

Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales

Sílvia Ester Orrú

Doctorando en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba - UNIMEP
Coordinadora y docente de la licenciatura en Pedagogía
de las Facultades Integradas de la Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB
seorru@itelefonica.com.br

Resumen:

La historia de la Educación Especial en Brasil, como país de Iberoamérica, ha estado marcada por las influencias de países del continente americano desde el siglo XIX. Sin embargo, solamente a partir de la década de los sesenta del siglo XX la política nacional prestó verdadera atención a la Educación Especial. Actualmente, existe una inversión real en la formación de profesores de esta modalidad de enseñanza, mientras que hay mucho por hacer en relación a la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la sociedad brasileña, de modo que «todos» sean ciudadanos y estén ejerciendo sus derechos.

Palabras clave: educación especial, Brasil, necesidades especiales, proceso de inclusión, formación de profesores, igualdad de derechos.

Abstract: *Special Education in Brazil: an overview of the inclusion process of people with special education needs*

The history of Special Education in Brazil, as a Latin American country, has been marked by the influence of countries in the American continent since the 19th century. However, the national policy only paid real attention to Special Education since the 60s of the 20th century. Today, there is a real investment in teacher training for this type of education, but still a long way to go as regards the inclusion of people with special education needs in the Brazilian society, so that they «all» be citizens and may exercise their rights.

Key words: special education, Brazil, special needs, inclusive process, teacher training, equal rights.

Brasil, un país joven y colonizado por europeos, recibió influencias de otros países sudamericanos y los Estados Unidos en torno al siglo XIX en la formación de grupos para la atención de ciegos, sordos, deficientes mentales y físicos. Estos grupos fueron iniciados por instituciones oficiales y privadas, gracias a algunos educadores que, preocupados con esta cuestión, se comprometieron en la materialización estas actividades innovadoras.

A pesar de la formación de los grupos mencionados, únicamente en el siglo XX, entre finales de la década de los cincuenta e inicios de la década de los sesenta, la política educativa del país incluyó la Educación Especial¹ entre sus prestaciones. Sin embargo, la sociedad se mostró interesada desde comienzos del siglo pasado, con publicaciones de trabajos de carácter técnico y científico relacionados con la educación de estas personas.

Hasta el año 1956, todas las iniciativas educativas relacionadas con la educación especial tuvieron un carácter aislado, manifestadas por algunas instituciones oficiales y por iniciativas particulares. En este periodo se crearon diversas instituciones para la atención especializada de niños ciegos, sordos, deficientes mentales y físicos, destacando entre ellas el *Instituto Educacional de São Paulo* (1954), para deficientes auditivos; la *Associação de Assistência à Criança Defeituosa AACD* (1959), para la rehabilitación de deficientes físicos; el *Instituto Pestalozzi*² de Canoas (1926), para deficientes mentales; y la *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)*³ de Río de Janeiro (1954).

Además de las entidades mencionadas, de carácter civil, particular y sin ánimo de lucro, cuarenta establecimientos de enseñanza regular del Gobierno público prestaban algún tipo de atención escolar especial a las personas con deficiencias. Desgraciadamente, aun dándose la existencia de los establecimientos mencionados para la atención a las personas con deficiencias, la idea se limitaba a atenderlas terapéuticamente, con la finalidad clínica de las diversas áreas⁴, sin ninguna pretensión más allá que se dirigiese a estructurar una propuesta pedagógica para el desarrollo intelectual de éstas.

Al seguir el desarrollo de la historia de la Educación Especial brasileña, se observa que falta un periodo muy pequeño, referente al verdadero inicio de la educación para las personas con necesidades educativas específicas. Este periodo se da en la segunda mitad del siglo XX, de 1957 a 1993, cuando surgieron las iniciativas oficiales de ámbito especial, a través de campañas con esa finalidad.

Se realizaron diversas campañas por todo el país por medio de movimientos promovidos por instituciones privadas y apoyados por el Ministerio de Educación y Cultura, que proponían la educación y la rehabilitación del deficiente mental.

⁽¹⁾ Éste es, actualmente, el término utilizado; anteriormente, hubiera sido: educación de deficientes y educación de excepcionales.

⁽²⁾ El *Instituto Pestalozzi* de Canoas dio origen, posteriormente, a la creación de *Sociedades Pestalozzi* por todo el país.

⁽³⁾ Como la institución anterior, la creación de la *APAE* de Río de Janeiro tuvo continuidad a nivel nacional.

⁽⁴⁾ Áreas de atención clínica: fisioterapia, logopedia, psicología, terapia ocupacional y servicio social.

Mientras tanto, desgraciadamente, la rehabilitación se entendía como un proceso de tratamiento de las deficiencias con una programación terapéutica específica de trasfondo clínico. Se pretendía tratar al alumno en sus condiciones físicas, psicológicas y sociales, lo que implicaba que el aspecto educativo era sólo una parte o un servicio prestado por el equipo multidisciplinar en la atención global al individuo.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n.º 4.024/61 regula las políticas y propuestas educativas para las personas con deficiencias, determinando las acciones de los servicios públicos y privados y las formas de atención. Afirmaba en su artículo 88 que, para llevar a cabo la integración de los deficientes en la comunidad, era necesario que su educación se enmarcase en el sistema educativo general, en la medida en que fuese necesario, sin explicar claramente su intención real. Por tanto, por una parte, se puede interpretar genéricamente, en condiciones variables de situaciones, tanto en los servicios educativos regulares comunes como en los especiales y, por otra parte, entender que no se agrupe a ese individuo dentro del sistema educativo general quedando al margen del sistema escolar, separado en un sistema especial de educación y, lógicamente, segregado.

La Ley 4.024/61, en su artículo 89, señala un compromiso claro de las administraciones públicas con la concesión de un «tratamiento especial mediante becas de estudios, préstamos y subvenciones» a toda iniciativa privada relacionada con la educación de excepcionales y considerada útil por los Consejos Estatales de Educación.

De nuevo, no se trasluce en qué consiste la existencia de la educación de excepcionales, si habría de ser a través de la prestación de servicios especializados o comunes, mediante el sistema educativo general o fuera de éste. Estas indefiniciones generaron obstáculos de tipo político, técnico y legal, debido a la consideración resultante de los Consejos Estatales de Educación, que se referían a cualquier atención educativa⁵ a los excepcionales como susceptible para la obtención de becas de estudios, subvenciones y préstamos. Debido a esta definición de la condición de atención educativa, la educación, de nuevo, fue agredida en lo relacionado con la asignación de las partidas públicas; por tanto, dentro de la confusión premeditada, el liberalismo clásico aparecía intencionalmente, situando la educación en el engañoso altar de la inspiración «en los principios de la libertad y en los ideales de la solidaridad humana».

En 1971 se aprobó el Decreto Ley n.º 5.692/71, que cita en su artículo 91 la necesidad de un «tratamiento especial a los excepcionales» reconocida en el Dictamen n.º 848/72, del Consejo Federal de Educación, con el propósito de contribuir a la solución del problema inherente a la educación de los excepcionales. Junto a estas disposiciones presentadas por el Ministerio, había una petición del presidente de

⁽⁵⁾ Aunque la atención no se entendiese como escolar, pues en la mayoría de los casos era únicamente de carácter terapéutico y no educativo.

la Federación Nacional de APAE, Dr. Justino Alves Pereira: «La adopción de medidas urgentes para que también el campo de la enseñanza y protección del excepcional se dinamice en un momento en que todos los demás sectores educativos se reformulan y se ponen en funcionamiento» (Mazzota, 1996, p. 54).

Esta misma ley define como objetivo general (común o especial) la provisión de la formación necesaria para el desarrollo del potencial del educando como elemento de su realización, preparación para el trabajo y para el ejercicio consciente de la ciudadanía. Asegura en su artículo 9 el «tratamiento especial» a los «alumnos que presenten deficiencias físicas o mentales, los que presenten un retraso considerable en relación a la edad regular de matrícula y los superdotados», con la definición de los Consejos Estatales de Educación. De nuevo aparece la duda: ¿esta idea contradice el artículo 88 de la Ley 4.024/61? ¿a pesar de desarrollarse mediante servicios especiales, la «educación de los excepcionales» puede enmarcarse en el «sistema educativo general»?

Se entiende que, en el recorrido desde 1971 hasta 1985, la educación especial pasa a ser una medida que forma parte de una política educativa que ve la «educación de excepcionales» como un paso que lleva a la escolarización, aunque hasta hoy en día no se vea el equilibrio total al respecto.

En el año 1977, los Ministerios de Educación y Cultura y de Previsión y Asistencia Social fijaron las directrices básicas para la actuación conjunta de los órganos que les pertenecían dedicados a la atención de los excepcionales. En el Decreto Interministerial n.º 186, de 10 de marzo de 1978, quedaron evidentes los principales objetivos generales: «ampliar las oportunidades de atención especializada, de naturaleza médico-psicosocial y educativa para excepcionales, con el fin de hacer posible su integración social» y «propiciar la continuidad de la atención a los excepcionales, a través de un servicio especializado de rehabilitación y educación [...]».

Se definió, así mismo, el conjunto de usuarios atendidos por los servicios especializados de tipo educativo⁶, por órganos o entidades del Centro Nacional de Educación Especial, de los servicios de rehabilitación⁷ de la fundación *Brasileira de Assistência*, de los de salud de Previsión Social y de los servicios de rehabilitación profesional prestados por el INPS/MPAS. La denominación usada para estos usuarios fue «los excepcionales», y la línea seguida de carácter preventivo y corrector⁸, exigiéndose que el diagnóstico de la excepcionalidad para tal atención fuese llevada a cabo por los servicios de la LBA/MPAS o, en ausencia de éstos, por los servicios especializados de carácter médico-psicosocial y educativos existentes en la comunidad.

⁽⁶⁾ Excepcionales con características y tipos variados que, pasando o no por el tratamiento de rehabilitación, se mostraban aptos para su admisión en los sistemas de enseñanza, ya fuesen éstos últimos regulares, compensatorios o especializados.

⁽⁷⁾ Portadores de deficiencia física y/o psíquica, constante, no evolutiva, con alteraciones desarrolladas por incapacidad, que salen del perfil medio, pero que no afectan al fin mínimo de la rehabilitación.

⁽⁸⁾ El sentido clínico y/o terapéutico seguía ocultando el fin real de la educación especial. La orientación del niño era sometida siempre a una diagnóstico estigmatizante, al objetivar la rigurosidad de la científicidad y la adecuación.

Se observa que, durante un período de trece años (1972-1985), las tendencias políticas educativas trazaban una educación especial plenamente terapéutica, dejando los términos: «preferentemente» y «siempre que sea posible», engañar a todos con la apariencia invasiva de que se daba una preocupación por la educación del individuo. En la práctica, según se establece en el Decreto Interministerial n.º 186, ni siquiera se exigía un profesor especializado para la administración de clases especiales, sino una astucia que recuerda el «siempre que sea posible» evitándose, así, un posicionamiento político y transformador que acarrearía una perturbación general en todos los órganos de gobierno, de las partidas asignadas y de la falta de conocimiento pleno de sus derechos reconocidos en la Constitución, ajenos por las connotaciones ambiguas y premeditadas.

La justificación específica de la educación especial queda enredada en los desperdicios de una política no muy bien comprendida. Según Mazzotta :

Se observa que a través de los instrumentos legales no se responden, implícita o explícitamente, preguntas centrales y fundamentales, tales como: ¿qué es la Educación Especial? ¿A quién se destina? [...], incluso en los planes nacionales es patente esta indefinición, generando ambigüedades, controversias e incoherencias que alteran cualquier política de servicios (*Op. cit.*: p. 75).

A partir de 1986, época de la implantación de un Gobierno democrático, la educación especial pasó a ser entendida como inherente a la educación, haciéndose hincapié en el pleno desarrollo de las potencialidades «del educando con necesidades especiales⁹» mediante el Decreto CENESP/MEC n.º 69, de 28 de agosto de 1986, además de dictar normas para la prestación de servicios de apoyo técnico o financiero a la educación especial en los sistemas de enseñanza público y privado.

Dos años después de este avance en los fines de la educación especial, se publica oficialmente la nueva Constitución brasileña, el día 5 de octubre de 1988, que incluye en referencia a la educación especial, en su capítulo III, *De la Educación, de la Cultura y del Deporte*, el artículo 208:

«El deber del Estado con la educación se llevará a cabo mediante la garantía de: atención educativa especializada a los portadores de deficiencia, preferentemente en la red regular de enseñanza».

La persona que presenta deficiencias pasa a verse como un ciudadano brasileño que tiene sus derechos asegurados por normas dictadas por la Constitución. Aunque con retraso, la preocupación relacionada con sus necesidades especiales comienza a surgir y la legislación inicia su trabajo, con el fin de mejorar las condiciones del individuo. Para ello, se promulgan las leyes que disponen normas sobre

⁽⁹⁾ Expresión utilizada por primera vez en sustitución del término *alumno excepcional*.

lugares y edificios de uso público y de transportes colectivos para personas con deficiencias.

Mientras tanto, a pesar de haberse dado un paso importante en lo referente a los derechos de este grupo de personas, continúan dándose las expresiones no totalmente claras. De nuevo la atención educativa a los afectados por deficiencias se asegura «preferentemente» en la red regular de enseñanza. Las posibilidades de integración son visibles; sin embargo, existiendo la oportunidad o no siendo posible tal ajuste en la red regular, los individuos se ven abocados¹⁰ a la segregación.

En 1989 se publicó la Ley 7.853, de 24 de octubre, que creó la CORDE (Coordinadora Nacional para la Integración de la Persona Portadora de Deficiencias) como órgano autónomo, tanto en lo administrativo como en lo financiero, para la asignación de recursos presupuestarios específicos, y estableció «normas generales para el pleno ejercicio de los derechos individuales y sociales de las personas portadoras de deficiencia y su efectiva integración social», incluyendo en su *Inciso I* las medidas referentes al área de educación:

la inclusión, en el sistema educativo, de la Educación Especial como modalidad educativa que abarque la educación precoz, la preescolar, las de los grados 1º y 2º, la compensatoria, la habilitación y rehabilitación profesionales, con currículos, etapas y exigencias de titulación propios:

- a) la inserción, en lo referente al sistema educativo, de las escuelas especiales, privadas y pública;
- b) la oferta, obligatoria y gratuita, de la Educación Especial en establecimientos públicos de enseñanza;
- c) la oferta obligatoria de programas de Educación Especial en el nivel preescolar y escolar, en unidades hospitalarias y de naturaleza semejante en las cuales estén internados, por plazo igual o superior a 1 (un) año, educandos portadores de deficiencias;
- d) el acceso de alumnos portadores de deficiencias a los beneficios conferidos a los demás educandos, incluido material escolar, merienda escolar y becas de estudio;
- e) la matrícula obligatoria en cursos regulares de establecimientos públicos y particulares de personas portadoras de deficiencias capaces de integrarse en el sistema regular de enseñanza.

Merece la pena recordar que, frente a la estrecha visión educativa seguida durante prolongados años, las propuestas de cambio presentadas después de 1986,

⁽¹⁰⁾ Como la visión clínica todavía opera con cierta prepotencia, las evaluaciones diagnósticas constituyen la última palabra sobre lo que debe hacerse con la persona. Lógicamente, es mucho más fácil etiquetar al niño como no apto para asistir a una clase común que invertir en ella para que tal hecho se consolide.

incluso con expresiones vagas y potencialmente discriminadoras, son casi anuales, beneficiando a la persona con deficiencias en sus aspectos sociales y educativos en la búsqueda de su espacio dentro de la sociedad de la que forma parte.

La creación del Estatuto del Niño y del Adolescente, por la Ley n.º 8.069, de 13 de julio de 1990, fue un avance para el ejercicio de derechos camino a la ciudadanía, pues no aparece distinción entre el niño y el adolescente con deficiencias o no. Simplemente, es legal para todos, haciendo valer su condición personal de individuo en desarrollo.

Inmediatamente, en el año 1991, se publica la Resolución n.º 01/91, por el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación, condicionando la revisión del *salário-educação*^{N.4.} para la aplicación de como mínimo un 8% de los recursos educativos a la enseñanza especial por los estados y municipios¹¹.

De los diversos problemas presentados como dificultades para el proceso integrador o incluso de la persona con necesidades especiales en la sociedad y, obviamente, también en los establecimientos de enseñanza regular, nada es peor y más deplorable que la falta de voluntad política de los gobernantes para que este proceso sea viable.

Los obstáculos financieros y burocráticos encontrados por las instituciones filantrópicas que prestan servicios de educación especial provienen de la indiferencia de los órganos responsables en lo referente a la revisión correcta y el acceso a las partidas en los tiempos necesarios¹², y de las disculpas fuera de lugar, como la que expuso el ministro de Educación de aquel momento: «Por más simpatía que pueda tener hacia los niños deficientes, no es suficiente para olvidar a los niños brasileños sin acceso al 1º grado» (Balleroni, 1992). Da la impresión de que, por presentar alguna deficiencia, no hayan nacido en suelo brasileño.

Ejemplos como éste dejan clara la ignominia de la exclusión de las personas con necesidades específicas, sea en la educación común o en la especial. La actitud lamentable de la más alta autoridad del área fue escandalosa desde el punto de vista político para toda la sociedad civil que, a su vez, se posicionó contra tal hecho¹³.

^(N.4.) El *salário-educação* es una contribución prevista en el artículo 212 de la Constitución Federal brasileña: «La enseñanza fundamental pública tendrá como fuente adicional de financiación la contribución social del *salário-educação* recogido por las empresas [...]». Esta contribución se calcula en base al total de remuneraciones pagadas a los empleados asegurados, de todas las empresas contribuyentes.

⁽¹¹⁾ Desgraciadamente, el año siguiente el gobierno Collor presentó un proyecto solicitando cambios en este presupuesto, lo que conlleva la retirada de varios billones de cruzeiros destinados a la educación especial hacia otros fines.

⁽¹²⁾ El MEC hace la revisión de las partidas en épocas perjudiciales para las necesidades de la institución, generalmente se hacen en los meses de noviembre y diciembre, dando la impresión de que la intención es el deseo de que tenga lugar la pérdida de las partidas, siendo necesario devolverlas al lugar de donde vinieron: las arcas públicas.

⁽¹³⁾ El proyecto se archivó el día 23/09/1992. Poco después, el Gobierno destinó el dos por ciento de 20 trillones de cruzeiros del presupuesto previsto (FNDE), de 1993, a mil doscientas APAE del país.

En 1993 se estableció uno de los proyectos de ley más importantes para la educación nacional: el Proyecto de Ley n.º 101, de la *Câmara Federal*, que consolida las Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB (*Senado Federal*, 1993). Regula la educación escolar en su capítulo III, como deber del Estado y de la familia, correspondiendo a las Administraciones Públicas la atención educativa especializada a las personas con deficiencias, preferentemente en la red regular de enseñanza y condiciones especiales de escolarización para los superdotados. También se disponen órganos normativos, con el fin de proporcionar criterios para la identificación de instituciones privadas sin ánimo de lucro, especializadas y que actúan en el ámbito de la educación.

Además de lo que se ha expuesto, es importante destacar algunos puntos de este proyecto, tal como resalta Marcos Mazzotta en su análisis político de la educación nacional:

Reitera la preferencia por la enseñanza regular para todos los educandos, incluso en el caso de que requieran atención especializada, en el nivel de la educación básica; define las instituciones privadas confesionales, comunitarias o filantrópicas, incluyéndolas en el sistema de enseñanza únicamente cuando tengan objetivos educativos; destaca, entre las garantías didácticas diferenciadas, el currículo, el desarrollo del currículo y la cualificación de los profesores (Op. cit.: p. 89).

Con las nuevas definiciones dispuestas, se puede observar una ventaja en relación al profesor, que anteriormente se encontraba siempre en segundo plano, respecto a los técnicos que tenían la última palabra en las evaluaciones diagnósticas realizadas con la finalidad de caracterizar científicamente la deficiencia y definir dónde debían derivarse estas personas¹⁴. De esta forma, se considera que «garantizar una posición social e intelectual correspondiente con la responsabilidad pública del profesor, constituye una condición fundamental para que el país pueda tener una escuela que sea un agente en la construcción de la ciudadanía» (Cunha, 1993: 2).

Se dieron grandes pasos hacia la mejora de la educación especial desde el año 1957 hasta 1993. No tiene lugar aquí discutir toda la cuestión política ni las dificultades sociales o financieras que impidieron una toma de posición más activa en relación con los derechos de las personas con necesidades específicas como ciudadanos brasileños iguales a las de cualquier otro que no presente deficiencias, si es que existen personas sin deficiencias.

Las discusiones y luchas, principalmente emprendidas por instituciones filantrópicas y especializadas, como las APAE, no han terminado con la consecución de

⁽¹⁴⁾ Por falta de visión educativa, los equipos técnicos, en general, no se esforzaban por cambiar la realidad de la educación especial. Se referían a las evaluaciones diagnósticas que aclaraban la cuestión del *mantenimiento* del portador de deficiencias en sus diversas áreas (principalmente en la fisioterapia y la terapia ocupacional), sin apostar por la rehabilitación de éste, con fines de apoyo para su integración educativa en clases comunes.

aquello que, penosamente, ya se había conquistado. En el periodo desde 1993 hasta 1996 se dirigieron al Senado muchos proyectos para exigir consideraciones más contundentes de los derechos de la persona con deficiencias y, como resultado de veinticinco años de seguimientos definidos por la Ley n.º 5692/71, se promulga la Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n.º 9.394, el 20 de diciembre de 1996, que altera antiguos modelos de la educación brasileña, incluidos los referentes a la educación especial.

De forma general, se conforma una perspectiva optimista de la educación especial al encontrarse más unida a la educación escolar y a la enseñanza pública. Pasa a caracterizarse como modalidad de la educación escolar, destinada a personas con necesidades especiales iniciadas hasta en la educación infantil, tal como se afirma en el capítulo V, de la LDB 9.394/96, de la educación especial:

«art. 58 –Se entiende por Educación Especial, a efectos de esta Ley, la modalidad de educación escolar, ofrecida preferentemente en la red regular de enseñanza, para educandos portadores de necesidades especiales».

Se observa en este artículo una continuidad respecto a la connotación no exacta, referente al término «preferentemente», usado para determinar dónde deberá ofrecerse la educación para la persona con necesidades educativas especiales. A pesar del progreso alcanzado, las Administraciones Públicas todavía no han determinado la responsabilidad única del sistema regular de enseñanzas con respecto a la educación de ese alumnado.

- Habrá, cuando sea necesario, servicios de apoyo especializado, en la escuela regular, para atender las peculiaridades de los usuarios de la educación especial.
- La atención educativa se llevará a cabo en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, en función de las condiciones específicas de los alumnos, no fuese posible su integración en las clases comunes de enseñanza regular.

Es obvio que se hacen necesarios los servicios de apoyo especializado para que las personas con deficiencia estén bien integradas en la enseñanza regular. Si no fuese así, no necesitarían atenciones educativas especiales. Es indispensable la contratación de psicólogos y logopedas en las escuelas públicas para la atención plena de ellas. Desgraciadamente, el estigma de la deficiencia encubre la realidad de que todos nosotros presentamos, de alguna forma, deficiencias en una u otra área de nuestras vidas, incluidas las escolares. Por ello, en este trabajo optamos por el uso de la expresión: «persona con necesidades específicas» en lugar de utilizar los términos anteriormente mencionados.

Es necesario un trabajo constante de concienciación de la sociedad sobre cuáles serían realmente las personas con necesidades específicas que requerirían una atención aparte de las clases regulares. Porque es muy cómodo evaluar apresuradamente a ese individuo y destinarlo a una segregación «eterna» por la falta de volun-

tad política de asumir sus verdaderas necesidades como personas con necesidades específicas. Las investigaciones realizadas demuestran que las actitudes segregadoras tienden a empeorar el desarrollo global de cualquier persona que se encuentra en esas situaciones, sea por haber nacido con alguna necesidad específica o por haber adquirido ésta a través de cualquier otro factor.

Art. 59 – Los sistemas de enseñanza asegurarán a los educandos con necesidades especiales:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización específicos para atender sus necesidades;

II - Atención específica para aquellos que no pudieran alcanzar el nivel exigido para la conclusión de la enseñanza fundamental, en virtud de sus deficiencias, y aceleración para concluir en menor tiempo el programa escolar para los superdotados.

En la medida en que se asegura el derecho a la adecuación de ayudas educativas, metodologías y recursos específicos para la atención de estos individuos incluidos en la enseñanza general, es precisa la preparación y la inversión en tales necesidades, para que estén a disposición del profesor en el establecimiento de enseñanza, con el objetivo de que no se pierda tiempo en la enseñanza-aprendizaje del alumno con necesidades específicas. Por tanto, es esencial la asignación financiera para que se disponga de profesionales¹⁵ que detecten lo que es urgente en el aspecto material, así como en el desempeño de su labor profesional¹⁶ dentro de la escuela, como apoyo para el pleno desarrollo cognitivo-intelectual del alumno.

«III – Profesores con la especialización adecuada y con nivel medio o superior para la atención especializada, así como profesores de enseñanza regular capacitados para la integración de esos educandos en las clases comunes».

Es terminantemente necesaria la preparación y capacitación a nivel nacional del profesor para el trabajo heterogéneo, integrador e inclusivo de la persona con necesidades específicas en la enseñanza general. Este artículo contribuye en gran medida a la educación nacional, exigiendo una mejor cualificación del profesor para dar clase. No serán uno o dos alumnos los que harán que las clases se vengán abajo, sino la falta de preparación del profesor y su mala formación profesional que se iniciaron durante sus estudios en la enseñanza media o en la enseñanza superior.

⁽¹⁵⁾ Fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales, para la adecuación de los instrumentos necesarios para el portador de deficiencias. Por ejemplo: sillas de ruedas adecuadas al problema del alumno, instrumentos que mejoren el rendimiento en relación a la coordinación motora fina para el desarrollo de la escritura y muchos otros conocidos por los profesionales que trabajan en ese.

⁽¹⁶⁾ Psicólogos, logopedas y psicopedagogos a favor de la construcción del conocimiento, que respeten las habilidades específicas y el potencial inherente al alumno, supliendo sus necesidades especiales mediante recursos apropiados y concretos para cada caso.

«Art. 60 – Los órganos normativos de los sistemas de enseñanza establecerán criterios de identificación de las instituciones privadas sin ánimo de lucro, especializadas y con actividad exclusiva en Educación Especial, con fines de apoyo técnico y financiero por las Administraciones Públicas.

Párrafo único: Las Administraciones Públicas dotarán, como alternativa preferente, la ampliación de la atención a los educandos con necesidades especiales en la propia red de enseñanza regular, independientemente del apoyo de las instituciones previstas en este artículo».

Corresponde al Gobierno Federal exclusivamente imponer criterios con fines educativos a las instituciones privadas, con el fin de transformar las acciones segregacionistas y discriminadoras realizadas hasta entonces para la plena educación de este alumnado. Se puede ya observar esta toma de posición en las APAE de todo Brasil. A pesar de la resistencia, todavía existente de ciertos profesionales, principalmente los del área de la salud, que se habían acomodado en la antigua política de la exclusión y de la etiqueta por las apariencias, sin embargo, muchas escuelas mantenidas por estas importantes instituciones han trabajado a favor de las intensas transformaciones y defendido tales causas.

Esperamos que sigan creándose y llevándose a cabo medidas favorables a las personas con necesidades específicas por los órganos normativos y apropiados, por los profesionales de los establecimientos regulares de enseñanza, así como por los profesionales pertenecientes a las instituciones privadas y específicas de educación especial. Sin embargo, no basta sólo con esperar tales medidas. Es preciso buscar y exigir de las autoridades públicas el debido cumplimiento de sus atribuciones en relación al derecho de la persona con necesidades específicas.

Para ello, reflexionando sobre el potencial y las habilidades especiales existentes en todas las personas con una necesidad específica y recobrando la responsabilidad de ocuparse de la educación del ciudadano con tales necesidades, se acentúa la urgencia de adecuarla a su realidad. De ahí la necesidad de tener a la vista una educación continuada que comprenda y reintegre a todos, evitando la creación de brechas como la utilización del término «preferentemente», que contribuye indirectamente a la existencia de la exclusión.

Traducción: Gala Emma Esteban Peñalba

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLERONI, E. (30/06/1992): «Plano do MEC cria «ônibus da alegria»: projeto de governo usa o dinheiro da educação de excepcionais para distribuir ônibus escolares». *Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano*, p. 1.
- BIELER, R. B. (1990): *Ética e legislação: os direitos das pessoas portadoras de deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro, Rotary Club. BOBBIO, N. (1996): *O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo*. (2ª ed). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BRASIL. *Decreto-lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Brasília, CORDE, BRASIL. *Decreto-lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Secretaria de Estado da Educação, Editora do Brasil S/A, (1998).
- CADERNOS CEDES (1998): *A nova ldb e as Necessidades Educativas Especiais*. Campinas: v. 46, Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CARMO, APOLÔNIO A (1991): «Deficiência: uma questão de ponto de vista». *Revista Integração, Edição especial, Ano 3, 07*, p. 16-18.
- FOUCAULT, M. (1994) *Doença Mental e Psicologia*. (5ª ed.), Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- MAZZOTTA, J. S. (1996): *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Cortêz.
- ORRÚ, S. E. (2000): *O processo de formação de educadores na perspectiva da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a pessoa com autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, PUC.
- SENADO FEDERAL (1993). *Projeto de Lei da Câmara n.º 101*. Publicado no DCN, Seção II, 28/05/1993. Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal.
- STAINBACK, S. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.