

Uma perspectiva global de articulação do ensino especial com o ensino regular

MADALENA PITEIRA *

O eclodir de uma perspectiva de Educação Especial vista em termos de recursos exigidos por um sistema educativo sobrecarregado com o peso do insucesso escolar, nasceu uniformemente por toda a parte, no momento histórico em que se deu a explosão escolar que, em si, também é uma consequência das transformações sócio-económicas que abalaram a sociedade de inícios do século XX.

Quando as exigências do mercado de trabalho obrigaram a uma escolarização mais generalizada ou em vias de ser generalizada, afluíram às escolas de estruturas adaptadas à classe burguesa os filhos do operariado, que arrastaram consigo, em plena luz, a carga do seu subdesenvolvimento, agora confrontado com o desafio da Escola.

Nem espaços, nem currículos, nem programas, nem recursos didácticos estavam preparados para se ajustar aos grandes problemas a equacionar, pois, tradicionalmente, pretende-se que a criança se ajuste à Escola e nunca se procura o contrário, que aparece, mesmo superficialmente, como o caminho possível e pedagogicamente correcto. Assim, não admira, e deixando de lado aqueles para quem nem se imaginavam esquemas de apoio, que a Edu-

cação Especial surgisse «segregada» da Escola Regular, que deveria ser purgada daquela influência corrosiva.

Um pouco também nos países que mais cedo se debruçaram sobre o problema, surgiram movimentos de Associações Privadas, frequentemente com objectivos assistenciais, que tomaram a seu cargo a fundação de Internatos para cegos, surdos e deficientes mentais, tal como aconteceu, por exemplo na Suécia, nos fins do século XIX.

O organismo tutelar destas Instituições foi, de raiz, o Ministério da Saúde ou da Assistência Social, dado que a problemática se apresentou mais em termos defectológicos do que pedagógicos.

Foi, todavia, necessário encontrar técnicas de adaptação que permitissem o mínimo de escolaridade possível já com objectivos de inserção social e profissional futura, embora mal definidos e não sistematizados.

A especificidade da deficiência criou novos problemas que conduziram, infalivelmente a um conceito de categorização de onde surgiu uma tipologia: cegos, ambliopes, surdos, hipocúsicos, deficientes mentais (profundos, médios e ligeiros) e outras nomenclaturas que procuravam satisfazer critérios psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos, judiciais, etc., tornando o quadro extremamente complexo num panorama geral

* Técnica da Divisão de Ensino Especial, Direcção-Geral do Ensino Básico, M.E.U.

de correntes e processos que se defrontavam no xadrez onde procuravam definir o seu campo de actuação as diversas ciências antropológicas, que se enriqueciam com o avanço da ciência em geral.

Neste contexto, a Pedagogia também procurava evadir-se do sistema rígido e estanque, surgindo enriquecida, ao defender as grandes correntes que a marcavam na época. Assim, os internatos fechados, na sua algidez, albergaram vidas inteiras arrancadas ao convívio da família, da comunidade, da vida que palpitava fora dos seus muros espessos, tornando os deficientes pesos mortos difíceis de adaptar ao mundo dos «normais» ou estes a eles.

Quando as Instituições já não se consideravam obrigadas a acolher o deficiente para toda a vida, ou para isso não estavam vocacionadas, os pais recebiam um adolescente que lhes era completamente estranho e que se tinham habituado a entregar aos cuidados de outros, surgindo como elemento perturbador da, por vezes, já perturbada dinâmica familiar. E que fazer? Especialmente quando os pais envelheciam e procuravam passar a «carga» para quem pudesse continuar a tarefa.

Não foram previstas, em sistemas sociais que não comportavam estruturas de apoio aos velhos e incapacitados, quanto mais a deficientes, esquemas de integração e protecção de cidadãos que viveriam permanentemente em situação de dependência. Por outro lado, as expectativas quanto à sua capacidade de aprendizagem, e sendo o conceito geral de «escola» muito restrito, estavam comprometidas pela atitude dos educadores e dos reformadores que os excluam, à partida, do benefício da dúvida.

Assim, mesmo quando surgiram leis de escolaridade obrigatória, os deficientes não foram contemplados.

Mas a própria explosão demográfica, que agravou a explosão escolar, pressionou os governos, fazendo-os ouvir os argumentos dos que se batiam pelo direito à Educação para todos e especialmente para os menos favorecidos, de quem a sociedade tinha de cuidar.

As correntes filosóficas e sociológicas impulsionaram a História da Educação e os Pedagogos desenharam e propuseram novos modelos de Organização Escolar que consideraram mais funcionais, mais económicos, mais humanos, oferecendo aos deficientes a possibilidade de experimentarem a vida em comunidade, sem sofrerem as terríveis consequências da privação dos cuidados maternos, da vida em família, das diversas etapas de desenvolvimento psico-social.

Privilegiou-se, então, um pretensão critério de homogeneidade ao criarem-se classes em que as crianças eram seleccionadas com base nas suas capacidades, o que implicava ainda um critério agora baseado no parâmetro Q.I., tido como instrumento de medida suficientemente seguro para, a partir dele, se estabelecerem grupos estigmatizados — os meninos anormais, deficientes mentais, atrasados mentais — que constituíam «classes especiais» muitas vezes funcionando paredes meias com as classes regulares, ditas «normais», na mesma escola, por vezes tão segregados como os que viviam em internatos ou semi-internatos.

Embora com toda a carga de atitudes e convencionalismos que as caracterizaram, estas classes podem considerar-se um passo em frente para um conceito de normalização se a entendermos como a tentativa de atingir o que é aplicável a todo o ser que tem direito a participar, tanto quanto as suas limitações lho permitem, da vida em sociedade.

Do ponto de vista funcional as classes especiais têm vantagens a considerar: podem ser criadas junto das escolas regulares, um pouco por todo o país, o que facilita ao deficiente o acesso à escolaridade; por outro lado, permite-lhe continuar a viver em família, o que, como já foi salientado, é um princípio de equilíbrio emocional e a experiência básica de socialização essencial para toda a criança prosseguir um desenvolvimento harmónico mesmo com todos os defeitos que o ambiente familiar possa ter, e que, só em casos extremos e pontuais, deve ser substituído.

Está ainda provado que este sistema é mais económico que os grandes internatos, ainda que

o Estado tenha que ajudar materialmente a família, o que aliás já está previsto, pois faz parte da Lei de Protecção ao Deficiente. Com aquelas, esboçaram-se as primeiras etapas da Integração como conceito educativo em alternativa à Segregação.

Entre nós também se fizeram sentir as influências das correntes que abalaram o bloco monolítico tradicional da Educação e, assim, surgiram movimentos de Associações privadas tendentes a criar Instituições para deficientes, tais como em 1956 a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, em 1960 a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, em 1962 a A. P. P. A. C. D. M., que hoje conta cerca de 21 escolas.

Com o Decreto-Lei de 3-8-46 são criadas entre nós as primeiras classes especiais oficiais, e que se expandiram pelo país embora em número diminuto e não podendo nunca dar resposta às verdadeiras necessidades do Ensino Especial. Todavia estas classes, nas quais eram colocados professores primários especializados pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, na verdade ocupavam-se de débeis ligeiros cujas dificuldades eram torneadas em programas que tinham como objectivo uma escolaridade básica tendente a obter um diploma de aptidão primária.

A resposta para os grandes deficientes nunca, como é óbvio, poderia ser dada em estruturas deste tipo, muito próximas do Ensino Clássico, mas que, em relação àquele, representavam um grande avanço em termos de orientação didáctica.

Por volta de 1964, o Instituto de Assistência aos Menores (Direcção-Geral da Assistência) cria estabelecimentos e reconverte outros na linha dos Internatos e Semi-internatos para crianças deficientes, repetindo-se, assim, entre nós, as perspectivas já em curso no estrangeiro.

Retomando o processo já esboçado e através da sua concretização verificamos que, por trás das vias educativas propostas, havia um conceito dicotómico: Normal/Anormal — a partir do qual se desenhavam caminhos paralelos para

seres estranhos cujas problemáticas eram inconciliáveis.

Foi porém no espaço em aberto que nasceram as grandes controvérsias psicopedagógicas quando a avaliação dos processos educativos a partir de dados da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Educação veio provar que não há compartimentos estanques, que o conceito de normal e anormal se reveste de uma relatividade que o torna extremamente ambíguo e questionável.

As investigações realizadas em termos pedagógicos provaram que os parâmetros até aí aceites — nomeadamente o Q.I. — eram falíveis e como tal o processo educativo assumia aspectos dinâmicos de interacção de resultados imprevisíveis a longa distância.

Vitórias inacreditáveis no campo da recuperação abalaram as crenças estabelecidas e, especialmente, no campo da debilidade ligeira, na fronteira do Normal/Anormal, a incerteza substituiu a segurança do passado, nascendo assim o domínio das Dificuldades de Aprendizagem e que fez cair as fronteiras que isolavam os trilhos paralelos do Ensino Regular/Ensino Especial. Verificou-se, na prática docente do dia-a-dia, que os múltiplos problemas que se podem pôr numa sala de aula extravasavam as categorizações simplistas e que não é só isolando os deficientes facilmente detectáveis que se resolvem os problemas de selecção e aproveitamento escolar.

O conceito de homogeneidade na constituição das turmas foi seriamente abalado, conceito que, durante muito tempo e ainda hoje entre nós, surge como uma tábua de salvação para os professores que continuam a acreditar que o acto de ensinar se faz apenas dirigindo-se a um grupo pretensamente equilibrado em termos de capacidades, esquecendo-se da riqueza e singularidade do ser humano.

No estudo que foi feito em Inglaterra e que foi publicado em 1978 sob o título de «Warnock Report» em que se analisa as necessidades no Campo da Educação Especial propõe-se, a breve trecho que «*A nova estrutura educativa abarque não só crianças com deficiências físicas ou men-*

tais, mas também com significativas dificuldades de aprendizagem, muitas das quais estão, presentemente, consideradas em serviços de apoio, tal como as que apresentam perturbações emocionais ou de comportamento».

Com base em trabalhos de investigação recentes sobre a proporção de crianças que necessitam de Educação Especial, o Relatório conclui que, «*uma em cinco crianças necessita de um determinado apoio, em educação especial, num dado momento da sua vida e carreira escolar*».

Aceitando estes dados, a experiência do Insucesso Escolar entre nós leva-nos a supor que a percentagem possa aumentar se atendermos à escassez de bons edifícios, à insuficiência da rede escolar, às deficiências sobejamente conhecidas na formação de professores em geral e no domínio do Ensino Especial em particular, aos problemas de subdesenvolvimento cultural que marcam a maioria das crianças à partida, etc.; dizíamos pois, aceitando estes dados, como continuar a defender a existência de compartimentos estanques em que se joga o futuro dos meninos que para lá foram lançados como condenados sem esperança?

Ou então arriscamo-nos a ver o processo inverter-se a pouco e pouco, e o que é Normal passa a ser Anormal, e vice-versa, sem que tenhamos encontrado o caminho.

Se, por outro lado, adoptarmos como conceito de Educação Especial qualquer coisa como o conjunto dos processos utilizados para responder às necessidades educativas em termos globais, teremos, em Organização Escolar, uma via que nos leva novamente ao tema abordado anteriormente — Integração¹. Cada vez mais frequentemente ouvimos falar de Integração como via de resposta aos problemas do Ensino Especial gerando-se, à volta deste conceito, as mais acesas polémicas que confrontam técnicos e não técnicos, muitas vezes movidos por opiniões pessoais não fundamentadas em

¹ A integração desenvolveu-se entre nós como opção educacional a partir de 1973 como projecto das Divisões do Ensino Especial do M.E.U. que criaram estruturas regionais com o Ensino Integrado.

experiências convenientemente controladas, mas alicerçadas nas correntes que se digladiam na indefinição que persiste neste domínio.

Não é invulgar ouvir a quem nunca viveu os problemas do Ensino Especial nem nele tem formação, que a integração é impossível. E se perguntarmos porquê, vêm respostas que nos provam quão diferentes podem ser os conteúdos e os processos atribuídos a um esquema que se tornou familiar à força de ser discutido, mas não perfeitamente entendido.

É frequente, a título de exemplo, ouvir-se, mesmo da parte de técnicos, afirmar que pôr um deficiente numa sala de aula, é comprometer o aproveitamento do grupo, pois o professor terá de dar àquele mais atenção e terá assim de abrandar o ritmo do trabalho, prejudicando os «normais». Mas se perguntarmos o que vamos fazer com os muitos alunos que dificultam a tarefa do professor, por variadíssimas razões, que não por um *handicap*, ficarão perplexos e não encontrarão resposta. Outro argumento vulgar é que ninguém escolherá para amigo um deficiente, e que não há meios de destruir as barreiras que o separam dos outros; logo, não há integração, sendo o isolamento no grupo a maior das segregações. Quem sabe, não será mais feliz numa escola feita à sua medida no meio dos seus iguais?

A verdade é que as crianças têm um manancial de generosidade e capacidade de se dar que os adultos, muitas vezes, já perderam; e podíamos citar casos que provariam o contrário, como poderíamos citar casos que confirmariam a asserção.

É, com certeza, um problema extremamente complexo que nos afastaria do tema central desta reflexão mas salientaremos apenas que o papel da Escola é «formação» reconversão de atitudes, porta aberta para novos horizontes e é lá que se tem que travar a luta da humanização da Humanidade.

Outros argumentos tais como os económicos ou pedagógicos já antes foram abordados, e, na verdade, não parece discutível, no plano educa-

cional, e no mundo de hoje, a Integração² como via primeira de atendimento às dificuldades em geral; pois, do ponto de vista sociológico «o viver com» é um direito inalienável do ser humano. Mas o «viver com», para alguns, representa um longo processo que deveria iniciar-se muito cedo e desenvolver-se em linhas contínuas de actuação.

E aí começam os graves problemas quando se transporta o conceito sociológico para o campo prático da educação. Neste contexto, o termo Integração aponta, através da via da normalização, para um programa que exige que as crianças e jovens deficientes devam ser criados e educados juntos com todas as outras crianças e jovens nas Escolas Regulares, de forma a garantir-se-lhes a aprendizagem da vida em grupo num meio tão natural quanto possível. Podem as Escolas cumprir esta tarefa, só pelo mero acto de aceitarem o princípio ético? Ou será que a Escola tem que mudar? Deverá ser provida de meios físicos, pedagógicos e outros que a tornem capaz de atingir os objectivos propostos?

A resposta é evidente: a integração como resposta efectiva traz consigo um sem-número de problemas que os responsáveis tiveram que encarar, quando se viram confrontados com a prática.

Entre nós, a partir de 1973 desenvolveu-se um plano de Integração de deficientes sensoriais — cegos, surdos, motores — que têm vindo a realizar a sua escolaridade nas escolas oficiais, nas turmas do Ensino Regular.

Para isso foram criadas condições mínimas de apoio que permitam o prosseguimento de estudos tão longe quanto o deficiente possa ir, em termos de capacidades e independentemente da deficiência.

Muito foi realizado, muito está por realizar, muito será preciso inovar, de acordo com o

balanço total da experiência realizada e ainda não tornado público.

Não é nosso intento fazer aqui a análise exaustiva da situação entre nós, outros mais experientes o deverão fazer. Mas não serão os possíveis defeitos que invalidam o processo. Interessa-nos, antes, apontar que existe, entre nós, este recurso, como via alternativa à Segregação.

Mesmo assim, e aceitando que mais de um milhar de crianças está neste momento a ser apoiado no Ensino Integrado, além daquelas ao cuidado de Instituições Particulares e Associações de Pais³, está calculado que apenas à volta de 10 % das crianças com deficiências, encontram resposta no nosso sistema escolar.

Falámos já de Deficientes Sensoriais. Ficou-nos o vasto campo dos Deficientes Mentais ligeiros e profundos, dos multideficientes e de outras condições hereditárias ou não que conduzem temporária ou permanentemente a grandes desajustamentos que tornam a escolaridade difícil. Que fazer? Que modelos de atendimento a criar? Que alternativas?

Somos dos que pensam que a Integração é um modelo ideal para o qual se deve apontar como objectivo possível, mas, por outro lado, há condicionalismos que, do ponto de vista prático, a podem comprometer, nomeadamente quando o sistema de ensino carece de estruturas, de suportes, de modelos diversificados, de técnicos preparados, de programas adaptados, enfim, dos requisitos básicos, sem os quais o pôr em prática o princípio o pode comprometer irremediavelmente.

Se podemos defender com razoável êxito a integração de deficientes sensoriais, já o problema parece mais melindroso quanto aos deficientes intelectuais, que exigem um projecto educativo que se afasta irremediavelmente dos objectivos a atingir no Ensino Regular.

Se não, vejamos: como resultado das experiências realizadas numa centena de anos os

² Há experiências a decorrer no nosso país e que deveriam ser convenientemente divulgadas não só para um público restrito de profissionais mas para educação da comunidade e sensibilização efectiva à problemática do deficiente.

³ Não podemos deixar de referir o grande esforço desenvolvido pelas Cooperativas CERCT's, que têm procurado atender as necessidades das comunidades mais carecidas de recursos neste domínio.

suecos defendem diferentes níveis de Integração com que procuram realizar este princípio, na prática, contornando as grandes dificuldades que se põem na sala de aula.

Assim, distinguem:

A) *Integração Física* — Haverá classes especiais localizadas no mesmo edifício ou na mesma área juntamente com as classes primárias e a escola secundária. As crianças vivem no mesmo espaço físico, encontram-se, convivem esporadicamente mas a sua escolaridade efectiva-se à parte.

Esta estrutura é reservada aos grandes deficientes que se pressupõe incapazes de alguma vez se integrarem em actividades curriculares tradicionais.

B) *Integração Funcional* — Neste esquema as crianças deficientes mentais e outras usam as mesmas instalações, frequentam o mesmo refeitório, participam das actividades tais como, ocupação dos tempos livres, desporto, festividades várias, passeios, excursões, competições, etc.

Quando se trata das disciplinas base — Leitura, Escrita, Cálculo — são desenhados programas individualizados em pequenos grupos ou até em sessões individuais.

C) *Integração Social* — Neste modelo, as crianças estão verdadeiramente integradas, apesar das suas limitações e, portanto, desenvolvem actividades em comum, embora possa prever-se um certo apoio da parte dos adultos, o qual pode revestir variadas formas⁴.

Mesmo pressupondo que diferentes níveis de inserção escolar pudessem estabelecer a ponte entre a Segregação e Integração plena, ainda não estão asseguradas todas as condições que possibilitam o desenrolar do processo pedagógico completo pois terá de se assegurar o

⁴ A partir de 1974, algumas das tradicionais classes especiais transformaram-se em salas de apoio que podem representar uma proposta intermédia entre a estrutura B e a C, pois as crianças frequentam a classe regular mas têm um apoio de tempo variável na sala a isso destinada, não sendo portanto desintegradas do meio escolar base, a sua sala de aula.

diagnóstico, o prognóstico e a futura integração profissional que faz parte indispensável da formação global.

Em sistemas de ensino que estão estruturados em termos de orientação vocacional é possível aproveitar espaços, estabelecer áreas oficinais, áreas terapêuticas, ou outras que, já previstas no Ensino Regular, não diferem substancialmente do que é exigido para o Ensino Especial, de forma a conseguir-se um conjunto harmónico que aproxima as duas perspectivas educacionais e complementares. Mesmo no que toca ao Currículo basta adaptar certas áreas programáticas e aprofundar outras para obter a multiplicidade de respostas que vão ser pedidas. Mas quando um sistema de Ensino ainda sofre da rigidez de que se reveste o nosso, como criar estruturas flexíveis e voltadas para a orientação profissional numa estrutura base que a não comporta?

Onde estão os espaços possíveis na nossa Escola Primária tradicional?

Onde estão os suportes técnicos em termos de diagnóstico e encaminhamento quando mal se começam a dar os primeiros passos para abrir a sala de aula a múltiplas respostas?

Como resolver o problema no nosso presente?

Se nem as condições, nem a legislação existente permitiram, até aqui, alterar substancialmente as estruturas, foram, como sempre tem acontecido, os pais a assumir um processo que tardava em se realizar, através dos organismos directamente responsáveis. E assim surgiram Instituições privadas⁵, suportadas pelo Ministério da Educação e que foram dando a resposta possível ao dramático problema das crianças sem futuro.

Têm sido essas escolas, por força das circunstâncias, laboratórios experimentais em que os problemas vão sendo equacionados à medida que surgem: alterações curriculares, adaptações organizacionais, adaptação de instala-

⁵ Cooperativas e Associações de Pais que têm neste momento cerca de 70 escolas em funcionamento.

ções, criação das áreas vocacionais, equipamentos apropriados, material didático, etc.

E assim o Ensino Especial que nascera nas instâncias da Saúde ou dos Assuntos Sociais, transfere-se para o Ministério da Educação para se articular agora com aquelas instâncias e alargar-se ao Ministério do Trabalho, procurando encontrar as respostas polivalentes que se impõem.

Em muitos países são os Serviços de Educação que se têm alargado, diversificado a fim de poderem responder às exigências mais específicas de um processo extremamente enriquecido com o desafio em que se tornou o Ensino Especial. Noutros, como a Dinamarca, o Ensino Especial diluiu-se no Ensino Geral criando uma multiplicidade de respostas.

DEFICIÊNCIA MENTAL

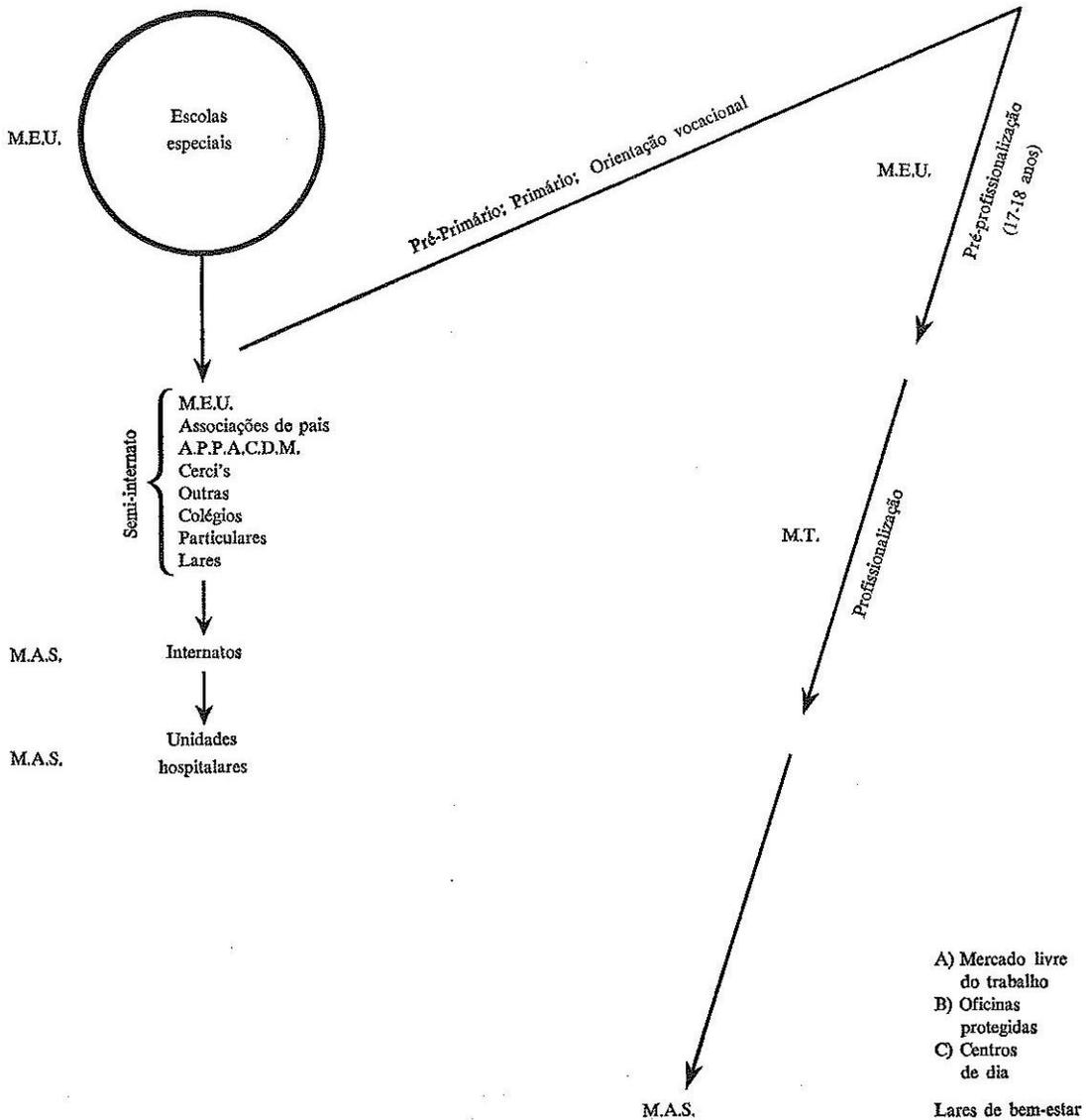


Fig. 1

Entre nós, atravessamos a fase de transição, em que se procura encontrar um modelo a aprovar⁶ e que reúna os diversos serviços espalhados pelos Ministérios, desarticulados e sobrepostos com todos os inconvenientes daí decorrentes. E a grande questão que parece dividir os responsáveis: é ao M.E.U. ou ao M.A.S. que cabe fazer Ensino Especial? — parece inconsequente pois é ao M.E.U., ao M.A.S., ao M.T. e certamente a outros organismos que compete fazer Educação Especial, ou melhor, Educação, contanto que as tarefas estejam divididas, assumidas e articuladas.

Um esforço neste sentido foi conseguido com o Despacho 388/79 que, no domínio do Ensino Especial, define competências e articula acções de forma a poder-se desenvolver uma proposta de atendimento que realize todo o processo educativo em termos de instrução, orientação profissional e futura inserção sócio-profissional, não esquecendo o apoio na comunidade de que o deficiente vai precisar ao longo da sua vida, com maior ou menor incidência.

Decorrente desta proposta de acção no domínio da Deficiência Mental, tem vindo a desenhar-se um esquema de atendimento, em Escolas Especiais, tal como apresentamos na Fig. 1.

Este esquema já está, de facto, a realizar-se — embora ainda comprometido nas sobreposições que não foi possível ultrapassar.

Mas esta proposta diz respeito a projectos desenvolvidos em Instituições privadas, já que o panorama atrás analisado, no Ensino Oficial, dificulta a adaptação das estruturas, o que nos leva à questão de fundo que pretendíamos levantar: não se pode aceitar uma renovação que atinge apenas instituições particulares que, embora representando uma via de solução não podem assumir um processo que, a nível nacional, é da responsabilidade do Estado.

A criar um serviço oficial impõe-se a renovação da Escola de forma a comportar as necessárias transformações. Assim só o Ensino

⁶ A Lei 66/79 é uma proposta que todos continuam à espera que se torne uma realidade.

Especial que estiver articulado estreitamente com o Ensino Regular de forma a oferecer os modelos de apoio que contemplem não a deficiência mas o deficiente, ou antes, a criança em dificuldade, poderá servir a população.

Nesta perspectiva o projecto geral recuará para ir até à Prevenção, à Sinalização, ao Diagnóstico Precoce, às diferentes formas de Apoio à Família e ao Deficiente, o que vai exigir toda a reestruturação de serviços a serem considerados pelo M.A.S.

A realizar-se essa reestruturação, que se apresenta urgente, em face aos problemas já referidos, poderíamos imaginar um esquema completo de atendimento deste tipo (Fig. 2).

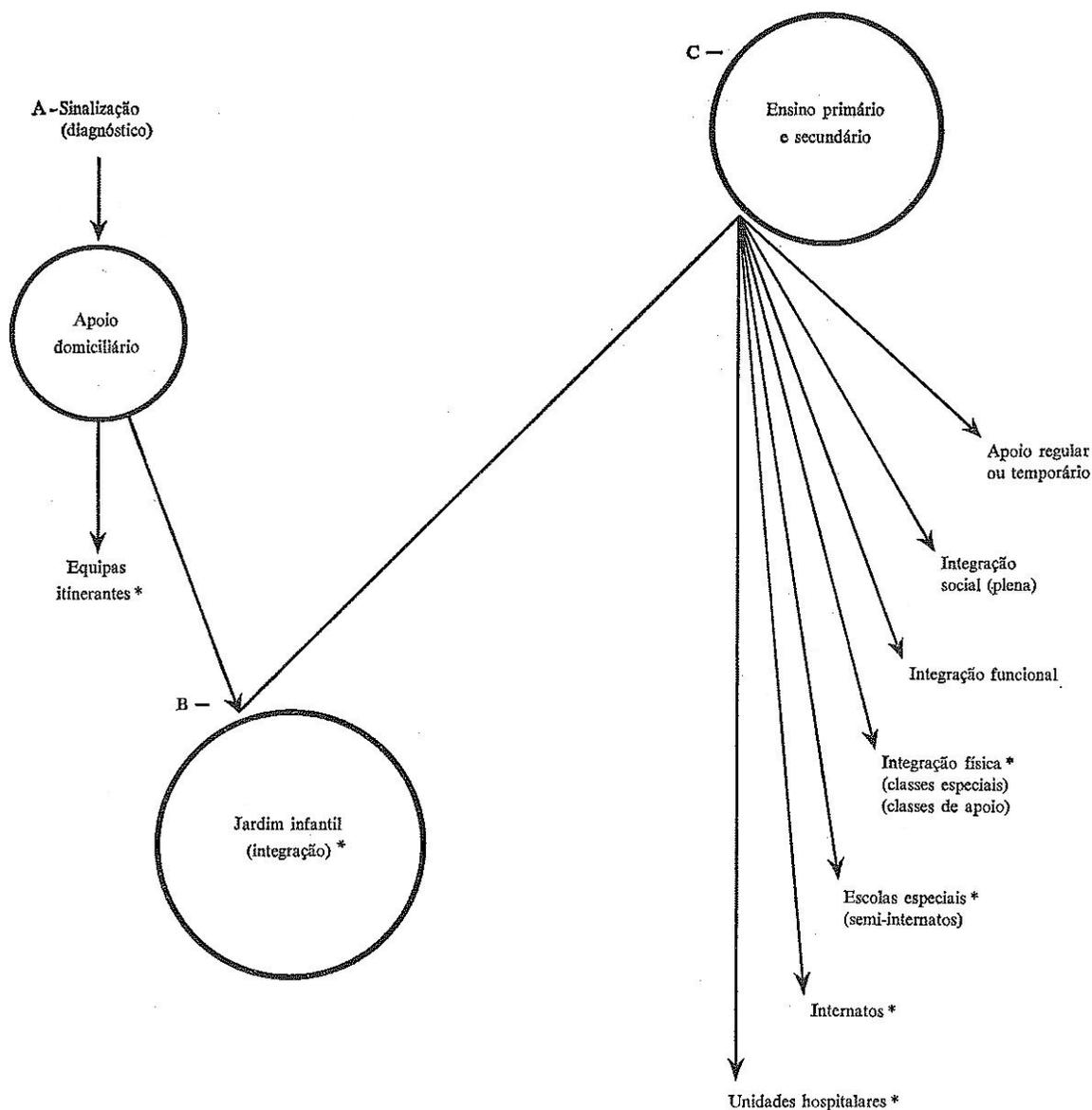
Referimos a necessidade de alargamento e actualização da rede escolar; referimos a importância de criar estruturas de atendimento a nível oficial nomeadamente no campo da deficiência mental de forma a não separar a criança do seu ambiente e proporcionar-lhe a integração possível⁷ no grupo etário a que pertence; ainda no caso da deficiência mental se põem questões complexas de acompanhamento e supervisão que mal começam a aflorar-se; o mesmo para os adultos ou grandes deficientes que nunca conquistarão a sua autonomia.

Segregação, Integração?

A resposta, pelo menos entre nós, não pode ser unilateral. Antes deveríamos empreender um programa de aproveitamento, reconversão, criação de estruturas que respondessem a situações concretas das comunidades, deixando-as participar, inovar, experimentar, de forma a encontrar não as soluções ideais mas as possíveis, no nosso contexto, com as nossas dificuldades e limitações.

Poderíamos aproximar-nos de um modelo que contivesse alternativas: umas a desenvolver, outras a criar, outras a inovar, aproveitando o que já existe e preenchendo as grandes lacunas,

⁷ Não será possível enquanto existirem escolas em regime de desdobramento, com cantinas que não funcionam, com turmas sobrecarregadas, sem espaços suficientes para desenvolver as actividades previstas, tais como as oficinas, para tornar os recreios uma realidade.



* Indicam estruturas já existentes embora mal implantadas por falta de estudos de base.

Fig. 2

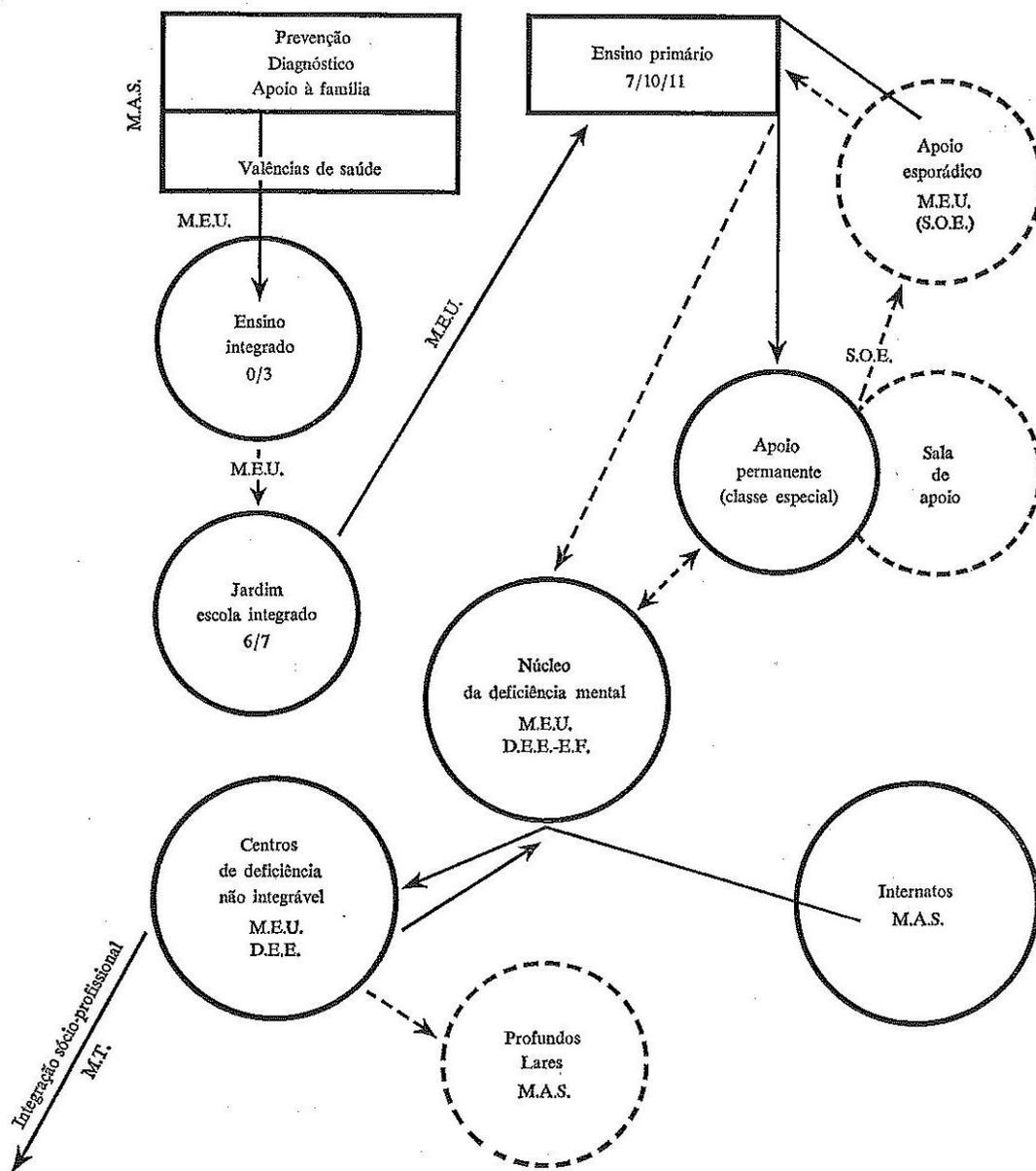
que representam necessidades dramáticas, se atendermos às percentagens de crianças marcadas pelo Insucesso Escolar.

Com o esquema que se segue e em linhas muito gerais, imagina-se como os diferentes serviços contribuiriam para o desenvolvi-

mento de uma rede escolar diversificada em estruturas com objectivos bem estabelecidos (Fig. 3).

Quase todas as estruturas propostas já existem, se bem que insuficientes, dispersas e cheias de defeitos de funcionamento.

ESQUEMA C



As linhas a tracejado indicam que se trata de estruturas em vias de criação; M.E.U. — Ministério da Educação e Universidades; M.A.S. — Ministério dos Assuntos Sociais; M.T. — Ministério do Trabalho; S.O.E. — Serviço de Orientação Educativa do Primário; D.E.E. — Divisão do Ensino Especial.

Fig. 3

Com estas ou com outras a criar, a verdade insofismável é que há cerca de 1 milhão de crianças deficientes para atender, não referindo

as muitas que sofrem a agressão de um ensino que não satisfaz ninguém.

Quando, a coragem de passar à Acção?

RESUMO

O autor procura neste artigo desenhar o quadro sócio-educacional em que surgiu o ensino especial, que assumiu à partida o modelo segregatino com todos os traumas que este acarreta. Além de conduzir a condições futuras de inadaptação que comprometem o processo de integração sócio-profissional.

Faz-se em seguida um historial dos diferentes modelos propostos e experimentados desde o internato até às várias estruturas de apoio possíveis como alternativa à segregação.

São referidos os problemas de selecção e encaminhamento que surgiram ao querer estabelecer balizas entre o normal e o não normal.

Da experiência vivida um pouco por toda a parte surgiu a via da integração, a qual oferece vantagens de vária ordem, sociológicas, económicas, funcionais e educativas.

Analisa-se em seguida as implicações teórico-práticas do princípio da integração, nomeadamente no nosso sistema de ensino.

Refere-se o papel das associações e cooperativas de pais, especificadamente no domínio da deficiência mental. Referem-se finalmente modelos possíveis de atendimento que articulam

e aproveitam os diversos serviços já implicados neste processo, inserindo o ensino especial neste sistema em vigor em Portugal.

RÉSUMÉ

L'auteur présente le cadre socio-éducatif d'où l'enseignement spécial a surgi, qui était à ses commencements, un modèle ségrégatif. Le modèle ségrégatif est nuisible à l'adaptation future de l'enfant. Il s'ensuit un aperçu des plusieurs modalités alternatives à la ségrégation, aussi bien que solutions d'interventions basées sur le «normal» et le «pathologique».

Peu à peu les expériences et le désir de l'intégration se font jour et offrent plusieurs avantages, du point de vue sociologique, économique, administratif et pédagogique.

Les aspects théoriques de l'intégration sont étudiés, surtout en fonction du système éducatif portugais.

Pour terminer l'auteur passe en review le rôle des associations de parents d'enfants, de «coopératives» d'enseignement dans l'intégration, surtout dans le domaine de la déficience mentale.