

A Nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências

O tema a ser aqui desenvolvido refere-se à integração de sujeitos considerados portadores de necessidades especiais nas redes regulares de ensino, procurando-se destacar a participação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) neste processo. A discussão sobre a integração de sujeitos considerados portadores de deficiências está em vias de completar 40 anos, em nível mundial. Isto motiva-nos a rever algumas questões e dados desta trajetória, com o objetivo de pensar e contribuir com a discussão atual.

Iniciando estas reflexões, proponho a questão: integrar é possível? Como integrar um sujeito, ou um grupo, na própria sociedade onde vive? Embora seja possível observar a característica excludente em relação às minorias nesta sociedade, o que justificaria o uso do termo “integração”, pode-se dizer que ele sugere uma inadequação, pois não se pode integrar aqueles que dela já fazem parte. O que se pode afirmar é o não reconhecimento de que estes sujeitos constituem, fazem parte da sociedade, fato que encaminha para práticas sociais discriminatórias que promovem o acesso e a permanência de alguns aos direitos proclamados para todos, como é o caso da escolarização.

Porém, o termo “integração” é a denominação de um movimento importante na questão do acesso à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiências. De acordo com PEREIRA (1980), o Movimento de Integração teve seu início na Europa, mais precisamente na Dinamarca, país que no final da década de 50 promulgou uma lei para regulamentar a Educação Especial. Esta lei incentivava a criação de condições de vida, nos padrões considerados normais, para os sujeitos considerados portadores de deficiência, de acordo com a sociedade à qual pertencessem.

No decorrer dos anos 60 surgem movimentos com esta orientação e de caráter legal, em outros países do oeste Europeu. Conforme SANTOS (1995), este movi-

mento pode estar relacionado à conjunção histórica de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento dos Direitos Humanos, e o avanço científico. Esta autora relaciona o aumento do número de sujeitos fisicamente debilitados ou deficientes com o advento das guerras, criando a necessidade de programas de atendimento que os reabilitassem para o trabalho, pois o número muito grande de mortos causava escassez de mão de obra. Também em decorrência das guerras, temos o surgimento do Movimento pelos Direitos Humanos, atribuindo direitos aos sujeitos considerados portadores de deficiência. Desta forma, o *Movimento de Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência* não surgia sozinho, mas junto a outros movimentos sociais em torno da democracia.

O movimento de integração baseia-se, principalmente, em dois princípios: normalização e integração. O Princípio de Normalização representa a base filosófico-ideológica da integração, e diz respeito a normalizar o contexto em que os sujeitos considerados portadores de deficiência se desenvolvem. Este princípio pressupõe modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MEC, 1994, p. 38). O Princípio de Integração baseia-se em valores como igualdade (“viver em sociedade com direitos e deveres iguais”); participação ativa (com vistas à interação); e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Este princípio ressalta a questão da reciprocidade, no sentido de que a integração só se dá perante a aceitação do grupo em relação aquele que está se inserindo (MEC, 1994, p.38).

Nos Estados Unidos, a Teoria de Mainstreaming defendia que a Normalização é o objetivo e a Integração é o processo. Através da Integração pretendia-se criar condições normais de vida para os sujeitos considerados portadores de deficiência. Esta teoria propunha que a prática

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora do Programa Magister Educação Especial – UFSC.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora dos Programas Magister: Educação Especial – UFSC e Séries Iniciais – UNISUL.

da Integração se desse através de três estágios: Integração Temporal, Instrucional e Social (PEREIRA, 1980).

A Integração Temporal consistia em dar oportunidades para que o sujeito considerado deficiente permanecesse com os considerados normais, mas isso deveria acontecer de forma gradual e ambos deveriam ser preparados para isso.

A Integração Instrucional consistia na facilitação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, era necessário que houvesse compatibilidade entre as necessidades educacionais do aluno considerado deficiente e as oportunidades oferecidas pela classe comum.

Já a Integração Social referia-se ao relacionamento entre o sujeito considerado deficiente e seus colegas considerados normais. A teoria propunha uma análise do processo de integração a partir da proximidade física, interação, assimilação e aceitação do aluno considerado deficiente em relação ao grupo.

É possível observar o caráter tecnicista desta proposta, na medida em que propõe passos fixos e estáveis para o processo de integração. Apesar da proposta ser encaminhada no sentido desta seqüência de passos, pode-se observar, muitas vezes, que um destes passos é considerado enquanto o processo de integração como um todo.

No Brasil, muitas instituições especializadas de atendimento a sujeitos considerados portadores de deficiências, principalmente de caráter filantrópico-assistencial, foram criadas nas décadas de 50 e 60, com a difusão do movimento Apaeano e das Sociedades Pestalozzi, entre outras. Na história da educação especial em nosso país pode-se observar uma tendência privatista (privado-assistencial), frente a uma relativa omissão do Estado, o que contribuiu na constituição desta parcela da população enquanto um grupo sem acesso os direitos sociais pela via pública. Neste caso, este grupo e suas famílias recorreram às instituições de caráter filantrópico.

Na rede regular de ensino, segundo JANNUZZI (1985, p.87), já existiam as chamadas classes especiais, desde os anos 30, para alunos com diagnóstico de deficiência mental. Mais tarde surgiram as salas de recursos e salas de apoio pedagógico, que propunham um trabalho complementar ou suplementar aos alunos que não tinham sucesso na classe comum. Essas classes funcionavam e, muitas vezes, ainda funcionam, como instrumentos estigmatizantes e, de certa forma, como um corredor para a exclusão escolar, uma vez que focalizam a especificidade das aprendizagens dos alunos com diagnósticos de deficiência, não promovendo que os professores das classes regulares venham a se apropriar de metodologias e recursos que facilitem as aprendizagens de todos os alunos.

Maria Helena Michels¹

Rosalba Maria Cardoso Garcia²

Na década de 60, um artigo da Lei 4024/61 sugeria que a educação dos sujeitos considerados deficientes fosse enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Na década seguinte, a Lei 5692/71 previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados, também em um único artigo.

Até este momento o que a legislação explicitava era a necessidade de atender esta parcela da população, no sentido de uma integração social, mas não através da integração escolar. A partir da década seguinte, em nível mundial, pode-se observar a presença de situações de integração escolar.

No Brasil, no final dos anos 80, a Constituição Federal (1988) previa, no Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso I – “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já o Artigo 208 apontava, no inciso III – “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino”.

Em Santa Catarina, também a partir de 1988, é instituída a Matrícula Compulsória que passou a garantir o direito à vaga nas escolas estaduais para crianças e jovens entre 7 e 14 anos. Esta medida não excluía crianças e jovens com diagnósticos de deficiências que se encontrassem nesta faixa etária.

Desenvolveu-se, a partir disto, um debate social em torno da competência dos professores do ensino regular para trabalhar com os alunos que, até então, freqüentavam exclusivamente o ensino especial. A questão do direito continuava fora das discussões, apesar de já estar prevista legalmente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu capítulo IV – *Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer*, composto de seis artigos, faz referência “aos portadores de deficiência”. O inciso III refere “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse documento afirma a educação de sujeitos considerados portadores de deficiência como responsabilidade do Estado, embora o atendimento prestado a esta parcela da população seja executado principalmente por instituições privado-assistenciais. Atualmente, na vigência das políticas neoliberais, os documentos mais recentes, inclusive a LDB, dividem esta responsabilidade claramente com as organizações não-governamentais.

No decorrer da década de 90, o MEC publicou vários documentos relativos ao movimento de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência, expressando que a principal política pública para a educação especial configurava-se na forma da política de integração.

Em 1994, o documento *Programa Nacional de Educação Especial* propunha-se a estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades”. Propunha-se, também, a orientar atividades no sentido de que estes objetivos fossem garantidos (MEC, 1994, p. 7). Este documento fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, demonstrando que a política de integração é apenas uma das ações encaminhadas no sentido de direcionar políticas para grupos considerados minoritários³.

O Programa Nacional de Educação Especial apresenta uma revisão conceitual de termos empregados regularmente na área, incluindo a definição do alunado da educação especial, onde se encaixam “aqueles que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. Estes são chamados, genericamente, de “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”, classificando-se em: portadores de deficiência (mental, auditiva, visual, física, múltipla), portadores de condutas típicas e altas habilidades. A revisão conceitual estende-se para as modalidades de atendimento em educação especial que vai do atendimento domiciliar à classe comum na escola da rede regular.

Embora o documento proponha em sua revisão conceitual a denominação “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”, classifica estas em categorias referentes à deficiência (portadores de deficiência mental, física, etc), ao comportamento apresentado (portadores de condutas típicas) e à eficiência (portadores de altas habilidades). Deste modo, expressa uma concepção de deficiência ou eficiência centrada no indivíduo, conferindo-lhe uma responsabilidade individual pelas necessidades chamadas especiais. Modificou-se a terminologia de portador de deficiência, ampliando para portador de necessidades especiais que incluiu duas outras categorias: condutas típicas e altas habilidades.

No tocante às necessidades especiais, cabe assinalar que, de acordo com o texto do MEC, uma cadeira adaptada pode ser usada como exemplo de necessidade especial. Porém, todos os alunos têm a necessidade de dispor de um mobiliário adequado em sala de aula, para que possa desenvolver suas atividades. De modo que uma das necessidades de um aluno considerado portador de deficiência será dispor, como qualquer aluno, de

um mobiliário adequado. Para um aluno que, por exemplo, apresentar uma seqüela motora, o que se conhece como adequado é uma cadeira adaptada. O recurso (cadeira adaptada) é especializado, mas a necessidade (dispor de um mobiliário adequado) é comum a todos os demais alunos, não se constituindo em uma necessidade especial. A postura de especializar as necessidades atribuídas a um aluno considerado portador de deficiência, condutas típicas ou altas habilidades pode servir como fonte para interações discriminatórias, que dificultam o acesso aos espaços sociais promotores de desenvolvimento, dificultam o acesso à escolarização.

Ao propor a revisão conceitual das modalidades de atendimento, este documento confunde o leitor a respeito das estratégias de integração. Primeiro, enfatiza os princípios integradores como prioritários para a educação especial. Depois, apresenta as modalidades de atendimento que incluem atendimento domiciliar, hospitalar, atendimento na escola especial. Esta forma de apresentação abre possibilidades de que se entenda que se estaria promovendo a integração ao atender o sujeito em seu domicílio, ou na escola especial. Abre-se, desta forma, para uma compreensão ambígua do que seja integração.

O objetivo geral deste documento refere-se a “fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (MEC, 1994, p. 45).

Quanto aos objetivos específicos deste documento, sugerem que as ações a respeito da integração sejam da responsabilidade das redes de ensino, dando informações a respeito de quem são os sujeitos portadores de deficiência, a respeito da formação necessária aos professores, quais os alunos que poderiam ser integrados, em detrimento de uma definição explícita sobre qual esfera pública seria responsável por tais ações.

O MEC editou, em 1995, *O Processo de Integração escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Novamente, neste documento, há referência quanto à questão da cidadania, afirmando que deve ser promovida sem discriminações pelo sistema educacional.

Quanto às alternativas de atendimento educacional, este documento categoriza a integração em total/instrucional, que se efetiva por meio da classe comum do ensino regular; e integração parcial, que se efetiva por meio das classes especiais, onde o “aluno portador de necessidades educativas especiais” convive com os considerados normais nos momentos de recreio, festividades, etc, mas não em sala de aula.

As modalidades de atendimento são novamente apresentadas de modo a possibilitar confusão quanto à idéia de integração. É, então, possível integrar na classe

³ Este encaminhamento pode ser observado através de documentos do Banco Mundial, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

especial? Esta é uma integração considerada parcial pelo documento, embora também possa ser compreendida como uma situação de segregação. A possibilidade de compreender a mesma situação como integração parcial e segregação, expõe que ao documento podem ser conferidas muitas interpretações e, conseqüentemente, muitas práticas diferentes e contraditórias quanto à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência. Neste aspecto, cabe lembrar também a implantação recente dos projetos de aceleração. E perguntar: até que ponto não se constituem em um novo espaço escolar com uma velha função – segregar e categorizar aqueles que não aprendem nas formas esperadas, legitimando as incapacidades. Historicamente, os espaços educacionais “alternativos” (classe especial, escola especial, sala de apoio, etc) têm representado muito mais a legitimação do fracasso que uma alternativa para promover o sucesso escolar.

Em nível mundial, ocorreu em 1994, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, envolvendo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Neste evento foi aprovada a *Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática das Necessidades Educativas Especiais* e uma *Linha de Ação*. Este documento tem influenciado a discussão e as ações em nosso país, no que se refere ao tema.

Em seu segundo item, a *Declaração de Salamanca* defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, ou seja, defende o princípio da educação integrada. Porém, a respeito da matrícula, condição básica para a efetivação da educação integrada, propõe que “o princípio da educação integrada permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que hajam razões convincentes para o contrário” (1994, p.10).

Na medida em que não fica definido o que seriam estas “razões convincentes”, instaura-se a condição para diversas interpretações, abre-se uma possibilidade para trabalhar pela segregação. As razões convincentes para que um sujeito que apresenta seqüela motora, por exemplo, não tenha acesso à rede regular de ensino podem ser a ausência de transporte para a escola, a ausência de um equipamento que necessite para freqüentar as aulas, barreiras arquitetônicas no prédio da escola, entre outras. Os exemplos aqui colocados como possíveis razões convincentes para que um sujeito não tenha acesso à rede regular de ensino podem ser entendidos, de outra forma, como necessidades concretas para efetivar o processo de escolarização. As razões que levam à integração na escola regular ou à segregação podem ser as mesmas. A leitura que é feita destas razões, destes fatos, modifica completamente a situação de integração/segregação. Enquanto razão convincente

para justificar a segregação, a presença de uma barreira arquitetônica na escola é tomada como problema individual do sujeito que apresenta seqüela motora, que não apresenta condições para vencê-la; entendida enquanto necessidade concreta, a mesma barreira arquitetônica pode ser discutida como questão pública, como algo que precisa ser vencido coletivamente.

Com respeito à concepção de deficiência expressa pelo documento, faz-se um destaque sobre a sua definição de pessoa portadora de necessidades educativas especiais que “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (1994, p.18). Com esta afirmação, o documento expressa que a necessidade atribuída ao sujeito é fruto de sua limitação individual, de suas capacidades ou dificuldades, conferindo exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade sobre seus êxitos ou fracassos na escola e na vida social. O documento não leva em consideração o conjunto das relações sociais, não faz nenhuma referência à classe social, às condições de vida dos sujeitos.

Estes documentos aparentam ser democráticos e integradores, pois defendem uma idéia de educação para todos, mesmo para aqueles considerados portadores de deficiência. Porém, por esta análise pode-se constatar contradições em seu conteúdo, dando margem a que o acesso e a permanência na rede regular de ensino, de sujeitos considerados portadores de deficiência não ocorram, pois ao mesmo tempo em que proclamam a integração possibilitam uma leitura segregadora.

Finalmente, chegamos aos destaques relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ que, ao contrário das anteriores que contemplavam a educação especial em um artigo, dedica-lhe um capítulo com três artigos. Este incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio pode estar demonstrando uma maior preocupação com a educação inclusiva. Mas esta é uma observação contraditória com a orientação neoliberal de retirada dos investimentos do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educação. Fato que deve agravar a situação de exclusão social.

Porém, antes de chegarmos ao capítulo da Educação Especial, no título III – Do direito à educação e do dever de educar, consta no art. 4 – “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] ítem III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O documento afirma o atendimento educacional desta parcela da população como dever do Estado, a educação escolar como pública, gratuita e preferencialmente na rede regular.

No título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, encontramos o capítulo V – Da Educação Especial, onde vamos destacar seus 3 artigos.

⁴ Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

O art. 58 define a educação especial como modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. O termo “preferencialmente”, todavia, abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular. No 1º parágrafo lemos que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular. Mas não há referência sobre quem define quando isto é necessário. O seu 2º parágrafo diz que as modalidades de atendimento fora da classe comum na rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, contraditoriamente, criam-se instrumentos legais para que não se promova a escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência. Este processo caracteriza-se por uma disputa de interesses que necessariamente não são favoráveis ao desenvolvimento destes sujeitos. E estes instrumentos estão baseados nas “condições específicas do aluno”. O seu 3º parágrafo afirma que a educação especial é dever constitucional do Estado, devendo iniciar na educação infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos.

O art. 59 cita as condições que devem ser observadas para este ensino ocorrer (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica), para atender as necessidades dos educandos, enquanto responsabilidade do sistema de ensino. Inclui ainda nestas responsabilidades: a qualificação dos professores, a necessidade de educar para o trabalho, o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais, terminalidade específica para os educandos que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e aceleração para os educandos com altas habilidades. É importante observar que este artigo pode sugerir uma compreensão do processo de integração enquanto uma questão de competência técnica.

O último artigo, nº 60, contempla o atendimento realizado nas instituições privadas especializadas. Porém, apresenta um parágrafo único onde afirma a rede regular pública de ensino como preferencial ao atendimento desta parcela da população. Novamente o termo “preferencial” aparece, acenando com uma possibilidade de que o atendimento ocorra na rede regular, mas com maior probabilidade de que continue sendo predominante nas instituições privado-assistenciais. Cabe ressaltar o que consta no art. 4 sobre o atendimento educacional público, gratuito, dever do Estado.

O documento apresenta um discurso democratizador e integrador, como os anteriores, mas sua elaboração é repleta de evasivas, de contradições que permitem uma prática anti-democrática e excludente em relação a esta parcela da população.

A democratização da escolarização aos sujeitos considerados portadores de deficiências se dá muito mais no nível do discurso do que na prática. Na vida cotidiana das escolas, são poucos os sujeitos considerados portadores de deficiências que ocupam vagas no

Ensino Regular, embora também sejam poucos os dados oficiais disponíveis.

O Movimento de Integração, referente aos sujeitos considerados portadores de deficiência, discursa a respeito de integrar aqueles que estão excluídos do processo de escolarização. Mas a escola regular não é a única instituição social a excluir e os sujeitos considerados deficientes não são os únicos excluídos, pois o processo de exclusão social está calcado nas bases materiais desta sociedade, na forma como se produz e se usufrui destas produções.

Apesar das características específicas, inegavelmente presentes, há questões comuns no processo de acesso e permanência na escola regular, que são vividas por todos aqueles excluídos, não só os considerados portadores de deficiências, tendo como justificativa as suas especificidades individuais ou grupais. As características da exclusão podem ser diversas, mas o critério de exclusão é comum. É preciso que, ao se discutir esta problemática, tenha-se claro a posição destes sujeitos numa sociedade dividida em classes sociais. Desta forma, pode-se discutir o acesso a um direito a ser conquistado, sem negar especificidades e singularidades, mas relacionando-as ao processo histórico no qual estão inseridas.

Conforme CARNEIRO (1996, p. 11), a integração pressupõe “além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades”. Para se saber a respeito desta possibilidade de êxito é preciso que as questões relativas ao ensino também sejam observadas e dados sobre o histórico destes alunos sejam considerados. Os documentos aqui trabalhados não fazem referência à escolarização, somente ao termo integração. Da mesma forma, não se referem à apropriação do conhecimento, falam apenas em atender às necessidades dos alunos. É muito importante que se garanta o acesso à escola e ao conhecimento veiculado por ela, porém, estas medidas não bastam; é imprescindível que se entenda os mecanismos que possibilitam a permanência, pois ela é que vai viabilizar o acesso a outros níveis de ensino.

A integração escolar, apesar de ser um termo controverso, ocorre, de fato, diante de um processo de escolarização onde haja acesso e permanência ao espaço público da escola da rede regular, com interações voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito, valorizando a autonomia e a atuação social, e a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

O acesso ao conhecimento sistematizado significa uma possibilidade de desenvolvimento. Os processos mentais necessários à apreensão destes conhecimentos podem gerar no aluno uma condição de querer saber, querer aprender, de busca daquilo que desconhece, do enfrentamento com situações novas e desafiantes. Podendo-se destacar a possibilidade de sua escolarização chegar a outros níveis de ensino.

O enfrentamento com a questão da integração implica em refletir sobre conceitos e modos de fazer as

coisas, que se estabeleceram a partir de uma sociabilidade que respeitava, exclusivamente, um dado padrão de normalidade. Nestes termos, implica levar em consideração que os alunos podem apresentar características diferentes daquelas previstas no modelo de aluno considerado normal e esperado pela escola. Diante do explicitamente heterogêneo, discutir o processo de integração exige muito mais que pensar o acesso aos direitos estabelecidos. É necessário pensar como este acesso ocorre, quais as relações que se fazem presentes, e dar atenção as novas necessidades, peculiares, não estabelecidas previamente, que se apresentam. Destaca-se, ainda, o impacto que a legislação sobre a integração causou e causa no imaginário dos profissionais das redes regulares de ensino, onde torna-se difícil lidar com uma representação de um ser “desintegrado” que deverá ser “integrado” através da/na escola.

Resgatando a experiência da educação especial, onde a filantropia se faz presente desde sua concepção, é possível apontar algumas contradições no sentido de que instituições de educação especial contribuam para promover integração escolar: a busca de um referencial teórico que contemple a mudança, o conflito, o desenvolvimento humano por saltos e rupturas em relação à deficiência; a concepção da própria educação especial como transitória, como um breve momento na vida do sujeito, se necessária; a busca de práticas educativas que contemplem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os conteúdos abstratos, a busca do especificamente humano; uma interação mais estreita com o ensino regular, no sentido de estabelecer uma articulação favorável à integração. Neste sentido, as instituições de educação especial, ou que realizam atendimentos específicos relacionados a um ou mais tipos de diagnósticos ligados à deficiência, podem assumir o papel de estruturas de suporte para promover a integração, rompendo com o papel social que lhes coube historicamente, de promover a consolidação e exclusão da deficiência.

Destaco, especialmente, a articulação entre educação regular e especial, no sentido de minimizar a fragmentação e descontinuidade existente, que pode ser observada quando do encaminhamento de alunos do ensino especial para o regular.

Romper com um modelo deficientizador de relação não significa só possibilidades para os alunos considerados portadores de deficiências, mas possibilidades de que se tenha uma escola mais democrática e menos discriminatória, que se proponha concretamente a lidar com os alunos explicitamente heterogêneos, enquanto sujeitos que têm direitos e dentre estes o direito de aprender, direito a desenvolver-se, direito a modificar sua condição social se esta for limitadora. Neste sentido, a integração não poderá acontecer enquanto questão de um professor, daquele professor que aceitou o aluno considerado portador de deficiência, ou daquele especialista que teve acesso a um curso

sobre o tema. A integração é uma das questões da escola, é uma postura política da escola, é uma postura política de uma rede, é uma questão pública.

Referências Bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. Departamento de Educación y Políticas sociales. *Prioridades y estrategias para la educación*. Version preliminar, 1995.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. Lei n. 4024/61. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 de dezembro de 1961.
- _____. Lei n. 5692/71. *Diário Oficial da União*. Brasília, 12 de agosto de 1971.
- _____. Lei n. 8069/90. Estatuto da criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de julho de 1990.
- _____. MEC, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de educação Especial*. Livro 1/ MEC/SEESP. Brasília, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Especial. *O Processo de Educação Escolar dos alunos Portadores de Necessidades educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. MEC/SEESP, Brasília, 1995.
- _____. Lei n. 9394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- CARNEIRO, Maria Sylvia C. *Alunos Considerados portadores de Necessidades Educativas Especiais nas Redes Públicas de Ensino Regular: integração ou exclusão?* Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 1996.
- CEPAL: UNESCO. *Transformación productiva com equidad – La tarea prioritaria del desarrollo en America Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago, Chile, 1990.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994, 54 p.
- JANNUZZI, Gilberta. *A Luta pela Educação do Deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez/ Autores Associados, 1985.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 1-14.
- SANTOS, Mônica P. Perspectiva Histórica do Movimento Integracionista na Europa. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Carlos, SP, V.2, n.3, 1995, p. 21-29.