

Perspectiva Histórica
e Conceptual
da Educação Especial

CAPÍTULO I

1. Perspectiva Histórica

Não será necessário remontar à antiguidade para vermos como as pessoas diferentes foram encaradas ao longo do tempo. Bastará recordar que foram sempre objecto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII e XIX). A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais de cada época. Podemos, portanto, assumir que existem no campo da educação aspectos essenciais de natureza societal mais vasta ligados a determinados períodos no tempo e que imprimem à educação especial características semelhantes em diversos países. Baptista (1993)¹ distingue três épocas na história da educação especial. A primeira, que se pode considerar a pré-história da educação especial, essencialmente asilar. A segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados. Finalmente, a terceira e a mais recente, apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais.

Deixando por agora a pré-história da educação especial e remetendo o leitor para alguns textos sobre essa temática, referir-nos-emos sucintamente à evolução da educação especial em Portugal a partir do século XX, embora procurando sempre estabelecer um paralelo com o que ia acontecendo nestes domínios noutros países². Nesse sentido, podemos seguir a divisão histó-

¹ Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

² Ryan, J.; Thomas, F. (1981). *Mental Handicapped: The historical background*. In W. Swann (Ed.), *The practice of special education*. London: The Open University.
Satterland, G. (1981). *The origins of special education*. In W. Swann (Ed.), *The practice of special education*. London: The Open University.
Kauffman, J. M. (1981). *Introduction: Historical trends and contemporary issues in special education in the United States*. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

rica proposta pelos peritos da OCDE (1984), que dividem em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal³.

A primeira cobre a segunda metade do século XIX, quando as primeiras instituições para cegos e surdos — asilos — foram criadas, geralmente de iniciativa privada e com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado.

A segunda vamos encontrá-la já nos anos 60 e é caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de centros de educação especial e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério de Educação.

A terceira fase, com início nos anos 70, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação que vai criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar.

As Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio a permitir o apoio a crianças com deficiências — inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais — que permaneciam integradas nas escolas regulares. Porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação!⁴

É ainda de referir outra iniciativa, da DGEBS/ME, nos finais dos anos 70, a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA).^{5,6} Estes serviços, mais dirigidos para as dificuldades de aprendizagem, foram uma iniciativa igualmente importante e, à data, inovadora. Sobressaíam, aqui, as primeiras tentativas de perspectivar a orientação edu-

³ Ferro, N.; Vislie, L. (1984). *Projecto de relatório dos peritos estrangeiros sobre educação dos jovens deficientes em Portugal*. OCDE, SNR. Lisboa, policopiado.

⁴ Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 (Diário da República, II Série).

⁵ SNR (1985). *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

⁶ Bairrão, J.; Pinto, I. M.; et al. (1985). Uma experiência psicopedagógica no ensino primário. *Cadernos de consulta psicológica, 1*, 103-110.

cativa junto dos professores de turma e de apoio à escola, e não tanto do apoio directo e centrado no aluno.

Por outro lado, assumiam já uma perspectiva interdisciplinar, integrando psicólogos, para além de docentes.

Razões de ordem organizativa do sistema levaram a que estes serviços fossem considerados uma sobreposição das Equipas de Educação Especial e em 1988⁷ os SADA/UOE são extintos, sem que se procedesse à avaliação dos seus efeitos e potencialidades.

Estas diferentes fases descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo em Portugal. Podemos de modo conciso enunciá-las da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração. Encontramos esta evolução das estruturas organizacionais na maioria dos países do mundo ocidental, embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos.

Em Portugal só no século XIX estas crianças começaram a ser objecto de alguma forma mais organizada de ensino, ainda que claramente segregado, e só quase nos finais do século XX começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas de ensino regular.

O movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60.

Noutros países, como a Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e Alemanha se foi caminhando lentamente para a integração, mantendo porém estruturas segregadas, embora de grande qualidade.

Tal como na Europa, a evolução dos conceitos e dos recursos para crianças deficientes teve nos Estados Unidos da América um percurso paradigmático. É extraordinariamente interessante a mudança nas atitudes e nas práticas em educação especial aí verificada. Caldwell (1973), citado por

⁷ Desp. 33/SERE/88 (Diário da República, II Série)

Shonkoff & Meisels (1990), distingue três períodos históricos nesta evolução⁸. O primeiro, que se situa no início deste século e que prolonga a tradição asilar e segregativa do século XIX, é intitulado “o período dos esquecidos e escondidos”. Nesta época, as crianças deficientes eram mantidas longe da vista do público, provavelmente pelo facto de as famílias se sentirem mal com a discriminação de que eram alvo. São fortes as críticas e a segregação que a sociedade em geral reserva aos não normais.

O segundo período, que Caldwell denominou como “o período de despiste e de segregação”, é um período que corresponde aos anos 50 e 60 em que vários movimentos confluem tornando-o um período difícil para a integração dos deficientes na escola e na sociedade. É o período do apogeu das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de educar os alunos.

Neste período as crianças com incapacidades ou deficiências eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem de novo segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos.

A comunidade científica do tempo pensava que prestava um melhor serviço às crianças, educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objecto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também para esta visão segregada da educação a crença na fixidez dos critérios psicométricos, a concepção da deficiência como doença e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis.⁹

Chegamos finalmente ao terceiro período, denominado “identificação e ajuda”. Este período inicia-se nos primórdios dos anos 70 e está na base da

⁸ Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of concepts. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁹ Em Portugal este segundo período, que corresponde à grande fase da segregação, ficou muito arreigado nas mentes e por vezes parece não ter sido ultrapassado definitivamente. Isto deve-se, talvez, à predominância do modelo médico de diagnóstico, à evolução tardia de uma psicologia não exclusivamente psicométrica e ao tardio aparecimento de um ensino compatível para tais casos ao nível das ciências da educação.

“revolução silenciosa” da lei americana 94-142 de 1975. Tal lei veicula direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação. Esta legislação, mais evoluída do que a anterior, vai ter repercussões no mundo inteiro.

Mas quais foram os aspectos mais salientes desta viragem?

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que portanto deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, neste último período, é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Este período foi pois marcado por grandes esforços para realizar o despiste destas crianças de uma forma justa e não estigmatizante, por ligar o diagnóstico à intervenção e pelo actuar mais precocemente possível junto das crianças e famílias. Iniciando-se bem cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam.

Mas é sobretudo nos finais dos anos 80 que a maioria destas metas são atingidas nos EUA. Pretendia-se, pois, atender todas as crianças que apresentassem necessidades educativas especiais, em colaboração com os pais, com o objectivo de desenvolverem ao máximo as suas potencialidades num meio o menos restritivo possível. Do mesmo modo, tentava impedir-se que as situações incapacitantes se instalassem definitivamente, o que tornaria a reabilitação complexa e dispendiosa. Fechava-se, assim, um ciclo que ia da prevenção primária à secundária e à terciária.¹⁰

¹⁰ Ver a nova lei americana: Public Law 99-457. The Education of the Handicapped Act Amendment of 1996.

2. A Evolução dos Conceitos em Educação Especial – da Segregação à Integração

Como já referimos, o conceito de educação especial está ancorado em noções de diferença, dependência e protecção, daí que os alunos com características diferentes passassem a ser ensinados em escolas especiais e com “métodos especiais”.

Como crença que é, liga-se a um complexo mundo representacional que passa a regular estas diferenças, institucionalizando-as.

Assim, estas pessoas “diferentes” passam ou continuam a ser ensinadas num “ensino paralelo”, em tudo semelhante ao outro, mas em lugares “diferentes”. Para que as coisas mudem em educação será, pois, necessário que existam mudanças nas representações, e que a própria sociedade encare de outro modo a pessoa “diferente”, no ensino, no emprego e na sociedade.

Não admira que a primeira fase de integração nos EUA, nos anos 50, tenha sido a integração de crianças normais de raça negra no sistema regular de ensino.¹¹

Quanto aos deficientes, esses, terão de esperar por outros movimentos importantes da sociedade americana como, por exemplo, o fim da guerra do Vietname, os movimentos feministas, a luta pela integração das minorias, o ensino compensatório, para que a sua integração seja considerada um direito. É, pois, só por volta dos finais dos anos 70, mais precisamente em 1975, que surge a PL 94/142, propondo o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita.

A Lei americana vai apresentar quatro componentes principais do ensino integrado:¹²

¹¹ Ver sobre este assunto: Wang, M. C. (1989). Implementing the state of the art and integration mandates of PL 94-142. In J. J. Gallagher, P. L. Trohanis & R. M. Clifford (Eds.), *Policy implementation & PL 99-457*. Baltimore: P. H. Brookes.

¹² Sobre este assunto veja-se: Gallagher, J. J.; Trohanis, P. L. et al. Eds. (1989). *Planning for young children with special needs*. Baltimore: P. H. Brookes; e Wood, J. W. (1993). *Mainstreaming: a practical approach for teachers*. New York: Maxwell MacMillan International.

- o direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos;
- o direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico;
- o direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas;
- o estabelecimento de um Plano Educativo Individual.

Embora noutro contexto histórico, social e político, surge, em 1978, no Reino Unido, o Warnock Report¹³ com um racional semelhante, introduzindo o conceito de necessidades educativas especiais. Este documento vai influenciar também decisivamente a educação especial.

Podemos salientar, deste modo, as suas principais propostas, quer no domínio científico, quer no domínio da intervenção:

- i) Um modelo conceptual, no âmbito da educação especial, que encara a deficiência como um “contínuo” de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional.
- ii) Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.
- iii) A atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.
- iv) O direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos.

¹³ Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty’s Stationery Office.

No Warnock Report e na legislação posterior (Education Act, 1981) destacam-se ainda três grandes prioridades:

- a) a educação de crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a 5 anos;
- b) a educação e o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos;
- c) a implementação de novos programas de formação de professores, quer regulares, quer especializados.

Mas em que consiste este novo conceito de necessidades educativas especiais?

Segundo Wedell (1983)¹⁴, o Warnock Report e o White Paper assumem que a tarefa principal da educação especial é a de identificar as necessidades educativas especiais das crianças. Ao utilizar-se a expressão necessidades educativas especiais, não se pretende que esta exclua o conceito de deficiência. O Warnock Report, num dos seus apêndices, propõe mesmo um quadro para a recolha de dados sobre o número de crianças que são portadoras das categorias mais importantes de deficiência. O que o uso deste termo pressupõe é uma mudança de enfoque na análise da problemática da criança passando-se a privilegiar a vertente educacional.

Assim, e ainda segundo Wedell, o termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. Por exemplo, para uma criança em idade pré-escolar as nossas expectativas baseiam-se predominantemente na sequência normal do desenvolvimento em áreas como o desenvolvimento motor, linguístico ou a autonomia.

Relativamente às crianças em idade escolar, as nossas expectativas têm como referência os objectivos curriculares. Tais objectivos implicam uma vasta gama de aquisições escolares, a compreensão de situações de um determinado tipo de comportamentos que a sociedade geralmente espera encontrar nestas idades e que vão sendo gradualmente mais complexos. Daí que a

¹⁴ Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. In *Cadernos do COOMP*, 7/8, 19-26.

avaliação de eventuais desfasamentos de uma criança deva tomar como referência a formulação de expectativas relacionadas com a idade. Esta concepção, apesar de apresentar enormes vantagens, coloca, no entanto, dois problemas que têm sido frequentemente objecto de crítica e fonte de controvérsia. Por um lado, verifica-se que para muitas áreas curriculares nem sempre existem objectivos bem precisos. Por outro lado, põe-se ainda a questão de saber se os conteúdos curriculares para as crianças com necessidades educativas especiais devem ou não ser os mesmos dos das outras crianças (Wedell, 1987).

Muitas das dificuldades que os professores encontram para manejar este conceito têm a ver com o facto de frequentemente não possuírem informação pragmática e sólida em matéria de psicologia da educação e em educação em geral. É frequente não conhecerem aprofundadamente o currículo que ensinam, terem dificuldades em atingir objectivos e metas diferenciadas para os seus alunos, não utilizarem materiais e estratégias adequadas e também não estarem habituados a avaliar de uma forma precisa os progressos a nível do ensino/aprendizagem.

Quando surgem situações em que a formação de professores é insuficiente e/ou não existem condições reais para um bom exercício da profissão, é comum considerar-se muito difícil o ensino integrado dos alunos com necessidades educativas especiais.

Vimos já que uma das dimensões do conceito de necessidades educativas especiais tem a ver com o desenvolvimento da criança e a necessária adequação curricular. Um outro aspecto tem a ver com o acesso ao currículo, pois esta definição não faz apelo às categorias habituais de deficiência, mas sim ao modo como o programa deve adaptar-se às diferentes características dos alunos.

Assim, o Warnock Report refere três categorias de necessidades educativas especiais:

- A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo — Este tipo de necessidade aplica-se, fundamentalmente, a crianças com problemas sensoriais e que necessitam de ajuda no campo da comunicação e da expressão e a crianças/alunos com problemas motores que necessitam de ajuda no sentido mais vasto do termo.

- A necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado — Isto aplica-se, por exemplo, a crianças com graves dificuldades de aprendizagem que necessitam de um suporte para aprender determinadas áreas curriculares que outras crianças atingem sem nenhuma forma de ajuda. Incluem-se aqui estratégias que visam tornar mais fácil a tarefa, dividindo-a em partes mais simples de forma a que os objectivos de ensino sejam alcançados eficazmente.
- A necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino/aprendizagem — Isto diz respeito, sobretudo, a esforços para criar ambientes que atenuem as pressões que as crianças e os alunos, emocionalmente mais vulneráveis, não conseguem suportar (Wedell, 1983).

Decorrente desta problemática levanta-se uma outra questão que tem estado na origem de grande controvérsia e sobre a qual merece a pena reflectir. Esta questão tem a ver com a confusão entre os conceitos de necessidades educativas especiais e de deficiência.

Com a utilização mais generalizada da expressão necessidades educativas especiais, muitos técnicos questionam: então as deficiências desapareceram? Já não existem crianças deficientes? Haverá só crianças com necessidades educativas especiais? As caracterizações médicas e psicológicas deixaram de ter utilidade?

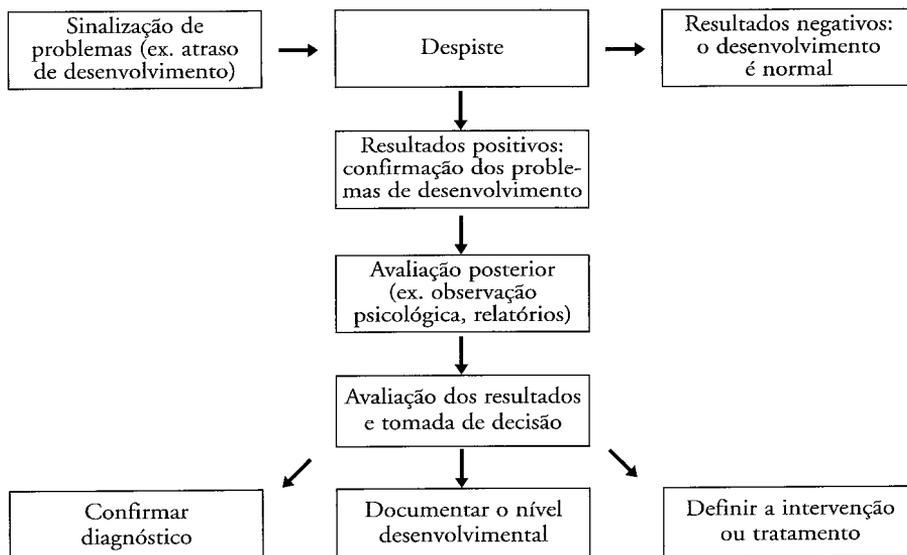
Do nosso ponto de vista, trata-se de um assunto importante que entre nós tem sido um obstáculo a uma adequada conceptualização nesta matéria. No próprio Warnock Report verificamos que as categorias de deficiência são mantidas para efeitos de recolha de dados e quando se torna necessário determinar e organizar a prestação de serviços. Porém, estas categorias deixam de ter utilidade quando se pretende orientar educacionalmente as crianças ou os alunos tendo em vista a elaboração de programas educativos. Nestes casos, torna-se necessário definir e identificar as necessidades educativas especiais da criança e não rotulá-la ou classificá-la, devido à irrelevância de que tal procedimento se reveste para o seu ensino. No entanto, tais categorias continuam a ser importantes em termos científicos e nomeadamente epidemiológicos.

3. Da Sinalização à Intervenção com Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Do despiste à intervenção com crianças com NEE decorre todo um percurso que implica um conjunto de medidas e de tomadas de decisão sobre as quais importa reflectir, pois a sua não clarificação tem consequências graves a nível das atitudes dos técnicos, das autoridades da administração e sobretudo a nível das crianças e dos pais.

Debrucemo-nos sobre um fluxograma que contenha os elementos do processo de avaliação e de intervenção (Simeonsson e Bailey, 1988)¹⁵, para nos apercebermos das várias fases do processo e das tomadas de decisão que implica.

Figura 1
Elementos do Processo de Avaliação



(Adaptado de Simeonsson e Bayley, 1988)

¹⁵ Simeonsson, R. J.; Bayley, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. In T. D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children*. New York: Plenum Press.

Quem são as crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação a fim de beneficiarem de um programa educativo específico?

Em nosso entender, são de dois tipos: crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar. Brown e Brown (1993)¹⁶ propõem que, para as crianças de idades mais precoces, além das condições de incapacidades, *estabelecidas* ou *adquiridas* e dos *atrasos de desenvolvimento*, se considerem também as condições de *risco*. Este último grupo inclui aquelas crianças que devido a alterações de natureza biológica, social ou psicológica menos acentuadas poderão vir a actualizar ou a agravar situações que comprometam o seu desenvolvimento.

Mas o que se deverá fazer no caso de situações estabelecidas ou adquiridas? Nestas situações, a partir da presença de alterações biomédicas confirmadas de natureza genética, metabólica ou fisiológica, inatas ou congénitas, que originam situações deficitantes, as crianças deverão ser encaminhadas o mais rapidamente possível para serviços de intervenção precoce. No caso dos atrasos de desenvolvimento ou das crianças ditas em risco (estas últimas são, sobretudo, situações menos graves do ponto de vista biomédico, psicológico e social) as equipas terão de decidir qual o atendimento precoce mais relevante para estes casos.

Na avaliação de crianças dever-se-á ter em conta, para além de critérios biomédicos de diagnóstico e caracterização, os resultados obtidos num conjunto de instrumentos ou técnicas avaliativas de comportamentos. Dentro destas últimas, utilizam-se geralmente escalas de desenvolvimento infantil (referenciadas a normas) bem como outros instrumentos ou técnicas de observação e registo.

Como facilmente se conclui, o percurso que vai do despiste à intervenção exige, como é óbvio, a existência de equipas pluridisciplinares e a participação dos pais, quer para a elaboração de um Plano Individualizado de Serviços para a Criança e Família, quer para a intervenção com a criança.¹⁷

¹⁶ Brown, W. & Brown, C. (1993) Defining eligibility for early intervention. In S. K. Thurman & L. Pearl (Eds.) *Family-centered early intervention with infants and toddlers; innovative cross-disciplinary approach*. Baltimore; P. H. Brookes.

¹⁷ Sobre este assunto veja-se: Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso de intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48; e, Gallagher, J. J.; Trohanis, P. L. & Clifford, R. N. (Eds.), (1989). *Policy implementation & PL 99-957*. Baltimore: P. H. Brookes.

Para as crianças ou alunos de idade escolar, o problema põe-se nos mesmos termos, variando apenas os instrumentos a utilizar e o número e tipo de técnicos que intervêm. Neste grupo etário há também a necessidade de existirem equipas pluridisciplinares que façam um primeiro diagnóstico para despiste e avaliação, do qual resultará um Plano Individualizado de Ensino. Uma equipa menos alargada executará o plano de intervenção na escola ou noutra local, mas sempre dentro de um espírito pluridisciplinar e não dispensando o professor regular da criança.

Simeonsson (1994)¹⁸ apresenta-nos uma distinção, dentro do vasto leque dos problemas da criança, que tem fortes implicações no que vimos dizendo. Para este autor pode ser útil distinguir entre *problemas de baixa frequência e alta intensidade versus problemas de alta frequência e baixa intensidade*. Os primeiros (de baixa frequência/alta intensidade) são aqueles que têm altas probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram (ou deveriam ser) detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, etc. A prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional. Através da primeira devem promover-se medidas de natureza biomédica, como o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez e de parto de alto risco, medidas estas que, a serem aplicadas como deve ser, diminuirão o número de crianças com alterações. Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce.

Se passarmos agora à idade escolar, são os casos de baixa frequência e de alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São, como sabemos, os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc. que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que são muito exigentes em recursos humanos e materiais.

Vejamos agora os problemas de alta frequência e de baixa intensidade. Como sabemos, são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização (as ditas crianças em risco atrás referidas) que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta geralmente res-

¹⁸ Simeonsson, R. J. (1994). Toward an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore, P. H. Brookes.

ponde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

São estas as crianças cujos problemas poderão ser atenuados graças à prevenção primária, quer através da intervenção precoce, quer através da educação pré-escolar. No entanto, nas sociedades modernas esta “nova morbidade” pode agravar-se muito, em virtude de problemas sociais, familiares, etc. São estes casos que a nível pré-escolar irão inquietar os educadores com os problemas de linguagem, de atenção e que geralmente vivem em meios cuja socialização é inconsistente ou pobre. São, finalmente, estes alunos que estarão numa cadeia de risco escolar, que vai desde o insucesso escolar ao abandono e que por sua vez poderá levar ao desemprego, à delinquência e à criminalidade.

Entre nós, são estas as crianças que se encontram nos nossos jardins de infância e no nosso ensino básico em grande número, como se mostra no presente relatório. Não havendo praticamente intervenção precoce entre nós, e somente metade da população frequentando a educação pré-escolar, os problemas acompanharão estas crianças no ensino básico, pondo-as em risco.¹⁹

Na figura 2 apresenta-se o esquema de Simeonsson (1994) acerca dos problemas das crianças em função da sua intensidade e frequência.

Figura 2
Esquema de Simeonsson

		FREQUÊNCIA	
		ALTA	BAIXA
I N T E N S I D A D E	A L T A		DEFICIÊNCIA VISUAL AUTISMO DEFICIÊNCIA AUDITIVA DEFICIÊNCIA MENTAL (GRAVE) ETC.
	B A I X A	PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INSUCESSO ESCOLAR DROGA CRIMINALIDADE ETC.	

(Adaptado de Simeonsson, R. J.; 1994)

¹⁹ Veiga, M. E. (1995). *Intervenção precoce e avaliação: Estudo introdutório*. Porto: O Fio de Ariana; e Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu-Lima, I.; Morgado, R. (1998). *Desenvolvimento do Sistema Educativo Português: Educação Pré-Escolar*. M.E./D.A.P.P (No prelo).

Como se pode concluir, para um atendimento correcto e para uma organização correcta de serviços e de recursos e no seguimento do que dissemos atrás, os problemas de *baixa frequência/alta intensidade* e os de *alta frequência/baixa intensidade* põem problemas de sinalização, rastreio, avaliação e organização diferentes. Os primeiros exigem que exista uma articulação e uma colaboração estreita entre serviços de saúde, segurança social e de educação. Os segundos deverão também organizar-se de forma articulada com a saúde e a segurança social, mas é predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos deverão ser organizados de modo a funcionarem eficazmente. Todos são de natureza pluridisciplinar e deverão funcionar a dois níveis: avaliação e intervenção.

Entre nós, a legislação sobre estes temas é limitada e, infelizmente, nem sempre é cumprida. De um modo geral, as avaliações não são controladas por lei, podendo existir algumas que são discriminatórias, impostas e lesivas para os utentes.

Existem, no entanto (embora sejam cada vez menos frequentes), alguns serviços que ainda possuem recursos multidisciplinares cuja prática avaliativa-interventiva tem algo semelhante com o que se passa no Reino Unido ou nos EUA. Também do ponto de vista técnico, a maior parte das acções do tipo “despiste” ou orientação nem sempre são pluridisciplinares, nem existe uma estreita articulação entre as entidades que procederam à avaliação e as entidades que vão realizar a intervenção. As articulações entre serviços são praticamente inexistentes.

4. Integração, um Conceito Discriminatório. A Caminho de uma Escola Inclusiva

Como vimos, o conceito de necessidades educativas especiais conduziu a uma mudança de enfoque no processo de abordagem da problemática das crianças e dos alunos que se tornou paradigmático nos anos 70 e 80.

Portugal, apesar de não se assumir predominantemente numa linha de integração plena, nem possuir recursos suficientemente preparados para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais dentro desta modalidade, optou também por seguir esta moda. As tendências integrativas são já visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, mas é no Dec.-Lei 319/91 que elas aparecem explicitadas. Esta última legislação está muito influenciada quer pela lei americana, quer pela lei inglesa.²⁰

Vejam agora, quando se aponta para uma escola inclusiva — “local onde todos os alunos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994)²¹, algumas críticas ao modelo de integração proposto pela PL 94-142 nos Estados Unidos em 1975, e pelo Warnock Report de 1978.

Como refere Bayliss (1995)²², a integração é um processo e não um estado, processo esse que é caracterizado pela diversidade, podendo ser encarado através de diferentes perspectivas: legal, social, pessoal e curricular.

Este autor recorre a Bricker para distinguir três dimensões na integração: sócio-ética, jurídico-legislativa, psicológica-educacional.

²⁰ Veja-se Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA; e M.E. (1992), *Guia de leitura do Dec.-Lei 319/91*. Lisboa: DGEBS.

²¹ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

²² Bayliss, P. (1995). *Integration, segregation and inclusion: Frameworks and rationales*. Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no século XXI, 7-8 de Abril.

A dimensão *sócio-ética* baseia a necessidade de integração em argumentos humanistas que têm a ver com a igualdade de oportunidades e de direitos que deverá ser proporcionada à pessoa com deficiência e que terá como consequência uma mudança de atitudes na sociedade em geral. A integração conduziria assim a pessoa com necessidades educativas especiais a atingir uma igualdade de estatuto relativamente aos outros membros da comunidade, o que de facto não se verifica. É esta mudança de atitudes no que diz respeito à criança deficiente que este discurso ético-moral parece, por si só, não conseguir alcançar.

A dimensão *jurídico-legislativa*, que radica na anterior, vai operacionalizar do ponto de vista legal o direito à educação da criança com necessidades educativas especiais no meio o menos restritivo possível.

Finalmente, a dimensão *psicológica-educacional* assenta nas qualidades potencialmente estimulantes da integração pelo facto de a interacção da criança com necessidades educativas especiais com os seus pares proporcionar um meio mais rico e exigente, ajudando-a, assim, a desenvolver ao máximo o seu potencial.

A verdade é que apesar de todos os argumentos existentes aos diferentes níveis favoráveis à integração, esta tem sido um processo difícil e lento que ainda está longe de estar concluído.

Para Bayliss, levantam-se hoje novas questões relacionadas com uma mentalidade consumista crescente que pretende avaliar a integração em termos de custos-benefício, colocando o enfoque nos resultados, quer em termos de crianças com necessidades educativas especiais, quer das outras crianças.

Se há argumentos a favor da integração da criança com necessidades educativas especiais, o que se passará com a criança normal? Será que esta é prejudicada com a situação de integração?

De um modo geral, não há dados científicos que revelem piores resultados académicos nas crianças normais pelo facto de estarem a ser educadas com os seus iguais com necessidades educativas especiais.

Podemos até pensar que o facto de os professores serem obrigados a ter em conta as dificuldades de determinados alunos, os vai obrigar a preocuparem-se com a melhoria da aprendizagem de todos.

Um outro aspecto que a investigação revelou foi o ganho dos alunos normais educados com os seus iguais com problemas. Os alunos normais adquiriram, assim, mais competências em termos de capacidade de cooperação, interajuda e compreensão em geral do “outro”.

Outros autores, como Hallahan e Kaufman (1991), salientam a analogia existente entre a situação de ensino integrado e o ensino multicultural. Hoje, como todos sabem, a educação multicultural é decisiva em educação tendo em vista a sociedade em que vivemos.

Do mesmo modo que a educação multicultural é indispensável para a boa compreensão da diversidade cultural na escola, a compreensão da multiculturalidade da excepcionalidade é também indispensável no mundo de hoje.^{23, 24}

Ultrapassado este problema, passaremos agora a reflectir à luz do recente conceito de escola inclusiva sobre os aspectos restritivos que o conceito de necessidades educativas especiais encerra, apesar do avanço que, sem dúvida, representou para a criança deficiente, num passado também recente.

Este aspecto discriminatório sente-se, quer ao nível de próprio conceito, quer ao nível do seu suporte jurídico-legislativo, tal como se traduz nas duas versões legais mais conhecidas: a PL 94-142 de 1975, nos EUA, e o Warnock Report de 1978, no Reino Unido.

Começando pela lei americana, verifica-se que propõe que todas as crianças, a partir dos seis anos, tenham direito a “uma educação pública que responda às suas dificuldades educativas, sociais e pessoais, num meio o menos restritivo possível”. A expressão “menos restritivo possível” vai, por si só, permitir a existência de um limite jurídico-legislativo e não é por acaso que, segundo Wood (1993), em 1988/89 nos Estados Unidos, apenas 69.5% das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, entre os seis e os 21 anos, estavam integradas numa escola regular. Note-se ainda que 39% dessas 69.5% frequentavam sala de apoio.

²³ Hallahan e Kaufman (1991). Op. cit., pgs. 66 e 67.

²⁴ Veja-se, ainda, sobre este assunto: Buiysse, V.; Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 4, 434-461.

Este limite jurídico-legislativo é ainda mais visível no Warnock Report (1978), nomeadamente, no contínuo segregação/integração que este nos propõe.

Recordemos as modalidades de atendimento, no sentido do mais integrado para o menos integrado (Warnock, 1978, 6.11):

- i) ensino a tempo inteiro numa classe regular;
- ii) ensino a tempo inteiro numa classe regular com acções de apoio ou aconselhamento;
- iii) ensino em classe regular, com períodos de frequência de classe de apoio e participação na vida da comunidade e nas actividades extra-escolares da classe regular;
- iv) ensino a tempo parcial numa classe regular e frequência de classe especial;
- v) ensino a tempo total numa classe especial, com contactos sociais com a escola regular vizinha;
- vi) educação a tempo inteiro numa escola especial, em regime de externato, com contactos sociais com uma escola regular;
- vii) educação a tempo inteiro numa escola especial, em regime de internato, com contactos sociais com uma escola regular;
- viii) ensino a curto prazo, em hospitais e outros estabelecimentos;
- ix) ensino a longo prazo, em hospitais e outros estabelecimentos;
- x) ensino domiciliário.

Se reflectirmos agora acerca desse “construto polar”, segregação-integração, como lhe chamou Bayliss, verificamos que, por exemplo, no Reino Unido ainda em muitos casos, em vez de se organizarem os contextos educativos, dotando-os de meios necessários para o ensino/aprendizagem, recomenda-se o ensino segregado. Na realidade, a legislação propõe que em determinadas situações os alunos possam beneficiar de recursos especiais, que se considera não poderem ser proporcionados numa escola regular com a qualidade necessária. Abre-se assim a porta à segregação, pois em vez de se remo-

verem as dificuldades para que as crianças sejam educadas no seu meio próprio (a escola), removem-se as crianças para outras escolas (Bayliss, 1995)!

Não esqueçamos que certos casos de necessidades educativas especiais como, por exemplo, a deficiência auditiva ou o autismo, exigem salas auto-confinadas na escola regular. No entanto, é interessante sublinhar que os mesmos suportes jurídicos que garantem a integração e o pleno direito à educação permitem também a segregação!

Vemos, pois, que para se implantar uma escola inclusiva, “que é uma escola melhor para todos”²⁵, será necessário que aos diferentes níveis da ecologia do sistema de educação²⁶ várias situações se tornem possíveis (Bayliss, 1995):

- mudanças jurídico-legislativas que garantam concretamente esses direitos;
- mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas;
- mudanças a nível pessoal do professor e de outros intervenientes;
- apoio aos alunos normais numa perspectiva de escolarização de todos;
- mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo;
- mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos.

Até lá... como diria Wedell (1995), “o conceito de necessidades educativas especiais é um conceito relativo e as necessidades são encaradas como um produto da interacção entre os recursos e as deficiências das crianças e entre os recursos e as deficiências do meio”.

Solity (1991)²⁷, tal como Bayliss, aponta várias limitações ao Warnock Report, no que respeita à integração.

²⁵ Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.

²⁶ Bairrão, J. (1995). *A perspectiva ecológica em educação: O caso das necessidades educativas especiais*. Erasmus, Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus: A Educação Especial no século XXI, 7-8 de Abril.

²⁷ Solity, J. E. (1991). Special needs: A discriminatory concept? *Educational Psychology in Practice*, 1, 12-18.

Para começar, este autor vai referir-se aos “20% do Warnock Report”, que segundo ele constitui um forte obstáculo à integração.²⁸ Ora, o “Warnock 20%”, citado em várias obras da especialidade, tem alguma utilidade para previsões de recursos em educação, mas lança também uma certa confusão. Este valor de 20% engloba uma realidade compósita que devemos analisar cuidadosamente. Na opinião de Solity, tais valores são ainda uma reminiscência das taxas de “QI”, utilizadas para identificar as crianças que experienciam dificuldades na escola. Não nos esqueçamos que as fontes a que o Warnock Report recorre são estudos de natureza epidemiológica como, por exemplo, o famoso estudo da Ilha de Wight.²⁹

Acontece também, nestes estudos, uma sobrerrepresentação de crianças do meio baixo ou de culturas não dominantes. Daí poder inferir-se que a grande maioria dessas crianças com valores “abaixo da média” não são verdadeiros “deficientes”. São, na sua grande maioria, alunos que os professores têm dificuldades em ensinar.

Segundo Gipps, Gross e Goldstein, citados por Solity (1991), destes 20% com necessidades educativas especiais, 18% deviam continuar a frequentar o ensino regular, enquanto os restantes 2% necessitariam de recorrer a um ensino especializado.

Existe, pois, uma diferença entre formular a questão dos “20% do Warnock” referindo que 20% dos alunos irão experienciar dificuldades no seu percurso escolar, ou dizer que em qualquer sala de aula os professores irão sentir que aproximadamente 20% dos alunos não estão a receber um ensino adequado (Solity, 1990).

Do mesmo modo, apesar de se pensar que com a introdução do conceito de necessidades educativas especiais se teriam removido os antigos rótulos que iam pôr nas crianças uma carga negativa, verifica-se que estes prevaleceram a nível das “representações” dos professores. Os professores associam as noções de “incapacidade” e de “deficiência” com os alunos que beneficiam de modalidades alternativas de ensino, quer sejam situações de necessidades

²⁸ O Warnock Committee, baseado em vários estudos epidemiológicos, concluiu que uma em cada seis crianças, em qualquer altura da sua vida, e uma em cada cinco, em qualquer altura do seu percurso escolar, exigiriam recursos de educação especial (Solity, 1991).

²⁹ “The Isle of Wight Study, 1964-1969” de Rutter, Tizzard e Whitmore, de 1970.

educativas especiais de natureza muito complexa, quer sejam situações de natureza mais simples, mas cujo processo de ensino/aprendizagem escapa às estratégias habituais do professor.

Estes “vícios de raciocínio” que temos vindo a analisar e que estão ainda muito ligados ao passado recente da educação especial estão na origem de dois tipos de questões que têm vindo a reforçar a exclusão e a condicionar a forma como os professores encaram os alunos com necessidades educativas especiais.

Por um lado, a ideia, que a hierarquia de recursos veio reforçar, de que existe sempre um local ideal ou mítico, fora da escola, onde todos os problemas dos alunos que mostram dificuldades em aprender, irão resolver-se. Por outro lado, a ambiguidade existente entre *necessidades* e *recursos* e as implicações daí decorrentes consoante se enfatiza um ou outro destes aspectos. Ao focar a sua atenção nas necessidades dos alunos, o professor vai considerar que não dispõe dos recursos necessários para resolver as suas dificuldades na sala de aula e vai assim procurar uma resposta fora da escola. Se, pelo contrário, focar a sua atenção nos recursos poderá tentar resolver o problema dentro da sala de aula, procurando a ajuda de outro especialista mais competente que o apoie e lhe forneça os meios necessários para lidar com as dificuldades dos alunos.

Ao procurar uma resposta fora da escola, os professores estão, simultaneamente, a minimizar as suas capacidades e os recursos que as novas metodologias podem trazer à escola. Sobrevalorizam as necessidades curriculares, terapêuticas ou desenvolvimentais das crianças e esquecem a importância da dimensão social e, conseqüentemente, os ganhos em termos de suporte social e psicológico que a integração pode proporcionar às crianças com necessidades educativas especiais.

Em síntese, o que aqui queremos realçar é que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais e os professores têm de estar preparados para os atender. Evidentemente, existem crianças que apresentam necessidades mais estruturadas. Nestes casos, ou o professor tem conhecimentos suficientes que lhe permitam lidar com a situação, ou terá de ter alguém que o ajude, seja no acesso ao currículo, seja na sua modificação, seja ainda na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade desenvolvimental.

Finalmente, para a baixa percentagem de casos de crianças com necessidades educativas especiais graves, a ajuda ao professor terá de ser permanente e o aluno deverá de preferência manter-se na sala de aula.³⁰ Nos casos em que isso ainda não for possível, o conceito de inclusividade terá, então, de se alargar à escola e não só à sala de aula.

Desaparece assim um espaço mítico, a “outra escola”, onde os alunos com problemas muito graves terão recursos altamente sofisticados e super-professores ou supertécnicos que resolverão todos os seus problemas.

Mesmo quando acontece que alguma escola especial possua espaços de melhor qualidade, bom equipamento e equipas de técnicos funcionando ou para um grupo restrito de crianças, ou para responder a um só tipo de necessidades, nesse caso, o que lá se faz não é educação especial, é educação com melhores recursos e eventualmente com maior *know-how*. O que é necessário, portanto, é encontrar meios para dotar as escolas inclusivas com recursos educacionais, terapêuticos e humanos que lhes permitam funcionar como algumas dessas ditas “escolas especiais”. A outra alternativa será utilizar estas últimas como centros de recursos para, por exemplo, apoiarem dentro da sua área de implantação a integração de crianças nas escolas regulares.³¹

Na realidade, os documentos oficiais, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o Decreto-Lei 319/91 contêm em si, tal como o Warnock Report ou a PL 94-142, aspectos claramente segregativos. Senão, vejamos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no seu artigo 18 (Organização da Educação Especial) diz:

1. A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados.
2. A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigirem o tipo e o grau de deficiência do educando. (O sublinhado é nosso.)

³⁰ Ver a distinção feita entre problemas de baixa prevalência e de alta intensidade e problemas de alta prevalência e baixa intensidade (Simeonsson, 1994).

³¹ Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163 (ver pág. 160).

No Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, pode ler-se:

- “A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revela indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. (O sublinhado é nosso.)

No artigo 2.º — Regime Educativo Especial, diz o seguinte:

1. O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.
2. As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:
 - a) Equipamentos especiais de compensação;
 - b) Adaptações materiais;
 - c) Adaptações curriculares;
 - d) Condições especiais de matrícula;
 - e) Condições especiais de frequência;
 - f) Condições especiais de avaliação;
 - g) Adequação na organização de classes ou turmas;
 - h) Apoio pedagógico acrescido;
 - i) Ensino Especial. (O sublinhado é nosso.)

Dentro destas medidas temos, por assim dizer, uma hierarquia de recursos, do mais integrado ao mais restritivo.

Vale a pena continuar ainda a citar o Dec.-Lei 319/91, citando agora o seu artigo 5.º — Adaptações Curriculares:

1. Consideram-se adaptações curriculares:
 - a) Redução parcial do currículo;
 - b) Dispensa de actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

2. As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Mais adiante, e após especificação de cada uma das medidas do Regime Educativo Especial, diz-se, no seu art.º 11.º — Ensino Especial:

“Considera-se o ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitem reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu processo educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) currículos escolares próprios;
- b) currículos alternativos;

1 — Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

2 — Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

3 — As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.”

Como se pode ver, na legislação portuguesa tal como na legislação americana e inglesa, também se assume uma postura ora segregativa, ora integrativa.

Por um lado, na Lei de Bases, assume-se que “quando o tipo e grau de deficiência do educando” o exigirem poderá ir para instituições específicas. Assume-se, pois, que existem escolas com mais recursos humanos e materiais para esses alunos, omitindo-se, no entanto, em que condições e com que tipo de avaliação.

Igualmente o Decreto-Lei n.º 319/91 lança a possibilidade de existirem meios mais restritivos, embora não especifique.

Enferma também de uma certa confusão entre “Regime Educativo Especial” e “Ensino Especial”. Parece, pois, que nas medidas do “Regime Educativo Especial” se pensa sobretudo nos casos sensoriais e nos casos mais leves, e no “Ensino Especial”, nos deficientes.

Face a esta confusão, não admira, pois, que um aluno com um maciço atraso escolar, sem deficiência, possa ter um currículo alternativo, em vez de uma adaptação curricular.

Conclui-se, portanto, que também no nosso país estamos bem longe de uma escola inclusiva e mesmo que os obstáculos à integração têm permanecido, quer devido a questões que se prendem com os aspectos legais, quer ainda devido a outro tipo de factores que merece a pena referir.

Sem a armadura conceptual para conceber um modelo integrativo, sem recursos materiais e humanos que a permitam concretizar, o modelo integrativo justapôs-se ao modelo existente, funcionando mais como um recurso, sempre precário e parcial, recorrendo sempre, quando os problemas aumentam, ao sistema paralelo.

A importância destas temáticas obriga a que nos debrucemos com mais detalhe sobre a partilha de responsabilidades, que ao longo dos anos se tem verificado no domínio da educação especial e no apoio às crianças e jovens com deficiência.

Parece-nos importante analisar a forma como se tem desenvolvido a acção da Segurança Social paralelamente às políticas e medidas da responsabilidade do Ministério da Educação. Ainda hoje, a interacção, quer em termos de estrutura organizativa quer de apoios financeiros, entre estes dois sectores paralelos é um dos aspectos críticos do sistema que se vai reflectir no tipo e qualidade da educação e do ensino das crianças e jovens com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Recordemos que até aos anos 60 o apoio aos deficientes esteve, sobretudo, a cargo da iniciativa privada e tinha predominantemente objectivos assistenciais.

A escassez de respostas do Ministério de Educação para crianças e jovens com deficiências, cuja acção se mantinha circunscrita às classes especiais, criadas em anos 40 junto das escolas regulares, deu origem a que o sector da

então Assistência, hoje Segurança Social, fosse assumindo uma intervenção cada vez mais activa nesta área.

Raras eram as crianças deficientes que se encontravam nas escolas regulares do Ministério da Educação e as respostas por parte das estruturas oficiais da Assistência/Segurança Social continuavam a ser muito limitadas. Os pais recorriam aos estabelecimentos oficiais, onde as listas de espera se iam avolumando e muitas crianças iam permanecendo em casa.

É, então, neste período que grupos de pais, confrontando-se com a referida escassez de recursos, procuram organizar-se em *associações*, criando estruturas educativas, geralmente *por categorias de deficiência*. Foi então o caso da Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, da Liga dos Deficientes Motores, da Associação Portuguesa de Crianças Autistas e de tantas outras que não vamos enumerar. A subsistência destas instituições, criadas sem fins lucrativos, foi em grande parte assegurada pelo apoio financeiro da Segurança Social como complemento às participações das próprias famílias.

Assim, nos anos 60, no âmbito da Segurança Social, para além do incremento no número de instituições oficiais, desenvolvem-se mecanismos de apoio técnico e financeiro às instituições particulares sem fins lucrativos, nomeadamente, às ditas Associações de Pais, destinadas às crianças que a escola regular não atendia.

As pesadas mensalidades de algumas instituições privadas de fins lucrativos já existentes e das Associações recentemente criadas levou a que as famílias, na sua qualidade de beneficiários, recorressem aos Fundos de Assistência das então Caixas de Previdência e Abono de Família, através das suas equipas de serviço social, a fim de beneficiarem de *subsídios de "recuperação"* que as ajudassem a suportar essas mensalidades.

É, assim, que a prática de subsídios às famílias se inicia nos finais de anos 60, passando mais tarde os regulamentos das Caixas de Previdência a contemplar a atribuição de um subsídio de *recuperação de deficientes* que se destinava à participação no pagamento de mensalidades nos ditos *colégios de reeducação pedagógica*, inicialmente para frequência de crianças deficientes mentais, depois progressivamente alargado a outras deficiências.

O modelo vigente era, então, o de instituições por categorias de deficiência, para crianças “susceptíveis de recuperação”. A orientação e encaminhamento cabia a médicos, geralmente psiquiatras e neuropsiquiatras, necessitando de *confirmar a deficiência* e a *possibilidade de recuperação* para que as crianças pudessem beneficiar do referido subsídio de *recuperação de deficientes*. As equipas de serviço social, existentes nas Caixas de Previdência, procediam, então, ao estudo económico e social das famílias, para determinar o montante desse subsídio e acompanhavam a família na procura do estabelecimento de ensino.

Encontramos aqui os primórdios do que viria a ser, mais tarde, o Subsídio de Educação Especial³² (SEE), instituído em 1980 e regulamentado depois pelo D.R. 14/81 de 07/04. Este subsídio ainda se mantém, embora a sua aplicação tenha sofrido alterações decorrentes das mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação no apoio financeiro à educação especial. É, porém, urgente a sua reformulação! Voltaremos a esta questão.

Se, por um lado, o apoio económico às famílias permitiu que muitas crianças, que até aí permaneciam em casa, passassem a frequentar “escolas especiais”, depressa surgem novas dificuldades: a proliferação de diversos critérios, predominantemente médicos e sociais, quanto à forma de aplicação desses subsídios, e o tipo de crianças e jovens a quem se aplicavam, levou a que muitas destas, por razões de ordem social e familiar ou por razões de insucesso escolar, abandonassem a escola regular ou nem por ela passassem, para serem atendidas num sistema paralelo, inicialmente previsto para deficientes.

Por outro lado, ao longo dos anos 70, prolongando-se pelos anos 80, assiste-se também à proliferação de estabelecimentos de ensino particular lucrativo, sobretudo na cidade de Lisboa, bem como de Associações de Pais sob a tutela da Segurança Social. A partir de 1974, inicia-se então o grande movimento a nível nacional de criação de Cooperativas, para o ensino de crianças e jovens com deficiência mental, agora sob a tutela do Ministério de Educação. Contudo, a rede aumentou de forma não planeada e desarticulada.

³² O Subsídio de Educação Especial é instituído pelo D.L. 170/80 de 27/05 como uma prestação familiar a que os beneficiários dos regimes de segurança social se podem candidatar sempre que tenham uma criança ou jovem com deficiência comprovada e que, por necessitar de frequentar ensino especial, isso acarrete encargos económicos para a família.

O grande incremento de estruturas especiais implicou, e ainda hoje implica, grandes investimentos financeiros, quer pela parte da Segurança Social, quer do sector da Educação, através de mecanismos directos de suporte económico às instituições: acordos de cooperação, destacamentos de professores e de outros profissionais, etc. Por sua vez, a compensação das famílias dos encargos resultantes da frequência de estabelecimentos de ensino especial, através do SEE, foi uma importante ajuda para grande número de famílias, na sua maioria com fracos recursos económicos. Porém, foi, sem dúvida, um factor estimulante para que muitas estruturas especiais se disseminassem.

Assim, por um lado, a partir de 1973/74, importantes diplomas legais anunciavam a dita integração e o Ministério de Educação assumia pela primeira vez a educação das crianças e jovens deficientes. Por outro lado, a maior parte dos investimentos financeiros do Estado na educação destes alunos, foram dirigidos para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.

Recorde-se, por exemplo, que em 1978/79, enquanto o número de crianças atendidas nas 132 escolas especiais ultrapassava os 8000, no ensino integrado existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Em 1982/83 já existiam 156 estruturas de ensino especial a atender perto de 10 500 alunos e 29 equipas de educação especial a atender 3323 crianças integradas nas escolas regulares³³.

Verificamos, pois, neste período de tempo, um crescimento no número de alunos a nível do atendimento integrado cerca de duas vezes maior do que no segregado, mas isso não impediu que o número de estruturas especiais de iniciativa privada sofresse também um aumento considerável. Assim, avultados meios financeiros continuaram a ser dispendidos com as estruturas especiais, apesar da proclamada integração.

Porém, de 1982/83 a 1995/96 decuplicou o número de alunos a nível do atendimento integrado (de cerca de 3300 para 36 642 alunos), enquanto a frequência nas escolas especiais sofreu um aumento em número de pouco mais de 1000 alunos.

³³ SNR (1983) *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Também, a partir dos inícios dos anos 90, o movimento de criação de escolas especiais passou a ser muito reduzido, tendo mesmo parado a nível de colégios privados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo atribui explicitamente ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de educação especial. Mas, à excepção das CERCIS, e mais tarde de algumas Associações, onde o Ministério da Educação teve desde logo um papel activo a nível do apoio técnico e financeiro, a acção deste Ministério, até inícios da década de 90, permaneceu muito reduzida no que se refere às restantes estruturas privadas, mesmo nas por si tuteladas. Manteve-se, assim, maioritariamente no sector da Segurança Social o apoio financeiro e a coordenação do encaminhamento de alunos para essas estruturas. A qualidade do ensino prestado, as condições organizativas e aspectos funcionais de carácter técnico-científico a ele indispensáveis eram desconhecidos pelo Ministério da Educação, a não ser os detectados pela Inspeção Geral de Educação.

É de realçar que, já nos anos 90, após esforços significativos no sentido de coordenação de políticas e de medidas organizativas e financeiras entre os sectores de Educação e Segurança Social³⁴, vieram então a ser publicados diferentes diplomas legais conjuntos, da educação e da segurança social, que viriam a inverter as responsabilidades nesta área.

O Ministério da Educação, pela primeira vez, passa a assegurar gradualmente, para determinadas faixas etárias da escolaridade obrigatória, a gratuidade de ensino para as crianças que *comprovadamente*, agora já da responsabilidade do Ministério da Educação, tenham de frequentar estabelecimentos de ensino especial com fins lucrativos ou não. Neste caso, para as faixas etárias em que o Ministério da Educação já assume integralmente o apoio financeiro, o Subsídio de Educação Especial deixa então de se aplicar. No ano lectivo de 1996/97 ficaram abrangidos os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, estando previsto o seu aumento gradual até aos 18 anos de idade.

³⁴ Em 1990, pelo Despacho Conjunto 14-I/SERE/SESS/90, de 26 de Junho, foi criada uma Comissão interministerial para *Coordenação dos serviços departamentais dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social no sector da Educação Especial*. A acção desenvolvida por este Grupo de Trabalho contribuiu para uma melhor colaboração entre os dois sectores, quer a nível legislativo, quer a nível de procedimentos operativos.

Foram também definidas as condições requeridas para que as instituições de ensino especial pudessem beneficiar do apoio do Ministério da Educação, bem como as características e condições de acesso dos alunos em idade de escolaridade obrigatória. A partir de 1993, a coordenação deste processo passou a ser efectivamente da responsabilidade do Ministério da Educação, o processo de encaminhamento de alunos da responsabilidade da escola regular, de acordo com o D.L. 319/91, passando a ser exigido que qualquer aluno só pudesse ser encaminhado para essas estruturas após matrícula na escola regular.

No entanto, também nesta nova etapa se têm evidenciado ambiguidades e contradições. É exemplo disso o facto de ter sido revogado o Despacho 232/ME/93. Este despacho enunciava, entre outras medidas, formas para “regulamentar a modalidade de apoio concedido pelo Ministério de Educação no âmbito da educação especial, bem como as condições requeridas às instituições para dele poderem beneficiar”. Nomeadamente, neste último aspecto, não só definia o âmbito de actuação dos colégios de educação especial, como também punha exigências importantes quanto aos requisitos específicos a que cada instituição teria de obedecer para ser considerada apta para atender alunos com graves deficiências e, por conseguinte, elegível para apoio estatal do Ministério da Educação (Costa, 1996)³⁵. Isto obrigava, sem dúvida, a que a grande maioria destas instituições tivesse que proceder a grandes readequações e, eventualmente, algumas delas não poderiam mesmo subsistir. Porém, estas medidas eram não só uma garantia de se alcançar uma melhor qualidade do ensino dispensado nas estruturas segregadas, mas também procuravam corresponder àquilo que se deve entender por *especial*, ou seja, condições e meios excepcionais, que não se encontrem nas escolas regulares, considerados indispensáveis para um determinado tipo e número restrito de alunos. Por outro lado, permitiriam alguma inflexão nas tendências para a segregação ainda tão presentes entre nós.

Esta perspectiva iria então de encontro à Lei de Bases do Sistema Educativo ao reconhecer a possibilidade de o atendimento se realizar em instituições específicas “quando comprovadamente o exijam o tipo e grau de deficiência do educando”. Isto pressupõe que existam instituições que dispõem quer de mais recursos humanos e especialmente preparados, quer de materiais e condições físicas específicas para esse atendimento. Caso contrá-

³⁵ Costa, A. M. (1996, op. cit.).

rio, de forma alguma se justifica retirar o aluno da sua escola para ir para outra que não dispõe daquilo que ele necessita.

Porém, o Despacho 232/ME/93 pouco ou nenhum tempo vigorou. Depressa fortes pressões se exerceram, por parte de estruturas de ensino especial bem como de autoridades do próprio Ministério de Educação, que levaram de novo a um recuo. Condições bem menos exigentes e um controlo menos rigoroso por parte do Ministério da Educação vieram substituir as determinações anteriores e, assim, com a revogação deste despacho em 1995, as garantias de uma melhor qualidade de ensino ficaram de novo comprometidas.

Apesar da actual coordenação por parte do Ministério da Educação, um número considerável de alunos é anualmente transferido para estruturas de ensino especial, o que passou a implicar avultados encargos económicos para este Ministério, até aí assegurados sobretudo pela Segurança Social.

É inevitável que esta situação vá condicionar o investimento, tão necessário, no ensino integrado, parecendo-nos oportuno remeter para a questão levantada em 1983 pelos peritos da OCDE³⁶: “os modos de financiar são talvez os indicadores mais realistas da vontade política de promover ou retardar uma determinada política”.

Além disso, não se tem verificado um processo de *integração*, ou de *regresso* ao ensino regular, de alunos que anteriormente frequentassem as estruturas segregadas, tal como aconteceu noutros países quando politicamente assumiram a *integração*.

A verdade é que o objectivo da educação é integrar o indivíduo na sociedade. Como será isso possível se se mantiverem as crianças desde muito cedo em ambientes segregados? Bayliss (1995)³⁷ chama a atenção para a necessidade de analisarmos longitudinalmente a exclusão. Se segregarmos o indivíduo aos 5 ou aos 15 anos como poderemos pretender que aos 35 ele esteja totalmente integrado? Só educando desde o início a criança com necessidades educativas especiais em conjunto com os seus iguais, na mesma sala de aula, com o mesmo currículo, sempre que possível, e variando apenas as estratégias de acesso a este mesmo currículo, ela poderá usufruir de todas as vantagens que as interacções com as crianças normais proporcionam e, mais

³⁶ OCDE (1984, op. cit.).

³⁷ Bayliss (1995, op. cit.).

tarde, usufruir duma integração plena e societal (Soder, 1980)³⁸. Só através duma educação inclusiva é que a criança normal vai aprender a aceitar e a integrar com a diferença e a criança com necessidades educativas especiais vai atingir o pleno direito de cidadania, no emprego, no casamento ou na intervenção social. Um dos problemas com que a sociedade portuguesa actualmente se defronta é com a reintegração de indivíduos que tendo sido educados nas estruturas segregadas procuram tardiamente integrar-se na sociedade.

* *
*

Antes de terminar esta reflexão sobre os aspectos históricos e conceptuais da Educação Especial, referiremos alguns dos recentes avanços científicos que deverão influenciar tomadas de decisão e práticas.

Com os avanços da Educação e da Psicologia da Criança com Necessidades Educativas Especiais, as estratégias de ensino/aprendizagem ou, como entre nós se costuma dizer, as estratégias pedagógicas, vão progredir muito nos últimos dez anos. Vários autores, inspirando-se na ecologia do desenvolvimento humano de Brofenbrenner, vão retomar aspectos cruciais acerca da aprendizagem em contexto e suas relações com a dimensão cultural acerca dessa aprendizagem (Bruner, 1986, citado por Bayliss) e com a perspectiva de Vygotsky acerca do papel da interacção no desenvolvimento humano.

Em estudos anteriores, Bairrão (1992, 1995)³⁹ apresenta a perspectiva ecológica em Psicologia e Educação, bem como o quadro conceptual, capaz de enquadrar e operacionalizar a perspectiva de aprendizagem e do desenvolvimento em contexto.

Vejamos muito rapidamente no que consiste tal perspectiva ecológica, bem como os seus conceitos básicos.

Por perspectiva ecológica em Psicologia e Educação entende-se o estudo do desenvolvimento da criança como o resultado da interacção entre essa criança ou aluno e os diferentes ecossistemas em que está inserida.

³⁸ Soder, M. (1980) School integration of mentally retardate. In *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*, Stockholm. National Swedish Board of Education.

³⁹ Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 3, 7-30.

Dentro desta perspectiva, entram em interacção dinâmica quer o estatuto desenvolvimental da pessoa, quer as características dos contextos, próximos ou distais, em que a pessoa está inserida: sala de aula, escola, comunidade. Assim, entre as características pessoais e as características físicas ou sociais dos contextos, ocorrem múltiplas trocas. É nisso que consiste o fenómeno da socialização. Por outras palavras: todo esse conjunto de características pessoais e todo o conjunto de características dos cenários de socialização vão permitir ou não uma boa qualidade educativa que, em última análise, é a responsável pela adequação da criança ou do aluno à escola e aos contextos mais vastos em que vive.

Teremos ainda de falar, dentro da perspectiva ecológica, de duas dimensões-chave; são elas: *a dimensão estrutural*, que engloba os aspectos mais estáveis dos contextos e cenários do desenvolvimento, como, por exemplo, os espaços físicos, os materiais, os currículos, as turmas, o *ratio* professor/aluno, etc.; e a *dimensão processual*, que engloba as interacções entre pessoas — professor/aluno, aluno/aluno — e entre estas pessoas e as características físicas e sociais dos cenários educativos ou outros.

Assim, vários autores vão chamar a atenção para novas estratégias de ensino/aprendizagem como, por exemplo, Bayliss (1995) e Wang (1994)⁴⁰.

Bayliss põe a seguinte questão: que espécie de processos educativos contribuem para uma cultura comum para as crianças e para os adultos? Como poderão ser organizadas as salas de aula para apoiarem o desenvolvimento dessa cultura conjunta onde poderão desenvolver-se currículos e outras actividades terapêuticas para as crianças normais e com necessidades?

Para este autor, existe uma plethora de processos e progressos educacionais que contêm grandes potencialidades para o ensino/aprendizagem de crianças e alunos com NEE, mas que não têm sido devidamente investigados no que diz respeito à integração destes alunos. E Bayliss vai enumerar várias metodologias educacionais, nomeadamente o ensino adaptativo (*adaptive teaching*) de Wang; o currículo em espiral de Bruner e Fagg; o ensino directo e o trabalho de grupo cooperativo de Bauer e Sapona.; a análise de tarefas e o ensino preciso de Raybould e Solity; o ensino entre iguais, etc.

Wang (1994) diz algo de muito semelhante ao que atrás referimos, quer acerca dos progressos recentes da ciência e da pesquisa, quer ainda sobre a

⁴⁰ Bayliss (1995) e Wang (1994), op. cit.

aprendizagem em contexto. Segundo esta autora, avanços recentes na teoria e na investigação apontam para dois principais aspectos que dizem respeito às práticas eficazes em educação especial:

- a) para que haja uma melhoria moderada na aprendizagem das crianças com NEE, deve evitar-se a sua colocação em estruturas especiais e, em vez disso, deve integrar-se essas crianças em cenários de sala de aula regular com crianças comuns;
- b) e, se quisermos uma melhoria extraordinária (na aprendizagem) deverão então utilizar-se práticas educativas eficazes que foquem directamente as salas de aula e as casas dos alunos, locais onde realmente as aprendizagens ocorrem (Wang, 1994)⁴¹.

Como se pode ver, todas estas metodologias implicam, pois, mudanças, actualizações e pesquisas importantes ao nível dos vários centros de formação de professores, psicólogos e outros técnicos que trabalham na área da educação de crianças com necessidades educativas especiais. O próprio D.L. 319/91 fala-nos, embora predominantemente dentro de uma perspectiva muito centrada na criança, na organização curricular, em estratégias de ensino/aprendizagem e de avaliação que implicam conhecimentos importantes nestes domínios. Exigências ainda muito maiores nos domínios das práticas de novas metodologias de ensino/aprendizagem e da organização curricular e extracurricular e dos recursos para os alunos e suas famílias são feitas pelo Despacho 178-A/ME/93 no que diz respeito ao conceito de apoio pedagógico.

Todas estas exigências relevam pois de conhecimentos educacionais e psico-educacionais muito avançados que os professores têm que dominar para realizarem as tarefas que os decretos lhes incumbem. Na realidade, se eles dominassem estes conhecimentos e se as suas práticas decorressem deles, então a integração seria não só possível como eficaz. No entanto, não sabemos em que condições tais conceitos foram ensinados, que currículos foram utilizados, sobre que estudos ou investigações se fundamentaram. De novo, tal como em 1991 com o D.L. 319/91, uma nova revolução surge em 1993, mas esta última de cariz científico de que também não nos apercebemos.

Há pois uma discrepância importante entre os textos da lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos, pois, para termos pessoal com um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas tão elaboradas

⁴¹ Wang (1994, op. cit.).

teria de haver uma longa e intensa conjugação de esforços, implicando departamentos do Ministério da Educação e de outros Ministérios, centros de investigação, universidades, e outras escolas superiores de formação de professores e de outros técnicos que trabalham na área.

Noutros países, tais mudanças metodológicas e formativas levaram anos e anos para serem concebidas e implementadas, basearam-se em longas investigações e contaram com a colaboração de centros de investigação e de universidades com um poderoso *know-how*. Como diria o Prof. João Barroso, a respeito das estruturas educativas, “as coisas não mudam por decreto”, mas sim através de longos e prolongados esforços conjuntos dos profissionais e das instituições.

A escola inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica pode proporcionar. Estamos, pois, pessimistas no que respeita à implantação entre nós de uma escola inclusiva, pois são muitas as dificuldades com que nos deparamos aos diferentes níveis: jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro.

Mas, para além disto tudo, a ecologia do desenvolvimento humano revela-nos a importância do microsistema e a sua influência. Por outras palavras, o peso e a tradição dos modelos segregados, a sua organização e o seu impacto no sistema educativo criam um *zeitgeist* pouco integrador ou inclusivo.

