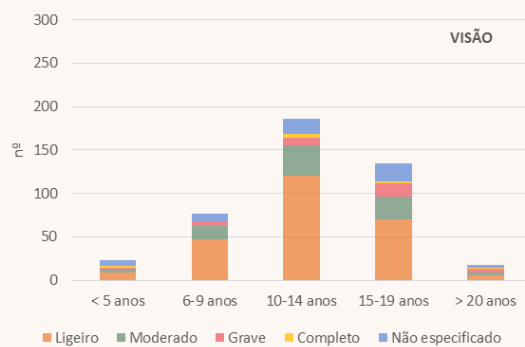
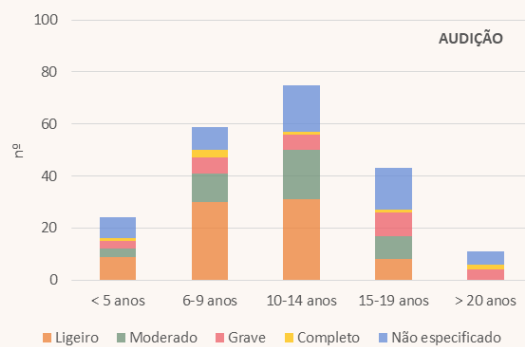
Nas dificuldades de nível moderado verifica-se que são os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e os 15 e os 19 anos que apresentam os maiores quantitativos, ambos com 23%. No nível seguinte, os valores mais reduzidos são observados nos alunos que apresentam menos de 5 anos e mais de 5 anos, enquanto as restantes faixas etárias apresentam valores na ordem dos 20% (6-9 anos), 18% (10-14 anos) e 15% (15-19 anos).

Em virtude dos reduzidos quantitativos escolares associados às patologias do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório a distribuição dos alunos por faixa etária é mais heterogénea. Neste sentido, os alunos com dificuldades ligeiras apresentam maioritariamente idades compreendidas entre os 6 e 9 anos (35%) e os 10 e 14 anos (31%). Nas dificuldades moderadas é a faixa etária dos 15 aos 19 anos que apresenta os valores mais significativos, designadamente 33%, situação semelhante ao observado nas dificuldades graves em que a faixa etária tem também uma representatividade de 33%. Finalmente, no grau completo os alunos apresentam, maioritariamente, idades compreendidas entre os 10 e nos 14 anos (71%).

Relativamente aos alunos que apresentam dificuldades do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino verifica-se que no grau ligeiro os valores mais significativos são registados ao nível dos alunos que apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (33%), enquanto no grau seguinte os valores mais significativos são registados na faixa etária dos 10 aos 14 anos (38%). Nas dificuldades classificadas como graves verifica-se que a maioria dos alunos apresenta idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (25%) e os 10 e os 14 anos (25%). Finalmente, no grau de dificuldade completo apenas se registam alunos com mais de 20 anos e com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, com maior representatividade destes últimos, designadamente 67%.



FIGURA 4.
GRAU DE
DIFICULDADE
POR
DIAGNÓSTICO E
FAIXA ETÁRIA.





QUADRO 2.
DIAGNÓSTICO POR GRAU
DE DIFICULDADE E FAIXA
ETÁRIA.

Dificuldade	Grau	< 5 anos	6-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	> 20 anos	Total	Relação com o total de alunos por dificuldade (%)	Relação com o total de alunos com NEE (%)
Audição	Ligeiro	9	30	31	8	0	78	36,8	6,5
	Moderado	3	11	19	9	0	42	19,8	
	Grave	3	6	6	9	4	28	13,2	
	Completo	1	3	1	1	2	8	3,8	
	Não especificado	8	9	18	16	5	56	26,4	
	Subtotal	24	59	75	43	11	212	100,0	
Visão	Ligeiro	9	47	120	70	5	251	57,2	13,4
	Moderado	3	15	35	26	4	83	18,9	
	Grave	2	6	9	16	4	37	8,4	
	Completo	2	0	5	2	1	10	2,3	
	Não especificado	7	9	17	21	4	58	13,2	
	Subtotal	23	77	186	135	18	439	100,0	
Comunicação e linguagem	Ligeiro	9	93	495	333	31	961	36,2	81,3
	Moderado	18	175	508	323	32	1056	39,7	
	Grave	33	160	257	104	15	569	21,4	
	Completo	5	17	12	18	1	53	2,0	
	Não especificado	1	1	3	11	3	19	0,7	
	Subtotal	66	446	1275	789	82	2658	100,0	
Cognitiva	Ligeiro	11	113	362	230	14	730	30,2	73,9
	Moderado	15	153	449	327	31	975	40,3	
	Grave	29	113	255	208	37	642	26,6	
	Completo	1	9	13	11	1	35	1,4	
	Não especificado	3	10	7	14	1	35	1,4	
	Subtotal	59	398	1086	790	84	2417	100,0	
Emocional	Ligeiro	12	125	450	302	24	913	40,0	69,8
	Moderado	10	157	390	270	29	856	37,5	
	Grave	18	78	179	134	19	428	18,7	
	Completo	1	9	6	3	1	20	0,9	
	Não especificado	5	14	27	19	2	67	2,9	
	Subtotal	46	383	1052	728	75	2284	100,0	
Neuromusculoesquelética	Ligeiro	8	37	48	28	3	124	26,5	14,3
	Moderado	5	28	22	29	8	92	19,7	
	Grave	9	25	22	18	5	79	16,9	
	Completo	4	8	6	11	1	30	6,4	
	Não especificado	5	11	71	53	3	143	30,6	
	Subtotal	31	109	169	139	20	468	100,0	
Aparelho cardiovascular, sistemas hematológicos e imunológicos e aparelho respiratório	Ligeiro	6	17	15	9	2	49	15,9	9,4
	Moderado	4	7	7	11	4	33	10,7	
	Grave	8	10	9	14	1	42	13,6	
	Completo	0	0	5	1	1	7	2,3	
	Não especificado	5	28	90	52	2	177	57,5	
	Subtotal	23	62	126	87	10	308	100,0	
Aparelho digestivo e sistemas metabólico e endócrino	Ligeiro	3	10	8	9	0	30	11,6	7,9
	Moderado	3	4	10	7	2	26	10,1	
	Grave	4	5	5	4	2	20	7,8	
	Completo	0	0	0	2	1	3	1,2	
	Não especificado	6	26	91	53	3	179	69,4	
	Subtotal	16	45	114	75	8	258	100,0	



2. FREQUÊNCIA E NÍVEL DE ENSINO

A distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes agrupamentos de escolas do município de Sintra, considerando os valores absolutos, demonstra uma elevada concentração em Agualva Mira-Sintra, com 238 alunos, Queluz-Belas, com 230 alunos e Monte da Lua, com 223 alunos (Figura 5 e Quadro 3). Estes valores podem ser justificados pelo facto destes três agrupamentos integrarem UAE, no caso de Agualva Mira-Sintra e Queluz-Belas (este último é também um agrupamento de referência no âmbito da Intervenção Precoce para a Infância) e UEE no caso de Monte da Lua. Valores entre os 150 e os 200 alunos podem ser observados nos agrupamentos de escolas Leal da Câmara (194), D. Carlos I (192), Professor Agostinho da Silva (190), Ferreira de Castro (182), António Sérgio (180), Mem Martins (171) e Miguel Torga (160). Com valores inferiores a 100 alunos são de referir os agrupamentos de escolas Escultor Francisco dos Santos (56) e Alto dos Moinhos (90). De referir, que o agrupamento de escolas D. Carlos I é uma unidade de referência no âmbito da Intervenção Precoce na Infância e que o Agrupamento de Escolas Leal da Câmara se assume como uma unidade de referência para os alunos cegos e com baixa visão, justificando, assim, os valores intermédios observados anteriormente. De referir, de igual modo, a existência de 56 alunos que integram a ES Ferreira Dias

(estabelecimento de ensino não agrupado da rede pública)⁵.

Na comparação efetuada com os valores referentes ao ano letivo anterior verifica-se que existe um decréscimo evidente do número de alunos afetos aos estabelecimentos de ensino não agrupados, que no ano letivo 2014/2015 era de 296 alunos. Por outro lado, mantém-se a predominância dos valores mais elevados nos agrupamentos de escolas que concentram unidades de educação especial, em face dos valores mais reduzidos nos agrupamentos que não possuem este tipo de resposta.

Mas, mais do que analisar os valores absolutos em cada um dos núcleos e respetivos agrupamentos, importa sim analisar a relação entre os alunos com NEE e a população escolar em cada um deles. Neste sentido, a análise efetuada permite observar uma maior concentração de alunos com NEE face à população escolar nos agrupamentos de escolas Professor Agostinho da Silva (NT 5) e D. Carlos I (NT 1), com valores de 14,7% e 12,4%. Em sentido inverso, os valores mais reduzidos são observados nos agrupamentos de escolas Escultor Francisco dos Santos (4,3%), no NT 3, Massamá (4,4%) e Queluz-Belas (5,6%), no NT 5, Monte da Lua (5,8%) e Alto dos Moinhos (6%), no NT 1, bem como na ES Ferreira Dias (3,4%) no NT 4. Nos restantes agrupamentos de escolas os valores oscilam entre os 9,1% de Lapiás e os 6,2% de Mem Martins (Figura 6).

⁵ A esta análise acrescem 89 alunos que integram estabelecimentos de ensino da rede privada solidária e da rede

privada lucrativa do município de Sintra, perfazendo o total de 3271 alunos com NEE.



FIGURA 5. ALUNOS COM NEE E POR NÚCLEO TERRITORIAL E AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.

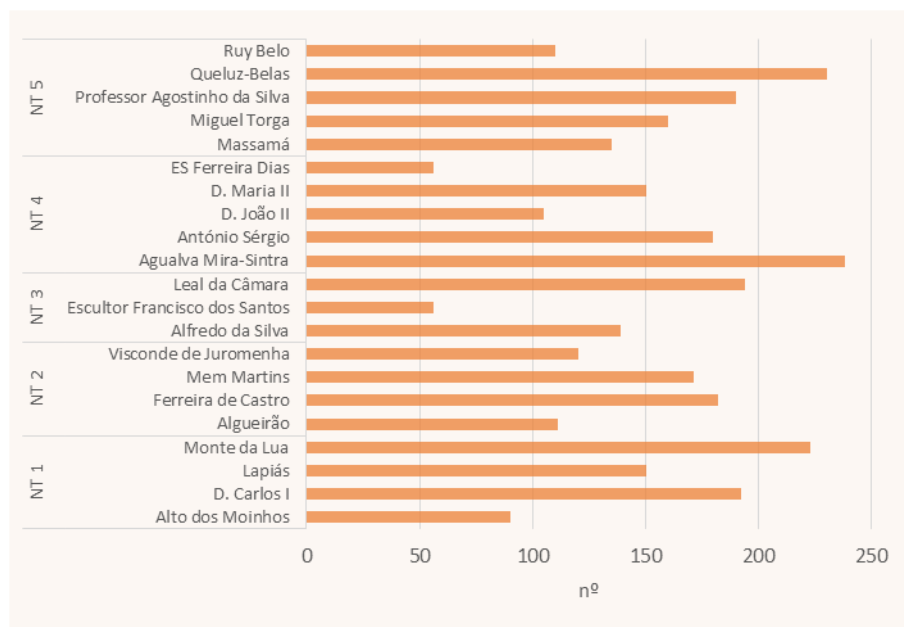
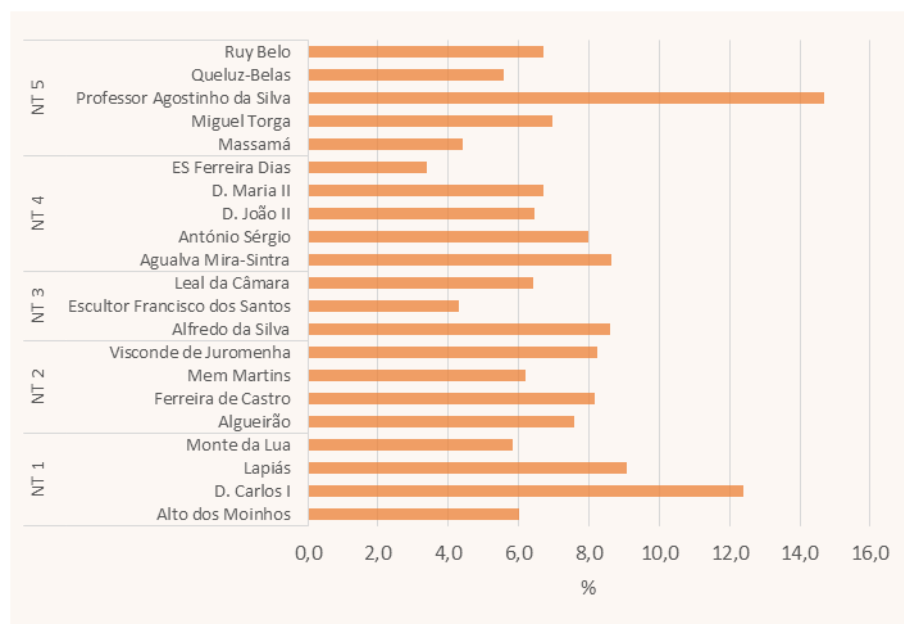


FIGURA 6. RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM NEE E A POPULAÇÃO ESCOLAR POR NÚCLEO TERRITORIAL E AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.





Uma análise mais detalhada, considerando o nível de ensino, bem como a sua representatividade por núcleo territorial e respetivos agrupamentos de escolas permite retirar algumas ilações importantes acerca da distribuição dos alunos com NEE⁶. Neste contexto, e analisando a relação entre o número de alunos com NEE em cada um dos níveis de ensino e a população escolar total afeta a esse mesmo nível de ensino verifica-se que no NT 1 os valores mais elevados surgem nos alunos que integram o 2º CEB (7,4%) e cursos vocacionais (7,3%) no agrupamento de escolas Alto dos Moinhos, que frequentam a educação pré-escolar (31,5%) e o 2º CEB (11,9%) no agrupamento de escolas D. Carlos I, os que se encontram matriculados no 2º CEB (12,6%) e cursos vocacionais (11,6%) no agrupamento de escolas Lapiás e os que frequentam os cursos vocacionais ministrados no agrupamento de escolas Monte da Lua (27,3%). No ensino secundário a representatividade dos alunos com NEE é de 3,1% registada no agrupamento de escolas Monte da Lua (Figura 7).

Em relação ao NT 2 destaca-se a representatividade dos alunos com NEE que integram o ensino secundário no agrupamento de escolas de Algueirão (13,2%), os que integram os 2º e 3º CEB no agrupamento de escolas Ferreira de Castro (10,3% e 10,7%, respetivamente), o 3º CEB no agrupamento de escolas Mem Martins (7,6%) e os 1º e 2º CEB no agrupamento de escolas Visconde de Juromenha (10,5% e 10,3%, respetivamente).

Já no que se refere ao NT 3 será de destacar os valores associados ao 2º CEB do agrupamento de escolas Alfredo da Silva (11,9%), aos cursos vocacionais do agrupamento de escolas Escultor Francisco dos Santos (7%) e aos 2º CEB e 3º CEB do agrupamento de escolas Leal da Câmara (9,1% e 8,8%, respetivamente). No ensino secundário a representatividade dos alunos com NEE é de 3,7%.

No NT 4 destacam-se os valores associados aos 2º e 3º CEB do agrupamento de escolas Agualva Mira-Sintra (10,7% e 9,6%, respetivamente), embora a representatividade dos alunos com NEE no ensino secundário também seja elevada (7,6%). No agrupamento de escolas António Sérgio a maior representatividade de alunos com NEE encontra-se associada ao 2º CEB (12,4%), enquanto no agrupamento de escolas D. João II o valor mais elevado surge também nos alunos afetos ao 2º CEB (9,6%). No agrupamento de escolas D. Maria II os valores mais elevados estão, de igual modo, associados ao 2º CEB (9,5%) e também à educação pré-escolar (9,1%). Finalmente, na ES Ferreira Dias a representatividade dos alunos com NEE no 3º CEB é de 3,7%, enquanto no ensino secundário é de 3,3%.

Finalmente, no NT 5 a maior representatividade dos alunos com NEE surge associada aos 2º e 3º CEB no caso do agrupamento de escolas de Massamá (5,8% e 6,6%, respetivamente), aos 1º, 2º e 3º CEB no agrupamento de escolas Miguel Torga (9,1%, 8,9% e 10,4%, respetivamente), aos 2º CEB e 3º CEB no agrupamento de escolas Professor Agostinho da Silva (16,1% e 11,7%, respetivamente), ao 2º CEB no agrupamento de escolas Queluz-Belas (9,1%) e também ao 2º CEB no agrupamento de escolas Ruy Belo (9,1%). No ensino secundário a representatividade dos alunos com NEE não ultrapassa os 3,5% registados no agrupamento de escolas Miguel Torga.

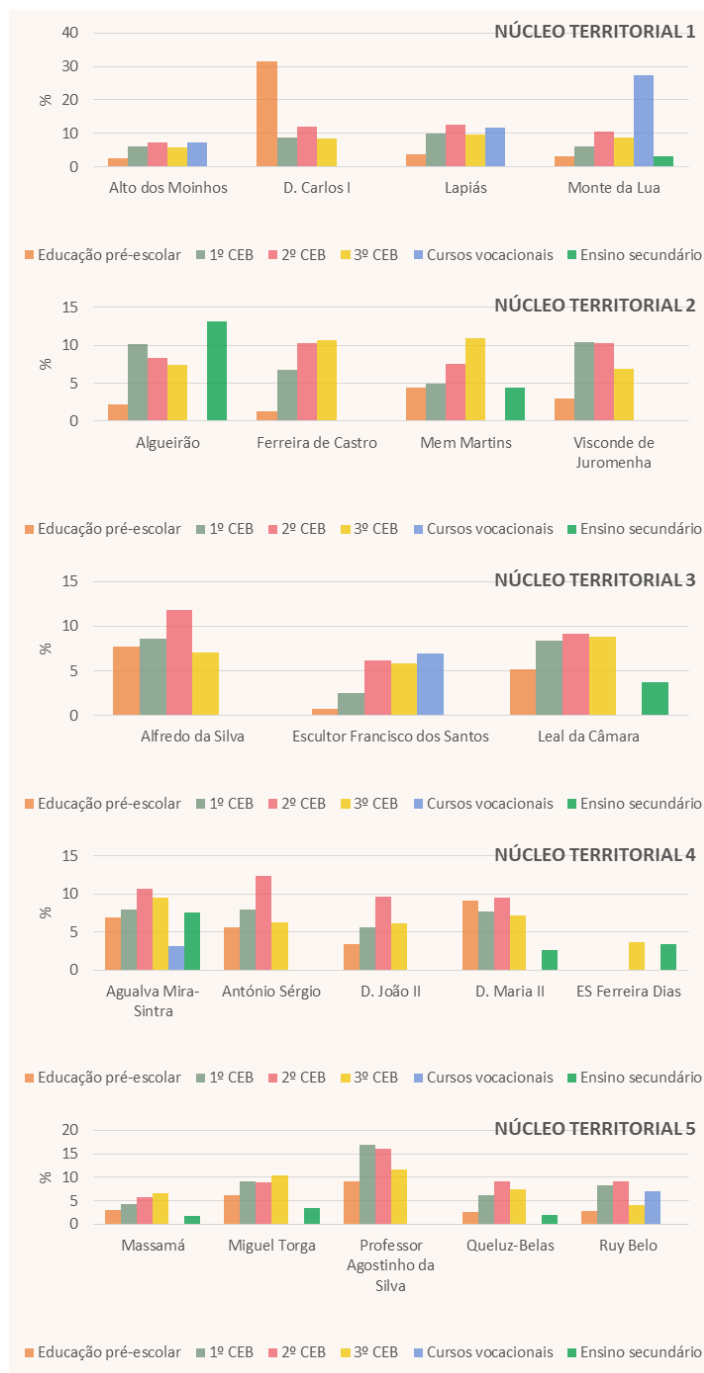
Em síntese, e em resultado da comparação do número de alunos com NEE por nível de ensino e população escolar afeta a cada um destes níveis torna-se evidente que a representatividade dos alunos com NEE é maior nos 2º e 3º CEB, sendo também de salientar os reduzidos valores associados à educação pré-escolar e ao ensino secundário.

⁶ Os dados plasmados nos gráficos apresentados ao longo do volume IV, incluem, nas colunas relativas à educação pré-escolar, os quantitativos das crianças acompanhadas pelas equipas de intervenção precoce, sendo que 142 crianças estão contabilizadas no

pré-escolar da rede pública, nos diferentes agrupamentos, por via da relação administrativa, entre os estabelecimentos da rede privada e/ou da rede solidária onde também operam as equipas de intervenção precoce.



FIGURA 7. RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM NEE E A POPULAÇÃO ESCOLAR, POR NÍVEL DE ENSINO, POR NÚCLEO TERRITORIAL E AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.



034

Outra análise que se considerou pertinente efetuar no âmbito da análise dos alunos com NEE neste território municipal prende-se com a sua distribuição por nível de ensino. Neste contexto, e em termos totais, é possível observar que são os níveis que correspondem ao ensino básico que apresentam os maiores quantitativos, designadamente o 1º CEB (31,4% - 1026 alunos), o 2º CEB (22,3% - 729 alunos) e o 3º CEB (26,1% - 855 alunos). No ensino secundário e na educação pré-escolar os valores são francamente mais reduzidos, constatando-se a presença de 309 e 299 alunos com NEE, correspondendo a 9,4% e 9,1%, respetivamente (Figura 8). Nesta análise é também considerada a frequência dos cursos vocacionais que, no presente caso registam 31 alunos com NEE, valor correspondente a 0,9%. De referir, ainda, os 13 e 9 alunos que, embora sinalizados, ainda permanecem no domicílio (0,4%) ou frequentam a creche (0,3%).

Considerando as patologias supracitadas e respetiva distribuição dos alunos com NEE por nível de ensino importa referir que existe um elevado número de crianças sinalizadas no decorrer do 1º CEB, sendo esta uma realidade comum a todas as problemáticas

identificadas, análise que se coaduna com o anteriormente referido acerca da distribuição dos alunos com NEE por nível de ensino. Neste sentido, importa também referir o elevado número de alunos que integram o 2º CEB e o 3º CEB em todas as patologias consideradas, destacando-se os valores associados às dificuldades de comunicação e linguagem, bem como do foro cognitivo e emocional. No que diz respeito à educação pré-escolar, é possível observar que o número de alunos mais elevado surge associado às dificuldades auditivas e neuromusculoesqueléticas, bem como as que se encontram associadas ao aparelho cardiovascular, sistemas hematológicos e imunológico e aparelho respiratório. Relativamente ao ensino secundário verifica-se que este apresenta valores elevados no que às dificuldades auditivas diz respeito, assim com nas problemáticas associadas à visão. Naturalmente, o número de alunos que integram os cursos vocacionais e a creche, assim como aqueles que permanecem no domicílio, apresentam valores francamente residuais, sendo esta uma realidade transversal a todas as problemáticas identificadas (Figura 9).

FIGURA 8. ALUNOS COM NEE POR NÍVEL DE ENSINO.

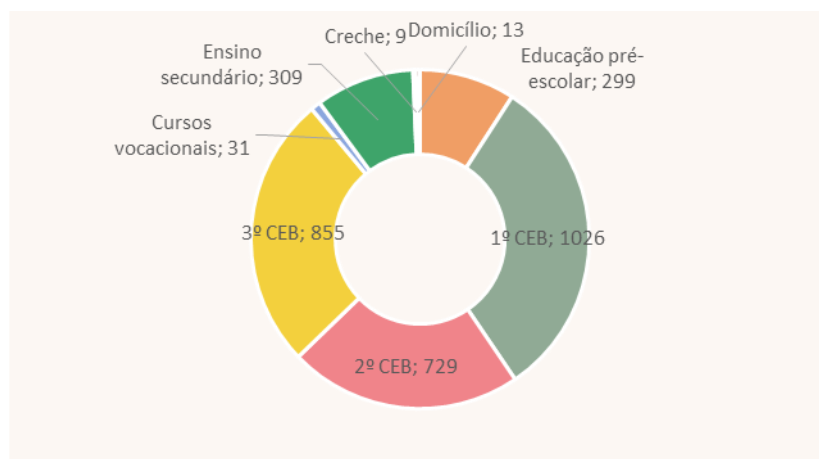
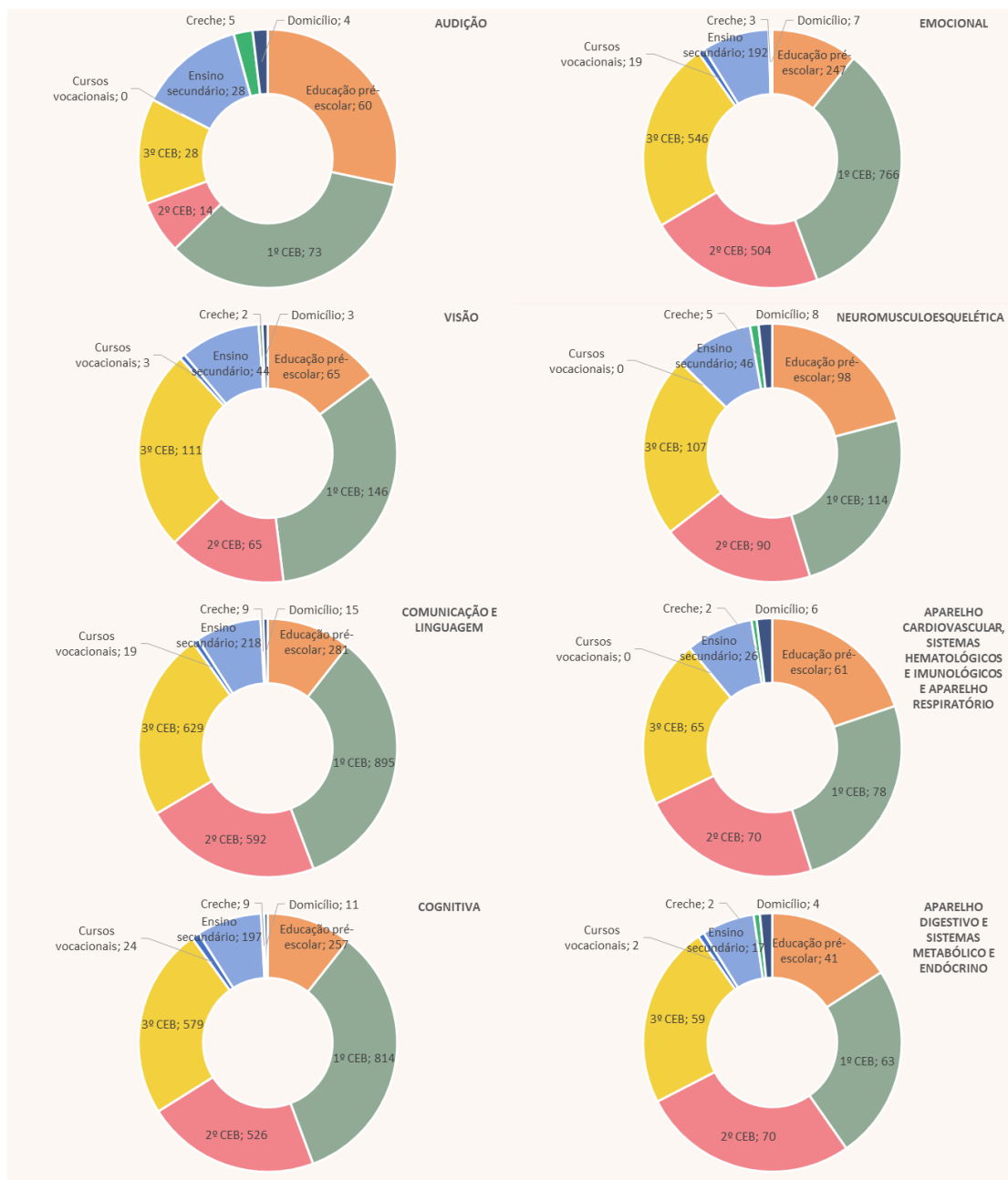




FIGURA 9. NÍVEL DE ENSINO POR DIAGNÓSTICO.





QUADRO 3. RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM NEE E A POPULAÇÃO ESCOLAR EM CADA NÍVEL DE ENSINO POR NÚCLEO TERRITORIAL E AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.

Núcleo territorial	Agrupamento de escolas	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Cursos vocacionais	Ensino secundário	Creche	Domicílio	Total	
NT 1	Alunos com NEE	5	33	23	25	4	0	0	0	90	
	Alto dos Moinhos	População escolar por nível	187	528	310	421	55	0	0	1501	
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	2,7	6,3	7,4	5,9	7,3	–	–	6,0	
	D. Carlos I	Alunos com NEE	69	42	35	43	0	0	1	2	192
		População escolar por nível	219	479	293	507	51	0	0	0	1549
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	31,5	8,8	11,9	8,5	0,0	–	–	–	12,4
	Lapiás	Alunos com NEE	13	65	31	36	5	0	0	0	150
		População escolar por nível	344	652	247	368	43	0	0	0	1654
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	3,8	10,0	12,6	9,8	11,6	–	–	–	9,1
	Monte da Lua	Alunos com NEE	8	44	44	63	12	52	0	0	223
		População escolar por nível	251	709	422	715	44	1690	0	0	3831
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	3,2	6,2	10,4	8,8	27,3	3,1	–	–	5,8
	Subtotal NT 1	Alunos com NEE	95	184	133	167	21	52	1	2	655
		População escolar por nível	1001	2368	1272	2011	193	1690	0	0	8535
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	9,5	7,8	10,5	8,3	10,9	3,1	–	–	7,7
NT 2	Alunos com NEE	5	52	22	27	0	5	0	0	111	
	Algueirão	População escolar por nível	220	514	266	367	56	38	0	0	1461
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	2,3	10,1	8,3	7,4	0,0	13,16	–	–	7,6
	Ferreira de Castro	Alunos com NEE	3	53	50	76	0	0	0	0	182
		População escolar por nível	230	788	485	708	19	–	0	0	2230
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	1,3	6,7	10,3	10,7	0,0	–	–	–	8,2
	Mem Martins	Alunos com NEE	2	25	27	57	0	60	0	0	171
		População escolar por nível	45	501	357	520	0	1340	0	0	2763
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	4,4	5,0	7,6	11,0	0,0	4,5	–	–	6,2
	Visconde de Juromenha	Alunos com NEE	5	53	32	30	0	0	0	0	120
		População escolar por nível	165	506	312	432	40	0	0	0	1455
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	3,0	10,5	10,3	6,9	0,0	–	–	–	8,2
	Subtotal NT 2	Alunos com NEE	15	183	131	190	0	65	0	0	584
		População escolar por nível	660	2309	1420	2027	115	1378	0	0	7909
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	2,3	7,9	9,2	9,4	0,0	4,7	–	–	7,4
NT 3	Alunos com NEE	18	54	33	34	0	0	0	0	139	
	Alfredo da Silva	População escolar por nível	232	626	278	483	0	0	0	0	1619
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	7,8	8,6	11,9	7,0	–	–	–	–	8,6
	Escultor	Alunos com NEE	1	11	16	25	3	0	0	0	56
		População escolar por nível	140	431	258	426	43	0	0	0	1298
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	0,7	2,6	6,2	5,9	7,0	–	–	–	4,3
	Francisco dos Santos	Alunos com NEE	11	61	32	44	0	46	0	0	194
		População escolar por nível	210	729	350	500	0	1242	0	0	3031
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	5,2	8,4	9,1	8,8	0,0	3,7	–	–	6,4
	Subtotal NT 3	Alunos com NEE	30	126	81	103	3	46	0	0	389
		População escolar por nível	582	1786	886	1409	43	1242	0	0	5948
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	5,2	7,1	9,1	7,3	7,0	3,7	–	–	6,5



(continuação)

Núcleo territorial	Agrupamento de escolas	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Cursos vocacionais	Ensino secundário	Creche	Domicílio	Total	
NT 4	Aguilva Mira-Sintra	Alunos com NEE	16	69	55	62	2	33	0	1	238
		População escolar por nível	231	866	514	648	65	435	0	0	2759
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	6,9	8,0	10,7	9,6	3,1	7,6	–	–	8,6
	António Sérgio	Alunos com NEE	19	64	63	34	0	0	0	0	180
		População escolar por nível	335	802	510	542	65	0	0	0	2254
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	5,7	8,0	12,4	6,3	0,0	–	–	–	8,0
	D. João II	Alunos com NEE	6	38	38	23	0	0	0	0	105
		População escolar por nível	175	680	395	379	0	0	0	0	1629
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	3,4	5,6	9,6	6,1	0,0	–	–	–	6,4
	D. Maria II	Alunos com NEE	12	53	37	34	0	14	0	0	150
		População escolar por nível	132	689	390	478	0	543	0	0	2232
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	9,1	7,7	9,5	7,1	0,0	2,6	–	–	6,7
	ES Ferreira Dias	Alunos com NEE	–	–	–	19	–	37	–	–	56
		População escolar por nível	–	–	–	517	–	1108	–	–	1625
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	–	–	–	3,7	–	3,3	–	–	3,4
	Subtotal NT 4	Alunos com NEE	53	224	193	172	2	84	0	1	729
		População escolar por nível	873	3037	1809	2564	130	2086	0	0	10499
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	6,1	7,4	10,7	6,7	1,5	4,0	–	–	6,9
NT 5	Massamá	Alunos com NEE	3	34	24	58	0	16	0	0	135
		População escolar por nível	97	791	414	883	0	886	0	0	3071
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	3,1	4,3	5,8	6,6	0,0	1,8	–	–	4,4
	Miguel Torga	Alunos com NEE	6	37	37	51	0	29	0	0	160
		População escolar por nível	98	406	414	491	72	820	0	0	2301
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	6,1	9,1	8,9	10,4	0,0	3,5	–	–	7,0
	Professor Agostinho da Silva	Alunos com NEE	11	96	44	39	0	0	0	0	190
		População escolar por nível	121	565	273	332	0	0	0	0	1291
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	9,1	17,0	16,1	11,7	–	–	–	–	14,7
	Queluz-Belas	Alunos com NEE	10	83	61	59	0	17	0	0	230
		População escolar por nível	387	1364	672	795	67	835	0	0	4120
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	2,6	6,1	9,1	7,4	0,0	2,0	–	–	5,6
	Ruy Belo	Alunos com NEE	5	59	25	16	5	0	0	0	110
		População escolar por nível	177	721	276	394	72	0	0	0	1640
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	2,8	8,2	9,1	4,1	6,9	–	–	–	6,7
	Subtotal NT 5	Alunos com NEE	35	309	191	223	5	62	0	0	825
		População escolar por nível	880	3847	2049	2895	211	2541	0	0	12423
		Relação entre os alunos com NEE e população escolar	4,0	8,0	9,3	7,7	2,4	2,4	–	–	6,6
Município de Sintra - agrupamentos de escolas e ES Ferreira Dias	Alunos com NEE	228	1026	729	855	31	309	1	3	3182	
	População escolar por nível	3996	13347	7436	10389	692	7829	0	0	43689	
	Relação entre os alunos com NEE e população escolar	5,7	7,7	9,8	8,2	4,5	3,9	–	–	7,3	



3. MEDIDAS EDUCATIVAS

As medidas educativas, tal como plasmadas no decreto-lei nº3/2008, retratam as adequações necessárias que a escola e/ou o educador/professor terão que concretizar para a promoção do acesso à escola e de facilitar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Constituem medidas educativas: apoio pedagógico personalizado (art.º 17º); adequações curriculares individuais (art.º 18º); adequações ao processo de matrícula (art.º 19º); adequações no processo de avaliação (art.º 20º); currículo específico individual (art.º 21º); tecnologias de apoio (art.º 22º). Será importante referir que as medidas educativas enunciadas no art.º 18º (adequações curriculares individuais) e art.º 21º (currículo específico individual) não podem ser aplicadas cumulativamente entre si, mas tal possibilidade poderá ocorrer com as restantes medidas. Neste âmbito foi também considerada a aplicação do plano individual da intervenção precoce (PIIP) ao abrigo do decreto-lei 281/2009.

É desta forma importante ressaltar que tais medidas consistem no desenvolvimento e implementação de atividades e estratégias que se direcionem especificamente para os alunos com NEE de carácter permanente e que integrem o plano de atividades previsto no projeto educativo da escola, considerando que este deve especificar as metas e estratégias para os alunos com NEE, bem como a identificação das respostas específicas direcionadas para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com Perturbações do Espectro do Autismo e com multideficiência.

Nesta análise considerou-se pertinente analisar a aplicação das diferentes medidas educativas de apoio aos alunos com NEE em função do nível de ensino frequentado, acrescentando a esta análise os alunos que ainda permanecem no domicílio ou na creche mas que também se encontram sinalizados e a beneficiar destas medidas de apoio. A apresentação dos dados resultantes da aplicação do questionário encontra-se organizada em função do nível de ensino e da aplicação individual ou simultânea das medidas enunciadas anteriormente, ordenadas de forma decrescente.

Neste sentido, na educação pré-escolar e tal como seria expectável, é possível observar uma predominância da aplicação do artigo 17.º, do PIIP e cumulativamente dos artigos 17.º e 19.º, sendo que no primeiro caso os valores percentuais são de 52,5%, correspondendo a 157 do total de 299 crianças que frequentam este nível de ensino, enquanto nos segundo e terceiro casos, a percentagem é de 15,1%, (45 alunos), e de 13% (39 alunos). As restantes medidas, aplicadas individualmente ou cumulativamente apresentam valores residuais, não ultrapassando os 7,7% da aplicação cumulativa dos artigos 17.º e 22.º (Quadro 4).

Relativamente ao 1º CEB, multiplicam-se as medidas educativas aplicadas de forma individual ou cumulativa, destacando-se claramente das restantes a aplicação cumulativa dos artigos 17.º, 18.º e 20º (53,4%, correspondendo a 548 alunos) e a aplicação simultânea dos artigos 17.º e 20.º (27,8%, correspondendo a 285 alunos). As restantes medidas educativas apresentam valores francamente reduzidos, não ultrapassando os 2,7% da aplicação simultânea dos artigos 17.º, 18.º, 20.º e 22.º, correspondendo a apenas 28 alunos⁷.

⁷No 1º CEB observa-se a presença de 3 casos de aplicação simultânea dos artigos 18.º e 21.º, em associação com o artigo 17º,

facto que, no entender da equipa técnica, se trata de um lapso de preenchimento do questionário.



No 2º CEB verifica-se uma predominância da aplicação cumulativa dos artigos 17.º, 18.º e 20.º, bem como dos artigos 17.º e 20.º, com valores percentuais de 48,8% e 33,1%, correspondendo a 256 e 241 alunos, respetivamente. Com valores francamente mais reduzidos surge a aplicação do artigo 21.º em 4,1% dos casos, correspondendo a 30 alunos. Nos restantes casos, com a aplicação das medidas de forma individual ou cumulativa é possível observar que os valores não ultrapassam os 2,6% (19 alunos abrangidos de forma cumulativa por todos os artigos, com exceção do 21.º e do 22.º)⁸.

Relativamente ao 3º CEB, e à semelhança do observado no nível de ensino anterior, verifica-se que que os valores percentuais mais elevados se encontram associados à aplicação simultânea dos artigos 17.º, 18.º e 20.º, bem como dos artigos 17.º e 20.º, com valores percentuais de 40,6% e 34,6%, correspondendo a 347 e 296 alunos, respetivamente. Apesar de valores pouco significativos no contexto da população escolar afeta a este nível de ensino, será também de referir os 9,6% de alunos abrangidos pelo artigo 21.º, correspondendo a 82 alunos. Nas restantes medidas educativas os valores são francamente reduzidos, não ultrapassando os 2,6% da aplicação simultânea dos artigos 17.º e 21.º (22 alunos)⁹.

Já no que se refere ao ensino secundário será de salientar que as percentagens mais elevadas se encontram associadas aos alunos cujas medidas educativas resultam da aplicação cumulativa dos artigos

17.º e 20.º (42,1%), bem como da aplicação simultânea dos artigos 17.º, 18.º e 20.º (17,2%), correspondendo a 130 e 53 alunos, respetivamente. Será também de destacar os valores intermédios, em termos percentuais, associados à aplicação individual dos artigos 20.º (13,6%) e 21.º (10,7%) que abrangem 42 e 33 alunos, respetivamente. Nos restantes casos, independentemente da aplicação individual ou cumulativa, verifica-se que os valores não ultrapassam os 5,8% associados à aplicação simultânea dos artigos 17.º, 20.º e 21.º (18 alunos).

Nos cursos vocacionais verifica-se, por seu turno, uma preponderância da aplicação cumulativa dos artigos 17.º e 20.º (67,7% do total de alunos que integram esta modalidade de ensino).

Tal como referido anteriormente foram também analisadas as crianças que frequentam a creche e relativamente às quais a medida mais aplicada é o PIIP, correspondendo a 66,7% do total de 9 crianças. Relativamente aos alunos que ainda permanecem no domicílio também o PIIP surge de forma dominante, corresponde a 69,2% dos 13 alunos nesta condição. De referir, ainda, os valores associados à aplicação do artigo 21º, cujos valores percentuais tendem a ser mais elevados consoante se avança no nível de escolaridade. Assim, sendo no 1º CEB a sua aplicação é francamente residual (0,3%), subindo ligeiramente no 2º CEB (4,1%), enquanto no 3º CEB e ensino secundário os valores ascendem aos 9,6% e 10,7%, respetivamente.

⁸No 2º CEB observa-se a presença de 2 casos de aplicação simultânea dos artigos 18.º e 21.º, em associação com outros artigos, facto que, no entender da equipa técnica, se trata de um lapso de preenchimento do questionário.

⁹No 3º CEB observa-se a presença de 2 casos de aplicação simultânea dos artigos 18.º e 21.º, em associação com o artigo 17º, facto que, no entender da equipa técnica, se trata de um lapso de preenchimento do questionário.



QUADRO 4. MEDIDAS EDUCATIVAS POR NÍVEL DE ENSINO.

Nível de ensino	Medidas educativas	Nº	%
Educação pré-escolar	Art.º17º	157	52,5
	PIIP	45	15,1
	Art.º17º, Art.º19º	39	13,0
	Art.º17º, Art.º22º	23	7,7
	Art.º17º, Art.º 20º	10	3,3
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º22º	7	2,3
	Nenhuma	6	2,0
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	5	1,7
	Art.º17º, Art.º18º	3	1,0
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º22º	3	1,0
	Não aplicável	1	0,3
	Subtotal	299	-
1º CEB	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	548	53,4
	Art.º17º, Art.º 20º	285	27,8
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º, Art.º22º	28	2,7
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º22º	18	1,8
	Art.º17º	16	1,6
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	15	1,5
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	15	1,5
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º	14	1,4
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	14	1,4
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º	8	0,8
	Art.º21º, Art.º22º	8	0,8
	Art.º17º, Art.º19º	7	0,7
	Art.º17º, Art.º21º	7	0,7
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	6	0,6
	Art.º17º, Art.º21º, Art.º22º	6	0,6
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º	5	0,5
	Art.º21º	5	0,5
	Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	3	0,3
	Art.º17, Art.º18º	3	0,3
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º21º	3	0,3
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º	3	0,3
	Art.º18º, Art.º 20º	2	0,2
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º	2	0,2
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	2	0,2
	Art.º 20º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º22º	1	0,1
	Subtotal	1026	-
2º CEB	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	356	48,8
	Art.º17º, Art.º 20º	241	33,1
	Art.º21º	30	4,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º	19	2,6
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º, Art.º22º	13	1,8
	Art.º 20º	10	1,4
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	9	1,2
	Art.º17º, Art.º21º	9	1,2
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º	7	1,0
	Art.º18º, Art.º 20º	4	0,5
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	4	0,5
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º22º	4	0,5
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º	4	0,5
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	3	0,4
	Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	2	0,3
	Art.º17º	2	0,3
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º	2	0,3
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	2	0,3
	Art.º17, Art.º18º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º, Art.º21º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º	1	0,1
	Art.º17, Art.º22º	1	0,1
	Subtotal	729	-



(continuação)

Nível de ensino	Medidas educativas	Nº	%
3º CEB	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	347	40,6
	Art.º17º, Art.º 20º	296	34,6
	Art.º21º	82	9,6
	Art.º17º, Art.º21º	22	2,6
	Art.º 20º	15	1,8
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º, Art.º22º	10	1,2
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º	10	1,2
	Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	9	1,1
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	9	1,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	9	1,1
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º	8	0,9
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	7	0,8
	Art.º21º, Art.º22º	5	0,6
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	4	0,5
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º22º	3	0,4
	Art.º17º, Art.º21º, Art.º22º	3	0,4
	Art.º18º, Art.º 20º, Art.º22º	2	0,2
	Art.º19º, Art.º21º	2	0,2
	Art.º17º	2	0,2
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º21º	2	0,2
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º	2	0,2
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º	2	0,2
	Art.º18º, Art.º 20º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	1	0,1
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º21º	1	0,1
	Subtotal	855	-
Ensino secundário	Art.º17º, Art.º 20º	130	42,1
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	53	17,2
	Art.º 20º	42	13,6
	Art.º21º	33	10,7
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º21º	18	5,8
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º, Art.º22º	5	1,6
	Art.º17º	4	1,3
	Art.º19º, Art.º21º, Art.º22º	3	1,0
	Art.º17º, Art.º 20º, Art.º22º	3	1,0
	Art.º18º, Art.º 20º	2	0,6
	Art.º 20º, Art.º22º	2	0,6
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	2	0,6
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º	2	0,6
	Art.º17º, Art.º21º	2	0,6
	Art.º18º	1	0,3
	Art.º17, Art.º18º	1	0,3
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º21º, Art.º22º	1	0,3
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º 20º, Art.º22º	1	0,3
	Art.º17º, Art.º21º, Art.º22º	1	0,3
	Art.º17, Art.º22º	1	0,3
	Art.º21º, Art.º22º	1	0,3
	Art.º22º	1	0,3
	Subtotal	309	-
Cursos vocacionais	Art.º 20º	9	29,0
	Art.º17º, Art.º 20º	21	67,7
	Art.º17º, Art.º18º, Art.º 20º	1	3,2
	Subtotal	31	-
Creche	PIIP	6	66,7
	Art.º17º	2	22,2
	Art.º17º, Art.º19º, Art.º22º	1	11,1
	Subtotal	9	-
Domicílio	PIIP	9	69,2
	Art.º17º	3	23,1
	Não aplicável	1	7,7
	Subtotal	13	-
Município de Sintra		3271	-



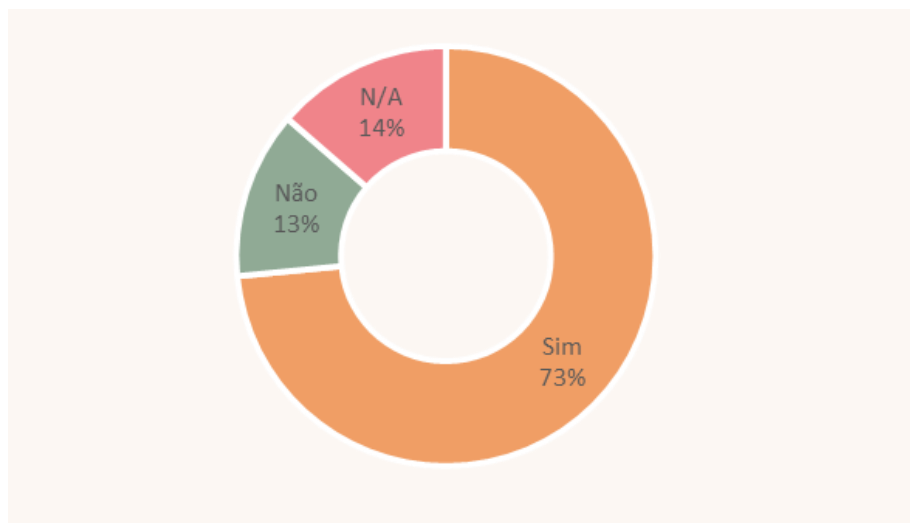
4. TRANSIÇÃO DE ANO/CICLO

No contexto do que se observou no documento (e também no programa de desenvolvimento) sobre o insucesso e abandono escolar, julga-se pertinente analisar o número de alunos com NEE que transitou de ano/ciclo entre os anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016 e ter em atenção as retenções em função da severidade da incapacidade, isto de forma a tentar compreender se estas crianças/jovens têm tido sucesso ao longo do seu percurso escolar e se as medidas educativas implementadas têm sido as mais adequadas. Este tipo de análise permitirá aferir quais os objetivos que, futuramente, poderão vir a nortear a educação especial concelhia.

Através da análise do ano frequentado no ano letivo 2014/2015 e da frequência relativa ao ano letivo

2015/2016 foi possível verificar que a maioria dos alunos transitou de ano, correspondendo a uma percentagem de 73% (correspondente a 2404 alunos), existindo, por outro lado, uma reduzida percentagem de alunos que não transitou de ano, designadamente 13% (correspondente a 422 alunos), o que poderá comprovar a eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar junto deste público-alvo, mas também a necessidade de reafirmar algumas das medidas educativas desenvolvidas ao nível da educação especial existentes. De referir, ainda, a presença de 14% dos alunos integrados na categoria de “não aplicável”, correspondendo, na sua maioria, a alunos que frequentam a educação pré-escolar e no qual não se aplica o conceito de transição (Figura 10).

FIGURA 10. TAXA DE TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS LETIVOS 2014/2015 E 2015/2016.





A abordagem efetuada aos alunos que transitaram também foi realizada tendo em consideração o nível de dificuldade e patologia (Figura 11). Neste sentido, e no que se refere aos alunos que manifestam dificuldade de audição, observam-se valores percentuais de transição mais elevados nos alunos que não apresentam qualquer dificuldade (75%), bem como nos alunos que apresentam dificuldades moderadas e graves, ambas com uma taxa de transição de 71%. Em relação aos alunos que não transitaram de ano verifica-se que nos alunos que manifestam algum tipo de dificuldade apenas nos graus ligeiro (5%) e grave (4%) se registam casos de não transição, ainda que com valores bastante reduzidos. Valores um pouco mais elevados são observados nos alunos que não apresentam qualquer dificuldade (13%) e alunos cuja dificuldade não foi especificada (18%). Existem ainda outros casos que estão considerados na categoria de “não aplicável” correspondendo, maioritariamente, a alunos que frequentam a educação pré-escolar ou ainda permanecem no domicílio. Em comparação com as restantes categorias consideradas, de referir que as taxas de transição mais reduzidas são registadas nos graus ligeiro (49%) e completo (50%).

Já no que diz respeito aos alunos com dificuldades de visão os valores de transição são superiores a 60% em todas as categorias em análise, embora os valores mais elevados sejam registados nos graus grave (76%) e completo (80%), facto naturalmente associado às medidas educativas implementadas com vista à melhoria do sucesso escolar dos alunos com estas especificidades. Os valores mais reduzidos de transição são observados, por seu turno, nos alunos que apresentam dificuldades moderadas (63%) e dificuldades não especificadas (59%). Os alunos que não transitaram de ano surgem em número mais elevado nos graus ligeiro e moderado e, ainda, nos alunos sem qualquer dificuldade ou com dificuldades não especificadas, ambas com 16%.

Relativamente aos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem é evidente que os valores associados à transição diminuem em função do aumento da severidade da dificuldade, com valores na ordem dos 81% no grau ligeiro e de 53% no grau completo, enquanto nos alunos sem dificuldade ou com dificuldade não especificada os valores são de 82% e 63%, respetivamente. Neste caso específico, verifica-se que os valores associados aos alunos que não transitaram de ano, apesar de reduzidos, são ligeiramente superiores aos observados nas dificuldades analisadas anteriormente, destacando-se o número de alunos que não transitaram e que apresentam dificuldades ligeiras (12%), moderadas (14%) e, ainda, não especificadas (26%).

Em relação aos alunos com dificuldades do foro cognitivo é possível observar que os valores mais elevados, em termos de transição, estão associados aos alunos sem dificuldade (85%) ou com dificuldades ligeiras (75%) e moderadas (71%). Paralelamente, será de destacar que o valor mais significativo de alunos que não transitaram de ano é registado nos graus grave (18%) e moderado (15%). De referir, de igual modo, que o maior número de alunos englobados na categoria de “não aplicável”, corresponde a crianças/jovens que integram a educação pré-escolar ou ainda permanecem no domicílio, sendo este registado, compreensivelmente, no grau completo e não especificado.

A caracterização dos alunos com dificuldades do foro emocional em função da transição de ano letivo demonstra que os valores mais elevados são registados nos graus ligeiro (73%) e moderado (70%) e, ainda, nos alunos que não apresentam qualquer tipo de dificuldade (82%). No grau de dificuldade completo será de destacar os reduzidos valores observados quer no número de alunos que transitaram de ano (45%), quer nos alunos que não transitaram (5%), situação justificada pelo elevado número de alunos que foram enquadrados na categoria de “não aplicável”.



A análise da transição (ou não) dos alunos que manifestam dificuldades do foro neuromusculoesquelético e relacionadas com o movimento evidencia um aumento da percentagem de alunos integrados na categoria “não aplicável” nos graus ligeiro, moderado, grave e completo conduzindo, deste modo, a uma redução do número de alunos que transitou de ano, comparativamente com as restantes patologias analisadas. Neste sentido, e considerando os valores variam entre os 60% registados nas patologias de grau ligeiro e os 53% nas dificuldades classificadas como graves. Ainda tendo em consideração os alunos com alguma dificuldade será de referir que os valores associados à não transição são claramente residuais. Por outro lado, nos alunos que não manifestam qualquer tipo de dificuldade ou dificuldades não especificadas o valor de alunos que transitaram é bastante elevado, designadamente 76% e 68%.

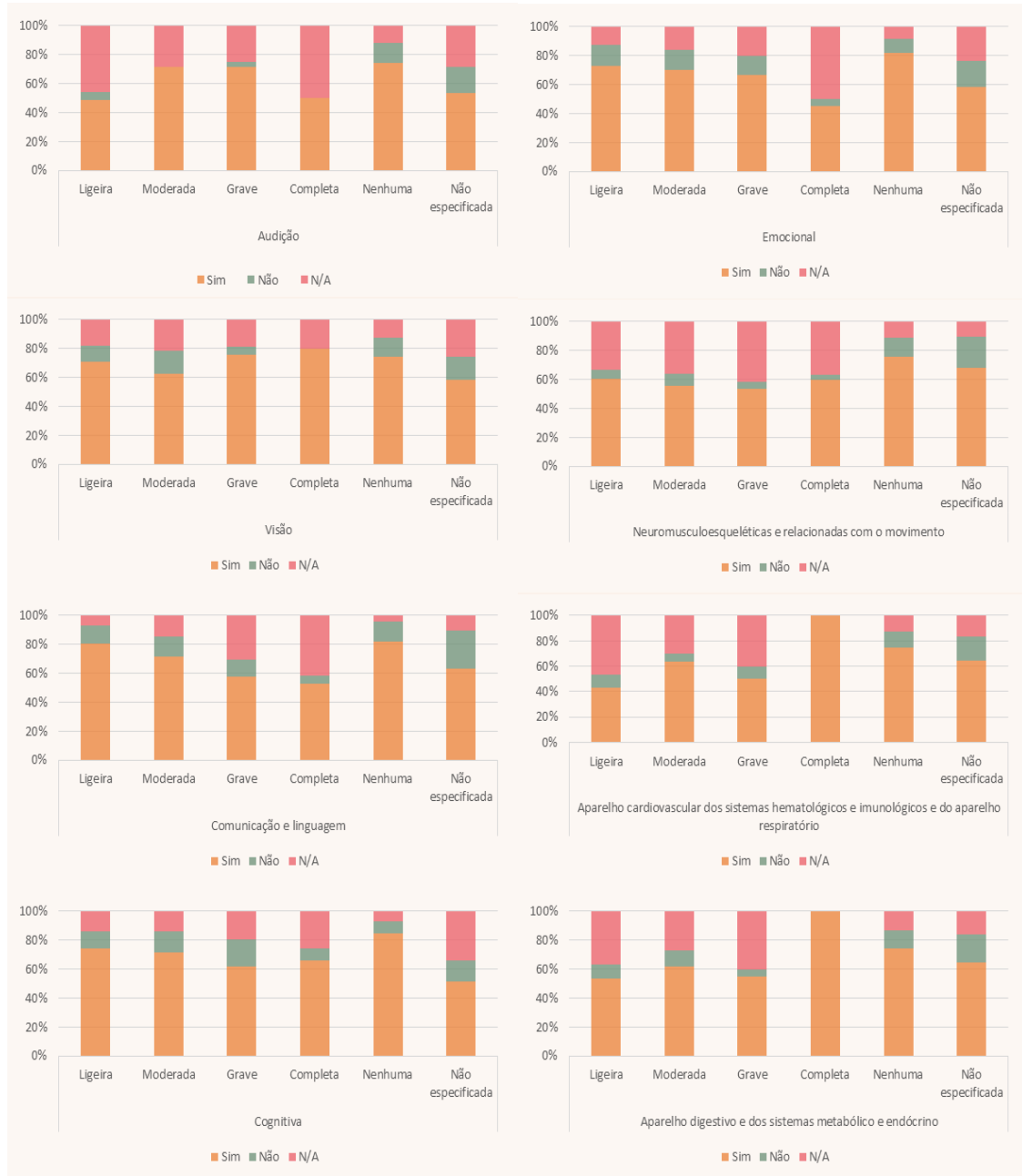
Já no que diz respeito às dificuldades do aparelho cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório, e em virtude do reduzido número de alunos que manifestam esta patologia, os resultados são um pouco díspares dos anteriores, veja-se o caso das patologias cujo grau de severidade é completo, no qual a totalidade dos alunos transitaram de ano. Nos graus ligeiro (43%), moderado (64%) e grave (50%) os valores de transição são bastante reduzidos face aos analisados em outras patologias,

sendo de ressaltar, de igual modo, os elevados valores de alunos integrados na categoria de “não aplicável” que, tal como referido, se referem a alunos que frequentam a educação pré-escolar ou permanecem em meio domiciliário. Relativamente aos alunos que não apresentam qualquer dificuldade ou dificuldade não especificada os valores associados à transição são elevados, designadamente 75% e 64%, enquanto os alunos que não transitaram de ano apresentam valores na ordem dos 13% e 19%, respetivamente.

Finalmente, face à análise dos alunos com dificuldades do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino, pelos reduzidos quantitativos escolares envolvidos, verifica-se que a totalidade dos alunos que apresentam dificuldades de grau completo transitam de ano, enquanto essa percentagem se reduz drasticamente nos restantes graus, designadamente ligeiro (53%), moderado (62%) e grave (55%). Os valores associados à retenção são significativos nos graus ligeiro (10%) e moderado (12%) e mais elevados nos alunos que não apresentam qualquer dificuldade (13%) ou nos alunos cuja dificuldade não foi especificada (19%). Será ainda de referir que nos graus ligeiro (37%), moderado (27%) e grave (40%) se verifica a existência de uma elevada percentagem de alunos que se enquadram na categoria de “não aplicável”, correspondendo a alunos que ainda permanecem no domicílio ou que integram a educação pré-escolar.



FIGURA 11.
TRANSIÇÃO POR
DIAGNÓSTICO E
GRAU DE
DIFICULDADE.





5. RESIDÊNCIA

Em relação à área de residência dos alunos com NEE, e num claro contexto de aprofundamento do conhecimento das diferentes realidades concelhias no que diz respeito à educação especial, e tendo em consideração o total de 3271 alunos com NEE do município de Sintra, é possível observar que numa primeira análise, a maioria dos alunos é proveniente do município de Sintra (3219), enquanto um valor francamente mais reduzido é oriundo de concelhos vizinhos, designadamente 52 alunos (Quadro 5). Assim, em termos absolutos verifica-se um elevado número de alunos provenientes da freguesia de Algueirão-Mem Martins, designadamente 691 alunos, correspondendo a um valor percentual de 21%. Com um número de

alunos entre os 450 e os 300 de referir a UF Aqualva e Mira-Sintra (446 – 13,6%), Rio de Mouro (394 – 12%), UF Massamá e Monte Abraão (342 – 10,5%) e UF Queluz e Belas (339 – 10,4%), enquanto o valor mais reduzido é registado na freguesia de Colares (61 – 1,9%).

Valores intermédios, entre os 250 e os 100 alunos, são observados na UF Cacém e São Marcos (248 – 7,6%), UF Sintra (224 – 6,8%), Casal de Cambra (192 – 5,9%), UF Almargem do Bispo, Pêro Pinheiro e Montelavar (153 – 4,7%) e UF São João das Lampas e Terrugem (130 – 4%). Em relação aos alunos provenientes de outros concelhos destacam-se os valores associados aos municípios da Amadora, e Cascais, dos quais são oriundos 19 e 13 alunos, respetivamente.

QUADRO 5. RESIDÊNCIA
POR FAIXA ETÁRIA.

Freguesia/concelho		< 5 anos	6-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	> 20 anos	Total
Município de Sintra	Algueirão-Mem Martins	11	65	317	267	31	691
	Casal de Cambra	8	42	99	43	0	192
	Colares	1	11	25	24	0	61
	Rio de Mouro	2	68	172	143	9	394
	UF Aqualva e Mira-Sintra	7	81	200	138	20	446
	UF Almargem do Bispo, Pêro Pinheiro e Montelavar	4	22	81	43	3	153
	UF Cacém e São Marcos	6	35	114	85	8	248
	UF Massamá e Monte Abraão	10	50	156	109	16	341
	UF Queluz e Belas	12	37	155	122	13	339
	UF São João das Lampas e Terrugem	4	18	60	47	1	130
	UF Sintra	4	39	114	63	4	224
Subtotal		69	468	1493	1084	105	3219
Outros municípios	Amadora	1	5	5	5	3	19
	Cascais	0	5	5	2	1	13
	Estoril	0	0	1	0	0	1
	Lisboa	0	1	0	0	1	2
	Loures	0	0	1	0	0	1
	Mafra	0	2	3	1	0	6
	Odivelas	0	0	1	1	1	3
	Oeiras	0	0	3	3	1	7
Subtotal		1	13	19	12	7	52
Total		70	481	1512	1096	112	3271

Outra análise que importa efetuar neste contexto prende-se com a possível associação entre a proveniência do aluno e o estabelecimento de ensino que fica na proximidade da sua área de residência ou, em alternativa, a possibilidade dos alunos frequentarem os estabelecimentos de ensino que, apesar de mais

distantes, apresentam respostas educativas mais adequadas às suas necessidades. Neste sentido, dos 3271 alunos que apresentam NEE verifica-se que 3219 alunos residem nas diferentes freguesias que integram este território municipal, enquanto 52 alunos são provenientes de outros municípios, designadamente



Amadora (19), Cascais (13), Oeiras (7), Mafra (6), Odivelas (3), Lisboa (2), Estoril (1), (1) e Loures (1).

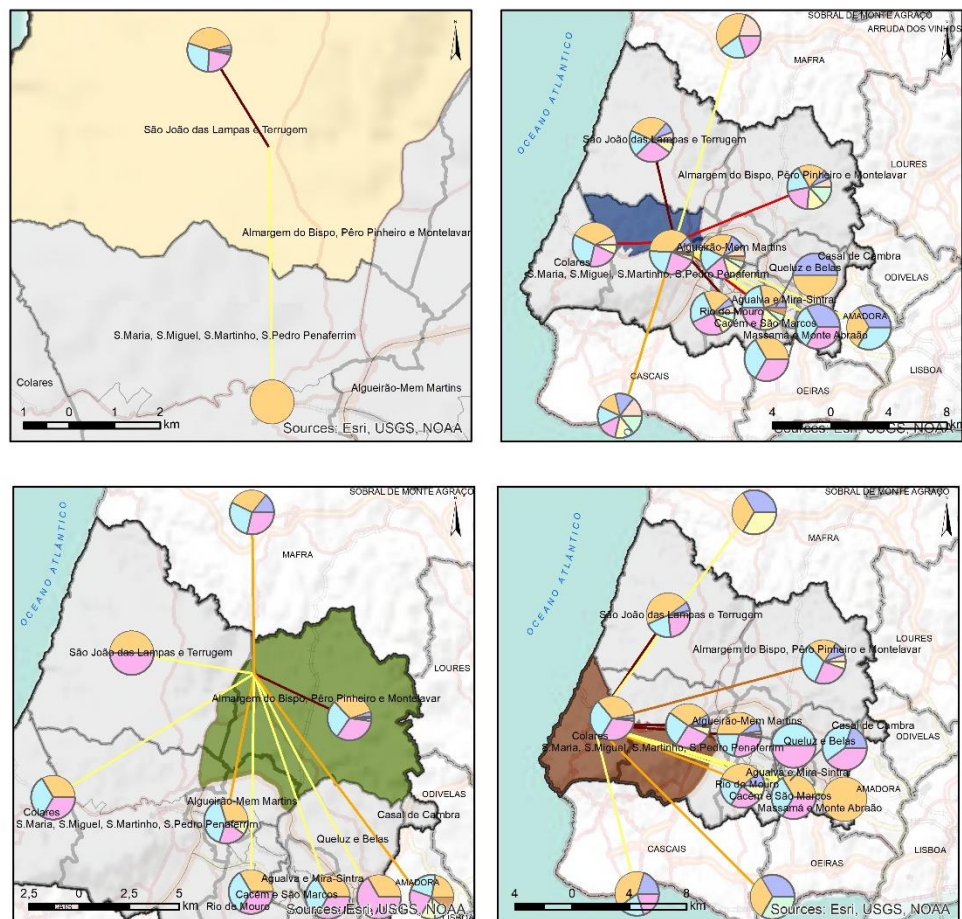
Neste sentido e analisando a área de residência dos alunos por NT e AE é possível observar que no que diz respeito ao NT 1 (Figura 12) e mais concretamente ao AE Alto dos Moinhos a quase totalidade dos alunos reside na UF São João das Lampas e Terrugem (185), maioritariamente alunos que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem, cognitivas e emocionais, sendo que apenas 1 é proveniente da UF Sintra. De referir que este AE não apresenta qualquer equipamento vocacionado para o apoio específico a alunos com NEE. Por outro lado, em relação aos alunos que integram o AE D. Carlos I, considerando que este agrupamento integra uma UAE, uma UEE e, ainda, uma escola de referência para Intervenção Precoce na Infância, é possível observar que dos 564 alunos que residem no município de Sintra, a maioria é proveniente da UF Sintra (239) e da freguesia de Algueirão-Mem Martins (168), voltando a registar-se um maior número de alunos com necessidades de comunicação e linguagem, emocionais e cognitivas. De referir que a oferta disponibilizada por este agrupamento poderá justificar a presença de 15 alunos provenientes de outros territórios municipais, sendo também um dos AE que apresenta o maior número de alunos matriculados com dificuldades de audição (39) e de visão (44). Em relação ao AE Lapiás, que apresenta 3 UEE (EB Lameiras e Fação, EB Sabugo e EB Rui Grácio) verifica-se que dos 349 alunos residentes no município de Sintra, a quase totalidade é proveniente da UF Almargem do Bispo, Pêro Pinheiro e Montelavar (325), enquanto as restantes freguesias apresentam valores residuais. Uma vez mais volta a ser evidente a predominância dos alunos com os diagnósticos mencionados anteriormente. A estes alunos acrescem 16 alunos residentes em municípios vizinhos. O AE Monte da Lua

caracteriza-se pela existência de 2 UEE e 2 salas de AVD o que poderá justificar a diversidade observada ao nível da proveniência dos alunos, não só no que se refere aos alunos residentes no município (499), mas também em relação aos que são provenientes de outros territórios municipais (14) e, ainda, o número significativo de alunos com dificuldades de visão (37). Dos 499 alunos residentes no município verifica-se que a maioria reside na UF Sintra (248), na freguesia de Colares (106) e na freguesia de Algueirão-Mem Martins (76).

Já no que diz respeito ao NT 2 (Figura 13) e iniciando a análise pelo AE Algueirão verifica-se que este disponibiliza uma sala de AVD, facto que por si só justifica o facto da quase totalidade dos 270 alunos matriculados residir na freguesia de Algueirão-Mem Martins (268), já que apenas 2 alunos são oriundos da freguesia de Rio de Mouro. Da análise dos alunos matriculados no AE Ferreira de Castro sobressai o elevado número de alunos provenientes da freguesia de Algueirão-Mem Martins (415), enquanto os restantes 76 alunos se encontram divididos pelas restantes freguesias de Sintra, a que acrescem 4 alunos de outros municípios. Neste caso será de sublinhar a existência de 2 UEE, de 2 UAE e de 1 sala de AVD. Por outro lado, dos 421 alunos matriculados no AE Mem Martins volta a verificar-se a predominância dos alunos provenientes da freguesia de Algueirão-Mem Martins (293) e de Rio de Mouro (112), sendo de referir que este AE disponibiliza 3 UEE e 1 sala de AVD. Dos 308 alunos que integram o AE Visconde de Juromenha, que apenas disponibiliza uma sala de AVD, verifica-se que apenas 4 alunos dificuldades associadas ao aparelho cardiovascular são provenientes do concelho da Amadora, enquanto os restantes 304 residem no município de Sintra, sendo que com exceção de 3 alunos provenientes da UF Agualva e Mira-Sintra, a totalidade reside na freguesia de Algueirão-Mem Martins (301).

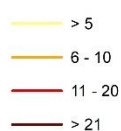


FIGURA 12. FLUXOS DOS ALUNOS COM NEE NO NT 1.



SINTRA

Fluxos de alunos com NEE



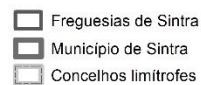
Diagnóstico



Agrupamentos de escolas NT 1



Limites administrativos



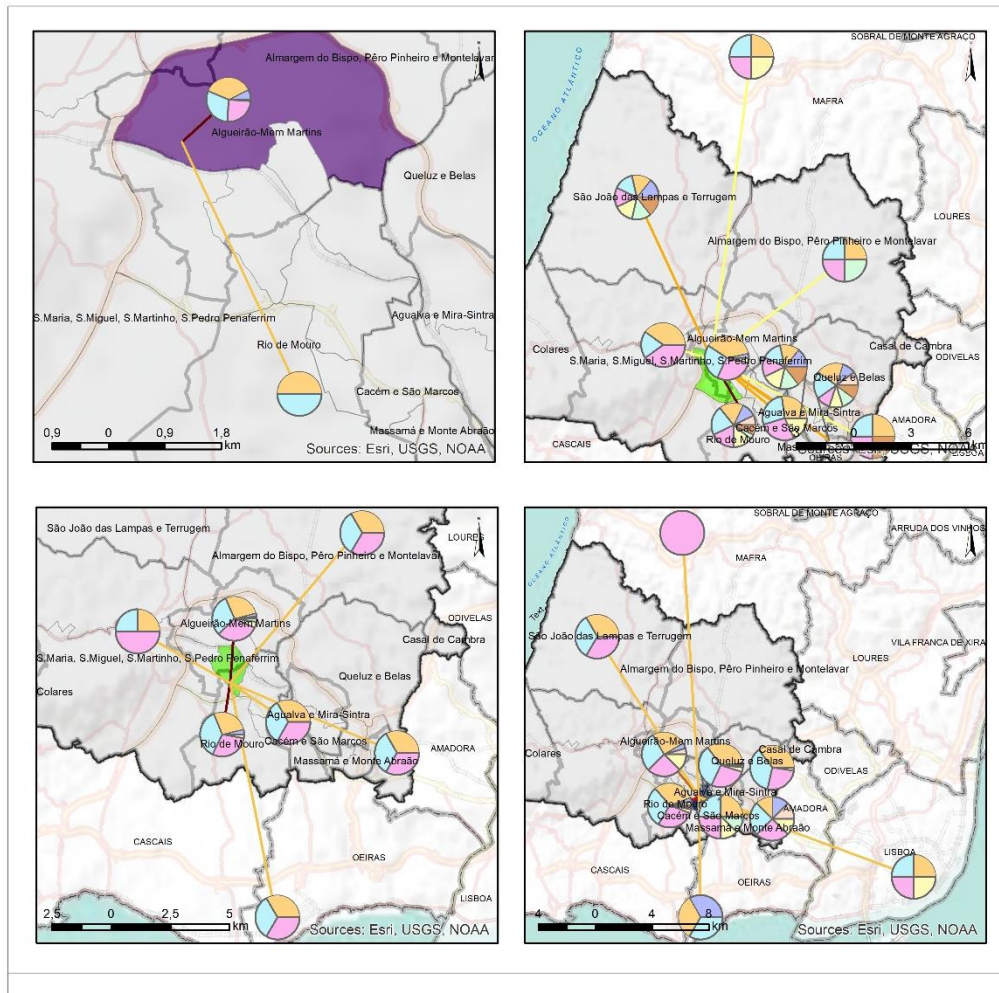
CAOP 2016 - DGT; OpenStreetMap; INE.
Sistema de Referência de Coordenadas:
PT-TM06/ETRS89, Transversa de Mercator

Rede viária



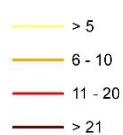


FIGURA 13. FLUXOS DOS
ALUNOS COM NEE NO NT
2



SINTRA

Fluxos de alunos com NEE



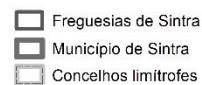
Diagnóstico



Agrupamentos de escolas NT 2

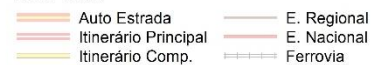


Limites administrativos



CAOP 2016 - DGT, OpenStreetMap, INE.
Sistema de Referência de Coordenadas:
PT-TM06/ETRS89, Transversa de Mercator

Rede viária

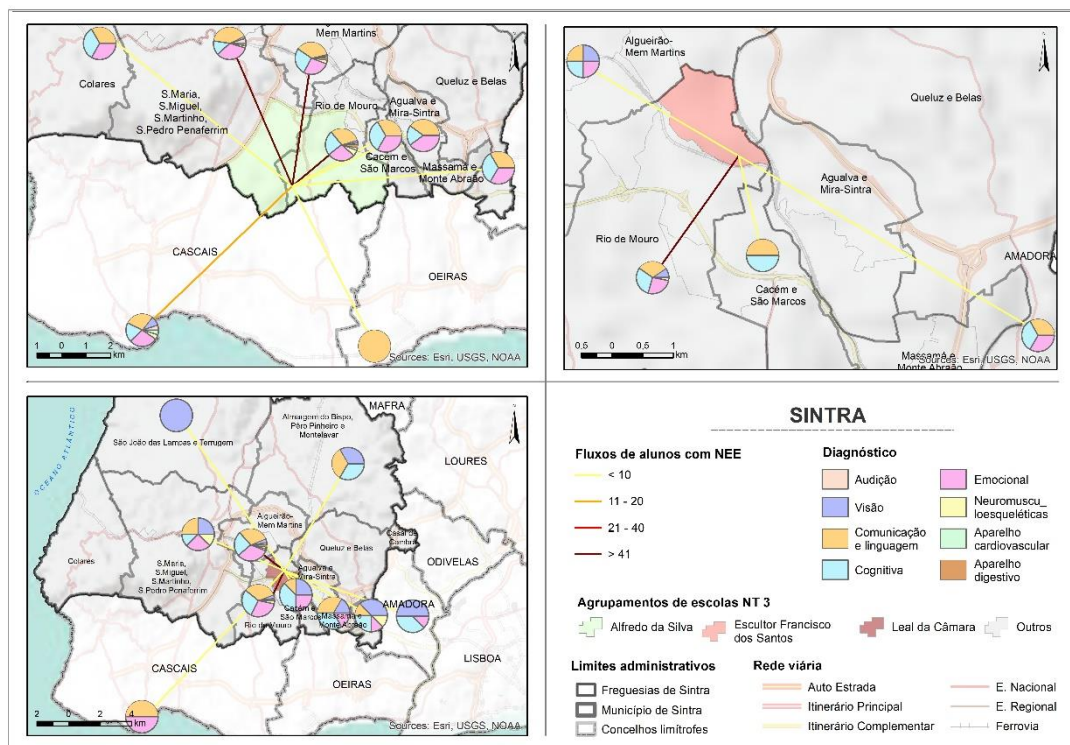


Relativamente aos AE que integram o NT 3 (Figura 14) é possível verificar que o AE Alfredo da Silva, que integra 1 UAE, 1 UEE e uma sala de AVD, é um dos agrupamentos que regista o maior número de alunos provenientes de outros territórios municipais, designadamente do concelho de Cascais (21). Em relação aos 339 alunos que residem no município de Sintra observa-se que estes, maioritariamente, são oriundos da freguesia de Rio de Mouro (228), enquanto valores intermédios são registados na freguesia de Algueirão-Mem Martins (52) e UF Sintra. Já no AE Escultor Francisco dos Santos, e considerando que este apenas disponibiliza uma sala de AVD, a maioria dos alunos reside na freguesia de Rio de Mouro, existindo ainda 9 alunos oriundos de outras freguesias do município, sendo de salientar que não existe qualquer

aluno de concelhos vizinhos. Neste caso e apesar de não apresentar qualquer UEE o número de alunos que apresentam dificuldades de visão e que se encontram matriculados neste AE é significativo, embora, naturalmente, o maior número de alunos continue a apresentar dificuldades de comunicação e linguagem, cognitivas e emocionais. Em relação aos 468 alunos que se encontram matriculados no AE Leal da Câmara é possível observar que apenas 10 são provenientes de outros territórios municipais, enquanto os restantes são maioritariamente residentes na freguesia de Rio de Mouro (375). De referir que este AE apresenta 1 UEE, 1 sala de AVD e uma escola de referência para a Educação de Alunos Cegos, justificando os 29 alunos que apresentam dificuldades de visão.

050

FIGURA 14. FLUXOS DOS ALUNOS COM NEE NO NT 3.





Já no que respeita ao NT 4 (Figura 15) e mais concretamente ao AE Agualva Mira-Sintra é possível observar a existência de 3 UAE e 2 salas de AVD, facto que parece justificar uma maior mobilidade dos alunos, maioritariamente provenientes da UF Agualva e Mira-Sintra (481), ainda que também se registem valores significativos da UF Cacém e São Marcos (76) e da freguesia de Algueirão-Mem Martins (53). Valores intermédios são observados na freguesia de Rio de Mouro (20) e UF Queluz e Belas (10). Neste caso em particular, não se regista a entrada de qualquer aluno de municípios vizinhos. De salientar que este é o agrupamento que apresenta o maior valor de alunos com NEE matriculados. Já no que se refere ao AE António Sérgio que disponibiliza 1 UEE e 1 sala de AVD de referir que apenas 2 alunos residem no concelho de Cascais, enquanto os restantes alunos são maioritariamente residentes na UF Agualva e Mira-Sintra (325). O AE D. João II apresenta 1 UEE verificando-se que dos 302 alunos matriculados, a quase totalidade reside na UF Cacém e São Marcos (298). Já o AE D. Maria II disponibiliza 2 UAE, 2 UEE e 2 salas de AVD, facto que poderá justificar não só uma maior diversidade ao nível da proveniência dos alunos no contexto deste território municipal, como também o facto de existirem alunos oriundos de outros concelhos. Neste sentido, dos 423 alunos do município de Sintra, verifica-se que estes residem na sua maioria na UF Cacém e São Marcos (181), na UF Agualva e Mira-Sintra (130) e, ainda, na freguesia de Rio de Mouro (69). Como será compreensível a ES Ferreira Dias, que se assume como uma Escola de Referência para a Educação de Alunos Cegos, apresenta um número de alunos com NEE mais reduzido quando comparado com os restantes AE, maioritariamente residentes na UF Agualva e Mira-Sintra (40) e na UF Cacém e São Marcos (16).

Finalmente, e no que se refere ao NT 5 (Figura 16), verifica-se que dos 318 alunos que integram o AE

Massamá, o qual apenas disponibiliza uma sala de AVD, apenas 1 aluno é proveniente de outros municípios, enquanto os restantes 317 que residem no município de Sintra, são provenientes, na sua maioria, da UF Massamá e Monte Abraão (234) e da UF Queluz-Belas (70). No AE Miguel Torga a situação é idêntica, já que apresenta também apenas uma sala de AVD e os alunos são maioritariamente residentes nas freguesias de Sintra, designadamente UF Massamá e Monte Abraão (166) e da UF Queluz-Belas (71), sendo de referir a existência de 7 alunos provenientes de outros concelhos. Relativamente ao AE Professor Agostinho da Silva o facto de apresentar 2 UAE, 3 UEE 1 sala de AVD poderá justificar o facto de se observar um elevado número de alunos provenientes de outros territórios municipais (23), aos quais acrescem os restantes 501 alunos residentes na freguesia de Casal Cambra. Não obstante o facto de apresentar 2 UAE, o número de alunos com dificuldades de audição e visão são reduzidos, voltando a observar-se uma primazia dos alunos com dificuldades emocionais e cognitivas. O AE Queluz-Belas caracteriza-se pela existência de 1 UAE, 1 sala de AVD e ainda 1 Escola de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (EB 2,3 Professor Galopim de Carvalho). Também neste caso se regista um número substancial de alunos provenientes de outros territórios municipais (14), sendo que em relação aos residentes no município, se destaca, de forma clara, o número de alunos provenientes da UF Queluz e Belas (583), enquanto nas restantes freguesias os valores são residuais. No AE Ruy Belo é disponibilizada 1 UEE e 1 sala de AVD, facto que por si só não influencia a entrada de alunos de outros territórios municipais, sendo ainda visível que os alunos que integram este AE são maioritariamente residentes na UF Massamá e Monte Abraão (283), enquanto apenas 40 alunos residem na UF Queluz-Belas. Valores residuais podem ser observados na freguesia de Rio de Mouro (1) e UF Sintra (1).



FIGURA 15. FLUXOS DOS ALUNOS COM NEE NO NT 4.

052

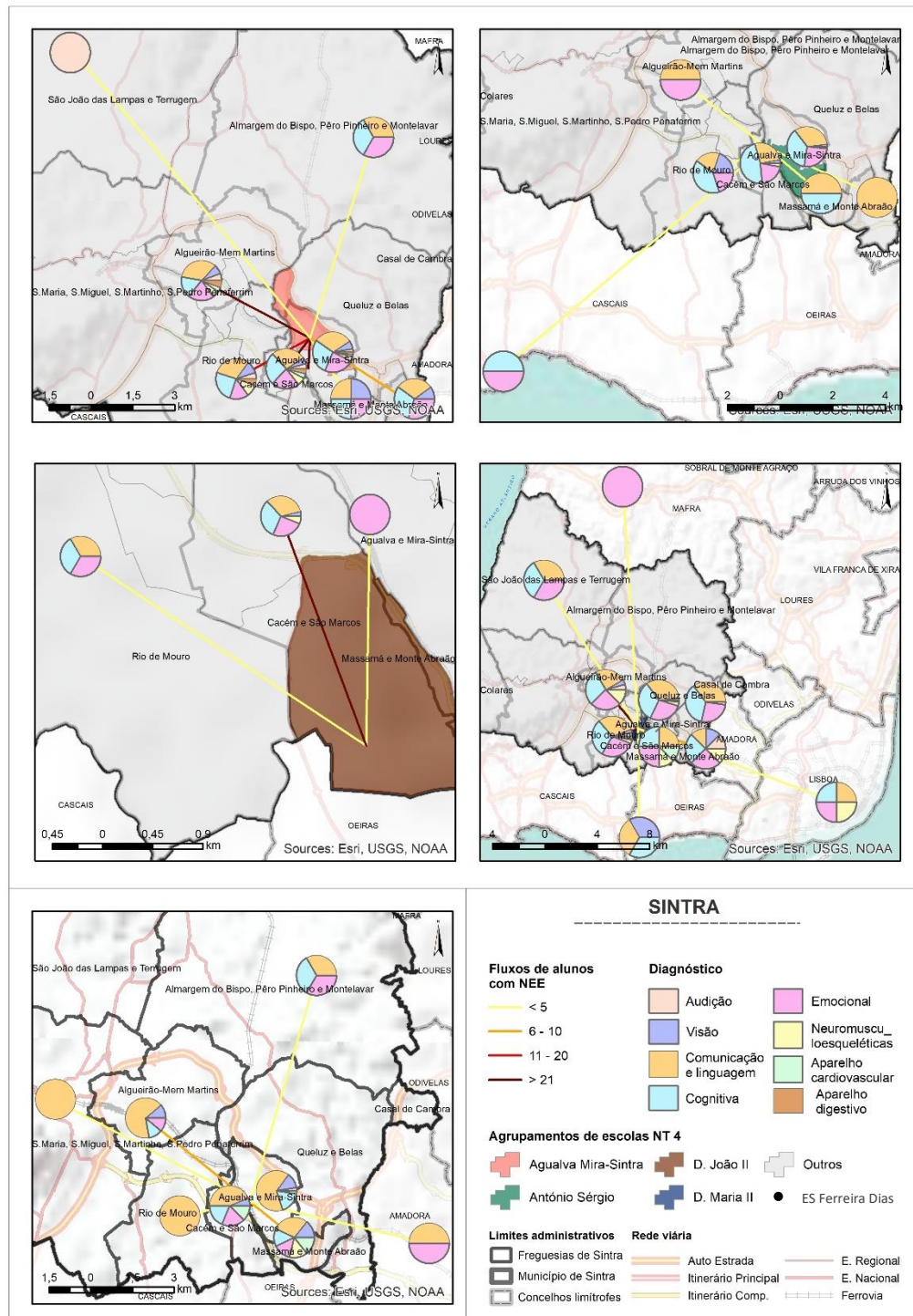
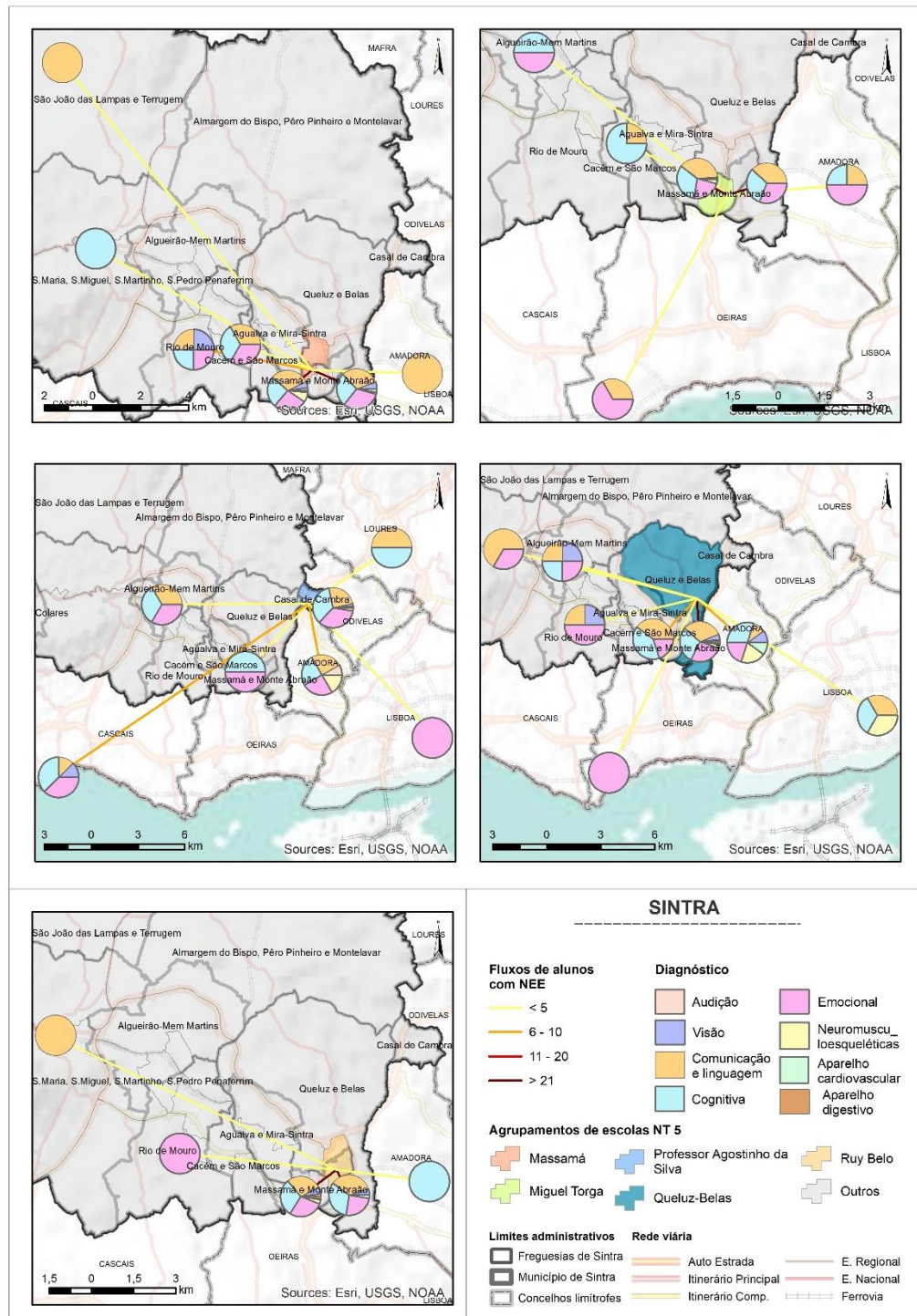




FIGURA 16. FLUXOS DOS ALUNOS COM NEE NO NT 5.





6. EQUIPAMENTOS DE APOIO

Partindo do pressuposto de que as “ajudas técnicas e tecnologias de apoio apresentam-se como recursos de primeira linha no universo das múltiplas respostas para o desenvolvimento dos programas de habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência” (decreto-lei 93/2009), será também importante analisar a necessidade (ou não) de equipamentos específicos para a execução das atividades educativas desenvolvidas pelos alunos com NEE na escola. Neste caso, os recursos potencialmente necessários foram agrupados em equipamentos informáticos/tecnológicos (ex: computadores, *software* adaptado), equipamento material (ex: materiais lúdicos e materiais de apoio à aprendizagem) e em equipamento mobiliário (ex: mesas adaptadas). Importa salientar que os resultados apresentados têm em consideração as categorias descritas anteriormente de forma individual, mas também a associação entre elas, na medida em que, o mesmo aluno pode apresentar necessidades diferenciadas.

Na análise dos dados obtidos destacam-se os equipamentos materiais como maior necessidade no âmbito do apoio aos alunos com NEE, sendo essa uma realidade transversal a todos os níveis de ensino e, ainda, nos alunos que frequentam a creche ou permanecem no domicílio, com exceção do ensino secundário onde as necessidades mais evidentes estão associados aos equipamentos informáticos e/ou tecnológicos (Quadro 6).

Relativamente à educação pré-escolar, e considerado o referido anteriormente, verifica-se que as necessidades mais significativas estão associadas ao equipamento material, designadamente em 42,8% dos

alunos que integram este nível de ensino. Seguidamente, com um valor de 27,1% refere-se a necessidade conjunta de equipamentos informáticos/tecnológicos e equipamentos materiais. Nos restantes casos os valores são residuais, sendo ainda de referir os 27,7% incluídos na categoria de “não aplicável” (esta inclusão foi efetuada pelos educadores/professores que procederam ao preenchimento do questionário).

No caso do 1º CEB, replicam-se os valores mais elevados observados nos equipamentos materiais (47,8%), sendo visíveis valores francamente mais reduzidos nas restantes categorias, sendo igualmente de referir os 36,9%, do total de 1026 alunos afetos ao 1º CEB, incluídos na categoria de “não aplicável”.

No 2º CEB, tal como no 3º CEB, os valores associados à necessidade de equipamento material surgem destacados dos restantes, com 40,2% e 28,8%, respetivamente. Também em ambos os casos é possível observar um valor bastante significativo de alunos cujas necessidades foram enquadradas na categoria de “não aplicável”, designadamente 45,8% e 55,3%.

No que respeita ao ensino secundário, além das necessidades identificadas em termos de equipamentos informáticos/tecnológicos (13,9%), surge também com valores elevados a necessidade de equipamentos materiais (13,6%) e, cumulativamente, a necessidade de ambos (12%). Nas restantes categorias apresentadas – cursos vocacionais, creche e domicílio – as necessidades de equipamento material voltam a registar percentagens mais elevadas, designadamente 32,3%, 55,6% e 61,5%, enquanto as restantes categorias apresentam valores claramente residuais.



QUADRO 6. MATERIAL DE APOIO POR NÍVEL DE ENSINO.

Nível de ensino	Equipamentos de apoio	Nº	%
Educação pré-escolar	Equipamentos materiais	128	42,8
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	81	27,1
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	11	3,7
	Equipamentos informáticos/tecnológicos	5	1,7
	Não aplicável	74	24,7
	Subtotal	299	-
1º CEB	Equipamentos materiais	490	47,8
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	108	10,5
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	25	2,4
	Equipamentos informáticos/tecnológicos	21	2,0
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamento mobiliário	3	0,3
	Não aplicável	379	36,9
	Subtotal	1026	-
2º CEB	Equipamentos materiais	293	40,2
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	58	8,0
	Equipamentos informáticos/tecnológicos	29	4,0
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	13	1,8
	Equipamento mobiliário	1	0,1
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamento mobiliário	1	0,1
	Não aplicável	334	45,8
	Subtotal	729	-
3º CEB	Equipamentos materiais	246	28,8
	Equipamentos informáticos/tecnológicos	68	8,0
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	55	6,4
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	12	1,4
	Equipamento mobiliário	1	0,1
	Não aplicável	473	55,3
	Subtotal	855	-
Ensino secundário	Equipamentos informáticos/tecnológicos	43	13,9
	Equipamentos materiais	42	13,6
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	37	12,0
	Equipamento mobiliário	2	0,6
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	2	0,6
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamento mobiliário	1	0,3
	Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	1	0,3
	Não aplicável	181	58,6
	Subtotal	309	-
Cursos vocacionais	Equipamentos materiais	10	32,3
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	1	3,2
	Não aplicável	20	64,5
	Subtotal	31	-
Creche	Equipamentos materiais	5	55,6
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais	2	22,2
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	1	11,1
	Não aplicável	1	11,1
	Subtotal	9	-
Domicílio	Equipamentos materiais	8	61,5
	Equipamentos informáticos/tecnológicos, Equipamentos materiais, Equipamento mobiliário	1	7,7
	Não aplicável	4	30,8
	Subtotal	13	-
Município de Sintra		3271	-



7. TURMA REDUZIDA

A integração de alunos com NEE em turmas de dimensão reduzida pode, em vários casos, revelar-se uma medida mais adequada e vantajosa na aquisição de competências específicas, tendo em conta que o número reduzido de alunos permite o desenvolvimento de um apoio mais personalizado por parte dos educadores/professores, assim como uma intervenção direcionada para as dificuldades específicas de cada aluno. Todavia, e em função da legislação em vigor, será de salientar que a redução do número de alunos por turma estará sempre dependente do “acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular”.

Tendo por base a importância desta questão, foi pedido aos educadores/professores que indicassem se existe a necessidade de formar turmas de número reduzido para os alunos com NEE. Em função dos dados recolhidos, verifica-se que, naturalmente, os valores mais elevados são registados nos graus ligeiro e moderado, até porque existem maiores quantitativos escolares associados e, inversamente, valores mais reduzidos são registados nas dificuldades classificadas como completas.

Neste sentido, e numa análise por nível de ensino é possível observar que na maioria dos casos não existe necessidade de frequência de uma turma reduzida, sendo esta uma realidade no caso do 2º CEB (57,6%), do 3º CEB (63,9%), do ensino secundário (76,7%) e dos cursos vocacionais (87,1%), com particular destaque para os dois últimos, onde a necessidade de turma reduzida é diminuta face ao total da população escolar (23,3% face ao total de 309 alunos e 12,9% face ao total

de 31 alunos, respetivamente). Já na educação pré-escolar e 1º CEB a realidade é diferente, na medida em que a colmatação das problemáticas evidenciadas pelos alunos, nesta fase inicial do percurso escolar, justifica um maior acompanhamento, facto que, por sua vez, conduz ao incremento da necessidade de frequência de turmas reduzidas, com valores percentuais na ordem dos 65,6% e 52,8%, respetivamente (Figura 17)¹⁰.

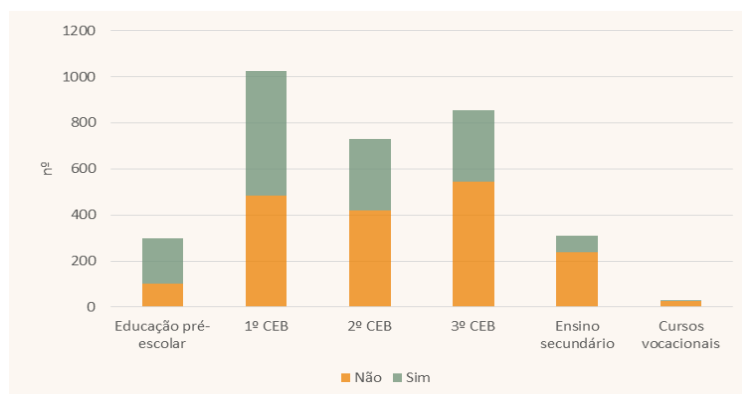
Em franca associação com a questão anterior importa também averiguar onde os alunos passam mais tempo letivo, na medida em que em função do local onde o aluno passa mais tempo curricular poderá haver a necessidade de constituição de turmas reduzidas, tal como referido anteriormente. Desta análise ressalta o facto da maioria dos alunos despendem mais tempo letivo numa sala de aula regular em todos os níveis de ensino (88,6% na educação pré-escolar, 86,1% no 1º CEB, 79,1% no 2º CEB, 72,3% no 3º CEB e 74,8% no ensino secundário), bem como nos cursos vocacionais e creche, com valores percentuais na ordem dos 93,5% e 88,9%, respetivamente (Quadro 7)¹¹. Com valores francamente mais reduzidos e ocupando a segunda posição em todos os níveis de ensino será de referir a sala em contexto de pequeno grupo com valores entre os 9,9% registados no 3º CEB e os 4,6% registados no 1º CEB. A frequência de UAE e UEE apresentam valores residuais, ainda que seja de destacar a sua representatividade no contexto do 1º CEB, do 2º CEB e do 3º CEB, com valores percentuais conjuntos de 6%, 8% e 3,2%, respetivamente. No ensino secundário, por seu turno, e embora com valores bastante reduzidos será de destacar a frequência de salas AVD e salas AEF, com percentagens de 5,5% e 1,9%, respetivamente.

¹⁰Nesta análise não foram considerados 22 alunos que frequentam a creche ou que ainda permanecem no domicílio, pelo que o total considerado nesta análise é de 3249 alunos.

¹¹Nesta análise não foram considerados os 13 alunos que ainda permanecem no domicílio, pelo que o total considerado nesta análise é de 3258 alunos.



FIGURA 17. TURMA REDUZIDA POR NÍVEL DE ENSINO.



QUADRO 7. TEMPO CURRICULAR POR NÍVEL DE ENSINO.

Nível de ensino	Equipamentos de apoio	Nº	%
Educação pré-escolar	Sala de aula regular	265	88,6
	Sala em contexto de pequeno grupo	18	6,0
	Domicílio	2	0,7
	Unidade de apoio especializado	1	0,3
	Unidade de ensino estruturado	1	0,3
	Não aplicável	12	4,0
Subtotal		299	-
1º CEB	Sala de aula regular	883	86,1
	Sala em contexto de pequeno grupo	47	4,6
	Unidade de ensino estruturado	35	3,4
	Unidade de apoio especializado	27	2,6
	Domicílio	2	0,2
	Não aplicável	32	3,1
Subtotal		1026	-
2º CEB	Sala de aula regular	577	79,1
	Sala em contexto de pequeno grupo	42	5,8
	Unidade de ensino estruturado	16	2,2
	Sala de Atividades da Vida Diária (AVD)	6	0,8
	Domicílio	4	0,5
	Unidade de apoio especializado	4	0,5
	Sala de Percursos Curriculares Alternativos (PCA)	3	0,4
	Sala de Atividades Educativas Funcionais (AEF)	2	0,3
	Não aplicável	75	10,3
Subtotal		729	-
3º CEB	Sala de aula regular	619	72,4
	Sala em contexto de pequeno grupo	85	9,9
	Unidade de apoio especializado	14	1,6
	Unidade de ensino estruturado	14	1,6
	Sala de Atividades Educativas Funcionais (AEF)	10	1,2
	Sala de Atividades da Vida Diária (AVD)	9	1,1
	Sala de Percursos Curriculares Alternativos (PCA)	3	0,4
	Outros	3	0,4
	Não aplicável	98	11,5
Subtotal		855	-
Ensino secundário	Sala de aula regular	231	74,8
	Sala em contexto de pequeno grupo	18	5,8
	Sala de Atividades da Vida Diária (AVD)	17	5,5
	Sala de Atividades Educativas Funcionais (AEF)	6	1,9
	Unidade de apoio especializado	2	0,6
	Domicílio	1	0,3
	Unidade de ensino estruturado	1	0,3
	Outros	1	0,3
	Não aplicável	32	10,4
Subtotal		309	-
Cursos vocacionais	Sala de aula regular	29	93,5
	Não aplicável	2	6,5
	Subtotal	31	-
Creche	Sala de aula regular	8	88,9
	Sala em contexto de pequeno grupo	1	11,1
	Subtotal	9	-
Município de Sintra		3258	-



8. ACOMPANHAMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Um outro aspeto fundamental a ter em conta na análise dos alunos com NEE diz respeito ao acompanhamento dos encarregados de educação. “Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo” (decreto-lei nº 3/2008).

Partindo desta premissa parece evidente que este quadro de análise se reveste de importância acrescida no âmbito das crianças com NEE, em que o acompanhamento dos encarregados de educação se deverá traduzir na promoção de aprendizagens e convivências mais estreitas entre os dois agentes educativos (escola e família), melhorando, desta forma, a posição da família em todo o processo educativo.

No município, e segundo o resultado da análise aos questionários, é possível observar que a esmagadora maioria dos encarregados de educação acompanha o percurso escolar do seu educando, sempre que convocado, sendo esse acompanhamento total no caso dos alunos que frequentam a creche ou permanecem no domicílio e, ainda, nos alunos que integram os estabelecimentos de ensino da rede privada solidária e

da rede privada lucrativa. É também possível observar que a percentagem de encarregados de educação que não acompanham os seus educandos é mais elevada no caso dos alunos que integram cursos vocacionais (19,4%) ou que frequentam o 2º CEB (8,4%), enquanto nos restantes casos esse valor é bastante reduzido, designadamente 3,7% na educação pré-escolar, 4,3% no 1º CEB, 5,6% no 3º CEB e 5,2% no ensino secundário (Quadro 8 e figura 18).

Por outro lado, a análise do acompanhamento dos encarregados de educação por núcleo territorial e agrupamento de escolas revela que as percentagens associadas à inexistência de acompanhamento, apesar de reduzidas em todos os agrupamentos de escolas, são ligeiramente mais elevadas nos NT 3, 5 e 2, designadamente 9,8%, 7,5% e 6,7%. Neste contexto, destacam-se os valores associados os agrupamentos Ruy Belo (NT 5) e Leal da Câmara (NT 3), com valores na ordem dos 15,5% e 11,9%, respetivamente, e nos quais mais de 10% dos encarregados de educação não acompanham de forma regular o percurso escolar do seu educando (Quadro 9 e figura 19).

Inversamente, os valores mais reduzidos são registados no NT 1 e 4, com valores de 2,4% e 4,3%, respetivamente, sendo de salientar os agrupamentos D. Carlos I (1%), D. Maria II (0,7%) e ES Ferreira Dias (1,8%).

QUADRO 8. ACOMPANHAMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.

Nível de ensino	Acompanhamento do encarregado de educação				
	Não		Sim		Total
	nº	%	nº	%	nº
Educação pré-escolar	11	3,7	288	96,3	299
1º CEB	44	4,3	982	95,7	1026
2º CEB	61	8,4	668	91,6	729
3º CEB	48	5,6	807	94,4	855
Ensino secundário	16	5,2	293	94,8	309
Cursos vocacionais	6	19,4	25	80,6	31
Creche	0	0,0	9	100,0	9
Domicílio	0	0,0	13	100,0	13
Município de Sintra	186	–	3085	–	3271



FIGURA 18. ACOMPANHAMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.

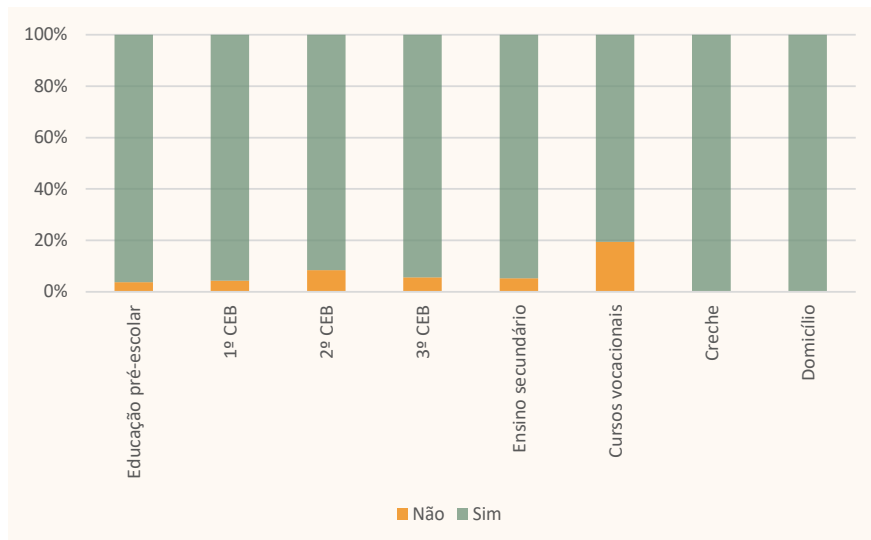
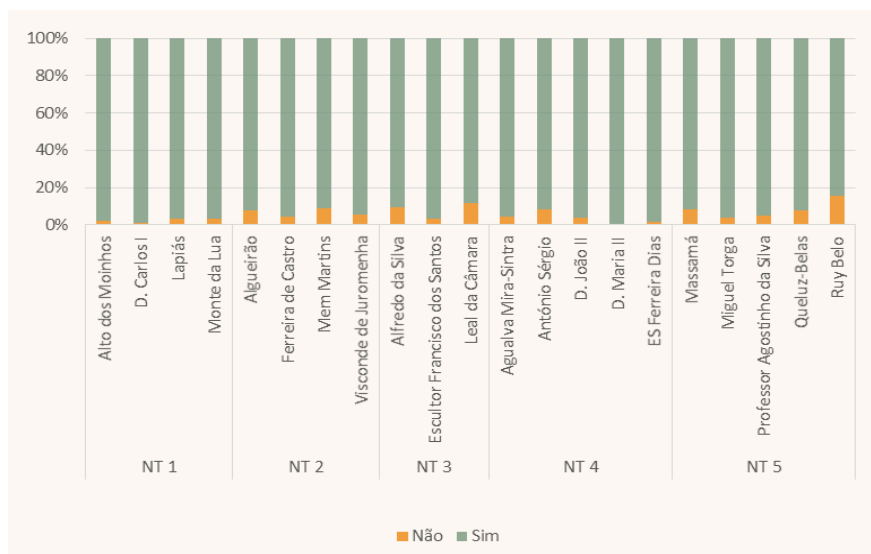


FIGURA 19. ACOMPANHAMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÚCLEO TERRITORIAL E AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.





QUADRO 9.
ACOMPANHAMENTO
DOS ENCARGADOS DE
EDUCAÇÃO POR
NÚCLEO TERRITORIAL E
AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS.

Núcleo territorial	Agrupamento de escolas	Acompanhamento do encarregado de educação				
		Não		Sim		Total
		nº	%	nº	%	
NT 1	Alto dos Moinhos	2	2,2	88	97,8	90
	D. Carlos I	2	1,0	190	99,0	192
	Lapiás	5	3,3	145	96,7	150
	Monte da Lua	7	3,1	216	96,9	223
	Subtotal	16	2,4	639	97,6	655
NT 2	Algueirão	9	8,1	102	91,9	111
	Ferreira de Castro	8	4,4	174	95,6	182
	Mem Martins	15	8,8	156	91,2	171
	Visconde de Juromenha	7	5,8	113	94,2	120
	Subtotal	39	6,7	545	93,3	584
NT 3	Alfredo da Silva	13	9,4	126	90,6	139
	Escultor Francisco dos Santos	2	3,6	54	96,4	56
	Leal da Câmara	23	11,9	171	88,1	194
	Subtotal	38	9,8	351	90,2	389
	NT 4	Agualva Mira-Sintra	10	4,2	228	95,8
António Sérgio		15	8,3	165	91,7	180
D. João II		4	3,8	101	96,2	105
D. Maria II		1	0,7	149	99,3	150
ES Ferreira Dias		1	1,8	55	98,2	56
Subtotal		31	4,3	698	95,7	729
NT 5	Massamá	11	8,1	124	91,9	135
	Miguel Torga	6	3,8	154	96,3	160
	Professor Agostinho da Silva	10	5,3	180	94,7	190
	Queluz-Belas	18	7,8	212	92,2	230
	Ruy Belo	17	15,5	93	84,5	110
	Subtotal	62	7,5	763	92,5	825
Outros estabelecimento de ensino não agrupados		0	0,0	89	100,0	89
Município de Sintra		186	5,7	3085	94,3	3271



C. INTERVENÇÃO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

061

1. ORIENTAÇÃO ESCOLAR/PROFISSIONAL

Analisando o encaminhamento sugerido pelos educadores/professores é possível observar um número muito significativo de casos em que os educadores/professores não indicaram a sugestão de encaminhamento, designadamente 232 alunos na educação pré-escolar, 963 alunos no 1º CEB, 700 alunos no 2º CEB, 633 alunos no 3º CEB, 182 alunos no ensino secundário, 17 alunos nos cursos vocacionais e, ainda, 7 e 11 crianças em creche e no domicílio (Quadro 10).

Por outro lado, e considerando a distribuição dos alunos por nível de ensino verifica-se que ao nível da educação pré-escolar o maior número de encaminhamentos recai sobre o ingresso ou conclusão da educação pré-escolar, designadamente a 36 das 67 crianças às quais foi sugerido encaminhamento, enquanto valores intermédios surgem associados aos encaminhamentos realizados para ingresso/conclusão do ensino básico e frequência de uma UEE, com 17 e 10 alunos, respetivamente. Neste caso, o maior número de encaminhamentos para ingresso ou conclusão da educação pré-escolar é observado no agrupamento de escolas D. Carlos I (26).

No 1º CEB observa-se a primazia do ingresso ou conclusão do ensino básico, sugestão dada pelos

educadores/professores a 41 dos 63 alunos aos quais foi sugerido encaminhamento, maioritariamente nos agrupamentos de escolas Agualva Mira-Sintra (17) e Lapiás (16). Na segunda posição, mas com valores bastante reduzidos surge o ingresso em UEE (12 alunos), enquanto os restantes casos surgem com valores claramente residuais.

Já no caso do 2º CEB verifica-se que o maior número de encaminhamentos diz respeito ao ingresso/conclusão do ensino básico (8 dos 29 alunos), sendo que o valor mais elevado é registado no agrupamento de escolas Mem Martins. Valores ainda mais reduzidos são observados nos encaminhamentos para CEF/curso vocacional/PCA (6) e para ingresso/conclusão de curso profissional (5).

Relativamente ao 3º CEB é possível verificar que dos 222 encaminhamentos sugeridos neste nível de ensino, a maior parcela recai sobre o ingresso/conclusão de curso profissional (105 alunos, maioritariamente nos agrupamentos de escolas Escultor Francisco dos Santos - 15 alunos - e Monte da Lua - 10 alunos), enquanto valores intermédios são observados nos encaminhamentos para ingresso/conclusão de ensino básico (32) e secundário (25). Será de referir o facto de



existirem 10 alunos com CEI e de 2 casos de alunos encaminhados para emprego protegido.

Já no que se refere ao ensino secundário ainda se verifica a preponderância dos encaminhamentos para ingresso/conclusão de curso profissional ou conclusão da escolaridade obrigatória, sendo este o caso de 55 e 34 alunos, respetivamente. No caso do encaminhamento para ingresso/conclusão de curso profissional destacam-se os valores associados ao agrupamento de escolas Miguel Torga (20 alunos), enquanto conclusão da escolaridade obrigatória são particularmente evidentes os valores associados ao agrupamento de escolas Mem Martins (33 alunos).

A análise do encaminhamento sugerido aos alunos matriculados em cursos vocacionais permite observar que, maioritariamente, os educadores/professores sugerem o ingresso/conclusão de curso profissional (10 dos 14 alunos). Nesse caso destacam-se os 4 alunos no agrupamento de escolas Alto dos Moinhos.

Às crianças que frequentam a creche e permanecem no domicílio o encaminhamento maioritariamente sugerido é o ingresso na educação pré-escolar.

2. IMPLEMENTAÇÃO DO PIT

O PIT tem como objetivo promover a transição pós-escolar e a prática de uma atividade profissional nos jovens com NEE, sempre que tal seja possível. Desta forma, procede-se ao desenvolvimento de parcerias e/ou protocolos que promovam o estímulo das capacidades e aptidões destes alunos, tendo em vista um posterior encaminhamento profissional adequado, materializando o que se encontra plasmado na portaria n.º 201-C/20. Deste modo, e nos três anos que antecedem o fim da escolaridade obrigatória, o CEI deve, necessariamente, incluir um PIT e este deve ser elaborado em coordenação com os pais e encarregados de educação bem como outros elementos da

comunidade que fazem parte integrante do percurso do aluno.

O PIT rege-se pelos seguintes princípios orientadores: “a) O princípio da universalidade do direito implica que os apoios a assegurar sejam acessíveis a todos os alunos que deles possam necessitar; b) O princípio da autodeterminação implica o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, criando oportunidades para a participação do aluno na tomada de decisões; c) O princípio da inclusão implica não só a colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, mas também a sua participação nas mesmas actividades; d) O princípio da individualização implica um planeamento especializado para o aluno de modo a que os apoios possam ser decididos caso a caso, de acordo com as suas necessidades específicas, interesses e preferências; e) O princípio da funcionalidade dos apoios implica que estes tenham em conta o contexto de vida do aluno. Os apoios devem ser os necessários e suficientes para proporcionar um adequado desempenho na escola, no trabalho, na vida da comunidade e na vida social de modo a promover a autonomia, o acesso à plena inclusão e à máxima participação em função dos seus interesses e capacidades; f) O princípio da transitoriedade das medidas de apoio mobilizadas traduz-se na flexibilidade da gestão e organização das oportunidades proporcionadas por estas medidas”.

No município da Sintra, tendo em consideração os dados referentes ao ano letivo 2015/2016, somente 4% dos alunos com NEE (correspondente a 144 crianças/jovens num universo de 1578 alunos com mais de 15 anos) estão abrangidos pelo PIT e encontram-se distribuídos pelo 1º CEB (1), pelo 2º CEB (5), pelo 3º CEB (85) e pelo ensino secundário, com 53 alunos a desenvolverem PIT (Figura 20).

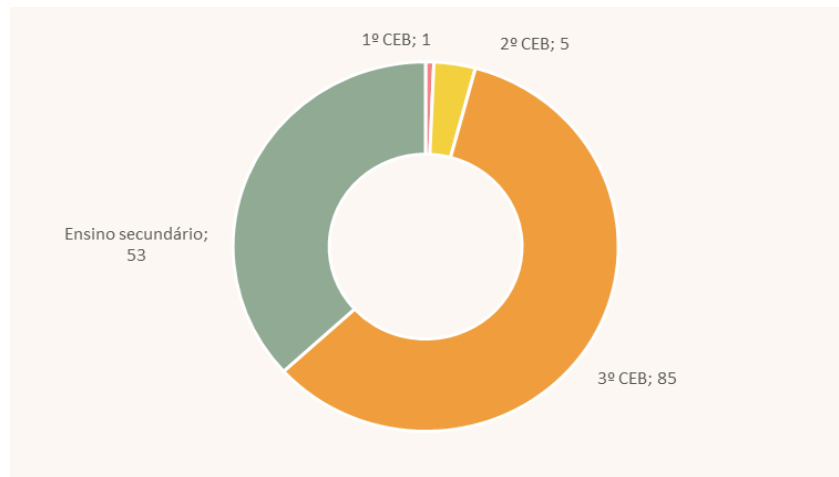


QUADRO 10.
ENCAMINHAMENTO
POR NÍVEL DE ENSINO E
AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS.

Nível de ensino	Encaminhamento	Total	Agualva Mira-Sintra	Alfredo da Silva	Algueirão	Alto dos Moinhos	António Sérgio	D. Carlos I	D. João II	D. Maria II	Escultor Francisco dos Santos	Ferreira de Castro	Lapás	Leal da Câmara	Massamá	Mem Martins	Miguel Torga	Monte da Lua	Professor Agostinho da Silva	Quefuz-Beias	Ruy Belo	Visconde de Juromenha	ES Ferreira Dias	Outros estabelecimentos de ensino não agrupados
Educação pré-escolar	Ingresso/conclusão da educação pré-escolar	36	2	0	0	0	0	26	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0
	Ingresso/conclusão do ensino básico	17	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	UEE	10	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
	Outro	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	NS/NR	232	14	18	5	5	17	30	5	12	1	3	7	5	3	1	6	7	11	7	3	4	0	68
	Subtotal	299	16	18	5	5	19	69	6	12	1	3	13	11	3	2	6	8	11	10	5	5	0	71
1º CEB	Ingresso/conclusão do ensino básico	41	17	0	0	0	0	0	0	0	1	3	16	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
	UEE	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	Ingresso/conclusão de curso profissional	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	Ingresso/conclusão do ensino secundário	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	CEF/curso vocacional/PCA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Outro	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	UAE	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS/NR	963	52	54	52	33	63	42	37	53	10	47	38	59	34	24	37	43	96	78	58	53	0	0
	Subtotal	1026	69	54	52	33	64	42	38	53	11	53	65	61	34	25	37	44	96	83	59	53	0	0
2º CEB	Ingresso/conclusão do ensino básico	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1	0	0	0
	CEF/curso vocacional/PCA	6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
	Outro	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
	Ingresso/conclusão de curso profissional	5	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Ingresso/conclusão da educação pré-escolar	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	UAE	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	UEE	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Subtotal	729	55	33	22	23	63	35	38	37	16	50	31	32	24	27	37	44	44	61	25	32	0	0
3º CEB	Ingresso/conclusão de curso profissional	105	6	9	0	2	5	1	0	5	10	0	1	9	7	7	9	15	2	7	2	3	5	0
	Ingresso/conclusão do ensino básico	32	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	18	4	0	0	0	2	0	1	0
	Ingresso/conclusão do ensino secundário	25	1	2	1	4	0	0	0	0	1	4	0	1	4	0	3	0	0	1	0	0	3	0
	CEF/curso vocacional/PCA	19	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	7	2	0	1	5	0	0	0
	Outro	19	0	0	0	0	1	2	0	0	6	2	3	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0
	Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)	10	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	1	0	0
	Currículo Específico Individual	10	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
	Emprego protegido	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	Subtotal	855	62	34	27	25	34	43	23	34	25	76	36	44	58	57	51	63	39	59	16	30	19	0
Ensino secundário	Ingresso/conclusão de curso profissional	55	7	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	4	20	9	0	1	0	0	8	0
	Ingresso/conclusão do ensino básico	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	33	0	0	0	0	0	0	0	0
	Currículo Específico Individual	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	12	0	0	0	0	0	0	1	0
	Ingresso/conclusão do ensino secundário	11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6	0	0	0	0	0	2	0
	Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)	8	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
	Emprego protegido	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Outro	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	NS/NR	182	21	0	2	0	0	0	0	12	0	0	0	40	16	7	1	42	0	15	0	0	26	0
	Subtotal	309	33	0	5	0	0	0	0	14	0	0	0	46	16	60	29	52	0	17	0	0	37	0
Cursos vocacionais	Ingresso/conclusão de curso profissional	10	1	0	0	4	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
	CEF/curso vocacional/PCA	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
	NS/NR	17	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0
	Subtotal	31	2	0	0	4	0	0	0	0	3	0	5	0	0	0	0	12	0	0	5	0	0	0
Creche	Ingresso/conclusão da educação pré-escolar	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Outro	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	NS/NR	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
	Subtotal	9	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Domicílio	Ingresso/conclusão da educação pré-escolar	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Outro	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NS/NR	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
	Subtotal	13	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Município de Sintra		3271	238	139	111	90	180	192	105	150	56	182	150	194	135	171	160	223	190	230	110	120	56	89



FIGURA 20. ALUNOS COM PIT POR NÍVEL DE ENSINO.



064

Na análise da distribuição dos alunos com PIT por núcleo territorial verifica-se que os valores mais significativos são observados no NT 2 e no NT 4, com 33 e 34 alunos, respetivamente. No primeiro destaca-se o agrupamento de escolas Mem Martins, com 20 alunos e, no segundo caso, salienta-se o agrupamento Agualva Mira-Sintra, com 22 alunos (Quadro 11). Valores intermédios são observado nos NT 1 e 5, ambos com 29 alunos, sendo que no primeiro serão de referir os valores associados ao agrupamento de escolas Monte da Lua, com 20 alunos, e no segundo caso, os valores registados nos agrupamentos de escolas Miguel Torga e Queluz-Belas, ambos com 8 alunos em PIT. Finalmente, os valores mais reduzidos são registados no NT 3 (19 alunos), sendo de destacar os 13 alunos do agrupamento Leal da Câmara.

3. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES

A integração dos alunos com NEE em atividades diversas é fundamental não somente para o processo de integração e inclusão mas também para o próprio desenvolvimento das capacidades específicas destas crianças e jovens, sejam estas desenvolvidas no recinto escolar, ou fora do espaço escolar.

Neste contexto, as respostas dos educadores/professores, quando inquiridos acerca da participação dos alunos com NEE em atividades escolares indicam que a maioria dos alunos não integra atividades desenvolvidas no espaço escolar, existindo ainda uma parcela desta população escolar que se enquadra na categoria de “não aplicável”. Deste modo, apenas 674 alunos, correspondendo a 21% do total de alunos com NEE deste território municipal, integram atividades escolares, sendo que, maioritariamente, estes integram as atividades de enriquecimento curricular e desporto escolar, enquanto a análise dos resultados relativos aos alunos que integram atividades fora do recinto escolar permite observar que apenas 739 alunos integram este tipo de atividades correspondendo a 23% do total de alunos que apresentam NEE (Quadro 12).

Uma análise mais pormenorizada permite observar que, considerando o total de 674 alunos que frequentam a oferta de escola, a maioria, designadamente 69,1% (correspondendo a 466 alunos), frequenta atividades no 1º CEB. Valores francamente mais reduzidos podem ser observados nos 2º e 3º CEB, com 12,3% (83) e 11% (74), enquanto no que diz respeito aos alunos que integram os restantes níveis,



bem como a creche ou que ainda permanecem no domicílio, apresentam valores residuais (Figura 21).

No caso da frequência de atividades fora do espaço escolar, verifica-se que, uma vez mais, e considerando o total de 739 alunos, é o 1º CEB que apresenta os

maiores quantitativos, designadamente 34,5%, correspondendo a 355 alunos. No entanto também no 2º CEB e no 3º CEB se registam valores significativos, nomeadamente 22,7% e 24,1%, correspondendo a 168 e 178 alunos, respetivamente (Figura 22).

QUADRO 11. ALUNOS COM PIT POR NÚCLEO TERRITORIAL, AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E NÍVEL DE ENSINO.

Núcleo territorial	Agrupamento de escolas	Nível de ensino	Alunos com PIT
NT 1	Alto dos Moinhos	3º CEB	3
	D. Carlos I	3º CEB	2
	Lapiás	3º CEB	4
	Monte da Lua	3º CEB	9
		Ensino secundário	11
	Subtotal		29
NT 2	Algueirão	2º CEB	1
	Ferreira de Castro	3º CEB	10
	Mem Martins	3º CEB	7
		Ensino secundário	13
	Visconde de Juromenha	1º CEB	1
		3º CEB	1
	Subtotal		33
NT 3	Alfredo da Silva	3º CEB	1
	Escultor Francisco dos Santos	3º CEB	5
		2º CEB	1
	Leal da Câmara	3º CEB	6
		Ensino secundário	6
	Subtotal		19
NT 4	Aguilva Mira-Sintra	2º CEB	1
		3º CEB	11
		Ensino secundário	10
	António Sérgio	3º CEB	6
	D. João II	3º CEB	3
	D. Maria II	Ensino secundário	2
	ES Ferreira Dias	Ensino secundário	1
	Subtotal		34
NT 5	Massamá	3º CEB	2
		Ensino secundário	3
	Miguel Torga	3º CEB	2
		Ensino secundário	6
	Professor Agostinho da Silva	3º CEB	6
		2º CEB	2
	Queluz-Belas	3º CEB	5
		Ensino secundário	1
	Ruy Belo	3º CEB	2
	Subtotal		29
	Município de Sintra		144



QUADRO 12. FREQUÊNCIA DA OFERTA DE ESCOLA E ATIVIDADES EXTRAESCOLARES POR NÍVEL DE ENSINO.

Nível de ensino	Oferta de escola					Atividades extraescolares				
	Sim		Não		Total	Sim		Não		Total
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	
Educação pré-escolar	13	1,9	286	11,0	299	87	11,8	212	8,4	299
1º CEB	466	69,1	560	21,6	1026	255	34,5	771	30,5	1026
2º CEB	83	12,3	646	24,9	729	168	22,7	561	22,2	729
3º CEB	74	11,0	781	30,1	855	178	24,1	677	26,7	855
Ensino secundário	37	5,5	272	10,5	309	39	5,3	270	10,7	309
Cursos vocacionais	1	0,1	30	1,2	31	7	0,9	24	0,9	31
Creche	0	0,0	9	0,3	9	2	0,3	7	0,3	9
Domicílio	0	0,0	13	0,5	13	3	0,4	10	0,4	13
Município de Sintra	674	-	2597	-	3271	739	-	2532	-	3271

FIGURA 21. FREQUÊNCIA DA OFERTA DE ESCOLA POR NÍVEL DE ENSINO.

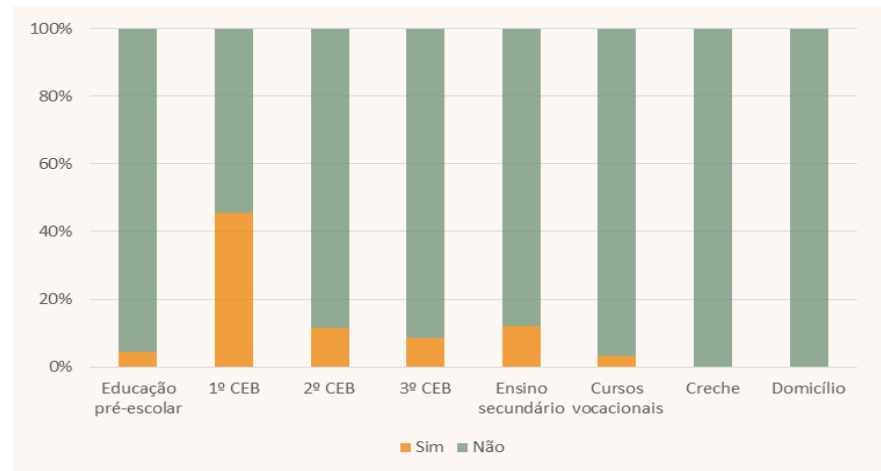
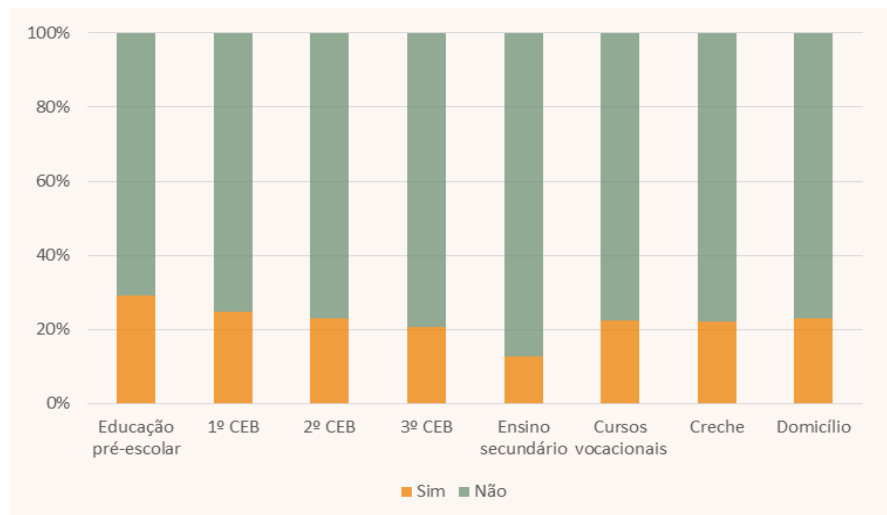


FIGURA 22. FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES POR NÍVEL DE ENSINO.





4. TRANSPORTE

Outra análise que se considerou pertinente realizar no âmbito do estudo dos alunos com NEE do município de Sintra prendeu-se com o meio de transporte utilizado para efetuar o trajeto casa-escola, bem como para as atividades que decorrem fora do espaço escolar.

Neste sentido, verifica-se que dos 3003 alunos considerados na análise do trajeto casa-escola a maioria opta por ir a pé, correspondendo a 41% e indicando que estes frequentam estabelecimentos de ensino que se encontram nas imediações da sua área de residência. Por outro lado, também o número de alunos que optam pelo transporte de familiares é bastante significativo, designadamente 1200 alunos (40%). As categorias designadas como “transporte público” e “transporte escolar” reúnem os quantitativos escolares mais reduzidos, designadamente, 356 e 226 alunos, correspondendo a valores percentuais na ordem dos 12% e 8%, respetivamente (Figura 23).

Já no que diz respeito ao meio de transporte eleito para as atividades que decorrem fora do espaço escolar, e tendo em consideração dos 824 alunos que se deslocam para este tipo de atividades, regista-se um maior número de casos em que os alunos se deslocam em veículos de familiares, designadamente 482 alunos (58,5%), apresentando as restantes categorias valores residuais, designadamente a pé (22,7%, correspondendo a 187 alunos), transporte escolar (12,9%, correspondendo a 106 alunos) e transporte público (6%, correspondendo a 49 alunos).

5. RECURSOS HUMANOS

A educação especial e as necessidades evidenciadas pelos alunos com NEE pressupõem a existência de uma “equipa técnica multidisciplinar, a equipa de técnicos com saberes transversais das várias áreas de intervenção em reabilitação, integrando, designadamente, médico, enfermeiro, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicólogo, docente, recorrendo quando necessário a outros técnicos de serviço social” (decreto-lei nº 93/2009). Neste contexto, foi solicitado aos educadores/professores de educação especial do município de Sintra que identificassem a necessidade de afetar mais recursos humanos e, em caso afirmativo, quais seriam os técnicos que mais se adequavam às problemáticas evidenciadas por cada aluno sinalizado. De salientar que as necessidades de recursos humanos variam bastante em função do nível de escolaridade, pelo que os valores apresentados devem ser vistos em termos gerais.¹²

No ano letivo 2015/2016, em 87% dos casos foi indicado pelos educadores/professores inquiridos a necessidade de afetação de técnicos vocacionados para apoio específico aos alunos com NEE, valor correspondente a 2826 alunos. Uma análise mais pormenorizada revela que as categorias de professor de educação especial (2603), psicólogo/pedopsiquiatra (1207) e terapeuta da fala (1095) foram as mais referenciadas (Figura 24). As restantes categorias apresentam valores manifestamente inferiores designadamente terapeuta ocupacional (454), assistente operacional (301), fisioterapeuta/técnico de psicomotricidade (110) e técnico de transição para a vida adulta (17).

¹² A análise efetuada não considera a distribuição dos recursos humanos por nível de ensino, na medida em que a resposta dos docentes referia a necessidade de mais do que um técnico por aluno,

tendo a equipa optado pela contabilização do total de técnicos por categoria profissional, no sentido de ter uma visão mais ampla da necessidade de afetação de recursos humanos no município de Sintra.



FIGURA 23. TRANSPORTE UTILIZADO NO TRAJETO CASA E ESCOLA E PARA ATIVIDADES EXTRAESCOLARES.

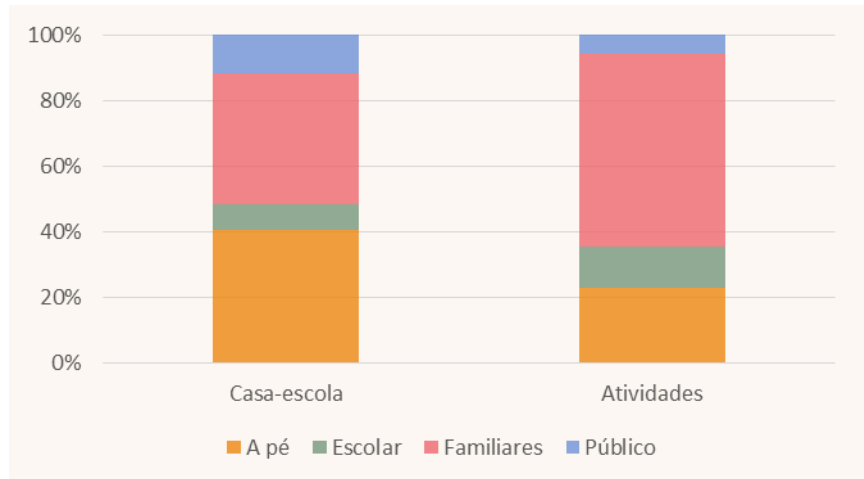
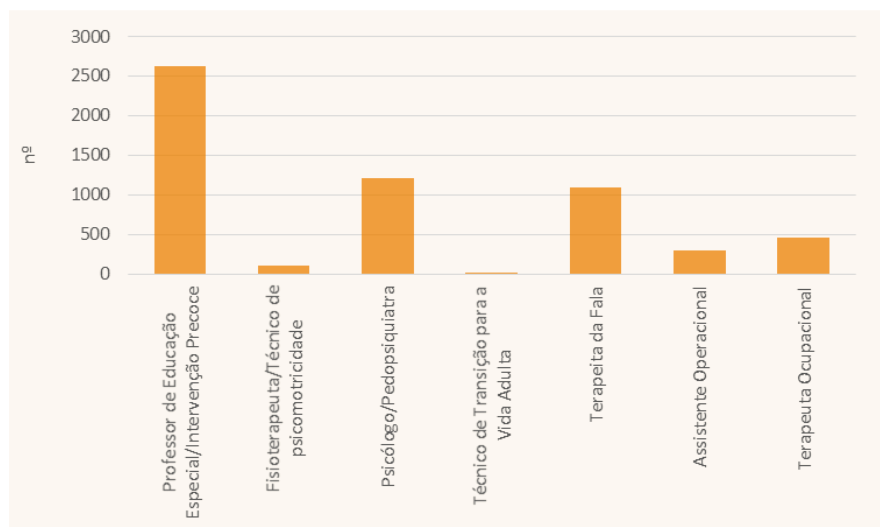


FIGURA 24. NECESSIDADE DE AFETAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS.





D. NOTAS CONCLUSIVAS

069

A presente análise contou com a caracterização de 3271 alunos num universo de 46075 alunos matriculados nos diferentes estabelecimentos de ensino da rede pública do município de Sintra no ano letivo 2015/2016 (7,1%), observando-se um maior número de jovens do sexo masculino (64%).

A análise dos dados obtidos permitiu observar que dos 3271 alunos analisados foram identificados 81,3% dos alunos com dificuldades de comunicação e linguagem (2658 alunos), 73,9% com dificuldades do foro cognitivo (2417 alunos) e 69,8% com dificuldades do foro emocional (2284 alunos). Inversamente, valores mais reduzidos de alunos puderam ser observados nas patologias associadas à audição (6,5%, correspondendo a 212 alunos), ao aparelho digestivo e sistemas metabólicos e endócrino (7,9%, correspondendo a 258 alunos), bem como ao aparelho cardiovascular, sistemas hematológicos e imunológicos e aparelho respiratório (9,4%, correspondendo a 308 alunos), com valores percentuais de 6,5%, 7,9%, 9,4%, respetivamente, e cujo grau de dificuldade era maioritariamente grave e completo.

A distribuição dos alunos com NEE por faixa etária permitiu distinguir uma maior preponderância dos alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14

anos (46%), maioritariamente nas patologias associadas à comunicação e linguagem, cognitivas e emocionais. Também a faixa etária dos 15 aos 19 anos (34%) apresentava valores significativos nas dificuldades supracitas. Com uma representatividade de 15% surge a faixa etária dos 6 aos 9 anos (15%) e dos alunos com menos de 5 anos (3%).

Considerando, o diagnóstico e a severidade da incapacidade, de referir a preponderância das incapacidades ligeiras nas dificuldades de visão, emocionais e de audição (57,2%, 40% e 36,8%, respetivamente). As incapacidades de grau moderado apresentavam uma maior representatividade nas dificuldades cognitivas (40,3%), de comunicação e linguagem (39,7%), e do foro emocional (37,5%), enquanto nas classificadas como graves os valores mais elevados surgiram nas dificuldades cognitivas (26,6%) e de comunicação e linguagem (21,4%). As patologias classificadas como completas apresentavam valores mais elevados nas dificuldades neuromusculoesqueléticas (6,4%) e de audição (3,4%).

A análise efetuada em função da distribuição dos alunos por NT e agrupamento de escolas permitiu identificar uma maior concentração de alunos com NEE nos agrupamentos de escolas Professor Agostinho da



Silva (NT 5) e D. Carlos I (NT 1), com valores de 14,7% e 12,4%. Os valores mais reduzidos foram observados nos agrupamentos de escolas Escultor Francisco dos Santos (4,3%) do NT 3, Massamá (4,4%) e Queluz-Belas (5,6%) do NT 5, bem como nos agrupamentos de escolas Monte da Lua (5,8%) e Alto dos Moinhos (6%) que integram o NT 1. Nos restantes agrupamentos os valores oscilavam entre os 9,1% de Lapiás e os 6,2% de Mem Martins.

Outra análise que se considerou pertinente efetuar no âmbito da análise dos alunos com NEE neste território municipal prendeu-se com a sua distribuição por nível de ensino. Neste contexto, e em termos totais, foi possível observar que são os níveis que correspondem ao ensino básico que apresentam os maiores quantitativos, designadamente 31,4% no 1º CEB, 22,3% no 2º CEB e 26,1% no 3º CEB. No ensino secundário e na educação pré-escolar os valores são francamente mais reduzidos, correspondendo a 9,4% e 9,1% alunos com NEE, respetivamente.

No que respeita às medidas educativas implementadas no apoio aos alunos com NEE constantes do decreto-Lei n.º 3/2008 (17º - apoio pedagógico personalizado; 18º - adequações curriculares individuais; 19º - adequações no processo de matrícula; 20º - adequações no processo de avaliação; 21º - currículo específico individual; 22º - tecnologias de apoio), na educação pré-escolar foi possível observar uma predominância da aplicação do artigo 17.º (52,5%), do PIIP (15,1%), e cumulativamente dos artigos 17.º e 19.º (13%). Relativamente ao 1º CEB, multiplicam-se as aplicadas de forma individual ou cumulativa, destacando-se claramente das restantes a aplicação cumulativa dos artigos 17.º, 18.º e 20.º (53,4%) e a aplicação simultânea dos artigos 17.º e 20.º (27,8%). No 2º CEB verifica-se uma predominância da aplicação cumulativa dos artigos 17.º, 18.º e 20.º, bem como dos artigos 17.º e 20.º, com valores percentuais de 48,8% e 33,1%. No 3º CEB, e à semelhança do observado no nível de ensino anterior, verifica-se que os valores percentuais mais elevados se encontram associados à aplicação simultânea dos artigos 17.º, 18.º e 20.º, bem

como dos artigos 17.º e 20.º, com valores de 40,6% e 34,6%. No ensino secundário será de salientar que as percentagens mais elevadas estavam associadas aos alunos abrangidos por medidas educativas resultantes da aplicação cumulativa dos artigos 17.º e 20.º (42,1%), bem como da aplicação simultânea dos artigos 17.º, 18.º e 20.º (17,2%). Finalmente, e partindo do pressuposto de que os valores associados à aplicação do artigo 21º são mais elevados consoante se avança no nível de escolaridade, verificam-se valores de 9,6% e 10,7%, no 3º CEB e ensino secundário, respetivamente, enquanto no 1º CEB (0,3%) e 2º CEB (4,1%) os valores são mais reduzidos.

Através da análise da frequência do ano letivo 2014/2015 e da frequência relativa ao ano letivo 2015/2016 foi possível verificar que a maioria dos alunos transitou de ano, correspondendo a uma percentagem de 73%, existindo, por outro lado, uma reduzida percentagem de alunos que não transitou de ano, designadamente 13%. De referir, ainda, a presença de 14% dos alunos que se integram na categoria de “não aplicável”, correspondendo, na sua maioria, a alunos que integram a educação pré-escolar e no qual não se aplica o conceito de transição.

Em relação à área de residência dos alunos com NEE é possível observar que a maioria dos alunos reside no município de Sintra (3219), enquanto valor francamente mais reduzido é oriundo de outros concelhos vizinhos, designadamente 52 alunos.

Na análise dos dados obtidos destacam-se os equipamentos materiais como maior necessidade no âmbito do apoio aos alunos com NEE, sendo essa uma realidade transversal a todos os níveis de ensino considerados, com exceção do ensino secundário onde as necessidades mais evidentes estão associados aos equipamentos informáticos e/ou tecnológicos.

Relativamente à necessidade de frequência de uma turma reduzida verificou-se que na maioria dos casos esta é inexistente, sendo esta uma realidade no caso do 2º CEB (57,6%), do 3º CEB (63,9%), do ensino secundário (76,7%) e dos cursos vocacionais (87,1%). Já nas



primeiras etapas do percurso escolar a realidade é diferente, na medida em que a colmatação das necessidades evidenciadas pelos alunos justifica um maior acompanhamento, facto que, por sua vez, conduz ao incremento da necessidade de frequência de turmas reduzidas na educação pré-escolar e no 1º CEB. Neste contexto, considerou-se pertinente averiguar também onde os alunos passam mais tempo curricular, sendo de salientar que a maioria dos alunos despende mais tempo letivo numa sala de aula regular em todos os níveis de ensino (88,6% na educação pré-escolar, 86,1% no 1º CEB, 79,1% no 2º CEB, 72,3% no 3º CEB e 74,8% no ensino secundário), bem como nos cursos vocacionais e atividades na creche, com valores percentuais na ordem dos 93,5% e 88,9%, respetivamente.

No município, e segundo o resultado da análise dos questionários, é possível observar que a esmagadora maioria dos encarregados de educação acompanha o percurso escolar do seu educando, observando-se percentagens mais elevadas de encarregados de educação que não acompanham os seus educando nos cursos vocacionais (19,4%) ou no 2º CEB (8,4%), enquanto nos restantes casos esse valor é bastante reduzido, designadamente 3,7% na educação pré-escolar, 4,3% no 1º CEB, 5,6% no 3º CEB e 5,2%. Por núcleo territorial e agrupamento de escolas, as percentagens, apesar de reduzidas em todos os agrupamentos de escolas, são ligeiramente mais elevadas nos NT 3, 5 e 2, designadamente 9,8%, 7,5% e 6,7%. Inversamente, os valores mais reduzidos são registados no NT 1 e 4, com valores de 2,4% e 4,5%.

Relativamente aos encaminhamentos verifica-se que ao nível da educação pré-escolar o maior número de encaminhamento recai sobre o ingresso ou conclusão da educação pré-escolar, designadamente a 36 das 67 crianças (53,7%). No 1º CEB observa-se a primazia do ingresso ou conclusão do ensino básico, tal como seria expectável (65,1%). Já no caso do 2º CEB verifica-se que o maior número de encaminhamentos diz respeito ao ingresso/conclusão do ensino básico (27,6%). Relativamente ao 3º CEB é possível verificar

que, dos 222 encaminhamentos, a maioria sugere o ingresso/conclusão de curso profissional (47,3%). Já no que se refere ao ensino secundário ainda se verifica a preponderância dos encaminhamentos para ingresso/conclusão de curso profissional ou conclusão da escolaridade obrigatória, sendo este o caso de 55 (43,3%) e 34 alunos (26,8%), respetivamente.

A análise dos alunos com PIT (144 alunos) permitiu observar valores mais significativos no NT 4 (23,6%) e no NT 2 (23,4%), enquanto valores intermédios foram observados nos NT 1 e 5, ambos com 29 alunos (20,1%). Os valores mais reduzidos foram registados no NT 3 (13,2%).

Em relação à frequência das atividades que constituem a oferta de escola verificou-se que do total de 674 alunos, a maioria, designadamente 69,1%, frequenta o 1º CEB. Valores francamente mais reduzidos podem ser observados nos 2º e 3º CEB, com 12,3% (83 alunos) e 11% (74 alunos). No que diz respeito à frequência de atividades fora do espaço escolar, verifica-se que, considerando o total de 739 alunos, o 1º CEB apresentava os maiores quantitativos, designadamente 34,5% (355 alunos). No entanto também no 2º CEB e no 3º CEB se registaram valores significativos, nomeadamente 22,7% (168 alunos) e 24,1% (178 alunos).

No que diz respeito ao meio de transporte eleito para realizar o trajeto casa-escola verificou-se que dos 3003 alunos a maioria opta por ir a pé (41%) ou em transporte de familiares (40%). Nas atividades que decorrem fora do espaço escolar registou-se um maior número de casos em que os alunos se deslocam em veículos de familiares (58%), apresentando as restantes categorias valores residuais, designadamente a pé (23%), transporte escolar (13%) e transporte público (6%).

Relativamente à afetação de recursos humanos, 87% dos educadores/professores inquiridos consideraram existir essa necessidade (2826 casos). Uma análise mais pormenorizada revela que as categorias de professor de educação especial (2603), psicólogo/pedopsiquiatra



(1207) e terapeuta da fala (1095) foram as mais referenciadas.

Considerando o objetivo deste relatório, pugna-se por uma escola inclusiva que proporcione as condições necessárias para que cada aluno se sinta valorizado e alcance o tão almejado sucesso escolar. Neste sentido, o conceito de inclusão integra três dimensões, designadamente cultura, política e práticas. A primeira diz respeito à comunidade escolar, onde devem ser considerados todos os agentes educativos que dela fazem parte, e cujo objetivo é a construção de uma comunidade escolar que valorize cada um dos seus alunos e, em particular, as crianças/jovens com NEE, respeitando as suas diferenças. Por outro lado, a dimensão da política inclusiva encontra-se relacionada com as ações e as políticas educativas que visam a participação, a aprendizagem e o sucesso dos alunos com NEE, contemplando, assim, o desenvolvimento das crianças/jovens. Já no que se refere à dimensão das práticas, e decorrente das duas dimensões anteriormente referidas, esta pode traduzir-se na implementação de atividades em meio escolar ou de atividades extraescolares que proporcionem a participação e o envolvimento de todos os alunos e concorram para a promoção de mais e melhores aprendizagens.

Esta análise conduz a uma reflexão sobre o tipo de trabalho/intervenção que está a ser realizado na preparação destes alunos para a vida pós-escolar e para o mercado de trabalho. Estará a ser feito encaminhamento dos alunos para o desenvolvimento de percursos de vida ajustados aos seus interesses e competências? Estará a comunidade a ser implicada neste esforço de acolher e integrar práticas de transição para a vida adulta? Aqueles que apresentam um grau de severidade profunda e maior dependência estarão a ter acesso às instituições adaptadas às suas limitações / dificuldades? A vida pós-escolar diz também respeito às dimensões de acesso ao lazer, à cultura e à participação / pertença a uma comunidade. Estaremos a dar passos no sentido de tornar as comunidades mais inclusivas? Ou será que, findo o período escolar, os alunos serão

retirados do sistema de ensino e ficarão sobre os cuidados dos encarregados de educação?

Por último, e considerando a importância da participação de todos os agentes educativos no PEL, importa clarificar a perspetiva dos participantes neste estudo (educadores e docentes) no que concerne a um conjunto de temas suscetíveis de serem explorados/discutidos futuramente, designadamente:

- Explicitar o papel da intervenção precoce como forma de prevenir situações de risco social e escolar;
- Clarificar o papel das Equipas Locais de intervenção Precoce (ELI) nos estabelecimentos de ensino da rede pública.
- Realizar um estudo aprofundado sobre os recursos humanos afetos à educação especial;
- Analisar a aplicação das alíneas definidas nos PEI dos alunos, bem como dos critérios de avaliação referidos no mesmo documento;
- Analisar as respostas dadas aos alunos que transitam do 3ºCEB para o ensino secundário;
- Identificar reforço de apoio para permitir maior participação nos projetos de escola e nas atividades de ocupação de tempo-livre
- Estender o apoio com transporte escolar durante as pausas letivas (ME)
- Envolver os diretores de turma na definição dos PEI dos alunos
- Investir na Formação de docentes
- Esclarecer de que forma é implementado o PIT e qual o encaminhamento dos alunos após a conclusão da escolaridade obrigatória
- Identificar o prosseguimento para o ensino superior também como uma via possível, acionando a medida do contingente especial



- Aprofundar o modelo de acompanhamento efetuado pelas técnicas de transição para a vida adulta;
- Indicar as saídas profissionais existentes para os alunos com CEI após conclusão do ensino secundário;
- Identificar necessidades de apoio para permitir uma maior participação nas atividades extra ou de complemento curricular

- Esclarecer o papel da Câmara Municipal de Sintra enquanto agente de articulação entre todos os agentes da comunidade educativa.

A partir do referido, pode-se concluir que a escola é considerada um espaço de desenvolvimento pessoal e de aquisição de conhecimentos/competências mas também deve constituir uma ferramenta de capacitação para enfrentar o espaço além escola tanto a nível social como, se possível, profissional.



BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231 – 238.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103 – 116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3): 5-20.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 17 – 43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Almeida, I. (2015). Participação de alunos com NEE nas Atividades Coletivas da Escola de Ensino Regular. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialidade em Psicologia Educacional não publicada, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2): 129 – 148.
- Becker, H., Roberts, G. & Dumas, S. (2000). The inclusion inventory: a tool to assess perceptions of the implementation of inclusive educational practices. *Special Services in the Schools*, 16(1): 57 – 72.
- Capucha, L. & Nogueira, J. M. (2014). E Educação Especial em Portugal, os Últimos 40 Anos, in: Rodrigues, M. L. (Org.) *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Volume I. A Construção do Sistema Democrático de Ensino, 499-533 pp., Edições Almedina, S. A., Portugal.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In Rodrigues, D. (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117 – 149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). Alunos com necessidades educativas nas classes regulares. Porto: Porto Editora.



- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_45.pdf, acedido a 11 de agosto de 2015.
- Engelbrecht, P. (2006). Inclusive education in south Africa after Salamanca: Celebrating ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 253-264.
- European Commission (2013). *Support for children with special educational needs. Employment, social affairs and inclusion*.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?. *Inovação*, 7(1): 23-35.
- Fisher, D.; Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1): 63 – 78.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Londres: Routledge.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 265 – 277.
- Franco, V. & Apolónio, A. (2008). *Avaliação do impacto da intervenção precoce no Alentejo*. Évora: Administração Regional Saúde do Alentejo.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, Vol. XVI, nº 1, 2008, pp. 5 – 20. Universidade de Lisboa.
- Giné, C. (1998). Hacia donde va la integración? *Cuadernos de Pedagogia*, 269: 40 – 45.
- Hegarty, S. (1990). *The Education of Children on Young People with Disabilities: Principles and Practice*. Paris: UNESCO.
- INE (2011). *Saúde e Incapacidades em Portugal 2011*. Instituto Nacional de Estatística, IP. Lisboa. ISBN 978-989-96107-2-9.
- Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Mestrado em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett Departamento de Ciências de Educação. Lisboa.
- Nações Unidas (1993). *Norma das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*. Disponível em: www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf Acesso em : 6 fev., 2017.
- OMS - Direção Geral de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf Acesso em : 2 fev., 2017.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1: 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação*. São Paulo: Summus.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: na Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 239 – 252.
- Silva, F. (2004). *Escola inclusiva: a educação especial em foco*. *Revista da Educação Especial*, 24.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado



em 20/10/2016, disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.

Vieira, I. (2014). O ensino diferenciado e o sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Especialidade em Educação Especial não publicada, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Legislação

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 91.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série - N.º 4

Decreto-lei n.º 93/2009 de 16 de abril. Diário da República, 1.ª série - N.º 74.

Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Diário da República, 1.ª série - N.º 193 - 6 de outubro de 2009

Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. - Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio de 2015. Diário da República, 2.ª série, n.º 88.

Despacho Normativo n.º 1-H/2016 de 14 de abril de 2016. Diário da República n.º 73/2016, 2º Suplemento, Série II.



ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1. Diagnóstico.....	24
Figura 2. Diagnóstico por faixa etária.	24
Figura 3. Grau de dificuldade por diagnóstico.....	25
Figura 4. Grau de dificuldade por diagnóstico e faixa etária.	28
Figura 5. Alunos com NEE e por núcleo territorial e agrupamento de escolas. ...	31
Figura 6. Relação entre os alunos com NEE e a população escolar por núcleo territorial e agrupamento de escolas.....	31
Figura 7. Relação entre os alunos com NEE e a população escolar, por nível de ensino, por núcleo territorial e agrupamento de escolas.....	33
Figura 8. Alunos com NEE por nível de ensino.	34
Figura 9. Nível de ensino por diagnóstico.....	35
Figura 10. Taxa de transição entre os anos letivos 2014/2015 e 2015/2016.....	42
Figura 11. Transição por diagnóstico e grau de dificuldade.	45
Figura 12. Fluxos dos alunos com NEE no NT 1.....	48
Figura 13. Fluxos dos alunos com NEE no NT 2.....	49
Figura 14. Fluxos dos alunos com NEE no NT 3.....	50
Figura 15. Fluxos dos alunos com NEE no NT 4.....	52
Figura 16. Fluxos dos alunos com NEE no NT 5.....	53
Figura 17. Turma reduzida por nível de ensino.	57
Figura 18. Acompanhamento dos encarregados de educação por nível de ensino.....	59
Figura 19. Acompanhamento dos encarregados de educação por núcleo territorial e agrupamento de escolas.....	59



Figura 20. Alunos com PIT por nível de ensino.....	64
Figura 21. Frequência da oferta de escola por nível de ensino.....	66
Figura 22. Frequência de atividades extraescolares por nível de ensino.	66
Figura 23. Transporte utilizado no trajeto casa e escola e para atividades extraescolares.	68
Figura 24. Necessidade de afetação de recursos humanos.	68

QUADROS

Quadro 1. Unidades de Educação Especial.....	22
Quadro 2. Diagnóstico por grau de dificuldade e faixa etária.	29
Quadro 3. Relação entre os alunos com NEE e a população escolar em cada nível de ensino por núcleo territorial e agrupamento de escolas.	36
Quadro 4. Medidas educativas por nível de ensino.....	40
Quadro 5. Residência por faixa etária.....	46
Quadro 6. Material de apoio por nível de ensino.	55
Quadro 7. Tempo curricular por nível de ensino.	57
Quadro 8. Acompanhamento dos encarregados de educação por nível de ensino.....	58
Quadro 9. Acompanhamento dos encarregados de educação por núcleo territorial e agrupamento de escolas.....	60
Quadro 10. Encaminhamento por nível de ensino e agrupamento de escolas....	63
Quadro 11. Alunos com PIT por núcleo territorial, agrupamento de escolas e nível de ensino.	65
Quadro 12. Frequência da oferta de escola e atividades extraescolares por nível de ensino.	66



ANEXOS



ANEXO 1. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Carta Educativa do Município de Sintra | Educação Especial

No âmbito da construção do Projeto Educativo Local de Sintra e tendo como premissa de base que um município só tem qualidade educativa ao longo da vida se for verdadeiramente inclusivo, estamos a recolher informação sobre a educação especial (desde a intervenção precoce ao 12º ano).

Assim, apelamos à sua colaboração no preenchimento deste questionário, com o objetivo de caracterizar cada aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Qualquer questão ou informação não hesite em contactar-nos, pois este é um projeto construído por todos.

A equipa do PEL de Sintra.

(968481779 - Lílíana Paredes | projetoeducativolocal@gmail.com)

*Obrigatório

A. Caracterização do/a aluno/a

Aluno/a *

(código agrupamento/código escola/código aluno - DGEEC)

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

Data de nascimento *

(ano/mês/dia)

Freguesia/lugar de residência *

☐ Algueirão-Mem Martins

☐ Casal de Cambra

☐ Colares

☐ Rio de Mouro

☐ UF Agualva e Mira-Sintra

☐ UF Almargem do Bispo, Pêro Pinheiro e Montelavar

☐ UF Cacém e São Marcos

☐ UF Massamá e Monte Abraão

☐ UF Queluz e Belas

☐ UF São João das Lampas e Terrugem

☐ UF Sintra (Santa Maria e São Miguel, São Martinho e São Pedro de Penaferrim)

☐ Outra:



Diagnóstico do/a aluno/a | Tipificação de NEE *

Por favor, indique o nível de dificuldade para cada um dos itens.

	Nenhuma dificuldade	Dificuldade ligeira	Dificuldade moderada	Dificuldade grave	Dificuldade completa	Não especificada
Audição	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Visão	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação e linguagem	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cognitiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Emocional	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aparelho cardiovascular dos sistemas hematológicos e imunológicos e do aparelho respiratório	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Se o aluno já tiver sido diagnosticado com alguma doença/distúrbio/transtorno, por favor indique qual (ex: dislêxia, multideficiência, perturbação do espectro do autismo, trissomia 21, síndrome de williams, ...) *

B. Frequência no ano letivo 2014/2015

Ano de escolaridade frequentado no ano letivo 2014/2015 *



Agrupamento de escolas em que estava inserido/a no ano letivo 2014/2015 *

- ☐ Aqualva Mira-Sintra
- ☐ Alfredo da Silva
- ☐ Algueirão
- ☐ Alto dos Moinhos
- ☐ António Sérgio
- ☐ D. Carlos I
- ☐ D. João II
- ☐ D. Maria II
- ☐ Escultor Francisco dos Santos
- ☐ Ferreira de Castro
- ☐ Lapiás
- ☐ Leal da Câmara
- ☐ Massamá
- ☐ Mem Martins
- ☐ Miguel Torga
- ☐ Monte da Lua
- ☐ Professor Agostinho da Silva
- ☐ Queluz-Belas
- ☐ Ruy Belo
- ☐ Visconde de Juromenha
- ☐ Estabelecimento de ensino não agrupado

Designação do estabelecimento de ensino em que estava inserido no ano letivo 2014/2015 *

C. Frequência no ano letivo 2015/2016

Ano de escolaridade que frequenta no ano letivo 2015/2016 *

**Agrupamento de escolas em que esta inserido/a no ano letivo 2015/2016 ***

- ☐ Agualva Mira-Sintra
- ☐ Alfredo da Silva
- ☐ Algueirão
- ☐ Alto dos Moinhos
- ☐ António Sérgio
- ☐ D. Carlos I
- ☐ D. João II
- ☐ D. Maria II
- ☐ Escultor Francisco dos Santos
- ☐ Ferreira de Castro
- ☐ Lapiás
- ☐ Leal da Câmara
- ☐ Massamá
- ☐ Mem Martins
- ☐ Miguel Torga
- ☐ Monte da Lua
- ☐ Professor Agostinho da Silva
- ☐ Queluz-Belas
- ☐ Ruy Belo
- ☐ Visconde de Juromenha
- ☐ Estabelecimento de ensino não agrupado

085

Designação do estabelecimento de ensino em que está inserido no ano letivo 2015/2016 *

O aluno encontra-se abrangido pelo decreto-lei 3/2008 *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Medidas educativas *

- ☐ Apoio pedagógico personalizado (Art.º17º)
- ☐ Adequações curriculares individuais (Art.º18º)
- ☐ Adequações no processo de matrícula (Art.º19º)
- ☐ Adequações no processo de avaliação (Art.º 20º)
- ☐ Currículo específico individual (Art.º21º)
- ☐ Tecnologias de apoio (Art.º22º)
- ☐ Outra:



Se necessita de tecnologia de apoio (ou outro equipamento específico) indique *

- ☐ Equipamentos informáticos/tecnológicos (ex: computadores, software adaptado, ...)
- ☐ Equipamentos materiais (ex: material lúdico, de apoio à aprendizagem, ...)
- ☐ Equipamento mobiliário (ex: mesas adaptadas, ...)
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

O(a) aluno(a) frequenta: *

- ☐ Unidade de ensino estruturado
- ☐ Unidade de apoio especializado
- ☐ Escola de referência para alunos surdos
- ☐ Escola de referência para alunos cegos ou de baixa visão
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

Necessita de turma reduzida *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Local onde o/a aluno/a passa mais tempo letivo *

- ☐ Sala em contexto de pequeno grupo
- ☐ Sala de aula regular
- ☐ Sala de atividades da vida diária (AVD)
- ☐ Unidade de ensino estruturado
- ☐ Unidade de apoio especializado
- ☐ Domicílio
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

D. Intervenção escolar

O/a aluno/a desenvolve PIT? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não aplicável



Caso se aplique, descreva as áreas de interesse em que o aluno desenvolve o PIT.

Especifique as áreas (atividades de promoção de capacitação) desenvolvidas (no caso de ser aplicável)

O/a aluno/a frequenta a oferta de escola (ex: desporto escolar, ...) *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não aplicável

Caso se aplique, indique a(s) oferta(s) frequentada(s)

O/a aluno/a necessita de recursos humanos específicos para realizar as atividades educativas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que recursos humanos é necessário afetar?

- ☐ Terapeuta ocupacional
- ☐ Professor/a de Educação Especial
- ☐ Psicólogo/a
- ☐ Terapeuta da Fala
- ☐ Assistente Operacional
- ☐ Fisioterapeuta
- ☐ Técnico de visão ou de braille
- ☐ Técnico de linguagem gestual
- ☐ Outra:



Como é realizado o transporte casa-escola e escola-casa? *

- ☐ Transporte público
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Transporte de familiares
- ☐ Transporte adaptado
- ☐ A pé
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

O transporte casa-escola e escola-casa é subsidiado por: *

- ☐ DGEstE
- ☐ Autarquia
- ☐ Não aplicável

O/a aluno/a frequenta atividades fora da escola? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não aplicável

Quais as atividades que o/a aluno/a frequenta? *

- ☐ Atividades de tempos livres
- ☐ Terapia(s)
- ☐ Centro de estudos
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

Onde se realizam essas atividades? *

- ☐ Área de residência do aluno
- ☐ Área da escola do aluno
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:

Como é realizado o transporte para as atividades fora da escola? *

- ☐ Transporte público
- ☐ Transporte escolar
- ☐ Transporte de familiares
- ☐ Transporte adaptado
- ☐ A pé
- ☐ Não aplicável
- ☐ Outra:



Que equipamentos deve disponibilizar o estabelecimento de ensino para as atividades educativas deste/a aluno/a? *

Marcar o que for aplicável.

- ☐ Equipamentos informáticos/tecnológicos (ex: computadores, software adaptado, ...)
- ☐ Equipamentos materiais (ex: material lúdico de apoio às aprendizagens)
- ☐ Equipamento mobiliário (ex: mesas adaptadas)
- ☐ Outra:

E. Orientação Escolar e Profissional

O/a aluno/a tem orientação escolar e/ou profissional para escolher uma nova escola ou percurso adequado? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não aplicável

Qual o encaminhamento que recomenda?

Marcar o que for aplicável.

F. Intervenção parental

Os pais/encarregados de educação acompanham de forma adequada e regular o percurso educativo do/a aluno/a? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Por favor especifique.

(ex: quando convocado comparece às reuniões)



G. Frequência no ano letivo 2016/2017

Agrupamento de escolas que o aluno/a pretende frequentar no ano letivo 2016/2017. *

Estabelecimento de ensino que o/a aluno/a pretende frequentar no ano letivo 2016/2017 *

Caso se aplique, que unidade de apoio especializado (UAE) ou unidade de ensino estruturado (UEE) necessita? *

Por favor, definir o ciclo (ex: 7º ano)

H. Observações

Outras informações relevantes.

O/a professor/a responsável pelo preenchimento do inquérito: *

(nome)

