

Desenvolvimento psicológico e educação

3.

Transtornos do desenvolvimento e
necessidades educativas especiais

2ª edição

César COLL
Álvaro MARCHESI
Jesús PALACIOS
& colaboradores

Tradução:
Fátima Murad

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

Claudio Roberto Baptista
*Psicólogo. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna.
Professor Adjunto no Departamento de Estudos Básicos e
no PPG em Educação da UFRGS.*

Versão impressa
desta obra: 2004



2007

1

Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas

ÁLVARO MARCHESI

A educação especial viveu profundas transformações durante o século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência. Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades.

As experiências das escolas integradoras, que de alguma maneira incorporavam as formas tradicionais de educação especial às escolas regulares, não estavam, contudo, isentas de problemas. As mudanças nas escolas, imprescindíveis para assegurar uma integração educativa positiva, não podiam proceder exclusivamente da reforma da educação especial. A constatação levou a um novo impulso da educação especial em torno das “escolas inclusivas”. O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que

torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

Esses temas, que aparecem em momentos sucessivos ao longo das últimas décadas, constituem a estrutura deste primeiro capítulo. Em primeiro lugar, descrevem-se as principais transformações que se produziram até os anos 1980. Posteriormente, analisa-se o conceito de necessidades educativas especiais e sua influência no campo da educação especial. Em terceiro lugar, formula-se o significado da integração educativa. Finalmente, comentam-se as considerações mais recentes neste campo em relação às escolas inclusivas.

AS MUDANÇAS ATÉ OS ANOS 1980

A educação especial na primeira metade do século XX

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap* incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. Tal concepção impulsionou um grande número de trabalhos que procuraram resumir em diferentes categorias todos os possíveis transtornos que poderiam ser detectados. Ao longo dos anos, as categorias foram se modificando (ver Quadro 1.1), mas preservavam o traço comum de que o transtorno era um pro-

QUADRO 1.1 Categorias estabelecidas de deficiência/transtorno

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal grave	Subnormal grave	Subnormal educável (grave)	Criança com dificuldades de aprendizagem (grave)
Imbecil	Imbecil	Imbecil Imbecil moral		Psicopata		
	Cego	Cego	Cego Amblíope		Cego Amblíope	Cego Amblíope
	Surdo	Surdo	Surdo Hipoacústico	Hipoacústico	Surdo Hipoacústico	Surdo Hipoacústico
	Epilético	Epilético	Epilético		Epilético	Epilético
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educável		Subnormal educável (leve ou moderado)	Criança com dificuldades de aprendizagem (leve ou moderado)
			Inadaptado		Inadaptado	Inadaptado
					Necessidades educativas especiais	Alterado
		Deficiente físico	Limitado fisicamente		Limitado fisicamente	Limitado fisicamente
			Defeito de fala		Defeito de fala	Defeito de fala
			Delicado	Delicado	Delicado	Delicado
			Diabético			Dislético
						Autista

Fonte: De Tomlinson (1982).

blema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança. Sob tal perspectiva pulsava uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem.

Essa visão, existente durante as primeiras décadas, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Por isso, generalizam-se os testes de inteligência, cujo objetivo principal é o de situar as pessoas em um determinado nível, comparando-as ao restante da população. O desenvolvimento dos testes de inteligência ajuda a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência mental, além de diagnosticar em qual deles situava-se o aluno, permitindo saber em que escola deveria estudar. É preciso lembrar que uma das primeiras escalas de inteligência foi encomendada pelo ministro de Instrução Pública francesa Alfred Binet, em 1904, com a finalidade de separar as crianças que deviam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las.

A segunda consequência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais. Surgem assim as escolas de educação especial, que se estendem e consolidam-se como a melhor alternativa para tais alunos. Normalmente, essas escolas têm um tipo de ensino diferente daquele das escolas regulares, como também professores especializados e recursos mais específicos.

Nos anos de 1940 e 1950, iniciam-se mudanças importantes. Começa-se a questionar mais amplamente a origem constitutiva e a incurabilidade do transtorno, e as posições ambientalistas e behavioristas, que eram dominantes no campo da psicologia, abrem caminho com mais força no campo da deficiência. Ainda que continuem plenamente vigentes os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência para determinar os níveis de deficiência mental, já se levam em conta as influências sociais e culturais que podem determinar um funcionamento intelectual deficitário. Abre-se espaço à concepção de que a deficiência pode ser motivada por falta de estímulo

adequado ou por processos de aprendizagem incorretos. Ao mesmo tempo, incluem-se os conceitos de adaptação social e de aprendizagem nas definições sobre o atraso intelectual, reforçando as possibilidades de intervenção. A distinção entre causas “endógenas” e “exógenas” para explicar as deficiências detectadas é, sem dúvida, um passo a mais no sentido da revisão definitiva da “incurabilidade” como traço básico na definição das deficiências.

Paralelamente, as escolas de educação especial continuam se expandindo. A universalização da oferta educacional nos países desenvolvidos leva a considerar mais positiva a existência de classes ou de escolas específicas para os alunos com deficiências devido ao número de alunos por sala de aula, à existência de edifícios específicos e adaptados aos alunos e à possibilidade de uma atenção educativa mais especializada.

As mudanças nos anos de 1960 e 1970

A partir da década de 1960, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que irá provocar profundas transformações no campo da educação especial. Os principais fatores que favorecem essas mudanças podem ser resumidos em:

1. *Uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência.* – A ênfase anterior nos fatores inatos e constitutivos, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com os mesmos déficits nas mesmas escolas especiais, abre caminho para uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona. O déficit já não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, mas se estabelece em função da experiência educativa. O sistema educacional, portanto, pode intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com alguma característica “deficitária”.

2. *Uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais.* – As novas teorias do desenvolvimento e da aprendi-

dizagem são mais interativas e se afastam dos modelos anteriores que destacam a influência determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem. Destaca-se o papel ativo do aprendiz e a importância de que os professores levem em conta seu nível inicial de conhecimentos e o ajudem a completá-los ou a reorganizá-los. Dessa perspectiva, o processo de ensino converte-se em uma experiência compartilhada mais individualizada, em que não se deve supor que os alunos de uma mesma sala de aula, ainda que tenham a mesma idade ou a mesma deficiência, enfrentarão de igual maneira o processo de aprendizagem. As demandas dos alunos são distintas, e, por isso, se põe em questão a prática habitual de agrupá-los exclusivamente em função de sua deficiência.

3. *A revisão da avaliação psicométrica.* – A utilização dos testes psicométricos como o melhor método para conhecer a capacidade de aprendizagem dos alunos começa a ser revista de forma radical. Por um lado, considera-se que os resultados dos testes não devem servir para classificar os alunos de forma permanente. Por outro lado, destacam-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos e outorga-se às escolas um papel mais influente para produzir mudanças positivas. Abre-se passagem para novos sistemas de avaliação, baseados no estudo das potencialidades de aprendizagem dos alunos. Considera-se necessária a colaboração dos psicólogos com os professores para a avaliação dos alunos com problemas de aprendizagem. Os instrumentos de avaliação estão mais relacionados com o currículo e têm como principal objetivo orientar a prática educativa.

4. *A presença de um maior número de professores competentes.* – As reformas empreendidas em um número considerável de países também estão voltadas à modificação dos sistemas de formação dos professores e à sua qualificação profissional. Desse modo, reformulam-se as razões da separação entre as escolas regulares e as de educação especial, e ampliam-se extraordinariamente as experiências inovadoras nas escolas em relação aos alunos que manifestam sérios problemas em suas aprendizagens escolares.

5. *A extensão da educação obrigatória.* – As escolas regulares têm de enfrentar a tarefa

de ensinar a todos os alunos e constatarem as grandes diferenças que existem entre eles. A generalização do ensino médio leva a uma reformulação das funções da escola, que deve ser “compreensiva”, isto é, integradora e não segregadora.

6. *O abandono escolar.* – Um número significativo de alunos abandona a escola antes de concluir a educação obrigatória ou não termina com êxito seus estudos básicos. O conceito de “fracasso escolar”, cujas causas, mesmo sendo pouco precisas, situam-se prioritariamente em fatores sociais, culturais e educativos, reformula as fronteiras entre a normalidade, o fracasso e a deficiência e, como consequência disso, entre alunos que frequentam uma escola regular e alunos que vão para uma escola de educação especial.

7. *A avaliação das escolas de educação especial.* – Os resultados limitados obtidos pelas escolas de educação especial com a maior parte dos alunos leva a repensar sua função. A heterogeneidade dos alunos que eram escolarizados nelas, as escassas expectativas que se tinha sobre seus progressos e as dificuldades de integração social posterior de seus alunos contribuem para que se estenda a ideia de que poderia haver outras formas de escolarização para aqueles que não são gravemente afetados.

8. *As experiências positivas de integração.* – A integração começa a ser posta em prática, e a avaliação de suas possibilidades contribui para criar uma atmosfera mais favorável. A difusão da informação, a participação de setores mais amplos e variados nesses projetos e o apoio que recebem dos gestores educacionais de diferentes países ampliam suas repercussões e criam um clima cada vez mais favorável à opção integradora.

9. *A existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais.* – As formulações integradoras e normalizadoras estendem-se a todos os serviços sociais. Algumas de suas manifestações podem ser encontradas na aproximação dos atendimentos médicos, psicológicos e educacionais nos locais de residência dos cidadãos, na importância cada vez maior que se atribui aos fatores ambientais, no papel crescente dos serviços próprios da comunidade, dos quais participam também ho-

mens e mulheres voluntários, e na relevância do enfoque comunitário nas diferentes disciplinas relacionadas à saúde. Tudo isso conta a favor de que todos os cidadãos se beneficiem igualmente dos mesmos serviços, o que supõe evitar que haja sistemas paralelos que diferenciem alguns poucos da maioria.

10. *Os movimentos sociais a favor da igualdade.* – Uma sensibilidade maior para os direitos das minorias e para sua integração na sociedade se estende por todos os países. Essa mudança de atitude em relação às minorias dos indivíduos com deficiência é favorecida não apenas pela pressão dos pais e das associações de pessoas adultas que reclamam seus direitos, mas também por movimentos sociais muito mais amplos, que defendem os direitos civis das minorias raciais, culturais ou linguísticas.

Todos esses fatores, impulsionadores da mudança e, ao mesmo tempo, do processo de transformação, contribuíram para a aceitação de uma nova maneira de entender a deficiência a partir de uma perspectiva educacional. São dois os fenômenos mais relevantes dessa nova aproximação: no plano conceitual, um novo enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos; no plano da prática educativa, o desenvolvimento da integração educativa, que impulsiona, ao mesmo tempo, mudanças na concepção do currículo, na organização das escolas, na formação dos professores e no processo de ensino na sala de aula.

OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Uma nova concepção e uma nova terminologia

O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. O informe Warnock, encomendado em 1974 pelo secretário de Educação do Reino Unido a uma comissão de *experts* presidida por Mary Warnock e publicado em 1978, teve o importante papel de convulsionar as formulações

existentes e popularizar uma concepção distinta. Boa parte de suas propostas foi incluída, poucos anos depois, na legislação inglesa, estendendo-se, posteriormente, à maioria dos sistemas educacionais.

O informe Warnock reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em termos de categorias fixas não é benéfico para as crianças, para os professores ou para os pais, e assinala quatro razões principais:

1. Muitas crianças são afetadas por várias deficiências.
2. As categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a ideia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares.
3. As categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas.
4. As categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa.

Embora também se tenha assinalado que as categorias podiam centrar a atenção nas necessidades de diferentes grupos de crianças e ajudar a respeitar os direitos das crianças com deficiência, o peso das razões contrárias foi determinante. Consequentemente, do ponto de vista educativo, o informe considera mais relevante empregar o termo “necessidades educativas especiais”. Essa nova definição apresenta quatro características principais: afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a provisão de recursos suplementares.

A escolha do termo “necessidades educativas especiais” reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifes-

tam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. Em certos casos, em torno de 2% dos alunos, tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa seja adequada. Em outros casos, estimados pelo informe em 18%, os problemas dos alunos são menos graves ou menos permanentes e, normalmente, recebem alguma forma de ajuda específica nas classes de ensino comum. Neste último grupo, encontram-se os alunos cujas necessidades especiais manifestam-se em problemas de linguagem, em conflitos emocionais, em dificuldades na leitura e na escrita, em atrasos na aprendizagem de diferentes matérias ou no absentéismo escolar.

Uma segunda característica do conceito de necessidades educativas especiais é seu caráter relativo e contextual. A avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem: o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados. Os problemas de aprendizagem dos alunos são determinados, em grande medida, por seu ambiente familiar e social e pelas características da própria escola. O tipo de ensino que se desenvolve em uma escola pode originar ou intensificar as dificuldades dos alunos. Quanto maior for a rigidez nos objetivos educativos, maior a homogeneidade nos conteúdos que os alunos devem aprender e menor a flexibilidade organizacional, havendo mais possibilidades de que um maior número de alunos se sinta desvinculado dos processos de aprendizagem e manifestem, por isso, mais dificuldades.

A terceira característica refere-se aos problemas de aprendizagem. Um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que requer uma resposta educativa mais específica. Ao falar de dificuldades na aprendizagem escolar e evitar a linguagem da deficiência, a ênfase situa-se na escola, no tipo de resposta educativa. Essa formulação não nega que determinados alunos têm problemas específicos em seu desenvolvi-

mento. Uma criança cega, surda ou com paralisia cerebral apresenta inicialmente dificuldades que seus colegas não têm. O acento, contudo, está agora na capacidade da escola para adaptar a prática educativa às necessidades desses alunos e oferecer, assim, uma resposta satisfatória.

Finalmente, o conceito de necessidades educativas especiais remete à provisão de recursos educativos necessários para atender tais necessidades e reduzir as dificuldades de aprendizagem que esses alunos possam apresentar. Os recursos educativos podem ser muito variados, e seu referente imediato é o maior número de professores especializados ou profissionais específicos que devem cooperar para que esses alunos possam ter acesso ao currículo. Os recursos, entretanto, podem ser de tipos muito diversos: materiais curriculares, supressão de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação alternativos ou qualquer meio educativo de caráter suplementar.

A detecção e a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais constitui uma etapa primordial. O objetivo já não é conseguir encontrar os traços que permitam situar determinados alunos dentro de uma das categorias nas quais se distribuem as deficiências. É um processo mais sistêmico, interativo e contextualizado. Supõe conhecer como foram geradas as dificuldades da criança, que influência teve o ambiente social e familiar, que papel está tendo a escola na origem e na manifestação dessas dificuldades e qual é a resposta educativa mais adequada. A finalidade principal da avaliação do aluno é analisar suas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinar, ao mesmo tempo, que tipo de ensino requer e que recursos suplementares são necessários para conseguir uma melhor educação no contexto mais integrador possível. Essa formulação abre muito mais possibilidades à integração de tais alunos na escola regular. Enquanto a concepção baseada na deficiência considera preferencialmente a escolarização desses alunos em escolas específicas de educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais contempla a integração como a opção normal, sendo extra-

ordinária a decisão de escolarização em escolas especiais.

Esse novo enfoque ampliou as perspectivas no campo da educação especial. Por um lado, ampliou os limites da educação especial, que agora inclui um maior número de alunos, e a incorporou ao sistema educacional regular. Por outro lado, situou na própria escola a maior parte dos problemas dos alunos, impondo uma reformulação de seus objetivos e apontando a necessidade de uma reforma. E, finalmente, assinalou a vinculação entre as necessidades educativas especiais e a provisão de recursos educativos.

Posições críticas

Apesar de suas indubitáveis vantagens, o conceito de necessidades educativas especiais não era isento de críticas. As primeiras delas procedem dos que consideram o termo excessivamente vago e que remete constantemente a novos conceitos para sua adequada compreensão. Um aluno tem necessidades educativas especiais se apresenta problemas de aprendizagem, o que, por sua vez, depende do tipo de escola e do currículo que se ofereça, e, por isso, não fica claro para o sistema detectar quem são esses alunos e de que recursos necessitam.

Um segundo bloco de críticas refere-se à sua excessiva amplitude. A educação especial passou de 2% de alunos com deficiências permanentes para 20% de alunos com necessidades educativas especiais. Nos últimos anos, porém, começou-se a falar de um maior número com problemas de aprendizagem, particularmente no ensino médio, e de que também os alunos superdotados têm necessidades educativas especiais, embora nesse caso sua demanda aponte para ritmos mais rápidos de aprendizagem ou a conteúdos de ensino mais amplos e profundos. A situação levaria a perguntar-se que utilidade tem uma nova terminologia específica se a maioria dos alunos encontra-se dentro dela.

Uma terceira linha de questionamento vem dos que consideram que o termo necessidades educativas especiais não ajuda a diferenciar os vários problemas de aprendizagem.

Em alguns casos, considera-se que esses problemas têm como referentes os transtornos do desenvolvimento da criança; já em outros casos são as condições sociais ou familiares, a organização escolar ou o próprio currículo que desencadeiam as dificuldades escolares do aluno. Em todos eles, contudo, é a interação indivíduo-classe social-família-escola que permite explicar os problemas que a criança apresenta em suas aprendizagens.

Um quarto tipo de objeções procede da sociologia da educação (Tomlinson, 1982). Sua formulação, baseada nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964) e na teoria da reprodução na escola da estrutura de classes sociais, sustenta que a denominação “alunos com necessidades educativas especiais” é uma categoria socialmente construída que se emprega para situar determinados alunos em opções educativas segregadoras. As famílias de tais alunos não possuem o “capital cultural” necessário para transmiti-lo a seus filhos e, por isso, não poderão adaptar-se às exigências acadêmicas do sistema escolar. Além disso, como mostra Tomlinson, a maioria das crianças que são categorizadas dentro da educação especial normalmente provém da classe trabalhadora e de minorias étnicas, que apresentam maiores problemas no ambiente escolar devido à sua maior lentidão na aprendizagem e à sua conduta menos adaptada. O desenvolvimento do sistema segregado cumpre a função de manter um clima estimulante nas escolas regulares ao desviar os alunos com problemas a escolas ou classes de educação especial.

Finalmente, também se acusou essa terminologia de procurar apresentar uma imagem excessivamente otimista da educação especial. É como se, ao suprimir o nome das deficiências, estas ficassem menos graves; como se centrando os problemas na escola e na provisão de recursos fosse possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras. Ao contrário, destacam os críticos, os alunos apresentam problemas cuja origem muitas vezes situa-se fora do âmbito escolar e, por isso, o sistema educativo não poderá, por si só, resolver tais problemas.

Esse conjunto de objeções obriga a perfilar o conceito de necessidades educativas es-

peciais em dois âmbitos principais, que estão estreitamente relacionados: a que alunos estende-se esse termo e que informação pode ajudar a especificar suas demandas educativas.

Uma posição extrema, estreitamente relacionada com as críticas sociológicas expostas antes, é a que considera que a atribuição de necessidades educativas especiais a alguns alunos pode inclusive ter efeitos discriminatórios e, por isso, seria mais conveniente falar de “necessidades individuais”, que afetariam todos os alunos:

Todos nós, no serviço educativo, devemos procurar erradicar a utilização de todas as formas de rotulação, incluindo a de “necessidades especiais” que agora está na moda, reconhecendo que são essencialmente discriminatórias. Em seu lugar, devemos encontrar vias de reconhecimento da individualidade de cada aluno, de que todas as crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e de que todos podem ter êxito. (Ainscow e Tweddle, 1988, p. 69)

Essa formulação, que atribui uma ênfase extrema às características individuais de cada aluno, tem o grande valor de assinalar as diferenças entre os alunos e de concretizar a tarefa principal da educação em responder de forma satisfatória a todas elas. Corre, contudo, o risco de esquecer a situação mais excepcional de determinados alunos, que requerem respostas mais singulares, e de não levar em conta o que pode proporcionar à definição do processo educativo o conhecimento da origem dos problemas de aprendizagem dos alunos. Nessa posição, situa-se Norwich (1990), quando reivindica uma recuperação interativa das categorias da deficiência. O objetivo não é, logicamente, voltar à situação anterior ao informe Warnock, mas reforçar uma explicação mais interativa e completa das dificuldades de aprendizagem.

Existe o risco, sem dúvida, de se enfatizarem os problemas relativos a cada uma das deficiências e de se esquecer de seu caráter interativo e contextual. Existe o risco também de que a introdução das categorias oriente o esforço no sentido de como escolarizar os alunos em uma escola regular, e não tanto da

transformação da educação; contudo, há igualmente o perigo oposto de que a utilização genérica do termo “necessidades educativas especiais” não leve em conta suficientemente a situação do aluno. Não se deve esquecer que existem características próprias vinculadas a cada tipo específico de limitação ou à origem dos problemas de aprendizagem cuja compreensão pode ajudar a proporcionar a alternativa educativa mais conveniente e os recursos adequados. Os problemas de comunicação de uma criança, por exemplo, não requerem a mesma resposta educativa nem o mesmo tipo de recursos se sua origem está em uma perda auditiva ou nas dificuldades da família para falar a língua da escola. É necessário, conseqüentemente, combinar os traços comuns com as características próprias de cada aluno e de seu contexto. Deve haver um enfoque que analise de forma interativa a situação de cada criança e que leve em conta, por um lado, o que tem em comum com outras crianças e o que é específico dela; e, por outro, o que é comum em seu ambiente e outros ambientes e o que é específico de seu ambiente familiar e educativo.

A INTEGRAÇÃO EDUCATIVA

O significado da integração

A ideia de integração esteve estreitamente associada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. Dessa perspectiva mais política, a necessidade da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora.

Ao lado desses argumentos mais radicais, que levados às últimas conseqüências supõem o fechamento de todas as escolas de educação especial, formulam-se outros de caráter mais especificamente educativo. A integração é o processo que permite aos alunos que habitual-

mente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas. A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão dos recursos para que os alunos com necessidades educativas especiais recebam nelas um ensino satisfatório. É preciso levar em conta que o informe Warnock foi bastante restritivo em relação à integração, já que estabeleceu três condições específicas: a capacidade da escola integradora para responder às necessidades especiais do aluno; a compatibilidade dessa decisão com a educação efetiva dos colegas com os quais será educado e a utilização dos recursos de forma efetiva e eficiente pelos gestores da educação. Tal formulação põe em relevo que a estratégia integradora que se extrai do informe Warnock é antes de tudo uma mudança na maneira de proporcionar os recursos educacionais com uma perspectiva mais integradora do que uma reforma da educação.

Em certas ocasiões, considerou-se que a integração dos alunos na escola regular era o principal objetivo do processo de mudança. Essa formulação suscitou uma certa controvérsia e oposição porque põe a ênfase nos alunos que são escolarizados nas escolas de educação especial, os 2% que têm alguma deficiência, e se esquece dos outros 18% que também apresentam necessidades educativas especiais e que foram escolarizados normalmente nas escolas regulares. A integração não deve ser entendida como um movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores e os recursos materiais e técnicos que existem nelas. A integração não é simplesmente a transferência da educação especial às escolas de ensino comum, mas seu objetivo principal é a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

A insatisfação com as interpretações parciais da integração foi o que levou a modificar a terminologia (Hegarty, Pocklington e Lucas, 1981) e a propor que o principal objetivo das mudanças é educar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. A finalidade do esforço é a educação desses alunos. O meio é a integração. Isso supõe que é o

sistema educacional em seu conjunto que assume a responsabilidade de dar uma resposta para alcançar tal objetivo, e não uma parte dele, a educação especial, que se desloca acompanhando os alunos com deficiência que já não são escolarizados nas escolas especiais.

O debate sobre a integração

Os defensores das escolas integradoras colocam, juntamente com o direito de todos os alunos à não segregação, as vantagens educativas que acarretam para todos os alunos sua educação conjunta. A integração, realizada nas devidas condições, é positiva para os alunos com necessidades educativas especiais, já que contribui para o seu melhor desenvolvimento e para uma socialização mais completa e normal. Sustentam, além disso, que é benéfica para o conjunto dos alunos, já que todos eles aprendem com uma metodologia mais individualizada, mais atenta à diversidade de situações nas quais se encontram. A integração, finalmente, desenvolve em todos os alunos atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maiores dificuldades, o que constitui um dos objetivos mais importantes da educação.

Há também razões mais gerais relacionadas ao sistema educacional. A integração, quando vai além da mera presença física nas salas de aula regulares dos alunos com alguma deficiência, supõe uma mudança profunda na educação. Uma mudança que é dirigida ao estabelecimento de objetivos mais amplos e equilibrados, à definição de um currículo flexível e à formação de todos os professores na atenção à diversidade dos alunos. Dessa forma, o funcionamento das escolas e a organização do ensino na sala de aula adaptam-se com maior facilidade às necessidades dos alunos e favorecem sua integração.

Diante dessas razões, levantam-se outras que põem em questão as pretensas vantagens da integração. Por um lado, afirma-se que os alunos com algum tipo de deficiência não encontrarão na escola regular uma educação tão completa como a que teriam nas escolas especiais. Os grupos excessivamente heterogêneos

de alunos apresentam muitas dificuldades para aprender juntos. Também não dispõem de recursos similares aos das escolas especiais nem de professores suficientemente preparados.

Uma parcela importante dos professores que trabalham nas escolas de educação especial tem uma certa prevenção quanto à integração educativa pelo tipo de organização das escolas regulares, pela homogeneidade habitual de seu currículo e pelas dificuldades dos professores de se adaptarem às demandas dos alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem. Essa posição é corroborada por outros coletivos. Alguns pais de alunos com necessidades educativas especiais, particularmente quando seus problemas são mais graves, manifestam maior confiança na escolarização de seus filhos nas escolas especiais. Também os adultos surdos, de forma individual e por meio de suas associações, manifestaram sua posição crítica em relação àquelas formas de escolarização que não respeitam sua linguagem, a linguagem dos sinais.

Sobre essas críticas, argumenta-se que o conceito de integração não significa simplesmente escolarizar os alunos nas escolas regulares, mas exige uma mudança nas escolas. Além disso, a integração não é uma opção rígida, com limites precisos e definidos e igual para todos os alunos. Ao contrário, a integração é, antes de tudo, um processo dinâmico e mutável, cujo objetivo central é encontrar a melhor situação educativa para que um aluno desenvolva ao máximo suas possibilidades e, por isso, pode variar conforme as necessidades dos alunos e o tipo de resposta que as escolas podem proporcionar. Por essa razão, a forma de concretizar a integração pode variar à medida que as necessidades educativas dos alunos vão se modificando.

Formas de integração

O informe Warnock distinguiu três principais formas de integração: física, social e funcional. A integração física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são inseridas na escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, em-

bora possam compartilhar alguns lugares, como o pátio ou o refeitório. A integração social supõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, em que os alunos escolarizados nelas realizam algumas atividades comuns com os demais colegas, como jogos e atividades extraescolares. Finalmente, a integração funcional é considerada a forma mais completa de integração. Os alunos com necessidades educativas especiais participam, em tempo parcial ou completo, nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola.

Uma análise mais completa é aquela realizada por Söder (1980) a partir da experiência sueca. Sua proposta estabelece quatro formas possíveis de integração: física, funcional, social e comunitária. Cada uma delas supõe uma aproximação maior entre o grupo de alunos com necessidades especiais e o grupo de alunos sem necessidades especiais. A integração física e a social coincidem com a física e a funcional do informe Warnock. É na definição da integração social e da comunitária que se encontra maior elaboração e diferenciação.

A integração funcional é definida como “a progressiva redução da distância funcional na utilização conjunta dos recursos educativos”. Haveria três níveis:

1. Utilização compartilhada: compartilham-se os mesmos meios em horários diferentes.
2. Utilização simultânea: utilizam-se os mesmos meios no mesmo momento, mas de forma separada.
3. Cooperação: os recursos são utilizados ao mesmo tempo e com objetivos educativos comuns.

Finalmente, a integração comunitária é a que se produz na sociedade quando os alunos deixam a escola. A integração educativa deve ser valorizada não apenas em si mesma, levando em conta se possibilita o desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também se favorece a integração na sociedade durante a juventude e a idade adulta. Neste último ponto, é preciso considerar que o processo de integração depende em grande medida da

adaptação das instituições a essas possibilidades. A integração comunitária exige mudanças importantes na estrutura social, no acesso ao emprego e nas atitudes dos cidadãos. Por essa razão, pode ser que exista um processo de integração educativa satisfatório seguido de uma difícil incorporação à sociedade.

A partir de outra perspectiva, baseada na organização do currículo e no atendimento educativo que os alunos recebem, foram propostos diferentes graus no processo de integração dos alunos com necessidades educativas especiais. Hegarty, Pocklington e Lucas (1981) propuseram um modelo que oferece diferentes alternativas organizacionais. Talvez seja um modelo excessivamente rígido e estático, que não leva em conta as mudanças que se produzem nos alunos e a importância de considerar a integração como um processo, e não apenas como um tipo de organização dos recursos. Tem a vantagem, contudo, de ilustrar as diferentes opções possíveis (ver Quadro 1.2).

A opção A, classe comum sem apoio, é claramente excepcional quando se trata da integração dos alunos com necessidades educativas especiais, já que normalmente tais alunos requerem um apoio complementar.

A opção B é a mais integradora, já que o aluno recebe na sala de aula as ajudas neces-

sárias, seja através do professor tutor, seja através do professor de apoio e, com isso, mantém-se o dia todo em contato com seus colegas.

A opção C, classe comum e atendimento na sala de aula pelo especialista, pode ser realizada de forma individual ou em pequenos grupos com necessidades semelhantes. Evidentemente, o nível de integração alcançado depende do número de horas que estejam nos dois lugares. Quando o trabalho do especialista é realizado em grupo e durante parte da jornada, a opção escolhida é a D, cujas duas alternativas põem ênfase ora na classe de educação especial, ora na classe comum.

A opção E, parte do tempo na escola especial e parte do tempo na escola regular, procura conjugar o atendimento especializado ao aluno na escola especial com sua integração na escola regular. Suas vantagens em relação ao tipo G não devem fazer esquecer os problemas que se apresentam ao aluno para integrar-se na sala de aula ou em atividades das quais participa apenas algumas horas. Essa mesma dificuldade deve ser levada em conta nas outras opções indicadas anteriormente, nas quais o tempo do aluno é distribuído entre duas classes. Nesse caso, as possibilidades de integração social podem ser maiores ao compartilhar mais tempo em atividades desportivas e extraescolares. Finalmente, as opções E e G não podem ser consideradas integradoras para os alunos com necessidades educativas especiais.

A partir dessas alternativas, fica mais patente que a integração não é necessariamente uma opção de tudo ou nada, mas um processo com diferentes formas organizacionais. Tal gama de possibilidades de integração deve ser considerada quando se propõe a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais. É preciso, contudo, destacar mais uma vez que não são apenas – nem principalmente – as necessidades educativas do aluno que o situam em uma das formas organizacionais que acabamos de indicar. É antes de tudo o tipo de escola, sua flexibilidade curricular e a capacidade dos professores para conduzir o processo de ensino com alunos muito heterogêneos que permitirão que um aluno, mesmo com necessidades educativas graves e permanentes, possa ser escolarizado na opção B. Os mesmos alu-

QUADRO 1.2 Organização do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais

A	Classe comum, sem apoio
B	Classe comum, apoio para o professor, apoio para o atendimento pessoal
C	Classe comum, trabalho para o especialista fora da classe
DI	Classe comum como base, tempo parcial na classe especial
DII	Classe especial como base, classe comum em tempo parcial
E	Classe especial em tempo integral
F	Escola especial em tempo parcial, escola comum em tempo parcial
G	Escola especial em tempo integral

Fonte: Hegarty, Pocklington e Lucas (1981).

nos terão respostas educativas distintas em função do tipo de escola em que se escolarizam. As escolas que têm entre seus principais objetivos a atenção à diversidade dos alunos e que adaptam seu funcionamento e seu ensino para alcançar tal objetivo, são as escolas que conseguem uma integração mais completa. Isso, porém, supõe um profundo processo de reforma.

AS ESCOLAS INCLUSIVAS

Como se destacou anteriormente, uma das razões da integração dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular aqueles cujas maiores demandas educativas estão associadas a algum tipo de deficiência, foi promover uma mudança na maneira de organizar a educação especial. Dessa forma, o atendimento educacional desses alunos é dirigido das escolas especiais para as escolas regulares. Essa proposta impulsiona a integração a partir da reforma da educação especial.

O enfoque, contudo, foi considerado insuficiente, visto que limita a integração educativa e não leva em conta um grupo de alunos que também necessita uma resposta educativa individualizada. Essas críticas levaram à formulação de propostas mais radicais que se articulam em torno do movimento por uma educação e uma escola inclusivas. Duas prescrições específicas permitem definir tal movimento: a exigência de educar todos os alunos na mesma escola e a necessidade de empreender uma reforma do conjunto do sistema educacional.

Escolas de qualidade para todos os alunos

O fundamento ideológico das escolas inclusivas não procede principalmente das vantagens que pode ter para os alunos com problemas de aprendizagem uma educação comum, nem da necessidade de uma reforma da educação especial. Sua base situa-se na declaração universal dos direitos humanos: os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador, que se prolongue pos-

teriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais. Dessa perspectiva, o problema não está em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola regular; o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso.

Essa proposição foi incluída de forma explícita na declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994 (UNESCO e Ministério da Educação e Ciência, 1995). Dela participaram representantes de 88 países e 25 organizações internacionais relacionadas à educação. Um de seus compromissos é formulado nos seguintes termos:

Acreditamos e proclamamos que:

- todas as crianças de ambos os sexos têm um direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagens que lhe são próprios;
- os sistemas educacionais devem ser projetados, e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades;
- as escolas regulares com orientação integradora representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e obter a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em

suma, a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional.

O direito fundamental de todas as crianças de receber uma educação integral supõe, ao mesmo tempo, uma mudança no conceito de necessidades educativas especiais. O documento de apresentação geral da Conferência Mundial incorpora-o de forma explícita:

Antes a educação especial era definida em função das crianças com uma série de problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nestes últimos 15 ou 20 anos, ficou claro que o conceito de necessidades educativas especiais tinha de ser ampliado a fim de incluir todas as crianças que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do ensino escolar.

Essas mesmas ideias são expostas com clareza no Marco de Ação aprovado pela Conferência Mundial com o objetivo de orientar a ação dos governos, dos gestores dos sistemas de ensino e das organizações que trabalham no âmbito educacional:

O princípio que rege este *Marco de Ação* é que as escolas devem acolher *todas* as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições colocam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto deste Marco de Ação, o termo “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e a todos os jovens cujas necessidades decorrem de sua condição de deficiência ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências graves. Há um consenso

cada vez maior de que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos educativos elaborados para a maioria dos meninos e das meninas. Essa ideia levou ao conceito de escola inclusiva.

O movimento no sentido das escolas inclusivas procede, em grande medida, do campo da educação especial e se propôs a atingir uma mudança profunda na educação que seja capaz de integrar todos os alunos. É preciso, todavia, destacar que existem, ao mesmo tempo, outras iniciativas que convergem para o objetivo de atingir uma educação inclusiva e não segregadora. Na antropologia social e cultural, analisou-se o conceito de cultura e impulsionou-se um conjunto de estratégias para atingir uma educação intercultural que seja ao mesmo tempo integradora e respeite os valores próprios de cada cultura. Na sociologia da educação, estudou-se a desigualdade social e a influência da origem social no acesso aos estudos e nos resultados da aprendizagem, e propuseram-se diferentes modelos para conseguir maior igualdade. Na própria reflexão sobre o sistema educacional e nas teorias da aprendizagem, destacaram-se os métodos mais capazes de se conseguir não só uma maior integração social dos alunos como também a facilitação da construção conjunta dos conhecimentos.

Em todas essas propostas, há um claro reconhecimento da diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que convivem na escola. A resposta educativa a essa diversidade talvez seja o desafio mais importante e difícil que as escolas enfrentam atualmente. Tal situação obriga a mudanças profundas se o que se pretende em última análise é que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, atinjam o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais, sociais e intelectuais.

A reforma da educação

O objetivo de ter escolas inclusivas supõe uma profunda transformação do sistema educacional, que vai muito além da reforma da

educação especial. Vislie (1995) expressou isso com clareza ao diferenciar entre dois tipos de estratégias que foram implementadas nos países ocidentais em relação à integração nas duas últimas décadas. Por um lado, há países que veem a integração como uma reforma de seu sistema de educação especial. Seu objetivo é encontrar os sistemas mais apropriados para incorporar os serviços e os programas da educação especial às escolas regulares. Esse enfoque, como mostra Vislie, está presente em países como Alemanha, Inglaterra e Bélgica. Por outro lado, há países que entendem o movimento no sentido da integração como uma reforma da escola regular, pois apenas, na medida em que esta se transformar, será possível pôr em prática uma integração completa. Essa é a posição da Dinamarca, Suécia, Noruega e Estados Unidos.

A estratégia adotada pela Espanha começou dentro da primeira opção e transformou-se, progressivamente, na segunda (ver Quadro 1.3). O Real Decreto de Ordenação da Educação Especial aprovado em 1985 visa claramente à reforma da educação especial e, ao mesmo tempo, à promoção da integração dos alunos com alguma deficiência nas escolas regulares.

QUADRO 1.3 O desenvolvimento do programa de integração na Espanha

Anos	Características
1982-1985	Projeto e iniciação
1985	Aprovação do Decreto de Integração
1985-1988	Fase de experimentação
1988-1993	Extensão à Educação Geral Básica
1990	Aprovação da LOGSE
1992-1997	Ampliação à Educação Secundária
1995	Aprovação da LOPEG
1995	Aprovação do Decreto de ordenação da educação dos alunos com necessidades educativas especiais
1996	Aprovação do Decreto de ordenação das ações dirigidas à compensação das desigualdades em educação
1995-2000	Desenvolvimento da formação profissional e inserção no trabalho

Seu objetivo era proporcionar às escolas os meios necessários para que se incorporassem ao programa de integração dos alunos com deficiência. Uma característica específica do programa foi seu caráter voluntário. Dessa forma, pretendia-se avançar progressivamente nas mudanças educacionais e evitar que a obrigatoriedade da integração viesse a consolidar atitudes negativas no início do processo.

A aprovação da Lei Geral de Ordenação do Sistema Educacional (LOGSE), em 1990, significou uma mudança estratégica importante. A integração já não é vista como uma forma específica de escolarizar os alunos com alguma deficiência, mas fazendo parte dos objetivos básicos do sistema educacional. É a reforma da educação que pode tornar possível a integração de todos os alunos. Pela primeira vez na Espanha, um texto legal incorpora o conceito de necessidades educativas especiais. A lei, contudo, mantém uma certa dualidade na consideração dos alunos com necessidades educativas especiais. Por um lado, esta denominação é incluída no capítulo da educação especial e relacionada com a necessidade de que o sistema educacional disponha dos recursos necessários para favorecer sua integração. Por outro lado, o título da lei dedicado à compensação das desigualdades estabelece que as políticas de educação compensatória reforçarão a ação do sistema educacional de forma a se evitem as desigualdades decorrentes de fatores sociais, econômicos, culturais, geográficos, étnicos ou de outra natureza. Quando se leem os dois textos juntos, parece depreender-se do primeiro que os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por suas condições pessoais, têm dificuldades para participar dos processos de aprendizagem normalizadores.¹

A Lei Orgânica de Participação, Avaliação e Direção das Escolas (LOPEG), aprovada em 1995, mostra um avanço em tais formulações ao definir a população escolar com necessidades educativas especiais, referindo-se, de um lado, aos alunos com necessidades decorrentes da deficiência ou de transtornos de conduta, e, de outro, aos alunos com necessidades asso-

ciadas a situações sociais e culturais desfavoráveis. Essa proposta mais inclusiva não se aprofunda depois em seu desenvolvimento posterior. Em 1995, é aprovado o Real Decreto de Ordenação da Educação dos alunos com necessidades educativas especiais, dirigido principalmente ao primeiro grupo de alunos. Em 1996, aparece o Real Decreto de Ordenação das ações dirigidas à compensação de desigualdades em educação, cujos principais destinatários são os alunos que, por sua situação social ou cultural, estão em situação de desvantagem educativa.

Qualquer que seja a situação nos diferentes países, o movimento das escolas inclusivas propõe-se a impulsionar uma mudança profunda nas escolas, permitindo que todos os alunos, sem discriminação, tenham não só acesso a elas como também a uma resposta educativa adequada às suas possibilidades. Uma tarefa dessa amplitude não pode recair apenas sobre o sistema educacional: supõe um enorme esforço do conjunto da sociedade, que deve buscar caminhos para favorecer a integração de todos os cidadãos. A partir dessa perspectiva, as escolas inclusivas constituem mais uma contribuição dentro do conjunto de iniciativas que pretende atingir uma sociedade mais igualitária e menos excludente.

Nesse contexto mais amplo, em que uma reforma profunda da educação é prioritária, coloca-se a necessidade de refletir sobre o que se pretende com tal reforma e quais são seus principais objetivos. Essa reflexão conduz imediatamente ao debate sobre a qualidade da educação, já que nem todas as concepções que se desenvolveram sobre a qualidade favorecem por igual o desenvolvimento das escolas inclusivas.²

No âmbito do direito à inclusão de todos os alunos, o tipo de perguntas que deve ser formulado modifica-se (Söder, 1997). Já não se trata de saber se a integração é positiva ou negativa ou quais são as condições que facilitam a integração nas escolas e na comunidade. As perguntas são outras, porque não se admite que alguém em algum lugar possa ser “segregado” e necessite de “integração”.

Quais são, então, essas novas perguntas? Saber como vivem e se relacionam as pessoas com alguma deficiência nas escolas e na sociedade; o que opinam sobre suas experiências; como se produz a transição entre a escola e a comunidade; esse tipo de perguntas deve orientar grande parte das futuras pesquisas nesse campo.³

O objetivo de criar escolas inclusivas que tenham seu prolongamento natural em sociedades abertas e não segregadoras é uma tarefa permanente e interminável. Supõe um esforço contínuo e uma vontade de modificação de todas as estruturas – no conjunto da sociedade, no funcionamento da escola e no trabalho em classe – que dificultam o avanço para situações educativas mais integradoras. É preciso, sobretudo, compreender a realidade educacional como um processo de mudança para formas mais completas de integração e de participação.

Há o risco de considerar que as escolas inclusivas, capazes de integrar todos os alunos sem nenhum tipo de exclusão no currículo comum, são uma utopia inalcançável. E que esse julgamento leve a aceitar a atual situação educativa pelas enormes dificuldades que sua transformação exige. Por isso, é importante entender o significado das escolas inclusivas como um processo de mudança que conduz progressivamente a uma participação maior dos alunos na cultura e no currículo comum da escola. Esse processo de mudança deve tornar possíveis as transformações no funcionamento da escola e na prática educativa na sala de aula que permitam aos alunos com necessidades educativas especiais ter acesso ao currículo em um ambiente integrador.

Esse projeto de reforma para se obter escolas mais inclusivas não é uma tarefa simples. Enfrenta não apenas as resistências normais que suscitam os programas de renovação da escola, mas também deve abordar as contradições e os dilemas que o próprio processo de inclusão suscita. É necessário facilitar o acesso de todos os alunos a um currículo comum, mas também é preciso respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno, dos mais capazes e dos

que apresentam problemas de aprendizagem. O objetivo de criar escolas inclusivas que sejam de qualidade, atrativas e valorizadas por toda a comunidade educacional exige muito mais que boas intenções, declarações oficiais e documentos escritos. Exige que o conjunto da sociedade, as escolas, a comunidade educativa e os professores, mais especificamente, tomem consciência dessas tensões e procurem criar as condições que os ajudem na consecução de tal objetivo. Trataremos desses temas no próximo capítulo.

NOTAS

1. A diferença entre a educação especial e a educação compensatória está presente nos textos legais da maioria dos países, mas em alguns casos há propostas que defendem uma coordenação maior entre os dois programas.
2. No Capítulo 2, desenvolvem-se brevemente as diferentes ideologias presentes na educação e sua incidência no fortalecimento das práticas inclusivas.
3. No Capítulo 2, inclui-se essa formulação no item dedicado à avaliação da integração.