

No presente trabalho tenta-se descrever o processo de implantação e evolução que seguiu na Espanha a integração do deficiente à escola comum. Assim, partindo do novo conceito da educação especial, realiza-se um percurso pelos aspectos das normas legais que regem este processo de inovação educativa até a atualidade, além de se refletir e oferecerem-se opiniões sobre suas vantagens e inconvenientes.

Inclusão; educação especial; escolas

FROM INTEGRATION TO INCLUSION IN SCHOOLS OF SPAIN

This paper attempts to describe the process of introduction and development of the integration of the disable in Spanish regular schools. Starting from the new concept of special education, we continue throughout the aspects of the legal prescriptions that lead this process of educative innovations to nowadays. We also collect and analyze opinions about the pros and cons of the process of educative innovations.

Inclusion; special education; schools

DA INTEGRAÇÃO À ESCOLA INCLUSIVA NA ESPANHA

María del Pino Lecuona Naranjo
Azucena Hernández Martín
María Cruz Sánchez Gómez

Tradução: Viviana Gelado

A educação especial na Espanha foi objeto de grandes e profundas transformações em um breve período de tempo. Passou-se de uma concepção em que se defendia a reclusão institucional dos indivíduos considerados diferentes à efetividade da integração escolar como meio imprescindível para conseguir maior eficácia no ensino.

Daí que não seja possível interpretar o processo de implantação e desenvolvimento da integração do sujeito excepcional sem fazer uma breve descrição daquilo que hoje tanto os especialistas quanto os gestores da administração educativa entendem por educação especial. Mesmo em um dos documentos prévios à última reforma do sistema educativo espanhol (MEC, 1989), reflete-se sobre como a normali-

- Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, diretora do Departamento de Didática, Organização e Métodos de Pesquisa.
- ■ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca.
- ■ ■ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca.

zação de serviços e a integração escolar implicam a renovação e revisão do conceito de educação especial.

Para determinar seu sentido, tomaremos como referência a definição ampla que naquele momento era dada por Garanto (Sanvicens, 1984, p.307): “A educação especial pode definir-se como o atendimento educativo (no mais amplo sentido da palavra) específico que se dá a todos aqueles sujeitos que, devido a circunstâncias genéticas, familiares, orgânicas, psicológicas e sociais, são considerados como sujeitos *excepcionais*¹, seja em uma esfera concreta da pessoa (intelectual, físico-sensorial, psicológica ou social) ou em várias delas em conjunto”.

Como se assinala no *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (MEC, 1989, p.163): “A mudança fundamental se apóia na introdução do conceito de necessidades educativas especiais; [e mais adiante] as necessidades educativas especiais predicam-se daqueles alunos que, além do mais e de forma complementar, possam precisar de outro tipo de ajudas menos usuais”.

Na atual proposta educativa aparecem como inconcebíveis formas de educação à margem do sistema educativo geral, embora recebam o qualificativo de “especial”. Este é o motivo pelo qual Ortiz González (1988, p.46) considera que: “Do ponto de vista dinâmico, a educação especial integrada ao sistema educativo comum supõe toda uma política educativa, uma planificação interministerial, uma organização escolar e um tratamento interdisciplinar que implica, por sua vez, uma mudança social”.

No entanto, as particularidades interindividuais fazem com que, em todo trabalho escolar, se considere indispensável a adequação ao sujeito. É precisamente esta característica de personalização do ensino que nos leva à questão da qualidade de especial da educação. Já que, se, por um lado, é verdade que todos os alunos, em função de suas características, podem apresentar necessidades educativas em qualquer momento da dinâmica da aprendizagem, não é menos verdade, por outro, que estas diferenças e necessidades serão maiores naqueles cujas faculdades não evoluíram corretamente. O ensino deve, portanto, dar uma resposta plena também às exigências destes sujeitos excepcionais, a fim de lhes permitir o acesso a uma educação integral.

Assim, a educação especial deve ser entendida como a parcela educativa que tenta dar resposta às situações diferenciais e complexas que podem afetar o processo individual de ensino-aprendizagem. E é neste sentido que deve ser entendida a definição dada pelo Artigo 26.1 da Ley de Integración Social del Minusválido nº 13/1982: “A educação especial é um processo integral, flexível e dinâmico, que se concebe para a aplicação personalizada e com-

preende os diversos níveis e séries do sistema de ensino, particularmente os considerados obrigatórios e gratuitos, encaminhados a alcançar a total integração social do sujeito deficiente”. Integração social que se baseia, necessariamente, na integração escolar do sujeito portador de deficiência. Na prática docente, isto se concretiza na utilização das estratégias e apoios educativos indispensáveis para levar adiante um ensino eficaz com sujeitos excepcionais na escola comum. É importante destacar como fatos essenciais neste aspecto as mudanças ocorridas na organização dos sistemas de ensino da maior parte dos países europeus; neles, a educação especial, longe de ser considerada como um subsistema da ordenação educativa, encontra-se atualmente imersa na própria dinâmica geral do ensino. Seu âmbito de ação amplia-se a todos aqueles alunos cujos problemas de aprendizagem, transitórios ou permanentes, exigem maiores apoios que os de outros alunos.

Esse fenômeno de assimilação provocou a aproximação destes dois campos de ensino – comum e especial –, tradicionalmente separados e conflitantes. Tornou-se evidente a transformação que, em pouco tempo, o conceito e a prática da educação especial sofreram. Não é por acaso que, tão-só três décadas atrás, era impensável a integração na escola comum das “crianças deficientes”, com frequência rejeitadas socialmente. Neste contexto, as “estratégias de ensino idôneas” consistiam simplesmente na separação destes discentes para que não fossem um obstáculo a seus cole-

gas. Estas situações, pelo menos em teoria, parecem superadas; embora pôr em prática o fenômeno de integração seja menos alentador.

Apesar dos avanços sociais e políticos não se superou a tradicional restrição da educação especial ao âmbito escolar. Este aspecto já foi objeto de reflexão no passado (Lecuona, 1990), e em relação a ele se dizia: “Não deixa de surpreender que, quando se faz referência aos conceitos de ‘educação especial’ ou ‘sujeitos com necessidades educativas especiais’, normalmente se pensa em indivíduos que estão em idade escolar. Isto leva, paradoxalmente em certas ocasiões, a que tenha de se questionar se estes indivíduos deixam de ter necessidades de intervenção e de ajuda a partir do momento em que acaba o período de educação obrigatória. E isto na melhor das hipóteses, ou seja, se nos ativermos ao caso de crianças pertencentes à população escolar e nas quais se diagnosticara algum problema. Mas que acontece com os outros indivíduos, adultos, que em algum momento da vida precisam de apoios educativos especiais?” É fundamental, então, que o conceito de educação especial envolva o atendimento educativo que se deve dispensar aos sujeitos excepcionais, quaisquer que sejam sua idade e as características de sua necessidade.

Defende-se a ampliação do conceito e de sua funcionalidade prática de maneira tal, que passe a acolher e proporcionar os apoios e intervenção pedagógica necessários em qualquer momento do processo vital da pessoa.

A implantação, na realidade, dessa nova concepção de educação especial requer a existência de profissionais bem formados, cujo preparo lhes permita levar adiante eficazmente o ensino, tanto no que diz respeito à diversidade das necessidades, quanto em função das possíveis variações dessas necessidades em consonância com os diferentes períodos vitais. Isto exigiria um acúmulo de conhecimentos dificilmente assimiláveis por parte de um único indivíduo; disso se deduz a necessidade de uma formação profissional que capacite o educador a intervir no desenvolvimento ou recuperação de determinadas capacidades humanas.

O FENÔMENO DA INTEGRAÇÃO NA ESPANHA, SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO

Do exposto, é possível deduzir o significado, objeto e fim da integração educativa de pessoas excepcionais. É sabido por todos que a origem deste fenômeno parte da consideração de vários princípios que, provenientes do âmbito social, pretendiam a participação, em igualdade de condições, de todos os cidadãos. Estes princípios são os de *normalização* e *integração*. Falar em normalização supõe a disponibilidade de entornos normalizados, nos quais qualquer pessoa possa se desenvolver de maneira integral para viver com plenitude em sociedade (Ortiz, 1988;

Pablo, 1989; García Pastor, 1993; Sánchez & Torres, 1997; Porras, 1998). Quer dizer, implica levar uma vida o mais normalizada possível (Ortiz, 1995), na qual a presença ou não de deficiência não seja obstáculo para o desenvolvimento pessoal e social. Este princípio de normalização projeta-se no ensino por meio de um currículo básico para todos: não mais se propõem programas diferenciados para os estudantes qualificados como “normais ou não”; pelo contrário, partindo de um mesmo desenho curricular se realizarão as adaptações e ajustes que cada pessoa requeira para uma aprendizagem mais proveitosa.

A esse princípio fundamental junta-se o de integração, cujo sentido deve ser analisado em uma perspectiva dupla, isto é, como meio para alcançar a normalização e como fim da mesma. A pessoa portadora de deficiência, não inserta nos diversos contextos sociais, dificilmente poderá atingir a normalização; e vice-versa, se não levar uma vida normalizada, não conseguirá a desejada integração social (Porras, 1998). O esquecimento de qualquer destes parâmetros dará como resultado o negativo desajuste social do sujeito excepcional e sua falta de aceitação por parte daqueles que com ele convivem.

Com efeito, não se pode considerar que a perspectiva atual da educação especial seja fruto do acaso; ao contrário, é um processo que começa já a se evidenciar com o surgimento do conceito de normalização, intimamente relacionado com o de integração, e que surge na Dinamarca e na Suécia, na década de 60 (García, 1986). A referida perspectiva vai se

instaurando aos poucos nos diferentes países - Itália, Inglaterra, Canadá, França -, chegando à Espanha com um atraso considerável.

A integração das pessoas excepcionais, se acompanharmos as formulações do *Informe Warnock* (1978), deixa de estar concentrada no tipo de déficit para se concentrar nas necessidades que este supõe; por isso, é considerada “como o conjunto de recursos educativos postos à disposição dos alunos e alunas, que em alguns casos poderão necessitá-los de forma temporária e, em outros, de forma mais continuada ou permanente” (MEC, 1989, p.164). A educação especial estaria orientada às ajudas educativas que otimizam o desenvolvimento do sujeito. No entanto, estas afirmações merecem esclarecimento.

Entendemos que esse interesse em deixar de lado a consideração do tipo ou categoria de deficiência responde a dois objetivos. De um lado, eliminar as conotações negativas que poderiam repercutir nas expectativas do professor em relação ao aluno “diferente”. De outro lado, reforçar o caráter individualizado que se deve seguir na dinâmica instrutiva. Mas resulta absurdo passar por alto a tipologia da dificuldade que apresenta o sujeito quando é isso precisamente o que vai influenciar a forma de levar adiante a valoração diagnóstica e também a tomada de decisões sobre os aspectos gerais do currículo. Deve-se pensar no grave erro de obviar a tipologia global do problema em um paraplégico cerebral, um disléxico ou um afásico; características estas às quais claramente teremos de associar umas necessidades

educativas individuais determinadas.

Mas a integração escolar, cujo sentido e justificação centram-se no fato de ser o começo da adaptação do indivíduo e o germe de sua aceitação social, nunca será consequência de imposições, mas da correspondente dinâmica e custosa transformação da mentalidade social. É possível que se produza a integração do deficiente na escola comum e, de maneira imperceptível, a integração social total destes sujeitos; é possível também que sejam os próprios colegas de classe que gerem este sucesso.

Na Espanha, no entanto, a integração escolar não conseguiu instaurar-se, em toda sua amplitude e de maneira definitiva, até a publicação do Real Decreto nº 334/1985², que regulamenta a Ordenación de la Educación Especial; embora a Ley General de Educación nº 14/1970³, a Constituição Espanhola de 1978⁴ e, fundamentalmente, a Ley de Integración Social del Minusválido - Lismi⁵ possam ser consideradas como antecedentes desta mudança educativa.

A referida Lismi tem uma transcendência especial pelo fato de ser a primeira que regulamenta os direitos dos portadores de deficiência e os correspondentes deveres do Estado e das instituições públicas em relação a eles. Assim, partindo do que se deve entender por deficiências, estipulam-se aspectos relativos à prevenção e atendimento delas, à inserção profissional do deficiente, e ao estabelecimento dos prazos para o estudo da gestão e financiamento dos serviços e prestações que possibilitem seu atendimento integral. Outrossim, destaca os princípios de

normalização, integração, setorialização e individualização como suportes essenciais da educação (artigos 10, 23 e 25). No entanto, esta normativa requereu sucessivas concretizações, que especificassem as etapas e prazos para o estudo e para os diversos aspectos serem levado à prática. Isso se efetivou por diferentes decretos, o primeiro dos quais se promulgou no mesmo ano: o Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial nº 2639/1982, publicado no *BOE*, em 22/10/1982. Nele, destacam-se a especificação das modalidades de integração escolar dos sujeitos em função de suas próprias características e as seções dedicadas ao professorado e o restante do pessoal orientado para a educação especial.

Para desenvolver a normativa estabelecida no referido decreto, ditaram-se a seguir outras ordens⁶, que regulamentaram a educação especial nas diversas etapas educativas: pré-escolar, ensino geral básico (EGB) e formação profissional.

O processo de regulamentação institucional que estimulou e ordenou o desenvolvimento das novas tendências integradoras da educação especial finalizou com a aprovação do Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial nº 334/1985, cujo conteúdo concretiza-se em três aspectos:

- O equipamento dos novos serviços requerido pela escola comum para favorecer o processo educativo e a integração do aluno deficiente;
- A existência de centros ou unidades específicas de educação especial nos quais, de maneira transitória ou permanente, se potencialize a superação das dificuldades que afetam negativamente o rendimento escolar;
- A coordenação necessária entre os centros comuns e os de educação especial para o atendimento dos alunos.

Além disso, nesse decreto insiste-se em que a educação especial deverá se iniciar quando sejam detectadas anomalias ou deficiências, independentemente da idade da criança. Esta afirmação supôs a ampliação do serviço de apoio a etapas não contempladas pelo sistema educativo.

Por meio dessas disposições foi-se elaborando o perfil legislativo geral. De tal maneira, no decorrer deste período e até a atualidade, sucedeu-se uma série de disposições legais que foram dando as pautas que resultaram na implantação total da integração em todas as etapas e níveis do sistema educativo e, conseqüentemente, na imprescindível reestruturação da educação especial. Entre elas, destacaremos as que tiveram maior transcendência no que diz respeito à modificação deste âmbito da educação.

A partir desse último decreto, implantou-se a integração do alunado com necessidades educativas especiais (NEE) na escola co-

num em forma experimental e, após a promulgação da Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse) nº 1/1990, produziu-se a generalização da implementação do programa de integração. No entanto, isto só aconteceu depois da publicação de uma série de documentos oficiais, nos quais foram se expondo de maneira ampla as diretrizes da educação especial.

As duas publicações fundamentais neste sentido são o *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* e o *Diseño curricular base*. Em ambas, estabeleceu-se de tal maneira o marco da educação especial dentro do sistema educativo geral e a grade curricular básica para cada etapa de ensino, que estas publicações constituíram-se em preâmbulo da Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

O *Libro blanco*, no capítulo dedicado às “necessidades educativas especiais”, tentou reunir as disposições propostas e estabelecidas no Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial e as tendências mais inovadoras que estavam sendo postas em prática nos países vizinhos, especialmente na Grã-Bretanha. Mantêm-se como princípios diretores que orientam a dotação de apoios educativos especiais: a normalização, a integração escolar, a individualização e a setorialização dos serviços, sendo os dois primeiros a origem do surgimento de novas perspectivas neste campo. Estas perspectivas implicaram a revisão do conceito, condicionada pela adoção da noção de “necessidades educativas especiais” (Warnock, 1978); a partir

desta noção se deduz que a educação especial diz respeito aos recursos educativos que permitam aos alunos excepcionais atingir os fins educativos previstos, por meio dos apoios que precisem. Daí que também se incluam, no grupo dos sujeitos com necessidades educativas especiais, aqueles cuja capacidade intelectual esteja acima da normalidade, circunstância que não tinha sido levada em consideração até esse momento. Outrossim, e respeitando o princípio da individualização, insiste-se na resposta à diversidade que a escola deve dar por meio da elaboração das adaptações curriculares de etapa, ciclo, de classe e individuais (as chamadas ACIs, conceito que substitui o de Programas de Desenvolvimento Individual, PDIs). Essas adaptações curriculares configuraram-se em função do *Diseño curricular base*, o qual se concretizou, depois, no projeto curricular de centro, de acordo com as necessidades do aluno, e nas programações de etapas, níveis e classe. Isto significa que, como já formulara o Decreto de la Ordenación de la Educación Especial de 1985, estabeleceu-se um currículo único para todos. Este currículo tem que se adequar a cada sujeito em função de suas necessidades especiais ou ordinárias.

No que se refere às etapas educativas, na educação infantil, e segundo o exposto no correspondente *Diseño curricular base* (MEC, 1989, pp.102-14), as principais funções da educação especial serão tanto as de detecção e prevenção de problemas que possam dar lugar ao surgimento de futuras necessidades

educativas especiais, quanto o atendimento dos alunos que manifestem retardos no desenvolvimento. Assinam-se como dificuldades mais frequentes as ocasionadas por problemas na evolução perceptivo-motora, afetiva, lingüística, da conduta e na aquisição de hábitos básicos. Já no *Diseño curricular de educación primaria* (MEC, 1989, pp.425-35) dá-se prioridade à aquisição das aprendizagens instrumentais básicas; ao passo que se faz um inventário das problemáticas que obstaculizam (as alterações da linguagem, de aquisição da leitura e da escrita - em suas vertentes mecânica e compreensiva -, ou do desenvolvimento do pensamento abstrato).

Um maior grau de generalização apresenta a exposição desenvolvida no *Diseño curricular base de educación secundaria* acerca das necessidades educativas especiais, etapa na qual os legisladores aglutinaram os problemas em torno de dois grupos:

1) Aqueles sujeitos cujas necessidades deixaram de ser transitórias para se converter em permanentes;

2) Os sujeitos com um histórico de dificuldades na aprendizagem.

De acordo com necessidades descritas de maneira muito geral e com extremada vaguidão (desenvolvimento pessoal-social e intelectual, de interação entre pares, falta de assiduidade e desistência escolares, e as referidas às condições de aprendizagem), reúnem-se algumas orientações globais para os docentes. As orientações vão da vontade de fomentar a motivação (adaptando o ensino aos interesses dos alunos e selecionando aquelas aprendizagens que possam ter maior funcionalidade para os mesmos) até a indica-

ção de evitar fazer comparações entre os alunos, ou sobre a coordenação entre professores na seleção e desenvolvimento dos conteúdos.

O alto grau de abstração que caracteriza essas diretrizes para as diferentes etapas tornou necessário um esforço titânico por parte de alguns dos professores que deveriam determinar em cada caso as estratégias metodológicas adequadas para cada sujeito; além do que se dava por supostamente bom o conhecimento que os professores pudessem ter sobre os procedimentos necessários para praticar os correspondentes ajustes curriculares em todos os níveis. O *Diseño* previa a formação de serviços psicopedagógicos que, ao contrário do que acontece na atualidade, atenderiam as demandas de orientação e apoio que os profissionais da educação requerem. Neste aspecto evidenciou-se também como necessária a elaboração de um plano de educação permanente do professorado muito bem pensado, que se ajustasse às questões que cotidianamente o desempenho do trabalho docente pode suscitar.

Para concluir esta revisão da situação da educação especial só nos resta observar como se recolhe esta concepção educativa na Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo nº 1/1990, publicada no *BOE*, em 4/10/1990. O Artigo 36 parte dos princípios de normalização e integração escolar, acolhendo tanto o compromisso do sistema educativo de proporcionar os recursos necessários para o atendimento dos alunos com necessidades educativas, quanto a dotação de equipes interdisciplinares

que realizem a valoração destes sujeitos. Já o Artigo 37 insiste na adequada formação do professorado e na participação dos pais nas decisões a serem adotadas em relação ao ensino dos filhos. Segundo a lei, o atendimento dar-se-á a partir do momento em que o problema seja detectado e poderá ser feito em centros ou unidades de educação especial quando as circunstâncias o requieram, sendo esta situação reavaliada até que o aluno possa ter acesso a um regime de maior integração escolar. Sem dúvida, ambas as disposições recolhem a essência do fenômeno da integração.

A partir dessa lei, as normativas que se publicaram fazem referência ao desenvolvimento da integração e à regulação progressiva do plano de integração.

Uma vez finalizado o processo de implementação experimental do programa de integração chegou-se ao que se denominou escola inclusiva. Esta mudança supôs a generalização do atendimento educativo à diversidade, isto é, ao alunado global, independentemente das diferenças. Desta maneira, estendeu-se e ampliou-se a todos os centros públicos do território espanhol a educação de qualquer aluno(a), independentemente de suas diferenças. Entende-se que qualquer escola tem de proporcionar-lhes idênticas oportunidades educativas, sempre que a gravidade destas deficiências, determinadas pelo imprescindível processo de avaliação, não impeça a inserção do aluno na escola comum. Neste último caso, o aluno seria derivado para um centro específico de educação especial.

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA INTEGRAÇÃO

Exponemos sucintamente a conclusão que extraímos de toda a normativa, agrupando a informação em torno de objetivos, tipos de escolarização, serviços disponíveis e estratégias de ensino (Pascual, 1997):

Os objetivos assinalados nos documentos oficiais em relação à integração centram-se no desenvolvimento das capacidades, estabelecidas de maneira geral para todos os alunos das diferentes etapas educativas, e na participação dos alunos com necessidades educativas especiais no entorno educativo normalizado.

Essas modificações no âmbito educativo geral compatibilizam-se com a permanência dos centros educativos específicos, isto é, estabelece-se um modelo dual de escolarização. Desta maneira, em função das próprias potencialidades e a partir de um processo de avaliação, o alunado poderá se inserir na escola comum ou frequentar centros de educação especial. Estas medidas costumam ser respeitadas na prática, embora existam casos de derivação injustificados, não pela ausência de avaliação, mas por ter sido realizada de forma inapropriada.

No contexto da escola comum, isto é, nos centros de integração, deverão ser observadas as seguintes medidas:

- 1) A redução a 25 ou 30 alunos por professor nas salas de integração completa;
- 2) A dotação de um professor

de apoio, especializado em pedagogia terapêutica ou educação especial, a cada duas unidades de educação infantil e cada oito de educação de primeiro grau;

3) Estabilidade do corpo docente que atua nas unidades de integração por, pelo menos, três anos;

4) Realização, por parte dos docentes, de cursos de formação permanente que melhorem a qualidade de seu atendimento aos sujeitos com necessidades educativas especiais.

Em qualquer caso, independentemente do tipo de escolarização deverá se tender a que os estudantes atinjam os fins propostos pelo sistema educativo, na medida das capacidades dos mesmos, seguindo um currículo geral e oferecendo-lhes os apoios que requeiram com este propósito.

Assim, é importante a disponibilidade de serviços e recursos com os quais os centros de ensino devem contar, de maneira tal, que se proporcionem as ajudas pedagógicas necessárias e adaptadas às diferentes necessidades, assim como se facilite a adaptação curricular apropriada às diversas situações pessoais e educativas. Os meios pessoais complementares estarão conformados por professores especialistas em pedagogia terapêutica ou educação especial, de audição e linguagem, estabelecidos de acordo com o quadro de pessoal dos centros. Também se deverá contar com equipes de profissionais que avaliarão e atenderão as necessidades dos alunos; equipes específicas de intervenção precoce, equipes de orientação educativa e psicopedagógica (para a educação de primeiro grau)

e os departamentos de orientação (no caso da educação de segundo grau). Estes constituem as chamadas equipes gerais, que, por sua vez, recebem o apoio especializado das equipes específicas (ver Figura 1).

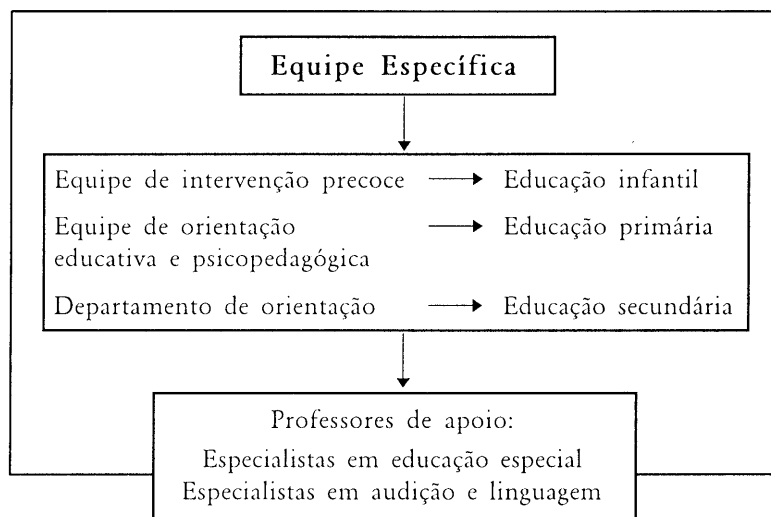


Fig. 1. Estrutura de apoios pessoais para a integração do alunado com NEE.

A função das equipes de intervenção precoce é detectar cedo as necessidades educativas especiais, e orientar e apoiar a família. Já as equipes gerais - de orientação educativa e psicopedagógica e os departamentos de orientação - encarregar-se-ão, além de realizar a avaliação psicopedagógica dos alunos, de proporcionar assessoria e apoio técnico-pedagógico aos centros de educação infantil, de primeiro e segundo graus, e também às escolas de educação especial. Por último, o alvo das equipes específicas será oferecer apoio especializado às outras equipes.

No que se refere aos recursos didáticos e tecnológicos necessários ao ensino dos sujeitos portadores de deficiência, a escola comum deveria contar com os meios imprescindíveis para garantir o acompanhamento e participação desses sujeitos em todas as atividades escolares. Sem dúvida, estes centros devem ter eliminado qualquer tipo de obstáculo arquitetônico que impeça o acesso dos deficientes motores a diversos locais dos centros em que estão matriculados.

As propostas do Ministério de Educação para o programa de integração advogam pela mudança e modificação da metodologia e das estruturas organizativas do centro escolar. Neste sentido, tende-se a uma modalidade de ensino que responda aos princípios de

individualização e globalização, concretizado por meio das imprescindíveis adaptações curriculares, que ajustem os processos de ensino-aprendizagem às características particulares do alunado com necessidades educativas especiais. Também se estabelecem como diretrizes para a aquisição de conhecimentos, procedimentos e atitudes, a atividade e a cooperação, considerando que é tarefa do professorado provocar em sala de aula experiências de aprendizagem concretas, que suponham uma aprendizagem individualizada, mas sem esquecer a importante faceta que a colaboração e o trabalho em equipe apresentam para o desenvolvimento pessoal e social do deficiente.

Em qualquer caso, a aplicação dessas modalidades de ensino e a aproximação às peculiaridades da deficiência implicam a mudança na formação inicial e permanente do professorado. Razão pela qual é frequente a documentação oficial pôr a ênfase na qualificação e formação do professorado, indicando como mecanismo de desenvolvimento a sua inclusão nos planos provinciais de formação permanente do professorado. Este tipo de programas de formação desenvolve-se com certa periodicidade, embora nem sempre nas melhores condições para favorecer o aproveitamento pelos participantes. Sem entrarmos no mérito dos conteúdos abordados, em muitos casos escassamente práticos, estes programas costumam desenvolver-se ao finalizar a jornada escolar, o que diminui o aproveitamento devido ao cansaço dos educadores.

No que se refere à formação inicial, nos últimos anos levou-se à prática um processo de reforma dos planos de estudo universitários, cujas diretrizes ministeriais graduavam os conteúdos imprescindíveis para a formação de professores (educação infantil, de primeiro grau, de língua estrangeira, educação especial e educação física), e os diplomados em Psicopedagogia, Pedagogia e Psicologia. Os conteúdos dos referidos planos são adequados às demandas sociais e à função profissional, mas a estruturação em quadrimestres das disciplinas e o elevado número das mesmas impedem que o universitário aprofunde-se adequadamente. Assim, embora tenham melhorado os planos de estudo dos cursos universitários, é duvidosa a real qualificação para as tarefas profissionais.

A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO

A avaliação do programa de integração deve responder a questões que os pais, os professores e os profissionais educativos precisam conhecer sobre o processo de integração na Espanha: como e sob que condições se levou à prática; que modificações produz sobre o sistema escolar e os processos instrutivos em sala de aula; e, em última instância, que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos próprios alunos. Para dar resposta a estas questões, o Ministério de Educação realizou três

pesquisas, orientadas a avaliar o programa de integração aplicado e, conseqüentemente, contribuir para aperfeiçoá-lo. As referidas avaliações foram reunidas em três relatórios publicados pelo Ministério: Informe 1, de 1988; Informe 2, de 1989; e um terceiro sobre a Avaliação do Programa de Integração, resultado de um estudo financiado pelo Cide e que contou com a infra-estrutura e apoio do Centro Nacional de Recursos para a Educação Especial.

O relatório de 1988 reúne os resultados de uma pesquisa orientada a conhecer a opinião do professorado sobre o programa de integração. Foram entrevistados os docentes dos 183 centros que, voluntariamente, decidiram participar da experiência, iniciada em 1985. Esses centros tinham aplicado o programa de integração durante três anos, em caráter experimental; por isso, eles podiam fornecer uma informação muito valiosa, tanto para que o MEC pudesse tomar decisões sobre o que deveria ser modificado em face da melhoria das condições do programa, quanto para planificar sua implantação nos cinco anos restantes.

A pesquisa, enviada a 3.600 professores, incluía 72 perguntas, das quais 71 eram de opinião e 1 de informação sobre a situação profissional dos professores de cada centro. Essas perguntas foram formuladas de maneira aberta e se agruparam em torno das seguintes seções:

- 1) Coordenação do centro,
- 2) Cumprimento dos compromissos do Ministério de Educação e Ciência,
- 3) Incidência do Programa de Integração (PI) sobre os professores e o ensino,
- 4) Estabilidade do professorado,
- 5) Progresso e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais,
- 6) Atitudes em relação ao programa de integração e
- 7) Mudanças necessárias.

Recolhida a pesquisa, realizou-se em um primeiro momento, uma análise de conteúdos das respostas. Isto deu lugar à eliminação de 817 formulários, dos 3.600 enviados, e de 22 perguntas. A seguir, efetuou-se uma análise quantitativa dos dados obtidos, cujos resultados permitiram extrair conclusões muito positivas sobre a aplicação do programa de integração e a sua viabilidade. Para apresentar com maior clareza as conclusões que se podem extrair da análise realizada, vamos expô-las a seguir:

- 1) Em relação ao grau de *coordenação* atingido nos centros, os resultados indicam que os professores, majoritariamente, atuaram de forma coordenada nos centros em que se aplicava o PI, tanto no que diz respeito à programação geral - da qual normalmente

participavam todos os professores do centro -, quanto na análise da problemática de alunos com necessidades educativas especiais.

2) Os professores consideravam, em geral, que o MEC *tinha honrado seus compromissos* em matéria de dotação de recursos humanos, expondo opiniões favoráveis sobre o professorado de apoio, especialistas, equipes multidisciplinares; ao passo que avaliavam positivamente a atuação dos mesmos. No entanto, o descontentamento era geral no que se referia à contribuição do MEC nos âmbitos da formação e aperfeiçoamento do professorado, e na dotação de recursos materiais que, embora adequados, foram insuficientes e não chegaram em tempo.

3) No que se refere à *incidência do programa de integração sobre os professores e o ensino*, a maior parte dos consultados opinava que a integração tinha tido efeitos positivos sobre a formação e aperfeiçoamento profissional, apesar da ausência de ajudas por parte do MEC. Esta melhoria teve repercussão no ensino: observou-se uma mudança na dinâmica da sala de aula e na modificação do currículo, sobretudo em aspectos relativos aos objetivos, conteúdos e, em menor medida, na metodologia.

4) Na prática, todo o professorado considerava que *a estabilidade* constituía uma condição necessária para levar adiante eficazmente o PI, escolhendo majoritariamente “a estabilização atual do corpo docente, em caráter geral”, como opção para alcançar à estabilidade.

5) No que concerne ao *pro-*

gresso e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, a maior parte dos professores confirmou uma melhoria significativa no processo de socialização dos alunos e um avanço importante nos objetivos programados, sendo escassas as dificuldades de adaptação destes escolares no decorrer da aplicação do programa. Além disso, aparentemente, as mudanças produzidas nestes alunos generalizaram-se ao ambiente externo à escola (família).

6) *As atitudes em relação ao programa de integração* foram positivas. Os professores consideravam, em geral, que sua atitude tinha se mantido ou melhorado no decorrer dos três anos de experiência, reconhecendo a viabilidade do programa e manifestando desejos de que o centro continuasse fazendo parte do mesmo.

Uma maioria importante opinou também que a integração contribuiu a favorecer a inovação do centro e melhorar a qualidade do ensino.

A impressão que o professorado tinha sobre a atitude dos pais em relação ao funcionamento e expectativas do PI foi muito favorável também.

7) Para finalizar, *as mudanças* que os docentes estimavam oportunas para melhorar o programa de integração concretizaram-se em dois âmbitos: no do centro e no do programa em geral. No primeiro âmbito, considerou-se imprescindível, para otimizar o funcionamento do PI, uma melhoria dos recursos humanos e materiais. No segundo, sublinhou-se a pertinência de que o MEC cumprisse integralmente seus compromissos em matéria de formação do professorado.

Se nos ativermos aos resultados apresentados, poderíamos dizer que o programa de integração resultou positivo e viável para os centros educativos. No entanto, consideramos oportuno realizar alguns esclarecimentos neste sentido. Com isso, não tentamos diminuir o otimismo com que se concluiu o relatório; pelo contrário, tentamos revelar algumas lacunas que, pela falta de explicação adequada no próprio relatório, obrigam a receber com certa cautela as conclusões. Sem a intenção de nos estender em demasia, comentamos a seguir três delas, convidando o leitor a refletir sobre o grau de importância delas:

- Na análise dos resultados eliminou-se um total de 817 formulários dos 3.600 que inicialmente compunham a amostra; a única explicação para justificar este fato foi a falta de identificação do centro em algumas delas, ou o excessivo número de respostas em branco em outras. Não se considerou, no entanto, a possibilidade de uma análise mais detida do tipo de perguntas que não tinham sido respondidas, para comprovar em que medida sua formulação pôde ter dado lugar a confusões e dúvidas por parte do professorado no momento de respondê-las.

- Destaca-se também o elevado número de perguntas eliminadas da pesquisa, depois de realizada uma primeira análise das respostas dadas às mesmas (22 perguntas). A razão argüida no relatório foi que as respostas dadas a essas perguntas - todas elas abertas - apresentavam uma dispersão tão grande, que se tornava impossível estabelecer um número de

categorias acessível. No entanto, uma análise mais detida de algumas destas perguntas mostrou que sua formulação não dava lugar a muita dispersão e, mesmo que assim fosse, resultavam muito relevantes para avaliar rigorosamente o programa de integração e para que o professorado oferecesse alternativas pessoais para melhorá-lo. Acreditamos, portanto, que poderiam ter se tomado medidas distintas para evitar esta perda de informação valiosa.

- Não se atentou para a importância que poderia ter, em uma avaliação destas características, a opinião direta dos pais sobre o programa de integração. Só se incluem na pesquisa algumas perguntas orientadas a conhecer a impressão do professorado sobre o que os pais opinavam a respeito do programa. Impressão esta que, mesmo que em alguns casos pudesse ser valiosa e objetiva, resulta obviamente insuficiente e pode estar condicionada pelo grau e a qualidade das relações que os docentes mantêm com os pais.

Se nos centrarmos agora no relatório elaborado pelo Cide, diremos que, dada a complexidade e dinamismo do programa de integração, decidiu-se que a avaliação tivesse, neste caso, um caráter longitudinal, que permitisse não só contrastar distintas aplicações do programa (análise transversal), mas também a mudança que produzia nas escolas. Aplicou-se em 52 centros durante os três primeiros anos de implantação do PI (de 1985-6 a 1987-8). Na seleção destes centros deu-se especial relevância ao tipo de alterações que se atenderia, à seleção da amostra - um

total de 379 alunos integrados -, e ao tipo de dificuldades que estes sujeitos evidenciavam.

Os objetivos da avaliação foram os seguintes (MEC, 1990):

- Estudar como se concretiza na realidade o PI,
- Analisar o impacto da aplicação do PI sobre o meio de aprendizagem no qual se aplica e sobre as crianças integradas e
- Propor estratégias de intervenção adequadas.

Levando em consideração esses aspectos a serem avaliados, e partindo de uma estratégia de validação convergente, os instrumentos utilizados para a coleta de informação foram tanto de caráter quantitativo - observação sistemática, provas padrão e de rendimento -, quanto qualitativo - entrevistas com diversos graus de estruturação, observação participativa e análise documental.

Convém levar em consideração que durante os anos que durou a pesquisa, o PI estava sendo desenvolvido nos níveis educativos pré-escolar, ciclo inicial e ciclo médio, contando com um professorado inicialmente muito bem disposto. Por isso, as conclusões desse estudo são pertinentes para esses níveis, mas não para o ciclo superior do EGB, dadas as características acadêmicas do mesmo.

Da análise dos dados coletados depreendem-se os seguintes resultados, sugestões e crítica:

- Em sua maioria, os professores mantinham uma atitude positiva em relação ao PI, e isso mesmo acontecia tanto com os pais das crianças participantes no programa, quanto com os pais em geral (não

foi um fracasso educativo);

- É muito positivo detectar que os professores dos centros de integração não valorizavam mais a proporção professor/aluno como a chave mágica da qualidade educativa. Respeitavam as condições mínimas que o projeto propunha, de dois alunos com NEE e um máximo de 20 a 25 alunos por sala;

- A estabilidade das equipes docentes foi valorizada muito positivamente nos centros bem estruturados, com projeto educativo coerente e consensuado. Portanto, resultava de grande importância que a Administração Educativa continuasse mantendo o compromisso de estabilidade;

- Os centros educativos são realidades sistêmicas, e qualquer inovação, como o PI, incide diferentemente sobre os componentes desses sistemas: professores, alunos, pais, gestão do centro, recursos etc.;

- Uma das conseqüências dessa pesquisa avaliativa foi a identificação de distintos *tipos de centro*, quanto ao prognóstico dos resultados que a aplicação do programa de integração teria neles. A variável diferenciadora destes tipos de centro foi o Proyecto Educativo de Centro. Sua utilização como *guia* para a ação educativa dos professores (e não como um “simple papel para a administração”) fez com que existisse nos centros uma equipe docente estruturada e coordenada, que possibilitava o trabalho. Existia uma relação diretamente proporcional entre o projeto educativo e o prognóstico de andamento do PI, isto é, para um melhor projeto, um melhor tipo de centro;

- Por ocasião da seleção dos centros que deveriam se incorporar ao PI, a Administração Educativa devia levar em consideração particularmente, na opinião dos avaliadores, o grau de elaboração do projeto educativo e o grau de estruturação e coordenação existentes já no centro;

- Os gestores da educação deveriam exigir, sobretudo das equipes multidisciplinares, uma informação mais personalizada e qualitativa dos centros. Desta forma, as atuações de apoio que a própria administração oferecia se adaptariam à realidade diferencial de cada centro;

- As atitudes do professorado diante da integração demonstraram ser uma variável determinante nos resultados encontrados. A interconexão atitudes-projeto educativo foi uma das afirmações mais relevantes dessa pesquisa. Neste sentido, seria preciso levar em consideração especialmente a atitude do professorado na hora de selecionar os centros para o PI, e escolher sempre escolas que já tiveram um projeto educativo “favorecedor” da integração escolar, centros nos quais os professores acreditassem firmemente na viabilidade da integração e se apoiassem em atitudes positivas;

- A Administração deveria propiciar também *amplos e profundos programas de formação do professorado*, assim como considerar incentivos de outra natureza (econômicos, de mérito etc.) para facilitar uma mudança de atitudes positiva;

- Teria de se proporcionar recursos e apoios suficientes para ajudar ao professorado no trabalho, e este, por sua vez, teria de comprovar

que podia ajudar aos alunos com NEE, única via possível para ir adquirindo atitudes positivas;

- O relatório dá especial relevância aos apoios externos, o papel das equipes psicopedagógicas é fundamental para aplicar com sucesso o PI. As funções mais importantes dessas equipes seriam assessorar na realização e atualização dos projetos educativos, e na elaboração e revisão das adaptações curriculares, com vistas a favorecer o progresso dos alunos;

- Observou-se na pesquisa que algumas dessas equipes atuam mediante estratégias incompatíveis e contraditórias com a filosofia educativa do PI, realizando tarefas que não lhes correspondiam. Também se apreciaram ocultamentos e desconexões entre as equipes e os elementos pessoais do centro (departamento de orientação, professores de apoio, especialistas etc.). Era muito negativa a falta de coordenação e apoio mútuo;

- A Administração Educativa devia proceder, urgentemente, à definição de um *modelo de intervenção psicopedagógica* que, sendo flexível à realidade dos centros e dos setores, ordenasse e orientasse o trabalho destes serviços, propiciando posteriormente os planos de formação que possibilitassem a implantação real dos serviços. Os professores de apoio e os logopedistas adscritos aos centros do programa foram um recurso e um apoio interno fundamental. No entanto, observaram-se, com freqüência, situações de falta de coordenação com os professores responsáveis pelas classes, outros professores de apoio e equipes setoriais. Em alguns casos, as equipes setoriais desenvolveram um trabalho centrado exclusivamente nos alunos do PI, o que contribuía a criar uma dicotomia nas salas de aula, negativa para as crianças e oposta à filosofia da integração. Desta maneira, o professor responsável pela classe, orientador “natural”, abandonava esta responsabilidade de integração dos alunos aos professores de apoio. A Administração deveria definir com clareza esta estrutura de apoio e o seu funcionamento;

- Deviam ser proporcionados também os recursos materiais necessários, acompanhados das orientações didáticas para o uso. A pesquisa realizada mostrou que muitos centros não souberam aproveitá-los, infra-utilizando-os ou simplesmente não os utilizando. Por outro lado, as dotações padrão que se destinaram aos centros não se ajustaram às necessidades reais destes, os quais, ocasionalmente, receberam um material adequado para trabalhar com um determinado tipo de alunos que eles não tinham, enquanto careciam do necessário para trabalhar com os alunos que realmente estavam escolarizados;

- Deviam se flexibilizar as estratégias para proceder às providências de material, a fim de que cada centro pudesse se dotar dos

recursos diferenciais que precisasse;

- Mais do que propor um único tipo de modalidade de integração, considerou-se necessário que houvesse um bom ajuste entre as necessidades da criança e a oferta real do centro ou da sala de aula. Nesta pesquisa pode-se observar uma tendência, bastante clara nos centros, a dar mais apoios dentro da sala de aula do que fora dela, e a que os alunos passassem mais tempo na sala de aula normal;

- Constatou-se uma tendência nos centros de melhor prognóstico a não estipular um Programa de Desenvolvimento Individual para os alunos, optando-se por considerar o currículo comum como eixo orientador do trabalho com estes alunos, para efetuar, a partir dele, as adaptações pertinentes;

- Deveria promover-se a avaliação continuada dos centros e serviços educativos, sobretudo naqueles centros que levassem adiante uma inovação educativa, como era o caso dos adscritos ao PI.

OPINIÃO ATUAL SOBRE O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E A ESCOLA INCLUSIVA

Para concluir o panorama sobre o programa de integração e sua evolução em direção à assim chamada escola inclusiva, pareceu-nos oportuno solicitar as opiniões dos próprios envolvidos neste fato de inovação escolar. Por esse motivo, elaboramos e realizamos uma série de entrevistas a profissionais e técnicos do âmbito educativo, cujo conteúdo sintetizamos a seguir.

Devido à categoria profissional (professorado de primeiro e segundo graus, técnicos pertencentes às equipes de orientação educativa, intervenção precoce e Departamento de Orientação), os entrevistados estiveram todos envolvidos no processo de integração. Todos eles pertencem ou trabalham em centros de primeiro e segundo graus de Salamanca. Todos têm uma grande experiência no campo educativo.

As patologias mais freqüentes atendidas por esses profissionais são tanto sensoriais, físicas e psíquicas, quanto retardos de aprendizagem, devidos a deficiências mentais (síndrome de Down) ou a fatores socioculturais e afetivos.

A razão professor/aluno é de 20 a 25 alunos por classe no primeiro grau, enquanto no segundo grau este número costuma se ampliar. No que diz respeito aos alunos de integração, no primeiro grau a norma estabelece que estejam escolarizados dois alunos por classe, dentre aqueles diagnosticados pelas equipes de orientação.

Este número não se mantém no segundo grau, devido, fundamentalmente, a problemas organizativos que fazem com que o professorado opte por adotar soluções subjetivas adaptadas a cada caso.

A maior parte dos profissionais não recebeu uma formação específica para levar adiante o programa de integração, nem naquilo que, atualmente, se denomina escola inclusiva; a qualificação profissional fica à mercê da iniciativa pessoal e voluntária de cada professor. Em grande medida, esta iniciativa se traduz seja na realização de seminários ou grupos de trabalho, à margem do setor público, entre os profissionais que têm maiores inquietudes; seja utilizando meios de formação oficiais, em cursos promovidos pelos Centros de Formação do Professorado.

A partir do momento em que se implantou o programa de integração, as manifestações insistiam na escassez de informação sobre as repercussões que dele se derivariam no âmbito escolar; estas ficavam reduzidas somente a folhetos publicitários e à informação oral que os técnicos das equipas forneciam. É importante assinalar também que os técnicos das equipas não possuíam informações exaustivas sobre esta inovação educativa.

De outro lado, em geral o professorado, independentemente da etapa educativa em que desempenhasse a docência, mostrava-se partidário da inserção. No entanto, a aptidão dos docentes deixava bastante a desejar, especialmente entre aqueles que não ocupavam funções educativas intimamente vinculadas à educação especial. Isto é, os professores de sala de aula careciam da qualificação suficiente para enfrentar uma tarefa educativa de qualidade com crianças com necessidades educativas especiais⁷, enquanto os professores de apoio, logopedistas e o pessoal de equipas mostravam, em geral, a capacitação necessária para desempenhar essa tarefa.

Quase sem exceção, o pessoal educativo expressa a diferença existente entre o desenho teórico do programa de integração e a aplicação do mesmo. Assim, embora na fase experimental do programa, a Administração estivesse muito atenta à dotação de recursos humanos e materiais, uma vez implantada e generalizada a inserção do portador de deficiência em todos os centros educativos, curiosamente o Ministério esqueceu o compromisso inicialmente assumido com o pessoal educativo, com os próprios alunos e com os pais destes. No entanto, mesmo que os entrevistados vissem os aspectos negativos (entre os mais importantes, a escassez de recursos, especialmente pessoais; a falta de reflexão e coordenação entre as pessoas que atendem as necessidades educativas especiais; e a falta de expectativas de integração social para estes alunos), isto não fez com que a maioria deles deixasse de considerar como válida a filosofia da integração.

De outro lado, não duvidam em ressaltar como aspectos positivos a socialização e a influência benéfica que o contato com pessoas diferentes traz para o desenvolvimento pessoal e social de todos os cidadãos.

Em geral, a participação do professorado consistiu e consiste em cumprir com suas obrigações docentes e pessoais para afiançar o atendimento do alunado deficiente, embora, ocasionalmente, algumas pessoas realizem um esforço mais profundo, por meio da implantação de oficinas, escolas de pais etc., que dêem como resultado a conscientização e mentalização necessárias para uma integração eficaz, tanto no âmbito educativo quanto no social. Também é verdade que muitos professores se viram desprotegidos diante da *invasão* de um aluno que desconheciam e em relação ao qual não sabiam como agir. Este aspecto foi a causa de rejeições e atitudes de desmotivação.

Os entrevistados insistem no fato de que, para que se dê um processo de integração social da pessoa com deficiência, é imprescindível a integração da mesma na escola comum. A efetividade desta integração, no entanto, não atinge as mesmas cotas em todas as áreas curriculares, demandando, naquelas de maior complexidade, um grau maior de adaptação. Indicam ainda que existe entre o alunado uma crise de valores que pode derivar na impossibilidade de efetivar, com garantias suficientes, a inclusão do mesmo por parte da escola.

Outrossim, consideram que as possibilidades de alcançar uma

integração social real são uma questão de muito tempo, na medida em que requerem a conscientização e sensibilização da sociedade para este objetivo. Neste sentido, consideram que o futuro da escola inclusiva é, de alguma maneira, incerto; sobretudo porque a diminuição dos recursos é um fato freqüente e tangível no entorno escolar.

Como conclusão, propõem o incremento dos recursos humanos, a adaptação dos materiais à especificidade dos centros, a estabilidade nas equipes e no corpo docente, a coordenação entre todos os envolvidos na educação de crianças com necessidades educativas especiais, e a oferta de alternativas educativas e profissionais para a inserção do deficiente na vida adulta.

CONCLUSÕES

Nas páginas precedentes, tentamos traçar o panorama geral da integração em nosso país. No entanto, este esboço não está isento de reflexões pessoais, já que, como profissionais da educação, consideramos necessário ir além da mera apresentação das distintas disposições oficiais e da filosofia que as impregna.

Quiçá para concluir, deveríamos continuar nessa mesma linha de reflexão, tentando dar resposta às questões que, atualmente, estão na mente de muitos profissionais; os quais viram nascer, com otimismo, uma nova forma de atendimento da diversidade que, posteriormente, não se desenvolveu como esperavam. Estas

questões poderiam ser as seguintes: desde a implantação experimental do programa de integração em nosso país e transcorridos quinze anos, podemos falar, hoje, em uma integração real no âmbito escolar e social, dos alunos com necessidades educativas especiais? Podemos *deixar repousar* o termo integração para começar a falar de uma escola inclusiva que atenda à diversidade de capacidades e interesses dos alunos que nela convivem?

Em consonância com o que expúnhamos na última parte do artigo - em que apresentáramos as opiniões de diversos profissionais que viveram, na prática, o desenvolvimento da filosofia da integração -, não podemos mostrar demasiado otimismo na resposta às questões formuladas.

Acreditamos estar longe, ainda hoje, de poder afirmar que demos o atendimento específico que muitos de nossos alunos requerem para poder se integrar, com garantias de sucesso, no processo escolar e social. Opinamos também que isto não se deve ao fato de que o programa de integração não fosse crível em sua formulação teórica, já que seus princípios estavam em perfeita sintonia com o que muitos profissionais da educação vinham demandando fazia tempo. No entanto, a formulação teórica do programa deu de cara com numerosas limitações de ordem prática, às quais o Ministério de Educação não soube dar as respostas que, inicialmente, tinha se comprometido a oferecer. Diante da falta de respostas, podemos dizer que o professorado vem fazendo o que pode, levando em consideração que lhe fal-

tam informação e qualificação para tanto, para não falar em outros recursos humanos especializados que auxiliassem nesta tarefa. Tudo isto propiciou, em muitos casos, um tipo de integração distinta daquela pela qual, teoricamente, se propugnava: a integração física de alunos com NEE, isto é, a localização do aluno em um centro comum e em uma sala de aula determinada.

No que se refere à possibilidade de *deixar repousar* o termo integração, substituindo-o agora pelo de escola inclusiva, podemos dizer que, com a finalização do programa em 1991, formalmente não podemos mais falar em integração, mas em uma escola aberta a todos os tipos de alunos. Mesmo assim, o fato de que a escola acolha escolares com capacidades e motivações diferentes não implica que esteja atendendo eficazmente esta diversidade. Se não se deram os requisitos necessários, por meio do desenvolvimento do programa, para alcançar uma boa integração dos alunos com NEE, falar em inclusão hoje não supõe que estejamos impregnados, repentinamente, desses princípios; só significa que se produziu uma mera substituição terminológica.

Nosso pesimismo não é derrotista. Acreditamos que, apesar da experiência passada, ainda temos muito caminho que percorrer e nele podem ir se resolvendo alguns dos principais problemas e erros. Ilusão e vontade de trabalhar, podemos dizer que não faltam a muitos profissionais da educação. Mas, para falar em escola inclusiva no século XXI na Espanha, é imprescindível também

que a Administração Educativa assumira compromissos sérios. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García García, E. (1986). *La integración escolar: Aspectos psicossociológicos*. Cuadernos de la Uned. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Howard, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Lecuona Naranjo, M. P. (1990). La intervención del lenguaje en adultos. Otro ámbito de la educación especial. In López Melero, M. & Guerrero López, J. F. (coord.). *Caminando hacia el siglo XXI; La integración escolar. VII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Málaga: Universidad de Málaga, pp.125-42.
- MEC (1988). *Evaluación de la integración escolar. 1º Informe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1990). *Evaluación del Programa de Integración. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortiz González, C. (1988). *Pedagogía terapéutica. Educación especial*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. In Verdugo Alonso, M. A. (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, pp.37-72.
- Ortiz González, C., Barrueco Barrueco, A., Bueno Aguilar, J. J., Lecuona Naranjo,

- M. P., Ramírez Orellana, E. & Sarto Martín, P. (1991). La formación permanente ante la integración. In Barroso Plasencia, E. (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp.83-118.
- Pablo Marco, C. (1986). *Experiencia y estudios sobre integración*. Cuadernos de la Uned. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pascual Sevillano, M. A. (1997). Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación*, 313, 231-48.
- Porras Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Cuadernos de Cooperación Educativa. Sevilha: MCEP.
- Sánchez Palomino, A. & Torres González, J. A. (coord.) (1997). *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madri: Pirámide.
- Sanvicens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

NOTAS

¹ Entendemos por pessoa excepcional (criança ou não) todos aqueles indivíduos cuja aprendizagem é superior ou inferior à média, até o ponto de requererem a adaptação e apoio do entorno socioeducativo para seu desenvolvimento integral. Assim, divergimos da descrição que Howard (1998) dá destes sujeitos, na qual circunscreve a excepcionalidade ao período infantil (crianças excepcionais), e ainda, involuntariamente, as discrimina em relação às outras crianças, ao comentar a necessidade de pôr em funcionamento programas de educação especial. Neste sentido, consideramos que “não são programas de educação especial”, mas ajustes ou adequações de um currículo normalizado

os que podem permitir um melhor processo de ensino-aprendizagem. Assim, podem ser consideradas como excepcionais pessoas que têm dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, superdotados, com deficiência física, mental, sensorial etc.

² Publicado no *Boletín Oficial del Estado* em 16/03/1985.

³ Publicada no *BOE*, em 6/8/1970. No Artigo 49 menciona-se como finalidade da educação especial o preparo para a incorporação social dos deficientes; completando-se esta incipiente pretensão integradora no Artigo 51, que dispõe da criação de unidades de educação especial em centros comuns para atender os portadores de deficiências leves.

⁴ O Artigo 49 diz: “Os poderes públicos realizarão uma política de previsão, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes físicos, sensoriais e psíquicos, aos quais darão a atenção especializada que requirem e os ampararão especialmente para o gozo dos direitos que este Título outorga aos cidadãos”.

⁵ Publicada no *BOE*, em 30/4/1982.

⁶ Orden de Regulación de la Educación Especial en Preescolar y EGB, publicada no *BOE*, em 18/6/1983; e Orden de Regulación de la Educación Especial en Formación Profesional, publicada no *BOE*, em 26/10/1983.

⁷ Resultados similares obtiveram-se no estudo realizado por Ortiz e outros (1991) sobre a formação permanente do professorado. Nele detectaram-se tanto as carências de qualificação profissional do professorado para atender o alunado com necessidades educativas especiais, quanto as carências de recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento de um processo de ensino de qualidade.

Recebido em novembro/2000.