

“Os Conceitos de Educação Especial” (*)

JOAQUIM BARRÃO (**)

Escrevi deliberada e provocatoriamente “os conceitos de educação especial”, após ter hesitado em utilizar a designação “os conceitos de necessidades educacionais específicas”.

Como se sabe, esta última designação implica uma mudança paradigmática de conceitos, políticas e práticas que julgo não estarem entre nós completamente divulgadas e interiorizadas e muito menos ainda praticadas. É esta a razão para ter mantido a expressão *conceitos de educação especial*.

Como sabemos, nos anos 70 e 80, ocorreram nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, duas “revoluções silenciosas” no campo da “educação especial”, que vieram mudar radicalmente a nossa maneira de pensar neste domínio. Estou a referir-me concretamente à Legislação Americana (PL 94-142) e ao Warnock Report (1).

Podemos pois perguntar se o paradigma tal como é geralmente definido — conjunto de ideias, valores ou mundividência que marca a maneira de pensar de uma época e de um dado grupo de pessoas, nomeadamente cientistas — mudou entre nós. Será pois que as nossas concepções, a nossa legislação e os nossos recursos no que respeita à criança terão mudado?

Antes de entrarmos na tentativa de resposta, falemos também dos modelos. Como se sabe, os modelos são miniaturas da realidade, ou, como diz Zazzo (1983): “São esquemas de abordagem (da realidade), ou constructos provisórios extraídos dos factos e que a eles devem voltar”. São também experimentos que são aplicados na resolução de problemas. Os modelos que não se adaptem aos factos, ou não ajudem na resolução dos problemas, põem-se de lado. Já com os paradigmas o caso não é assim. Os paradigmas são mais difíceis de mudar, na medida em que têm a ver com crenças e outras ideologias subjacentes (Bronfenbrenner 1979), que permanecem influenciando, durante longos períodos, as mentalidades.

O facto de elegermos as grandes mudanças que se operaram nos dois países, acima referidos, não equivale a dizer que outros, nomeadamente a Suécia, a Holanda e a Dinamarca, não tenham desenvolvido modelos muito correctos e até mais revolucionários em educação especial. Porém, seja por terem surgido muito cedo, ou porque se filiavam numa tradição não só teórica, como prática, muito peculiar, não se compatibilizavam com o “atraso” que noutros países se verificava e “caíram” por serem de-

masiado avançados para a sua época. Também, talvez que as diferenças linguísticas e culturais e, até, da difusão científica fizessem com que tais modelos não se tenham generalizado a outros países, não contribuindo assim para a mudança paradigmática de que falávamos.

Vejamos agora em que consistiram as grandes mudanças em Educação Especial, que levaram, por sua vez, a mudanças paradigmáticas.

No Reino Unido, como se sabe, foi o Warnock Report de 1978 que mais influenciou a educação especial nesse país. Podemos reduzir as suas principais características, quer científicas quer interventivas, aos seguintes aspectos:

- propõe um modelo conceptual no âmbito da educação especial, implicando que a deficiência passe a ser encarada como um “contínuo” de necessidades específicas de educação, abolindo-se assim as *características diagnósticas* enraizadas no *modelo médico tradicional*;

- propõe uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educacionais específicas, exigindo-se uma descrição detalhada dessas necessidades;

- propõe uma atribuição de deveres às autoridades de educação locais, no que se refere às crianças com necessidades educacionais específicas, tendo em conta que estas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes;

- propõe aos *pais* um *papel activo*, quer na avaliação, quer nas decisões, quer, ainda, na concretização das medidas preventivas para os seus filhos.

Em síntese, no Warnock Report e na legislação posterior (Education Act. 1981), destacam-se três grandes prioridades que importa salientar:

- 1 — A educação de crianças de idade inferior a 5 anos com necessidades educacionais específicas;

- 2 — A educação e aumento de oportunidades para jovens com mais de 16 anos;

- 3 — Novos programas de formação de professores, quer regulares, quer especializados.

Vejamos em seguida, e de um modo também sintético, em que consistiram as grandes linhas do PL 94-142 e que mudanças radicais introduziram na “silent revolution”:

Segundo Wood (1984), esta lei iria conduzir a que todas as crianças tivessem garantida uma educação pública, sem encargos para a família. Estabelece-se assim, para as crianças com qualquer tipo de necessidade, o direito fundamental a uma educação adequada.

A lei apresenta cinco componentes principais, segundo Wood (1984):

- 1 — O direito a uma educação pública e adequada.

- 2 — O direito a uma avaliação justa, não discriminativa (o que implica a existência de instrumentos apropriados, linguística e culturalmente).

- 3 — O direito dos pais recorrerem à autoridade judicial quando as recomendações da Lei não forem observadas.

(*) Este artigo é a reformulação e o aprofundamento de uma intervenção realizada em 1987, no “Encontro sobre Deficiência Mental”, organizado pela Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais.

(**) Professor Associado Convidado da Faculdade de Psicologia do Porto, Director de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa.

4 — O estabelecimento de um Programa Individualizado de Educação (P.I.E.) (2).

5 — O direito à inclusão escolar num meio o' menos restritivo possível.

*

Em síntese, os dois textos legais encerram mudanças significativas, quer na concepção, quer nas práticas da educação. Ora, quer o Warnock Report, quer o PL 94-142, radicam-se nos seguintes princípios básicos:

Primeiro, os pais são realmente os detentores de um certo poder de decisão sobre os seus filhos em termos educacionais, situação difícil no passado pelo assédio dos técnicos ao poder de decisão. No nosso entender, isto é algo de revolucionário, pois o comum é os pais serem postos de lado nas decisões educacionais acerca dos seus filhos, sobretudo se o seu estatuto sócio-económico for débil. Com esta lei, nenhuma medida educativa pode ser tomada em relação aos filhos, sem que eles participem e tenham acesso a toda a informação que diga respeito às medidas educacionais tomadas ou a tomar. Numa palavra, têm mesmo de participar no processo avaliativo, não havendo desculpa de segredos técnicos ou de alta sofisticação.

Em segundo lugar, nenhuma criança pode ser incluída num sistema educativo especial, ou receber qualquer intervenção, sem que fique estabelecido, quase como num contrato, quem a faz, o quê, em que condições de hora e local, que materiais vai utilizar, etc. e obriga a que a situação seja revista em prazos determinados. É para isso que serve o P.I.E.

O terceiro aspecto liga-se de perto com um outro: tal percurso passa primordialmente pela procura da situação educacional para uma criança num meio escolar o' menos restritivo possível, propondo-se sempre, como desejável, a integração com os seus pares. Só depois de esgotadas todas as possibilidades, se pensa então noutros modos possíveis de educação menos integrada.

Finalmente, e voltando à avaliação da criança para a colocação num programa de ensino especial, tal não deverá ser feito sem o consentimento e a colaboração dos pais, não devendo ainda a criança ser submetida a técnicas intrusivas e que nada de útil tragam para o seu plano educativo. No caso de utilização, por exemplo para fins administrativos, de técnicas psicométricas, estas devem ser cuidadosamente manipuladas e caucionadas, evitando-se rotulações abusivas ou critérios de diagnóstico. Além disso, propõe-se também que as avaliações tenham sobretudo em vista o programa interventivo. Deve também evitar-se o hiato, por vezes gritante, entre avaliações psicológicas, médicas ou outras, e a intervenção; em síntese, avaliar é para intervir.

A educação nada tem a ver com um paradigma de natureza médica, pois decorre de um quadro de outra natureza conceptual; devendo, no entanto, prestar-se os cuidados de saúde que todas as crianças devem ter. Tais cuidados são uma constante na vida das pessoas, desde o nascimento até à idade avançada, um direito próprio e imprescindível. Mas, na realidade, quer o conceito de síndrome, de lesão ou défice, tão úteis em medicina e

psiquiatria, revelam-se de fraca utilidade em educação (Wedell 1983).

Importa, em seguida, reflectirmos um pouco sobre as grandes linhas em que assentam os conceitos actuais da educação destas crianças.

Torna-se indispensável que os técnicos que intervêm com as crianças, sobretudo professores e psicólogos, juntamente com os pais, possam equacionar um modelo educacional que deverão seguir na sua prática.

Assim, a mudança paradigmática, a que faço alusão, propõe que, em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança ou nas suas aptidões, lesões e síndromas, para começar a intervir, nos preocupemos com os materiais, com os objectivos exequíveis a curto, médio e longo prazo, não esquecendo também os cenários onde ocorre o processo educativo e os agentes que participam nessas interacções.

Em poucas palavras, os modelos tradicionais correspondiam àquilo que se pode chamar modelos de treino de aptidões (motoras, linguísticas ou outras) como forma de assegurar a evolução da criança, partindo do princípio que tais aptidões se referem linearmente aos défices, enquanto que os modelos actuais partem das tarefas, dos requisitos base, das condições das crianças e dos meios onde evoluem.

Assim, estes modelos podem pois chamar-se interactivos, ou ecológicos, na medida em que propõem objectivar os vários comportamentos necessários para determinadas aquisições, bem como prescrevem uma clara referência aos modelos de actuação, para os pais e professores, ao longo dos vários cenários onde decorre a educação das crianças.

As investigações actuais em educação e em psicologia educacional não demonstraram a validade dos modelos centrados nas aptidões, mas provaram a eficácia dos modelos que tinham a preocupação de avaliar e ensinar, isto é, modelos de avaliação e intervenção directa e contínua (Ysseldike e Mirkin 1982).

Talvez, em vez de falarmos de aptidões, seja mais realista falarmos de capacidades ou requisitos básicos necessários para atingir determinado fim educacional, e isto sem o risco de modelos demasiado rígidos ou empíricos. Na realidade, as tecnologias curriculares, já de si avançadas organizacional e conceptualmente, permitem também o envolvimento dos pais, e até da organização da própria escola, o que ultrapassa largamente as situações lineares de treino e de avaliação, anteriormente referidas.

Voltando ao tema proposto, referiremos, embora com o risco de repetição, os pontos fundamentais de todos os ingredientes dos novos modelos em educação especial.

Em primeiro lugar, recordamos que as avaliações tradicionais eram indirectas e descontínuas, de um modo geral avaliava-se a criança com testes de referência a normas ou a outras medidas, no início de um programa e pensava-se que isso se relacionava, ou poderia dar luz, ao programa interventivo e que, por sua vez, havia parentesco entre os constructos dos testes e o modelo reeducativo.

As técnicas actuais propõem a não separação da intervenção, nem no tempo, nem nos conteúdos programáticos.

Uma segunda tendência actual é a de não utilizarmos

rótulos, ou outras designações, pois tais noções nada avançam sobre os conteúdos a ensinar nem sobre o modo de ensino.

Uma terceira achega importante é a preocupação com a organização curricular e com o próprio sistema organizativo da instituição em que a criança se encontra, ou onde está beneficiando de apoio.

Os modelos tradicionais apresentavam, a maior parte das vezes, currículos sobrepostos ou então inexistentes, metas e objectivos a atingir pouco precisos e avaliações dos progressos pouco frequentes e pouco objectivas.

De um modo geral, uma criança poderia ter técnicas intervenientes diversas, objectivos díspares, sem que se vislumbrasse a continuidade ou limites das acções de diferentes técnicos com a mesma criança.

As actuais tendências em educação especial passam pelo acerto de objectivos, de currículos e dos técnicos entre si.

Uma outra vertente, que merece também a nossa reflexão e que inclui muitos dos modelos anteriores e dos paradigmas já referidos, é o da educação precoce.

Na realidade, salientamos a importância da organização curricular e da sua inclusão num processo educativo mais vasto. Teremos pois de falar agora no modo de tornar esses programas acessíveis aos pais, deixando de lado modelos muito sofisticados, de forma a que possam ser utilizáveis desde muito cedo e que permitam a criação de uma rede de recursos para que todas as crianças, com necessidades educativas específicas, beneficiem destes, o mais cedo possível e nas melhores condições. Não esqueçamos a importância capital que os textos legais referidos dão à educação precoce, à participação dos pais e à cobertura integral das necessidades.

Segundo Casto e Mastropieri (1986), existe um consenso entre os vários avaliadores de programas de intervenção precoce quanto à importância dos seguintes aspectos que podem caracterizar uma intervenção eficaz:

- 1 — O envolvimento dos pais: "Quanto mais, melhor".
- 2 — A idade do início do programa: "Quanto mais cedo, melhor".
- 3 — O grau de estruturação dos programas: "Quanto mais estruturado, melhor".
- 4 — Duração/Intensidade: "Quanto mais prolongado e intenso, melhor".

Claro está que sobre a designação dos programas de intervenção se incluem inúmeros programas que podem diferenciar-se entre si, quer nos modelos conceptuais, quer nos aspectos práticos, quer, ainda, no grau de participação dos pais. No entanto, o que parece indiscutível é que todos os programas incluam os pressupostos que vimos aduzindo, e que se resumem em três elementos básicos (Edgar, 1989):

- 1 — Ensino à criança para adquirir as capacidades básicas.
- 2 — Apoios à família, emocional e instrumental.
- 3 — Tendência para a cobertura das necessidades globais da família.

*

Tais programas, que decorrem, como dissemos, de vários modelos conceptuais que implicam diversos graus

de envolvimento dos pais, dos técnicos e das instituições, são geralmente executados entre os 0 e os 6 anos. Igualmente, o tipo de défice e a idade são também critérios para o tipo de programa cuja base de intervenção pode ser a casa dos pais ou as estruturas pré-escolares.

Enfim, muito poderíamos dizer ainda sobre os modelos em educação especial, quer dos seus aspectos teóricos, quer das práticas que deles decorrem, porém, a opção feita levamos a terminar neste ponto.

* * *

Voltemos, agora, à pergunta inicial: "As nossas concepções actuais estarão próximas daquelas que referenciámos?"

"As nossas taxas de cobertura referem ganhos substanciais nos últimos tempos?"

"As nossas leis prevêm algo de igual ou semelhante às que vimos referindo?"

"Os nossos 'policy-makers' estarão de posse destes conceitos, para organizarem os nossos recursos em educação especial?"

Não podemos, no entanto, deixar de referir certos progressos que se notam em Portugal neste domínio. Há maior compreensão dos problemas das crianças com necessidades educacionais específicas; medidas adicionais têm sido adoptadas com vista a uma maior cobertura quer no âmbito da rede do ensino público, quer nas áreas do trabalho para deficientes e da segurança social.

Na realidade, para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Nº 46/88), devemos ainda referir alguma legislação que regula a acção das Equipas de Ensino Especial, nomeadamente, o Despacho Conjunto 82/SEES/88 — XI; Despacho 35/SEAM/88; Despacho Conjunto 36/SEAM/SER/88 e o Despacho 33/SER/88, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, o Decreto-Lei Nº 18/89, etc.

Não pretendemos fazer uma resenha exaustiva da legislação actual, apenas fazer referência a alguns diplomas que apontam no sentido que vimos referindo, isto é, na melhoria do atendimento das crianças com necessidades educacionais específicas, dentro de um modelo aceitável.

No que toca às actuais taxas de cobertura, que são ainda francamente baixas, há que notar o P.R.O.D.E.P. (Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal) (1988), que aponta para um aumento dessa cobertura. Nesse documento podemos ler que se pretende atingir, em 1992, uma taxa de atendimento da ordem dos 40 por cento, em modalidades de educação especial, na medida em que o atendimento actual atinge apenas uma cobertura de 26,5%, com 41,7% na região de Lisboa e Vale do Tejo e 13,7% na região Norte.

Se alguns documentos, diplomas ou leis, apontam no sentido de tentar ir ao encontro das necessidades destas crianças e famílias, em termos objectivos, confrontamo-nos hoje ainda com pouca determinação, pouca exigência, pouca convicção e menor, ainda, concretização de medidas minimamente aceitáveis para cidadãos ditos da Comunidade Europeia.

É necessário, portanto, e temos esperanças que a nossa legislação evolua, pondo-nos, relativamente perto dos nossos parceiros europeus, no que diz respeito a medidas tão importantes como a avaliação, o encaminhamento, o trabalho dos técnicos e o atingir dos objectivos que todos nós esperamos, no sentido de efectivamente assegurar o direito à educação de todas as crianças.

NOTAS

(1) Actualmente já se encontra publicada legislação mais actual, nomeadamente, o "Education Reform Act. 1988" e a "Public Law: 99-457".

(2) O P.I.E. refere-se, muito sumariamente, a um plano escrito que deverá ser desenvolvido anualmente para as crianças com necessidades educacionais específicas, onde ficam estabelecidos direitos e deveres no tocante aos vários recursos que entram no plano educativo dessas crianças.

BIBLIOGRAFIA

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1989) — Lei Nº 9/89 de 2 Maio; Lei de Bases da Intervenção, da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

BRONFENBRENNER, U. (1979) — *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

CASTO, G.; MASTROPIERI, M. A. (1986) — The Efficacy of Early Intervention Programs: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 5, 417-424.

EDGAR, E. (1989) — Current Trends in Early Intervention for Disadvantaged Children with Disabilities in The United States. Paper presented at the IV National Seminar in Special Education, in Lisbon, June.

H. M. S. O. (1978) — *Special Education Needs: — Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*. London, HMSO.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988) — *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*. 2 Volumes.

MINISTÉRIO DO EMPREGO E SEGURANÇA SOCIAL (1989): Decreto-Lei Nº 18/89 de 11 de Janeiro.

PIRES, E. L. (1987) — *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto, Edições "ASA".

WEDELL, K. (1983) — Conceito de Necessidades Específicas de Educação. *Cadernos do COOMP*. 7.8, pp. 19-26.

WOOD, J. W. (1984) — *Adapting Instruction for the Mainstream*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.

YSSELDIKE, J. E.; MIRKIN, P. K. (1982) — The Use of Assessment Information to Plan Instruction Interventions: a review of the research. In Cecil R. Reynolds; Terry B. Gutkin, (Eds.) *The Handbook of School Psychology*. New Yorks, John Wiley & Sons.

ZAZZO, R. (1983) — Comprendre l'homme construire des modèles: les modèles implicites et explicites en psychologie. Résumé de l'Exposé au Colloque, Société Française de Psychologie.