

# SUBSÍDIOS PARA UM MODELO DE INTEGRAÇÃO

J. BAIRRÃO RUIVO\*

## I Introdução histórica

Começamos por dizer que os movimentos para a integração são consequência do criticismo e do descontentamento surgido nos anos 60 e 70, em vários países, acerca da educação especial de um modo geral e da tomada de consciência dos maus resultados obtidos pelas práticas educativas dispensadas desde há longo tempo no âmbito da educação especial. Essas falhas ou essa ineficácia, tornadas públicas por um número substancial de estudos, foram tomando vulto, até que os profissionais de educação e de educação especial, bem como os próprios pais, começaram a pôr em questão a resposta clássica à *deficiência*, ou seja, as *classes especiais* nas suas diversas formas.

Para além do referido criticismo dos educadores e dos trabalhos científicos, pesaram também nesta mudança as decisões dos tribunais, como resposta às queixas dos pais, das crianças com problemas em relação à exclusão, da escola regular, das crianças, dos rótulos e dos programas inapropriados que lhe estavam destinados.

Os governos vêem-se assim pressionados a optarem por medidas diferentes das que até aí tinham assumido nesta matéria. A integração deixa, pois, de ser uma opção, para se tornar um mandato legal.

Na Suécia e na Dinamarca, estes movimentos são anteriores aos anos sessenta, embora na Suécia date de 1968 a publicação das leis de integração. Nos EUA e em Inglaterra, os mesmos movimentos tiveram o seu ponto culminante respectivamente com a publicação do *Education for all Handicapped Children Act* de 1975 e do *Warnock Report-Special Education Needs*, de 1978.

O descontentamento sentido levou, pois, à conceptualização de um contínuo de serviços em educação especial, patente sobretudo no modelo de Denos (Denos, 1970). O referido modelo implica a necessidade de criação de outros serviços ou sistemas alternativos às clássicas «classes especiais», para o atendimento e intervenção em crianças com necessidades específicas de educação, ultrapassando-se assim a tradicional resposta dicotómica-classe especial *versus* classe regular (Sage, 1981).

Neste sentido, alguns autores (MacMillan e Becker, 1977) afirmariam a necessidade de uma «via comum» (*mainstreaming*), pela qual as crianças com dificuldades específicas de educação poderiam vir a aproveitar ao máximo a integração nas estruturas regulares de ensino, uma vez explicitado, previamente, o que *deveriam aprender e como o deveriam fazer*. Igualmente num outro trabalho (OCDE, 1979) se frisa o princípio de que todas as crianças são capazes de acompanhar, pelo menos, uma parte dos programas do ensino regular, sendo também referido que os resultados obtidos estão em estreita ligação, para além da idade da criança, do tipo e grau de deficiência, com o domínio do currículo e meios materiais e pedagógicos postos ao alcance do professor. No entanto, a «via comum» ou *integração* implica o desenvolvimento de um adequado sistema de

comunicação e de trocas entre o ensino regular e o sentido especial, sem o qual se torna letra morta por impossibilidade de se efectivar.

O objectivo desses novos sistemas era não só o de encontrar formas mais válidas de atendimento, mas também o de valorizar e responsabilizar o professor regular, até aí relegado para o encaminhamento das crianças com dificuldades ou que não aprendiam para estruturas segregadas. E isto devido a um sentimento de impotência e de desresponsabilização, geralmente criado pelas próprias políticas educativas dos vários países. Assim, surgem várias modalidades de atendimento, como as *salas de apoio*, o *professor de apoio*, etc., que, como veremos, puderam restituir de novo ao professor regular a responsabilidade de assumir, uma vez devidamente apoiado, a educação dessas crianças.

Deste modo, nos estudos recentes sobre educação especial, os autores interrogam-se acerca dos locais onde o ensino de toda e qualquer criança deficiente deverá ser ministrado, se sempre em estruturas integradas ou por vezes haverá necessidade de recorrer a estruturas segregadas (Warnock, 1978). A tendência actual é a de se optar sempre por estruturas integradas de atendimento, embora se possa recorrer a formas de integração diversas, como veremos mais adiante. A concepção de uma via geral de acesso de todos à educação conduz à progressiva integração de crianças com necessidades específicas de educação e à inclusão dessas crianças, senão desde logo no ensino regular, pelo menos no *meio o menos restritivo possível*. Entenda-se, porém, que alguns autores defendem que, em certos casos, o meio menos restrito possível pode não ser a classe regular (Holmann, 1981).

Por sua vez, os progressos feitos no domínio de *programas individualizados de educação* levam a que cada vez mais as crianças com problemas se aproximem dos seus iguais, dada a criação e a adequação de programas e currículos às necessidades das crianças, sem que necessariamente impliquem a sua segregação (Larsen, 1980).

Embora pretendendo-se generalizante, tal modelo de integração vai, sobretudo numa primeira fase, abranger aquele grupo da população escolar, tradicionalmente classificado de deficientes mentais ligeiros, de crianças com dificuldades de aprendizagem, educacionais, emocionais, etc.. Parece-nos importante salientar tal facto, visto que, se a integração não é progressiva ou se faz de modo «selvagem», advirão problemas graves que poderão comprometer definitivamente o sistema integrativo. No entanto, não se conclua do que dissemos uma contemporização com as práticas segregativas, mas sim uma chamada de atenção ao cuidado que terá de haver para que o faseamento do sistema integrativo seja funcional e adequado.

Estas medidas liberalizantes e de respeito pela criança alargam-se à prática dos exames e das avaliações, levando a um grande criticismo em relação às avaliações formais clássicas, por serem por vezes lesivas e discriminativas para as crianças. Tal prática passa a obedecer a novos critérios, sobretudo de ordem deontológica: exigência de participação e autorização dos pais para a realização de exames psicológicos e sua utiliza-

(\*) Director do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (MAS) e Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

ção pelos técnicos; sigilo e adequação perfeita aos fins visados (Larsen, 1979). Este autor fala-nos também na avaliação educacional como uma das formas mais adequadas de avaliação e que visa fundamentalmente três fins:

- a) determinar até que ponto a colocação da criança numa estrutura de ensino especial se justifica;
- b) aplicar a classificação e categorização mais adequada;
- c) fornecer informações que sejam úteis à organização de programas de ensino para essas crianças.

Convém ainda realçar que existe hoje uma tendência unificadora de conceitos práticos em educação, que vai abandonando progressivamente uma via prática irracional, optando por um modelo epistemológico comum às demais ciências.

## II Algumas definições de integração: O que é? E para quem é?

A integração deve entender-se, não como uma mudança isolada em educação especial, mas, sobretudo, como uma mudança radical no sistema educativo. No entanto, a maior parte das definições de integração sublinham muitas vezes o aspecto temporal deste processo, tornando-o sinónimo da percentagem de tempo que a criança com necessidades específicas de educação participa na classe regular (MacMillan e Becker, 1977).

Para Kaufmann et al. (1975, cit. por MacMillan e Becker, 1977) a integração das crianças excepcionais com os seus iguais implica diferentes modalidades — temporal, educacional e social, com base em criação de estruturas, planificação individualizada de programas e clarificação de responsabilidades entre o ensino regular e o ensino especial.

Outros autores restringem o termo aos esforços educacionais que incluem:

- a) Integração no tempo
- b) Integração educacional
- c) Integração social
- d) Responsabilidades partilhadas para a programação do ensino
- e) Remoção de rótulos

Brockstedt define a integração como o facto da criança com dificuldades ser capaz de partilhar e responsabilizar-se pelos produtos que uma sociedade põe à disposição de todos (Brockstedt, 1981). Para este autor, a integração tem também vários níveis:

- a) Integração física: localização das classes especiais nos mesmos complexos escolares, onde estão as escolas regulares.
- b) Integração funcional: possibilidade que as crianças têm de poderem usar as mesmas instalações que os seus iguais: para refeições, actividades desportivas, musicais, etc.
- c) Integração social: significa a aceitação das crianças com problemas por outras, desenvolvendo em conjunto várias actividades sem a intervenção de adultos.

Num documento de grande importância para a Educação Especial, o Warnock Report (1977), diz-se: «O princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes é descrito como integração neste país e como *mainstreaming* (via comum) nos EUA». Sublinham, no entanto, os autores que a integração é um fim a atingir, obedecendo a diferentes fases de determinantes múltiplos, devendo-se ir progressi-

vamente implementando, «como e quando isso for humanamente possível».

As diferentes formas de integração não são discretas e devem sobrepor-se:

### a) De locais (localização)

Esta primeira forma de integração existe sempre que unidades especiais ou classes especiais funcionam em classes regulares (1). Ela também existe quando uma escola especial e uma escola regular partilham o mesmo espaço.

A frequência e o convívio das crianças com necessidades específicas de educação com os seus iguais numa mesma comunidade é um dado altamente positivo em termos de adaptação social.

Segundo o mesmo relatório, na Suécia (2), onde se afirma que se atingiu já o nível de integração dos casos severos, a forma que essa integração assume foi principalmente o princípio de *localização*.

### b) Social

Esta segunda forma de integração diz respeito aos aspectos sociais e às vantagens, na medida em que as crianças, que frequentam a classe especial, comem, brincam e se relacionam umas com as outras, partilhando actividades organizadas fora da classe.

### c) Funcional

Esta terceira forma é a principal ou a mais completa forma de integração, pois também é social. Na realidade, as crianças com necessidades específicas de educação partilham, mediante programas de ensino, em tempo parcial ou tempo inteiro, das classes regulares. É óbvio que a integração funcional exige enormes mudanças no que se refere à escola regular, na medida em que exige uma muito cuidada planificação de programas e da própria vida escolar, como, por exemplo, é o caso dos programas individuais de ensino (3).

Assim, o que se constata muito frequentemente é que os beneficiários desta integração mais válida, a funcional, são os casos mais leves de inadaptação: os casos de dificuldades de aprendizagem, dificuldades intelectuais ligeiras e dificuldades emocionais. Conceptualmente ou em termos de modelos, estas três formas de integração (local, social e funcional) permitem que nos apercebamos dos diferentes graus ou vias de integração e muitas vezes, quando falamos de integração em relação a estruturas educacionais, falamos de uma ou de duas, mas raramente das três fases de integração (Warnock, 1978).

Cada elemento da tríade tem a sua validade, mesmo separadamente, embora o elemento funcional seja aquele que sobressaia quando a maior parte das pessoas fala de integração (Warnock, 1978). Juntos ou em separado, estes elementos fornecem o tal modelo ou armadura conceptual para a organização e planificação de novas estruturas, para a educação de crianças com necessidades e para a avaliação posterior daquilo que foi realizado.

Vem a propósito recordar o que no texto inglês (Warnock, 1978) se entende por necessidades específicas de educação, bem como recordar quais os casos cuja integração é mais difícil ou incompleta, alguns dos quais, mesmo temporariamente ou a longo prazo, necessitam de estruturas semi-segregadas. Na realidade, fala-se também nesse estudo de um contínuo de necessidades de educação especial, contínuo esse que, sendo um conceito incipiente, veicula a ideia de uma vasta gama de crianças com necessidades específicas em contraste com o sistema tradicional das categorias discretas, das incapacidades ou deficiências das crianças.

"Necessidades específicas de educação" significa fundamentalmente três coisas:

- 1) A necessidade de fornecer meios especiais de acesso a currículos especiais ou modificados.
- 2) A necessidade de fornecer currículos especiais ou modificados.
- 3) A necessidade de dar uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre.

Estas três características, que vão desde a cadeira de rodas aos aparelhos sofisticados, e sobretudo aos meios e modo de ensino, são regras gerais e de implementação progressiva. Evidente se torna que um certo tipo de dificuldades exigirão, contemporaneamente, as três alíneas acima indicadas e até mesmo certas formas de segregação.

Indicaremos, segundo os mesmos autores, quais são as dificuldades de mais difícil integração (Warnock, 1978):

- 1) Crianças com severas ou complexas incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais que exigem meios muito específicos, métodos de ensino muito sofisticados, impossíveis de organizar numa classe regular.
- 2) Crianças com severas perturbações emocionais ou de comportamento, que se traduzem por enorme dificuldade no estabelecimento de relações com os outros, ou cujo comportamento seja tão imprevisível que origine rupturas graves na aula ou iniba os progressos educacionais do grupo.
- 3) Crianças com problemas menos severos, por vezes combinados com outros, e que, apesar de várias formas de ajuda, só são capazes de progredir numa estrutura mais íntima e numa estrutura comunitária muito particular.

Vejamos em seguida um exemplo numérico que pode ilustrar o que vimos dizendo; no entanto, desde já advertimos que o exemplo escolhido reflecte a estrutura educacional de um país altamente evoluído e que, portanto, estas percentagens servem apenas de referência.

Na Dinamarca (Jorgensen, 1978), onde existem 100 000 crianças em idade escolar com alguma necessidade específica de educação, ou seja, uma taxa de prevalência de 12,5% em relação à população total, 8,7% estão integradas; 2,5% estão em classes especiais, em classes regulares e 1,25% estão em classes especiais segregadas — casos graves, multideficiências, etc. (4).

Isto equivale a dizer que, das crianças com necessidades específicas de educação, 70% estão já integradas, 20% estão em classes especiais e em classes regulares e 10% estão em classes regulares segregadas (5). Os números revelam o processo progressivo de educação e multiplicidade de níveis, que por sua vez implicam:

- aspectos económicos
- " políticos
- " educacionais
- " científicos

Isto vem confirmar que não é possível uma visão simplista de integração, a qual leva a logros ou a obstáculos, difíceis de transpor.

### III Características mais específicas e modalidades de integração

Como já vimos, o conceito de integração, visando inicialmente as dificuldades mais simples (sobretudo deficiências mentais ligeiras e dificuldades de aprendizagem), veio pouco a pouco a alargar-se às várias necessidades específicas da educação; daí ser também considerado por alguns autores como um conceito tran-

saccional como via para a unificação da educação especial em geral (Gallagher et al. cit. por Pasanella e Volkmor, 1977).

Parece-nos, pois, importante encarar a integração como uma amálgama ou misto de educação regular e de educação especial, constituindo assim um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças, de acordo com as suas necessidades, (Birch, 1974, cit. Pasanella e Volkmor, 1977). Os autores que acabamos de mencionar sintetizaram as características da integração do seguinte modo:

- a) As crianças com deficiências podem ser incluídas em classes regulares, onde beneficiam de educação especial.
- b) Os processos de ensino são alargados de modo a permitirem à criança deficiente participar nos programas regulares, a um nível que possibilite um trabalho individual do professor.
- c) A integração deve realizar-se a qualquer nível.
- d) As crianças com deficiências serão ensinadas por professores regulares e poderão passar metade do dia escolar ou mais nas classes regulares, abandonando-as apenas para o ensino de matérias escolares essenciais em pequeno grupo ou na base do apoio individual.

Tendo em vista as características e a estrutura da integração, pode assim organizar-se um contínuo ou «cascata» de alternativas educacionais, que podem ser representadas sob a forma de vários níveis, cujo gráfico varia de autor para autor, mas cujo desenho original julgamos poder atribuir a Denos (1970). Segundo este autor, o sistema em cascata de serviços ou respostas em educação apresenta um desenho cónico ou triangular, que indica a diferença considerável de frequência numérica dos diferentes níveis, desde o nível mínimo de integração ao nível máximo: Este esquema chama não só a atenção para a pirâmide ou hierarquia de integração, mas ilustra também paralelamente o filtro de diagnóstico e de intervenção. Quanto mais especializadas são as prestações, as acções ou recursos, menor vai sendo o número de crianças (*Exceptional Children*, 1971). Este modelo organizacional pode aplicar-se ao desenvolvimento de serviços para todas as dificuldades, pressupondo passagens regulares, súbitas ou inesperadas de uma criança de nível para nível. Em síntese, teremos assim estruturas do mais integrado ao menos integrado com as seguintes modalidades (*Exceptional Children*, 1971):

- a) Colocação em classe regular com raros apoios educativos.
- b) Colocação em classe regular com serviços ou apoios educativos.
- c) Colocação em classe regular com um programa de apoio ou, segundo alguns autores, com sala de apoio.
- d) Colocação em classe especial com integração em classe regular a tempo parcial.
- e) Classe especial a tempo inteiro.
- f) Centro de dia.
- g) Ensino domiciliário.
- h) Hospital ou internato.
- i) Não inclusão no sistema de ensino.

A representação gráfica destas diferentes modalidades ilustra um contínuo de serviços educacionais, que engloba também a noção de meio o menos restritivo possível, que já referimos, mas que podemos reformular do seguinte modo: partindo do princípio de liberdade fundamental da pessoa, este termo, quando aplicado à educação, significa sempre que, entre as possíveis alternativas de inclusão no sistema educativo, as crianças com necessidades específicas devem ser colocadas onde usufruam da melhor educação possível e com a menor distância da «via geral ou integrativa» da educação (Pasanella e Volkmor, 1977).

Encontramos outros modelos semelhantes em vários autores (Lilly, 1971, cit. Pasanella e Volkmar, 1977). Um deles, também conhecido por «zero select model», coloca a responsabilidade do insucesso de aprendizagem das crianças deficientes mentais ligeiras no próprio professor e não no ensino propriamente dito.

Referindo ainda o modelo «Fail-save», desenvolvido por Van Etten e Adamson (Van Etten e Adamson, 1973 cit. por Pasanella e Volkmar, 1977), deverá limitar-se previamente a quantidade de tempo que uma criança pode passar em cada fase do programa, obrigando assim ao controle da validade desse programa com vista ao seu sucesso. O modelo tem, pois, quatro fases e prevê também uma colocação alternativa, igualmente por fases:

#### Fase I — Avaliação

Consulta a pedido do professor da classe; inclui uma observação e avaliação. Ai, existem duas principais vias de avaliação, aliás também patentes nos programas de intervenção. Uma delas é sobretudo centrada nas tarefas específicas para o faseamento das aprendizagens e determinação de objectivos. É, pois, predominantemente educacional. A outra via é centrada nas aquisições e aptidões e é, pois, um modelo mais psicológico. Note-se que nesta fase desce-se ao pormenor da demarcação de períodos de reavaliação que poderão condicionar o fim da intervenção ou sugerirem uma fase seguinte.

#### Fase II — Sala de apoio / classe regular.

Esta fase implica relações estreitas entre o professor regular e o professor de apoio. Existe também um aprofundamento do diagnóstico e um programa educacional mais detalhado.

#### Fase III — Classe especial / sala de apoio.

Neste caso, a criança passa a maior parte do dia escolar numa classe especial e uma parte na sala de apoio.

#### Fase IV - Classe especial.

A colocação da criança nesta estrutura será levada a efeito se falharem as soluções anteriores, embora possa ser reversível, sendo mesmo determinados os períodos para esse facto.

#### Fase V — Classe especial em internato.

É uma colocação a longo prazo e que pode incluir qualquer outro tipo de apoios. Admite-se a possibilidade de a criança reentrar no sistema «Fail-save» em qualquer altura. Se passarmos em revista os recursos indicados no Wamock Report, verificamos uma hierarquia muito semelhante com algumas diferenças pouco relevantes (6).

### IV Alguns modelos de apoio

Dentro da perspectiva de integração, ou seja, de resposta nas estruturas regulares de ensino às crianças com necessidades específicas de educação, surge a necessidade de um novo serviço ou modelo: o professor de apoio e o programa de apoio.

Este modelo de sala de apoio tem sido a mais comum chegada ao processo de integração (Pasanella e Volkmar, 1977).

Ainda segundo os mesmos autores, este modelo pode apresentar várias modalidades:

- 1 — A criança tem a ajuda especializada de um consultor educacional ou tutor que assiste a crian-

ça e o professor desta, permanecendo a criança na classe regular a tempo inteiro.

- 2 — Outra modalidade será a criança frequente uma classe regular com apoio de um professor especializado e participar a tempo parcial numa sala de apoio.

Em síntese, a sala de apoio pode funcionar como uma unidade limitada, ou «classe especial», na qual as crianças passam a maior parte do dia escolar, ou uma unidade integrada, na qual a criança passa apenas curtos períodos de tempo com o professor especializado ou especialista de apoio.

### V Vantagens dos programas de salas de apoio (Pasanella e Volkmar, 1977).

- 1 — Os alunos podem beneficiar do apoio dessas estruturas, permanecendo integradas com as crianças do seu grupo etário e grupo escolar.
- 2 — Os alunos têm a vantagem de poderem usufruir de um total programa de «educação terapêutica» que é preparado pelo professor da classe de apoio, mas que pode ser desenvolvido em cooperação com o professor da classe regular.
- 3 — As classes de apoio são menos dispendiosas do que o ensino individual, a reeducação da leitura e a terapia da fala e os programas de classe especial.
- 4 — Muitas mais crianças podem ser apoiadas nas salas de apoio do que nos sistemas actualmente vigentes.
- 5 — Uma vez que um professor de apoio é destacado para uma dada escola, ele tem muito menos probabilidades de ser encarado como um estranho pelos professores da escola do que o psicólogo educacional, o reeducador da escrita, o terapeuta da fala ou outros técnicos itinerantes.
- 6 — Para as crianças mais jovens pode servir de elemento de prevenção de ulteriores dificuldades.
- 7 — Uma vez que os diagnósticos não são decisivos para a inclusão noutras estruturas, os alunos não são classificados como deficientes.
- 8 — Uma vez que os rótulos e a segregação são evitadas, o estigma invariavelmente associado com o facto de receber cuidados especiais é minimizado.
- 9 — Uma vez que as escolas são suficientemente amplas para incluírem uma ou mais salas de apoio, os alunos podem receber apoio no seu meio escolar; portanto, a necessidade de transportes é evitada.
- 10 — Os alunos podem beneficiar de horários flexíveis nesses apoios. Os apoios, por vezes, são totalmente dispensados nas suas classes pelo professor regular, sendo estes devidamente apoiados pelo professor de apoio, ou então na própria sala de apoio quando necessário. Igualmente os horários podem ser alterados facilmente para irem ao encontro das situações que mudaram nas crianças e das novas necessidades.
- 11 — Uma vez que a inclusão numa classe de apoio é um assunto individual, que apenas diz respeito ao director da escola, professores e pais, não há grandes lapsos de tempo entre a sinalização da criança pelo professor e o início das intervenções.
- 12 — Deste ponto de vista, o trabalho do médico e do psicólogo são apenas realizados a pedido da escola, em vez de serem realizados na base de um despiste para colocação noutras estruturas.

Para este facto, o psicólogo educacional estará capaz de realizar o trabalho para o qual foi treinado, em vez de ser relegado para o papel secundário de psicometrista.

- 13 — Uma vez que as salas de apoio absorverão a maior parte das crianças com dificuldades na escola, as classes especiais progressivamente vão-se tornando estruturas de ensino para os alunos verdadeiramente deficientes, isto é, os alunos para os quais essas classes foram originariamente criadas.
- 14 — Uma vez que a formação do professor de apoio e a sua experiência é vasta no que se refere a vários problemas educacionais, ele torna-se um verdadeiro consultor ou conselheiro da sua escola.

Vejamos, no entanto, alguns inconvenientes do modelo de programas e salas de apoio:

- 1 — Complexidade de articulação de horários entre escola primária e ensino secundário.
- 2 — Dificuldades numa real articulação entre o ensino na sala de apoio e o ensino regular.
- 3 — O papel de avaliação realizado pelo professor de apoio pode ser mal compreendido pelo psicólogo educacional.
- 4 — Uma utilização mais eficaz da sala de apoio é por vezes prejudicada pela heterogeneidade dos casos.
- 5 — Resistência por parte dos professores regulares ou falta de suporte administrativo.

#### VI Estratégias para que uma «via geral de integração» seja bem sucedida (Pasanella e Volkmar, 1977).

- 1 — Tomar na devida conta o poder da estrutura do sistema geral de ensino.
- 2 — Criar estruturas administrativas e meios humanos que permitam uma boa comunicação e troca entre educadores regulares e especiais aos vários níveis.
- 3 — Criar estruturas que permitam a mudança (a nível administrativo).
- 4 — Colocar como supervisores os técnicos que propõem e assumem a integração.
- 5 — Dar mais ênfase às variáveis exteriores aos alunos do que às dificuldades destes.
- 6 — Elaborar programas que permitam aos alunos com dificuldades participarem realmente nas actividades escolares e nas actividades sociais.
- 7 — Ter sempre bem presente que as possibilidades de integração dos alunos com dificuldades específicas são mais função da flexibilidade e adaptabilidade dos programas e dos processos de ensino do que da própria deficiência.
- 8 — Permitir que o pessoal regular e especial coopere e tome decisões concertadas nas políticas educacionais integrativas.
- 9 — Dar o enfoque à avaliação correcta antes de iniciar os serviços.
- 10 — Ter como dinamizadores dos programas integrativos pessoal da própria escola ou complexo escolar.
- 11 — Fornecer à equipa escolar uma descrição detalhada de como o programa integrativo irá funcionar. Antes do início das actividades, dever-se-á saber como «manejar» as preocupações dos professores regulares, do «como vão mudar as minhas responsabilidades profissionais?».
- 12 — Dar aos professores regulares formação adequada «em serviço», antes de lhe atribuir alu-

nos com dificuldades específicas de educação. Ajudá-los na compreensão dos alunos com dificuldades e só então colocá-los nas suas classes, e só depois do total conhecimento e acordo.

- 13 — Aumentar a competência e auto-confiança dos professores das classes regulares, de tal modo que não se reforcem mecanismos de rejeição.
- 14 — Ter sempre presente que os professores das classes regulares são mais capazes de aceitar alunos com dificuldades se souberem que conseguirão apoio eficaz e que, por sua vez, também poderão receber apoio para os seus alunos normais.
- 15 — Criar condições sociais e emocionais de apoio aos alunos com dificuldades, de modo a atenuar as dificuldades de aceitação pelos professores regulares.
- 16 — Dar a responsabilidade da educação de crianças com dificuldades educativas aos professores das classes regulares.
- 17 — Alertar os professores para o valor da detecção precoce de dificuldades das crianças.
- 18 — Tornar o professor um membro central da equipa de intervenção nos problemas dos alunos.
- 19 — Aumentar a capacidade interventiva dos professores regulares, de modo a poderem oferecer um leque de soluções para as várias dificuldades com que vão deparar, mostrando-lhes e ensinando-lhes modos eficazes de individualizarem o seu ensino.
- 20 — Precaver as atitudes dos educadores especiais, de modo a não influenciarem negativamente os professores regulares.
- 21 — Encorajar os professores de apoio para terem sempre presente o «mundo real» dos alunos de classe regular.
- 22 — Dar oportunidades para um enriquecimento constante de experiências cruzadas, encorajando a partilha de ideias, as visitas às várias classes dentro e fora da zona de trabalho.
- 23 — Organizar e conservar registos, controlar os processos dos alunos e relatar os resultados dos programas interventivos do modo mais acessível possível. Desta maneira, a comunicação será reforçada.

#### VII Comparação de um dos modelos de integração estudados com a «Experiência Integrada de Arruda dos Vinhos»

Uma vez estudadas as bases teóricas que podem fornecer um modelo integrado para crianças com dificuldades específicas de educação nos sistemas regulares, apresentaremos em apêndice e de um modo esquemático, os vários itens do modelo sugerido por MacMillan e Becker (1977), em confronto com os itens extraídos da nossa experiência integrada de Arruda dos Vinhos.

De modo muito sucinto, diremos que essa experiência, criada na continuação do Estudo Epidemiológico da Deficiência Mental (1973 a 1977), tem consistido na procura integrada de soluções educacionais para as crianças desse concelho que ponham problemas educacionais, sociais, de saúde e emocionais.

O leitor interessado numa análise aprofundada dos vários trabalhos sobre Arruda dos Vinhos poderá reportar-se aos títulos indicados na Bibliografia Complementar.

Não podemos deixar de referir que originariamente, do ponto de vista pedagógico, o modelo utilizado em Arruda dos Vinhos é a aplicação da experiência de equipa do COOMP da Secção de Educação Terapêutica de A-da-Beja, ensaiada e experimentada desde 1973

nessa Secção, embora tenham sido implementadas algumas acções específicas como resposta às necessidades encontradas neste concelho.

É ainda de assinalar que, no referido projecto, as preocupações não são estritamente de ordem pedagógica, mas estas incluem-se numa preocupação mais ampla em termos de adaptação social.

Em anexo (I), apresentamos um mapa-resumo dos principais itens de algumas variáveis para um modelo integrativo extraído dos vários estudos passados em revista, posto em paralelo com itens integrativos da experiência realizada pelo COOMP.

Num outro anexo (II), apresentamos também um diagrama-resumo das variáveis que nos pareceram mais importantes para a elaboração final de um modelo de integração.

(1) No trabalho de Jorgensen (1978), o plano de classes integradas em escolas regulares está, conceptual e arquitectonicamente, muito elaborado na Dinamarca.

(2) Na realidade, na Suécia, quando se fala de integração, refere-se a integração local; quer também significar que esta é a primeira forma ou etapa da integração e o suporte necessário para um desenvolvimento ulterior (Brockstedt, 1981).

(3) Segundo Brockstedt (1981), a educação especial obriga a escola regular a ser menos rígida, e para essa mudança também contribuíram as «escolas especiais», na medida em que «à parte-tiveram de inovar para dar novas respostas, onde a educação geral falhara.

(4) Recorde-se que a taxa encontrada por Whitmore, Tizard, Rutter, no inquérito da Ilha de Wight, era de 16,5% (1976).

(5) Recorde-se que a Dinamarca é um modelo em matéria de Saúde Pública, Educação e não só! Daí as taxas de prevalência terem baixado e a integração ser possível.

(6) I — Ensino a tempo inteiro em classe regular com apoios. II — Ensino numa classe regular com períodos de ensino numa classe especial, como apoio básico. III - Ensino em classe especial, com períodos de frequência de classe regular e participação total na vida da comunidade e nas actividades extra-escolares de classe regular. IV — Ensino a tempo total numa classe especial, mantendo contactos sociais com a escola regular. V — Ensino numa escola especial (tipo de dia), com aulas partilhadas com a escola regular vizinha. VI — Ensino a tempo total numa escola de dia, com contactos sociais com uma escola regular. VII — Educação a tempo inteiro numa escola especial em internato, com contactos sociais com a 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.

**INTEGRAÇÃO ("MAINSTREAMING" — segundo MacMillan e Becker (1977))**
**I) — Definição de Integração (mainstreaming)**

Refere-se à integração, temporal, educacional (instrução) e social de crianças excepcionais com os seus iguais, baseada no prosseguimento de determinados programas educacionais, exigindo a clarificação de responsabilidades entre as administrações regular e especial no que consta aos programas e ao pessoal.

Síntese de componentes e características da Integração:

- a) — Integração temporal
- b) — Integração educacional (pedagógica)
- c) — Integração social
- d) — Responsabilidades partilhadas a nível administrativo (sua clarificação).
- e) — Remoção de rótulos
- f) — Integração de programas (planificação educacional e programática) com base em várias fases:
  - avaliação / observação
  - planeamento educacional
  - processos de avaliação
- g) — Apoio ao pessoal e planificação de métodos pedagógicos
  - articulação professor regular e estruturas especiais (professor especializado)

**II) — Modelo teórico subjacente**

Não é particularmente nem sistematicamente apresentado.

**INTEGRAÇÃO — MODELO COOMP (SET) E EXPERIÊNCIA DE ARRUDA DOS VINHOS**
**I) — Definição de Integração**

Estendida sobretudo como não colocação das crianças nas estruturas habituais do Ensino Especial em Portugal (classe especial, classe de apoio, cooperativa, escola residencial — internatos/externatos de Educação Especial oficiais ou particulares <sup>(1)</sup> estruturas psiquiátricas, etc.). Os fins sociais são aqui reforçados.

As crianças que necessitam de ajuda frequentam a classe regular no seu horário completo e poderão ter alguns suportes:

- apoio pedagógico
- atelier de estimulação
- apoios indirectos

- a) — Sim, à excepção da classe de compensação. (Ver adiante o que se entende por isso).
- b) — Sim.
- c) — Sim.
- d) — *Excepcionais* — não previstas pela lei. Acordo ministerial renovado desde 1973 entre MAS e MEU. No MEU existe legislação para professores itinerantes e professores de apoio, mas não com articulações e responsabilidades clarificadas. A mais recente legislação do Ensino Especial em Portugal não prevê nenhuma inovação neste particular, o que é grave, nem existe obrigatoriedade de decisões pelos Tribunais. — Acordos pontuais e não generalizados, como é o caso de Arruda dos Vinhos.
- e) — As classes ou grupos de apoio, não especificam o tipo de crianças com necessidades específicas <sup>(2)</sup>. No entanto, são sobretudo problemas de cariz intelectual e dificuldades escolares que são atendidos.
- f) — Não existem em Portugal currículos especiais. Existem apenas os regulares. Na experiência "Arruda dos Vinhos" não existem também programas especiais ou individualizados. Há no entanto, métodos ou estratégias de "ensinar" específicos <sup>(3)</sup>. Estratégia individualizada.
- g) — Por acordo pontual como referimos em d), existindo apenas para esta experiência.

**II) — Modelo teórico subjacente**

Estudo de variáveis concorrentes para a viabilidade do modelo (E.E.D.M. e C. Risco) <sup>(4)</sup>:

- Variáveis psicossociais
- " cognitivas
- " psico-educacionais
- " de personalidade

III) — Factores motivadores da Integração,  
(segundo A. L. Pasanella, Volkmar)

Em síntese:

- a) — *Influência dos educadores profissionais*
  - grande criticismo em relação à educação especial após os anos 60
  - constatação de que não serve realmente às crianças
  - educação especial passa a ser encarada mais como uma forma experimental de conduzir a modificações do ensino regular, levando a uma maior personalização e individualização do ensino
  - a tendência é, pois, que os educadores especiais desenvolvam a sua acção com os professores regulares, através de apoio e treino, de modo a torná-los aptos e auto-suficientes.
- b) — *Decisões do Tribunal (LEIS)*
  - Pais de crianças deficientes exigem determinados direitos e recorrem ao tribunal, na medida em que inicialmente a lei protegia pouco os deficientes.
  - Os problemas mais comuns levantados pelos pais são:
    - exclusão da criança deficiente e rejeição desta por parte das escolas regulares
    - categorizações erradas e aplicação de rótulos às crianças
    - programas inapropriados.
  - Impacto importante das decisões do tribunal sobre o sistema escolar regular, conduzindo à legislação dos direitos.
- c) — *Legislação*
  - Decisões do tribunal e posição dos educadores levam a uma revisão das leis.
  - A verdadeira mudança só se dá após um movimento de tomada da consciência e legislação adequada que tornem o experimental uma medida generalizada.
  - É criada a *Public Law 94-142* que estabelece os requisitos para os deficientes.
  - *Integração* torna-se um *mandato legal* e deixa de ser uma opção.

IV) — Tipo de Crianças

Embora controvertidamente dirige-se geralmente a:

- a) — Crianças deficientes mentais educáveis
- b) — Crianças com dificuldades de aprendizagem
- c) — Atrasos escolares
- d) — Problemas emocionais.

V) — Faseamento da Integração

- a) — Pedido do professor
- b) — Avaliação / observação pelo professor:
  - diagnóstico baseado na análise de tarefas das capacidades básicas e sub-capacidades.
  - enfoque sobre as tarefas escolares.
- c) — Planeamento educacional e programático (estratégias, tipo de programas, materiais, etc.).
- d) — Intervenção.

III) — Factores motivadores da Integração

- a) — Influência muito rara, existindo um reduzido número de profissionais que revelam uma posição crítica em relação à Educação Especial.
- b) — Não existem.
- c) — Não há legislação regulamentada. A integração é uma opção, que surge pontualmente em algumas experiências, sem carácter de obrigatoriedade.

IV) — Tipo de Crianças

- a) — Sim.
- b) — Sim.
- c) — Sim. Predominantemente.
- d) — Problemas emocionais ligeiros.
- e) — Crianças de meio frustre.

V) — Faseamento da Integração

- a) — Pedido do professor.
- b) — Avaliação / observação.
  - *avaliação indirecta*: psicólogo mais professor especializado com professor regular.
  - observação psicológica formal clássica pelo psicólogo. É muito pouco frequente.
  - aspectos psicológicos e capacidades escolares.
- c) — Planeamento educacional, estratégias, materiais, etc.) (deverá ser melhor sistematizado no próximo ano).
- d) — Intervenção.
  - directa sobre a criança
  - apoio ao professor regular.



**VI — Tipos de implementação da Integração**

A integração encarada como um contínuo em termos de respostas educacionais e de alternativas que podem incluir mesmo a classe especial. Algumas respostas:

- a) — Classes regulares com ajudas por outros técnicos.
- b) — Classes regulares em combinação com salas de apoio.
- c) — Formação dos professores regulares para apoio aos casos que continuam na classe.
- d) — Classes «especiais» para crianças com atrasos escolares.

$d_1$  — Crianças com atrasos escolares maciços que passam a maior parte do tempo com apoio individual.

$d_2$  — À medida que tais crianças melhoram, passam cada vez menos tempo no apoio individual e cada vez mais na classe regular.

**VII) — Diferentes modelos de Integração**

- a) — Modelo em "cascata" de Denos — o conceito é o de que existe um sistema público de educação para todas as crianças e não um para as crianças deficientes e outro para as crianças normais.
- b) — Modelo "Zero reject" — quando uma criança está em insucesso num programa de educação regular na escola, é administrativamente impossível separá-la daquele programa.
- c) — Modelo "Fail-Save" — limita o espaço de tempo que cada criança se pode manter em cada fase do programa — o modelo tem quatro fases.

**A — Divergência dos diferentes programas de apoio (segundo Jenkins e Mayhall, 1973):**

- a) — Serviços directos versus serviços indirectos pelos professores de apoio.
- b) — No diagnóstico e na intervenção (diagnóstico-prescrição), existe o modelo de aptidões versus capacidades.
- c) — Organização de serviços de professores de apoio residentes versus professores itinerantes.

**B — Semelhança dos vários programas de apoio:**

- a) — Critério de realização identificado (ou dos resultados) — o sucesso de um programa é ajuizado na medida em que ele ajuda realmente o deficiente a manter-se integrado.
- b) — Ensino e avaliação diária — contínuo "feedback" em relação aos objectivos.
- c) — Ensino individual.

— é feita pelo psicólogo mais professor especializado (COOMP) com o professor regular (deverá ser melhor sistematizado no próximo ano).

**VI — Tipos de implementação da Integração (Arruda).**

Grande preocupação em encontrar diferentes alternativas, como respostas educacionais.

- a) — Sim. Ajuda de um professor qualificado aos outros professores. Sem qualquer segregação.
- b) — Sim. Grupos de apoio pedagógico. Grupos de estimulação (atelier).
- c) — Sim. Programas de formação sistemáticos, embora voluntários.
- d) — Não. Há porém uma classe de compensação para crianças com atraso escolar maciço tendo atingido a 2.ª fase. Objectivo: Conclusão da escolaridade básica.

$d_1$  — Não existe apoio individual, sendo as crianças apoiadas em pequeno grupo, fora do seu horário da escola.

$d_2$  — "Reinserção progressiva nos circuitos pedagógicos regulares".

e) — Existem em Portugal, previstas por lei, as classes de apoio. No entanto, o modelo seguido na Arruda não obedece a um esquema, nem temos essa valência prevista pela lei. O que funciona é o modelo introduzido e experimentado em A-da-Beja.

**VII) — Diferentes modelos de Integração**

**A — Características do programa de apoio em Arruda:**

- a) — Em Arruda investe-se principalmente na acção indirecta do professor especializado, embora existam três professores regulares a exercer acções de apoio directo a crianças.
- b) — Um pouco as duas, investindo-se principalmente no modelo das capacidades, juntamente com os professores.
- c) — Um pouco das duas modalidades. O professor especializado (COOMP) funciona como professor itinerante.

**B — Semelhanças dos vários programas de apoio:**

- a) — Pouco sistematizado em Arruda.
- b) — Pouco sistematizado em Arruda.
- c) — Não. Ensino em grupo. Quando muito, há uma estratégia que se pode considerar individualizada, para algumas crianças.

repetir

d) — Organização de programas individuais — ensino a partir de outros alunos.

VIII) — Verificação e avaliação do processo de Integração e pesquisas. Vantagens e Inconvenientes da Integração.

a) — Segundo MacMillan e Becker (1977) são raras as pesquisas experimentais sobre validade dos processos.

b) — "Ratios" de cobertura sugeridos 1/600 (um professor especializado para 600 crianças).

c) — Vantagens de um programa do tipo "Sala de Apoio".

c<sub>1</sub> — Os alunos beneficiam de apoios específicos de acordo com as suas necessidades e mantêm-se integrados com as outras crianças, podendo frequentar a sala de apoio paralelamente.

c<sub>2</sub> — Remoção de rótulos.

c<sub>3</sub> — Forma mais económica que a classe especial e serve maior número de crianças.

c<sub>4</sub> — Nas crianças mais jovens com problemas ligeiros, há possibilidades de prevenção.

c<sub>5</sub> — Como as escolas são grandes é possível que as salas de apoio funcionem no próprio meio escolar da criança, reduzindo os problemas de deslocação.

c<sub>6</sub> — A criança frequentará a sala de apoio para além da classe regular ou então permanece nesta, trabalhando nesse caso o professor de apoio com o professor regular.

c<sub>7</sub> — O início do apoio torna-se assim mais rápido, uma vez que a decisão é um assunto individual da escola, que diz respeito ao director, professores e pais.

c<sub>8</sub> — As acções médicas e psicológicas são apenas desencadeadas a pedido da escola. Logo, não são para despiste e orientação e o psicólogo escolar está livre para outro tipo de trabalho.

c<sub>9</sub> — Deste modo, as classes especiais propriamente ditas poderão receber as crianças para as quais foram criadas, ou seja, para os verdadeiros deficientes.

c<sub>10</sub> — O professor de apoio funciona também como um consultor para a sua escola.

d) — Problemas e inconvenientes que surgem frequentemente:

d<sub>1</sub> — Dificuldade na organização de horários do ensino elementar e complementar quanto aos programas de apoio.

d) — Por vezes há estratégias individualizadas, mas joga-se sempre na acção e dinâmica do grupo, sendo este um aspecto crucial dos grupos de apoio.

VIII) — Verificação e avaliação de Integração e pesquisas. Vantagens e Inconvenientes da Integração.

a) — Está em estudo a comparação da taxa de insucesso escolar em Arruda dos Vinhos (grupo experimental) e Sobral de Monte Agraço (grupo controle).

Comparação Arruda / Sobral de Monte Agraço no ano lectivo 80/81 (Concelhos muito semelhantes).

— A média de idades por ano e fase é mais baixa em Arruda — de um modo geral difere em três meses.

— A percentagem de insucesso no conjunto das fases é de 11,6% em Sobral.

— Estudo das taxas de insucesso em Arruda dos Vinhos nos diferentes anos (os dados são falíveis, uma vez que há outras variáveis a interferir e que não são controláveis). A apresentar futuramente.

b) — Em Arruda:

— Um professor especializado para 600/700 crianças, funcionando não a tempo integral, mas em regime itinerante juntamente com o psicólogo.

c) — Vantagens de um programa do tipo "Sala de apoio".

c<sub>1</sub> — Sim.

c<sub>2</sub> — Sim.

c<sub>3</sub> — Sim. Não houve verbas específicas para este programa, à excepção de verba para material dada pelo MEU.

c<sub>4</sub> — Sim. É principalmente o caso do "atelier" e também do apoio pedagógico na primeira fase.

c<sub>5</sub> — Não. As escolas não dispõem de espaço. Problema agravado pela dificuldade de transportes e de deslocação das crianças.

c<sub>6</sub> — Sim.

c<sub>7</sub> —

c<sub>8</sub> — Acções médicas e psicológicas fazem-se a pedido do professor, mas têm ainda frequentemente objectivos de despiste para a colocação nos apoios.

c<sub>9</sub> — Não há classes especiais propriamente ditas. Há apenas a classe de compensação.

c<sub>10</sub> — Sim. Consultor para várias escolas, é o caso do nosso professor especializado.

d) — Problemas e inconvenientes:

d<sub>1</sub> — Sim. Em Arruda o apoio é apenas dado na escola primária; tem sido muito difícil estendê-lo ao Ciclo.

*Lepeleir*

- $d_2$  — Dificuldade de articulação entre o ensino regular e o apoio.
- $d_3$  — O papel do professor de apoio na avaliação da criança pode ser encarado ou percebido negativamente pelo psicólogo escolar.

$d_4$  — Resistência dos professores da classe regular e falhas de suportes administrativos.

**IX) — Estratégias para o sucesso da Integração, que deverão assentar nas seguintes condições:**

- a) — Os professores podem mudar o seu comportamento como pedagogos.
- b) — Devem tornar-se auto-suficientes no ensino das capacidades básicas para as aprendizagens.
- c) — Desejo de serem competentes nestas áreas.

(<sup>1</sup>) Excepções — existem duas crianças que frequentam uma cooperativa para crianças deficientes.

(<sup>2</sup>) Também nos EUA, apesar de não haver "rótulos", são visados genericamente nestes programas de integração os deficientes mentais educáveis, as crianças com atraso escolar e as crianças com problemas emocionais.

(<sup>3</sup>) Ver Experiência SET, A-da Beja — COOMP. Comunicação a este Encontro por Sérgio Niza.

(<sup>4</sup>) Ver *Bibliografia complementar*.

$d_2$  — Sim. Difícil a articulação dos professores regulares e os de apoio.

$d_3$  — Em Portugal o professor de apoio raramente faz a avaliação das crianças. Porém, actualmente há o esboço do perigo oposto: o professor de apoio por vezes pretende fazer diagnósticos psicológicos altamente sofisticados que em nada o ajudam na sua actuação com a criança (isto não acontece em Arruda, nem em A-da-Beja).

$d_4$  — Têm vindo progressivamente a ser atenuadas algumas dificuldades que naturalmente existem.

$d_5$  — Estimulo à formação continua dos professores e a favorecer a modificação de atitudes pedagógicas.

$d_6$  — Gratificação pessoal dos professores; melhora a imagem social da professora e da escola.

**IX) — Estratégias para o sucesso da Integração, que deverão assentar nas seguintes condições:**

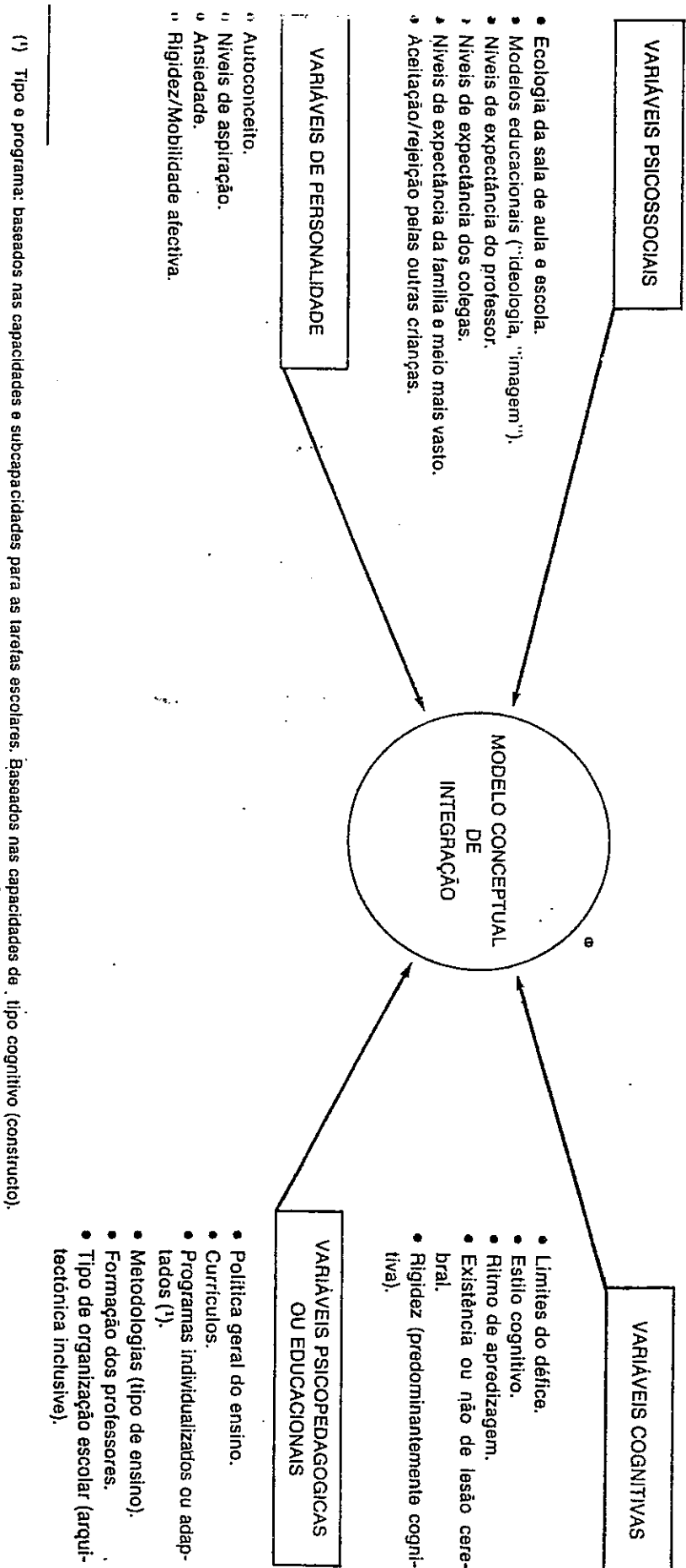
Um dos principais objectivos do trabalho em Arruda é a "mudança", a melhoria das competências dos professores e o aumentar o seu poder interventivo.

a — Sim.

b) — Sim.

c) — Sim.

Diagrama das principais variáveis que poderão fundamentar um modelo de integração



## REFERÊNCIAS

- ABESON, Alan; ZETTEL, Jeffrey — *The End of the Quiet Revolution; The Education for All Handicapped Children of 1975*. In *Exceptional Children*, vol. 44, n.º 2, Out. 1977, p. 114-128.
- BROCKSTEDT, Hakan — *A Educação das Crianças Deficientes Mentais*. Conferência proferida no Curso de Psicopedagogia Diferencial da Universidade do Porto. Março, 1981 (fotocopiado).
- FONSECA, Vitor da — *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*, Lisboa, Moraes Editores, 1980.
- HOEMANN, Harry; BRIGA, Tamis — *Hearing Impairments*. In KAUFFMAN, T. M.; HALLAHAM, D. P. — *Handbook of Special Education*. New Jersey, Prentice-Hall, 1981, pp. 222-248.
- JORGENSEN, J. Skev — *A Danish Model for Special Pedagogical Assistance*, Janeiro 1978.
- LARSEN, Stephen C. — *The Educational Evolution of Handicapped Students*. In KNEEDLER, Rebecca Dailey; TARNER, Sara G. (Ed.), Columbus, Toront, London, Sydney, Charles E. Merrill Publishing Company, 1979.
- LARSEN, Stephen, C.; POPLIN, Marry, S. — *Methods for Education the Handicapped: An Individualized Educational Program Approach*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1980.
- LOUBOVSKI, V. I. — *École spécialisée ou Éducation intégrée?* In "Le Courier de l'Unesco", 34<sup>a</sup> année, Juin 1981, pp. 16 e 17.
- MACMILLAN, Donald; BECKER, Laurence — *Programming and Services...* In KNEEDLER, Rebecca Dailey; Tarnier, Sara (Ed.). E. Merrill Publishing Company, 1979.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES/CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT: *L'Education des Adolescents Handicapés: L'integration des Handicapés dans les Ecoles Ordinaires au Programme-Oui*, Paris, Fev. 1979.
- PASANELLA, A. L.; VOLKMOR, C.B. — *Coming back... or never leaving. Instructional programing for handicapped students in the mainstream*. Columbus. Charles E. Merrill Publishing Company, 1977. IX/261 p.
- POLICY STATEMENTS: CALL FOR RESPONSE. In "Exceptional Children", vol. 37, n.º 6, Fev., 1971, pp. 421-433.
- SAGE, Daniel — *Administration of special education*. In KAUFMANN, J. M.; HALLAHA, D.P. — *Handbook of special education*. New Jersey. Prentice-Hall, 1981, pp. 311-329.
- SOARES, V. — *Organização da resposta em educação especial "Tópicos 3"*, Centro de Investigação em Educação Especial, do I.A.A.C.F., de Lisboa.
- WARNOCK, H. M. — *Special Education Needs: Report of the Committee of the comunittee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1978 XIV, 417 p.
- WEATHERLEY, Richard A. — *Reforming Special Education: Policy Implementation from State Level to Street Level*, Cambridge, Massachusetts, and London, England, The MIT Press, 1979.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BAIRRÃO, J.; FELGUEIRAS, I. — *Contribuição para o estudo das crianças em risco*. In "Análise Psicológica", N.º 4/5, vol. I, Julho 1978.
- BAIRRÃO, J. et al. — *Primeiros resultados de um estudo epidemiológico de deficiência mental em Portugal*. In "Cadernos do COOMP", N.º 5, Lisboa, 1980.
- CASTANHEIRA, J. L. — *Arruda dos Vinhos — Primeiros passos à prevenção da deficiência*. In "Boletim". Serviço de Educação Sanitária. Direcção-Geral de Saúde. Educação Sanitária, Vol. IV, N.º 1, Fevereiro de 1981.
- CASTANHEIRA, J. L. et al. — *Dados Pediátricos*. EEDM. MAS. COOMP, 1980 (Policopiado).
- E.E.D.M. — *Crianças em Risco*. MAS. IFAS. COOMP, 1978 (Policopiado).
- VÁRIOS — "Cadernos do COOMP", N.º 4, Lisboa, 1979.
- VÁRIOS — *Deficiência Mental: Perspectivas e Interrogações*. In "Psicologia", Vol. II, n.º 2/3 e 5.º Trimestre de 1981.