

# Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS  
Doutora em Psicologia e Educação Especial pela  
Universidade de Londres

Quando se fala de movimento integracionista, pode-se ter em mente diversos aspectos da integração. Uma primeira pergunta que certamente nos ocorre refere-se à integração “de quem”. Historicamente sabe-se que a definição daquilo que constitui a população e os sujeitos a serem integrados tem dependido, em grande parte, de fatores tais como: a incidência dos tipos de deficiência que ocorrem num dado momento e num dado contexto, bem como a frequência de tal incidência; a definição legal de um determinado país a respeito do que sejam os deficientes naquele certo momento e num dado momento histórico, as demandas dos diretamente implicados no assunto (deficientes e famílias) e a forma e frequência com que eles se mobilizam no tocante à esta questão. A lista é infindável, mas pode-se afirmar com segurança de que estes constituem fatores de significativa importância.

Definidos os sujeitos ou população a serem integrados, resta saber “como” fazê-lo e “aonde” se dará a integração, para mencionar apenas alguns dos fatores a serem considerados. Incluídas entre os aspectos a respeito de “como” integrar estão questões relativas a estratégias de integração: métodos, tempo previsto para implantação do programa, formas de monitorá-lo e de avaliação, possíveis revisões e modificações, etc. “Aonde” integrar relaciona-se à área-foco da integração: educação, saúde, trabalho, comunidade, etc.

Alguns programas de integração englobam uma ou algumas dessas áreas, outros podem englobar a todas em conjunto. Independentemente de quantas dessas áreas

constituam o enfoque de determinado programa de integração, o objetivo final de tal programa é, em geral – ou pelo menos deveria ser –, o da integração total, ou seja, com repercussões de integração em todas as áreas, mesmo as que não são diretamente assumidas como foco. Desta forma, esta divisão por áreas se verifica mais no sentido organizacional do que prático propriamente dito, uma vez que a abrangência de programas integracionistas devesse ser, por definição, multidisciplinar.

Nos países do oeste europeu têm havido uma série de movimentos legais e populacionais no sentido de se estabelecer ideologias e práticas de cunho integracionista, especialmente a partir dos anos 60. Neste artigo pretende-se discutir a tal movimentação dentro de uma perspectiva histórica. Pretende-se ainda levantar algumas questões a respeito da relação entre o movimento integracionista e as recentes mudanças no cenário europeu no sentido de uma competitividade baseada em méritos e habilidades. Para efeitos “organizacionais”, conforme mencionado no parágrafo anterior, tal discussão enfocará o campo da educação.

## ORIGENS

O surgimento oficial do movimento pela integração da pessoa deficiente na Europa pode ser atribuído como decorrente da conjunção histórica de três fatores: as duas Grandes Guerras Mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico.<sup>1</sup>

No que diz respeito às Grandes Guerras, duas foram as principais consequências com implicações ao movimento integracionista. A primeira foi o retorno – e conseqüentemente o aumento – de indivíduos fisicamente debilitados ou deficientes, causando a necessidade de se criar, implantar e reformular programas de reintegração destes indivíduos na sociedade. A segunda constituiu-se na escassez de mão-de-obra ocasionada pelo curto espaço de tempo entre as duas Guerras e, obviamente, pela perda de soldados. Estes dois fatores, em conjunção, promoveram o aparecimento de programas de educação, saúde e treinamento específico para funções trabalhistas de deficientes que visavam, ao mesmo tempo que reintegrar tais indivíduos na sociedade, preencher as lacunas da força de trabalho europeia, originadas pelas duas Guerras.

As implicações ocorridas em função do fortalecimento do movimento pelos direitos humanos à integração da pessoa deficiente têm suas origens no pós-Guerra e nos subseqüentes movimentos pelos direitos humanos desenvolvidos a partir dos anos 60. Tal fortalecimento se verificou com a mudança de perspectiva relativa ao uso de pessoas deficientes como parte da força de trabalho, originada no pós-guerra.

Em outras palavras, se no pós-Guerra a perspectiva de reintegração destes indivíduos se dava no sentido de “preencher lacunas” ou num sentido paternalista, a partir dos anos 60 essa perspectiva não mais será satisfatória. A demanda relativa aos deficientes, a partir de então, se dará no sentido de integrá-los com base em seus direitos enquanto seres humanos e indivíduos nascidos em dada sociedade.

1 WEDELL, K. Children with special educational needs: past, present and future. Em: EVANS, P., VARMA, V. (eds.). *Special education: past, present and future*. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 17-35, Chap. 3; DAUNT, P. *Meeting disability – a european response*. London: Cassell Educational, 1991.

2 TOMLINSON, S. Professionals and ESN(M) education. Em: SWANN, W. (ed.). *The practice of special education*. Open University Press-Blackwell, 1981, cap. 3.

O avanço científico, terceiro fator mencionado como influencial à oficialização do movimento integracionista europeu enquanto tal, ocorreu constante e paralelamente aos dois fatores já mencionados. Por um lado, levantamentos estatísticos e estudos sociológicos originados nos Estados Unidos<sup>2</sup> identificaram que minorias étnicas tinham pouco ou nenhum acesso às provisões sociais, de saúde e educacionais que deveriam, em princípio, ser de acesso à todos.

Por outro lado, pesquisas nas áreas médica, educacional e psicológica, enfatizavam cada vez mais, direta ou indiretamente, a necessidade de se adotar uma abordagem menos paternalista daqueles que constituíam as minorias. Tais pesquisas também enfatizavam o fato de que a “excepcionalidade” não necessariamente deveria implicar incapacidade total de aprendizagem, ou incapacidade dos “excepcionais” de frequentar o ambiente escolar com vistas à aprendizagem.

Mais especificamente no campo educacional novas tendências surgirão, em contraposição à uma visão educacional positivista, que porão os objetivos da educação em cheque e trarão à tona uma concepção de educação enquanto instrumento para o desenvolvimento de um saber e consciência críticos.

Surgirão abordagens pedagógicas centradas na criança, na formação do indivíduo como um futuro cidadão, e como tal, agente social ativo e histórico. A educação especial presenciará, neste momento, a ênfase na troca do modelo médico-diagnóstico pelo modelo pedagógico.

Assim é que o mundo presencia o desenvolvimento da idéia de que em sociedades democráticas tal postura paternalista e meramente assistencialista não contribuía para o estabelecimento de uma verdadeira democracia, uma vez que esta deveria ser baseada nos direitos de cada um enquanto cidadão, e não na habilidade, cultura, raça, religião ou opção sexual de cada indivíduo.

## REFLEXOS NA EUROPA

Ao final dos anos 60 e durante a década de 70, esta movimentação culminará em iniciativas legais observadas na maioria dos países da Europa Ocidental. Tais iniciativas se deram no sentido de se colocar em prática esses ideais democráticos de inserção dos indivíduos na sociedade. A maioria das leis educacionais formuladas nesta época terá como ponto central a transferência dos indivíduos até então considerados “excepcionais” dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista como um veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente. Reforçando este pensar estão uma série de relatos de estudos-piloto e de experiências de integração bem-sucedidas, desenvolvidas nos anos 70 e 80.

Assim, consolida-se o termo *mainstreaming*, que, traduzido do inglês, significa um movimento de inserção (de alguém ou algo) dentro do “fluxo principal” – por oposição ao sentido dado ao termo “marginalização”, bastante conhecido e utilizado na

língua portuguesa – ou, em outras palavras, do que é convencionalmente prescrito e aceito.

Tal movimento se verificará em diferentes formas e graus, dependendo do país em que ele ocorra. Na Itália, por exemplo, *mainstreaming* se dará de uma forma geral: a integração estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter. A filosofia subjacente à defesa deste tipo de integração é a do confronto e aprendizagem mútua. Confronto no sentido de fazer com que ambos indivíduos, os ditos “normais” e os “especiais” encarem-se uns aos outros no convívio diário na escola, repartições e comunidade. Aprendizagem no sentido de que tal confronto origina a modificação da percepção que ambos os grupos possuem a respeito um do outro. A seguinte citação descreve acuradamente a filosofia do processo de integração na Itália:

*Claramente, o desconforto causado pela percepção da dissonância estimula a busca por um novo tipo de relação. Tal busca pode ser altamente útil em educação se a redução do desconforto e da dissonância levar à reorganização de possibilidades, ao invés de (levar) à uma tentativa de neutralizar a fonte de desconforto e dissonância. (Canevaro, 1984)*

Em outros países, o movimento de integração se dará de forma mais gradual. Tal gradação, em termos práticos, pode variar de uma abordagem menos a uma mais assistencialista. Geralmente tal movimento será visto de uma forma processual, em que mudanças ocorrerão à medida que demandas forem ocorrendo. Quando comparados ao nível da prática, é possível verificar que os países que seguem esta filosofia possuem práticas bastante diferentes de integração, muito embora os objetivos de tal integração sejam declaradamente os mesmos.

Assim é que encontramos países como a Alemanha, Bélgica, França e Holanda seguindo práticas educacionais de caráter segregacionista como caminho para integração da pessoa “especial” à sociedade como um todo. Num outro extremo, países como a Dinamarca e Noruega financiando projetos integracionistas mais dentro da escola regular, partindo do princípio de que a integração deve ser vista como um todo e, portanto, deve ser iniciada já na escolarização, muito embora também seja admitido que alguns casos constituem raras exceções, às quais o sistema regular de ensino não tem condições de assegurar serviços. Nestes extremos casos, educação especial em escolas especiais ainda é uma alternativa adotada.

### **A INTEGRAÇÃO EUROPÉIA HOJE**

Em resumo, pode-se dizer que até os anos 80 a integração desenvolveu-se dentro de um contexto histórico, em que pesaram questões como igualdade e direito de oportunidades, acontecimentos durante e após Guerras, e avanços científicos e peda-

gógicos. Em decorrência de tais acontecimentos, pode-se dizer que os anos 80 representaram a consolidação conceitual da integração enquanto um princípio.

Em outras palavras, aliada aos princípios de normalização e participação, a integração passa a adquirir caráter quase que próprio, e um sentido de movimento e luta que em última instância representam a defesa de uma sociedade mais igualitária, que proporciona aos seus cidadãos oportunidades e condições de participação e de contribuição: se não integral, pelo menos parcial. É neste sentido que a integração constituiu-se, hoje, no contexto europeu, um objetivo comumente almejado pela maioria dos países.

Apesar de, ou talvez devido a, ser a integração um objetivo comum, ela será concebida em duas dimensões complementares: como um meio e como um fim. Como um meio, ou parte de um processo maior de formação de seres humanos, a integração extrapolará a área educacional para ser interpretada nas mais diversas áreas: saúde, bem-estar social, trabalho, etc. A área educacional constituir-se-á em uma dessas áreas nas e através das quais o ideal integracionista deva ser buscado praticamente. Assim, junto com uma perspectiva educacional a integração poderá ser utilizada das mais diversas formas, sempre em conjunto com outras áreas, em programas ou projetos que incluam a promoção da integração em diversas áreas simultaneamente.

Por outro lado, a integração se referirá mais especificamente ao terreno educacional quando ela for encarada dentro da segunda dimensão, a saber, como um fim em si mesmo. Em outras palavras, se vista especificamente dentro do contexto educacional a integração adquirirá, em alguns casos, um caráter mais “final”, ou seja: como um reflexo de toda uma ideologia igualitária, quando transportada para o contexto educacional. Diferente, mas complementarmente, à visão da integração enquanto um “meio”, projetos em integração aqui não se preocuparão, primariamente, com a questão de uma integração total, que leve à participação total do indivíduo em sua sociedade.

Eles terão uma preocupação de promover a integração gradativamente, cada passo em seu tempo, sem no entanto esconder a crença de que o passo “integrar dentro de educação” representa uma gradação no passo maior “integrar”.

## **REFLEXOS NA ÁREA EDUCACIONAL**

Provavelmente, o principal reflexo dessa concepção bi-dimensional da integração em termos de prática educacional seja a aceitação da diversidade. Em outras palavras, conceber a integração como um “meio” e um “fim” implica, para a maioria dos países europeus, reconceitualizar educação especial de acordo com um *continuum* em que pesem duas características principais.

A primeira seria o grau de gravidade, ou seriedade, de uma dificuldade ou deficiência que uma pessoa possa apresentar. Neste sentido, as categorias de excepcionalidade ou de deficiência (que até então pertenciam a uma prática que seguia um modelo

médico-diagnóstico, o qual embora fosse preciso ao diagnosticar não era muito relevante ao indicar, para o educador, o que fazer com aquela pessoa do ponto de vista educacional) serão trocadas pela noção de que uma certa percentagem da população em idade escolar irá apresentar, cedo ou tarde, uma “necessidade educacional especial”,<sup>3</sup> que requererá um atendimento mais especializado por parte do sistema de ensino. Tal dificuldade poderá ser mais ou menos grave, temporária ou permanente. O importante é reconhecê-la em primeiro lugar.

Tal reconhecimento leva à segunda característica sobre a qual a noção de *continuum* se desenvolve: a provisão de serviços. Uma vez reconhecendo-se que parte da população necessitará, em algum momento, de um auxílio extra em seu processo de aprendizagem, deve-se reconhecer também a necessidade da existência de uma rede de provisões, que também gradarão numa escala continua tendo a integração como parâmetro: do mais ao menos segregado (por exemplo, da escola-hospital à colocação da pessoa especial em sala de aula regular, respectivamente).

Um outro reflexo dessa concepção bi-dimensional da integração se verifica na aceitação de uma perspectiva “ambiental”, em que a interação de ambos os fatores individuais da própria pessoa especial com o sistema de ensino ao qual ela pertence em um determinado momento possam ser os propiciadores da continuidade da condição deficiente por qual passa uma pessoa especial (se for um caso temporário) ou da piora de tal condição (no caso em que esta se verifique em caráter permanente).

Ora, se tomarmos como base os pontos do parágrafo acima, tornar-se-á inevitável assumir que se a deficiência decorre, ou piora, em função desta interação fatores internos X fatores externos, para que uma sociedade verdadeiramente democrática ocorresse necessário seria que todo o seu sistema de ensino abarcasse a possibilidade da existência de tais pessoas “especiais” em seu contexto, e que oferecesse as provisões que lhes fossem necessárias neste sentido, a fim de otimizar ao máximo as oportunidades destas pessoas em caráter permanente ou temporário.

O que nos leva, portanto, ao terceiro reflexo da concepção da integração enquanto um “meio” e um “fim”: a visão da educação especial como um sistema que é parte do sistema regular de ensino, e não paralelo à ele. Este assunto já tem sido bastante discutido em diversos países e artigos, e não cabe, portanto, aprofundá-lo aqui.<sup>4</sup> Cabe apenas ressaltar que esta é a direção que é dada à educação especial na maioria dos países do oeste europeu, e que embora tal direção implique uma concepção congruente de integração em teoria, na prática as coisas não necessariamente se verificam com a mesma congruência, observando-se, como resultado, diferenças (e às vezes divergências) em práticas de integração de país para país.

Tais diferenças práticas, por sua vez, nos trazem ao quarto reflexo desta visão bi-dimensional de integração: a avaliação, o mais constante possível dos potenciais fatores que originam e/ou se conjugam num dado momento para que tais diferenças ocorram. Estes fatores são inúmeros e sua variação é relativa à realidade de cada con-

3 Conforme WARNOCK, M. (1978) *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: HMSO.

4 FOREST, M. Full inclusion is possible. Em: *Philosophical Foundations*, p. 3-4, [s.d.]; WEDELL, K., *op. cit.*; SANTOS, M. P. dos. Educação especial: integrada ou paralela? Em: *Vivência*, Fundação Catarinense de Educação Especial, n. 11, p. 10-15, 12.

texto aonde eles se verificam. Não caberia aqui, portanto, citar a todos ou discutir sobre todos eles. No entanto, alguns destes fatores têm sido observados e destacados como constantes em vários dos diferentes sistemas educacionais europeus, o que talvez nos permita extrair um padrão com o qual relacionar nossa própria prática e a partir do qual extrair possíveis "lições".

Um primeiro fator relaciona-se ao tema geral de treinamento e formação de profissionais de educação especial, principalmente os professores. Aqui incluem-se relatórios em que as queixas dos países baseavam-se: a) no fato de que havia necessidade de uma maior conscientização, por parte dos profissionais em educação, em relação às pessoas deficientes; b) na necessidade de disseminação de informações a respeito da pessoa deficiente; a tais profissionais com o intuito de aumentar seu conhecimento sobre a pessoa deficiente, mas, também, a colaboração entre profissionais de diferentes áreas que sirvam a educação, o que implica um compromisso maior por parte das autoridades responsáveis; c) na necessidade de se adotar uma prática interdisciplinar para que a integração possa ocorrer de forma mais eficaz, ainda que o foco principal seja o educacional.

Um segundo fator liga-se ao tema geral da participação de pais e alunos. Tal fator aborda principalmente questões sobre o direito de decisão a respeito das alternativas existentes e dos caminhos a seguir no que diz respeito ao aspecto educacional das pessoas deficientes. Aborda também a prerrogativa de que um dos melhores modos de se garantir que a integração ocorra de fato é através da participação decisiva dos setores mais afetados: pais e alunos.

Ainda um terceiro fator diz respeito aos diversos aspectos curriculares. Entre tais incluem-se: a) necessidade de constante avaliação e revisão das práticas correntes de integração; b) a necessidade de uma postura flexível frente à conclusão de que possíveis mudanças e re-planejamentos sejam necessários; c) a aceitação do fato de que integração implica em constantes modificações de programas e de atitudes; e d) a necessidade de se adotar uma filosofia curricular que busque a não-exclusão (dos que ainda não foram excluídos) e a re-integração (dos que já foram).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Havendo dito tudo isto, restam ainda algumas dúvidas baseadas em um fato: o da criação da Comunidade Econômica Européia. Como ficam estes ideais democráticos tão disseminados e propagados na realidade do oeste europeu frente à uma Europa que se junta cada vez mais em função de uma ideologia de mercado que, inevitavelmente, tem como pressuposto a competitividade e o mérito por habilidades? De que forma garantir que haja igualdade de oportunidades nos sistemas educacionais de uma comunidade que cresce a cada dia com a preocupação de formarem os mais bem-qualificados e, assim, ganharem o mercado exterior? Como é que um sistema de ensino

pode oferecer, ao mesmo tempo, uma educação compreensiva, integradora, mas cujos princípios atuais primam pelo mérito e pela distinção?

Numa primeira vista, poder-se-ia dizer que tal contradição, tendo em vista a predominância cada vez maior de uma ideologia de mercado, acabará por eliminar a possibilidade de uma integração efetiva. Aparentemente, estaríamos vivendo uma era de retrocesso no que diz respeito aos ideais igualitários que tanto predominaram nas décadas de 60 e 70. Tal retrocesso se verificaria não através da defesa de ideologias autoritárias, mas de forma bem mais sutil: através do crescimento e disseminação de uma ideologia de mercado que apregoa a liberdade individual com base nos esforços e méritos de cada um. Vence aquele que persiste e que realmente quer. E, assim, “esqueça-se” que apesar do fato de que todos nascemos com potenciais e habilidades, nem todos os possuímos no mesmo grau. E acima de tudo: nem todos somos oferecidos as mesmas condições para que vençamos e superemos quaisquer possíveis desníveis que possamos ter em relação a outros.

Neste sentido, a ideologia de mercado, como descrita acima, implica uma distorção no conceito de democracia. Implica que a democracia parte do princípio de que todos somos iguais, e assim, portanto, devemos ter as mesmas capacidades. Ora, uma verdadeira democracia não parte pelo reconhecimento de uma falsa igualdade entre indivíduos, mas, sim, pelo reconhecimento da diferença e das vantagens que cada diferença possa trazer aos indivíduos e o contexto ao qual estes pertençam. Uma verdadeira democracia deve reconhecer a relatividade das coisas, e como tal o fato de que uma “deficiência” pode variar em grau e tipo, e pode incorrer em resultados mais ou menos positivos, dependendo da relação através da qual esta se verifique num determinado contexto.

A título de exemplo, não poderíamos afirmar que um país que aplica classes especiais como o caminho mais viável para a integração não seja de fato integracionista, caso este nunca tenha elaborado, em sua história, nenhuma política de integração e que se tenha visto forçado a iniciar tal política de uma hora para outra. Dentro daquele contexto específico, aquela é a integração possível num determinado momento. O mesmo já não se poderia dizer, por exemplo, de um país que tenha sempre tido como tradição a preocupação teórica e prática com a integração, e que de repente se vê forçado a cancelar certos programas de integração em função de todo um desincentivo nacional ocorrido em função da adoção internacional de uma ideologia de mercado.

O que se tenta colocar, portanto, é a importância de prestarmos atenção às contradições e discrepâncias entre o discurso e a prática vigentes. Mas mais do que isso, de aprofundarmos as análises no sentido de se verificar até que ponto tal contradição é politicamente real, conveniente, relativa e contextual. Tomando-se tais pontos como referência torna-se possível percebermos com mais clareza nossas próprias posições quanto às questões, orientar nossa prática diária no sentido de combater ou apoiar a situação vigente e manter-se uma postura flexível quanto ao fato de que mudanças (para

melhor ou pior) fazem parte do processo histórico. E que, portanto, cabe a nós, enquanto indivíduos e sociedades, estarmos atentos a elas e participarmos ativamente neste processo histórico de fazer e refazer tais mudanças.

Em resumo, uma ideologia de mercado não deveria, necessariamente, impedir que o processo de integração ocorra. Mas para que tal não aconteça, caberá a nós, pais, deficientes e profissionais, tomarmos plena consciência, posicionamento e ação quanto aos possíveis retrocessos que tal ideologia possa originar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAUNT, P. *Meeting disability – a European response*. London: Cassel Educational, 1991.
- FOREST, M., LUSTHAUS, E. *The kaleidoscope each belongs – quality education for all*. [s.d.], p. 1-22.
- FOREST, M. Full inclusion is possible. Em: *Philosophical Foundations*, p. 3-4, [s.d.].
- SANTOS, M. P. dos. Educação especial: integrada ou paralela? Em: *Vivência*, Fundação Catarinense de Educação Especial, n. 11, p. 10-15, 12.
- TOMLINSON, S. Professionals and ESN(M) education. Em: SWANN, W. (ed.). *The practice of special education*. Open University Press-Blackwell, 1981, cap. 3.
- WEDELL, K. Children with special educational needs: past, present and future. Em: EVANS, P., VARMA, V. (eds.). *Special education: past, present and future*. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 17-35, Chap. 3.
- WEDELL, K. Special needs education: the next 25 years. Em: *National Briefing on Education*, London: Paul Hamlin Foundation, n. 14, May 1994.