

REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DE ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS À INTEGRAÇÃO/ INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR*

Prof. Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira**

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é, também, um compromisso histórico.

Paulo Freire, 1987

Resumo: Ao abordar o discurso sobre integração e inclusão, pretendo apresentar e contrapor sinteticamente as idéias mais recentes e relevantes de alguns autores nacionais e internacionais para sobre elas refletir. O objetivo é tentar contribuir para o aprofundamento do debate sobre a inserção de crianças com deficiência no ensino regular e, nesse sentido, não há a pretensão de trazer à tona todas as variáveis que compõem tal estudo, mas simplesmente levantar questionamentos que possam aproximar, cada vez mais, a teoria da prática.

Palavras-chave: integração, inclusão, crianças com deficiência.

Atualmente, no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a integração de alunos com deficiências no ensino regular. Nas últimas décadas, essa tem sido, talvez, a questão referente à educação especial mais discutida em nosso país¹.

O conceito de integração escolar já vem sendo, desde algum tempo, julgado por muitos autores como ultrapassado. O que há vinte anos era considerado um discurso de vanguarda tornou-se hoje política nacional (BRASIL, 1994; CORDE, 1994; FERREIRA & NUNES, 1997). A proposta mais “moderna” em países ditos do primeiro mundo e que está sendo trazida para o Brasil, segundo Glat (1998, p. 27), é a da “escola inclusiva”, o chamado movimento pela inclusão total (Inclusion International, 1996²).

Essa discussão envolve questões como a que se refere a diferentes concepções de deficiência e, com ela, todo o problema de avaliação, diagnóstico e prognóstico. Quem pode ser considerada “uma pessoa com deficiência”? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de pessoas com deficiência?

A situação atual do atendimento às necessidades escolares é cunhada pelo paradigma vigente de atendimento especializado e segregativo, extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, mantido por muitos que, paradoxalmente, defendem a integração.

A partir da criação das primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência no Brasil, durante o período imperial, a educação especial se expandiu, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial. Foram criadas muitas entidades privadas e surgiram os primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e as campanhas nacionais de educação de pessoas com deficiência, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. Na década de 1970, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional.

No entanto, Glat (1998, p.27) denuncia que a escola pública, assumida nessa época como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, em nosso país, inexoravelmente um espaço de exclusão,

Não só dos portadores de deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno 'normal' (COSTA RIBEIRO, 1990; CREDY, 1994). Além disso, as classes especiais se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (BUENO, 1993, 1997; FERREIRA, 1993; MAZZOTA, 1995).

Embora se considere a criação de classes especiais para pessoas com deficiência, especialmente, com deficiência mental, como uma estratégia de integração desses alunos às redes regulares de ensino, inúmeras pesquisas entre outras: Cunha (1988); Machado (1994); Mantoan (1991, 1995, 1998); Paschoalick (1981); Schneider (1974); mostram que elas se prestaram mais para acomodar problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para integrar à escola crianças com deficiência.

Ainda hoje, a situação atual do atendimento às necessidades escolares da criança brasileira é responsável pelos índices assustadores de repetência e evasão do ensino fundamental. Entretanto, no imaginário social, como na cultura escolar, a incompetência de certos alunos – os pobres e os que têm deficiência – para enfrentar as exigências da escolaridade regular é uma crença que aparece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema.

A idéia de integração que vem sendo discutida, a partir do final da década de 1960, é responsável pela mudança do paradigma da exclusão social, que ocorria em seu sentido total. No início, buscou-se inserir as pessoas com deficiências nos sistemas sociais de uma maneira geral, como na educação, no trabalho, na família e no lazer.

A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no “modelo médico da deficiência”, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com

deficiência a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental).

A palavra “integração” tem sido bastante utilizada, e com diferentes interpretações, nos vários segmentos de nossa sociedade que lidam, de uma maneira ou de outra, com indivíduos com deficiência. No entanto, é com referência à educação da pessoa com deficiência que esse termo surge com mais frequência e envolvimento em variadas conotações.

Percebe-se a necessidade de uma definição precisa quanto à significação desse termo, “integração”, já que a única concordância quase generalizada é a de que integração significa “não segregação”. Dessa forma, embora “integração” e “segregação” sejam termos de uso comum, nem sempre os profissionais que trabalham com questões relativas à deficiência utilizam o termo com o mesmo significado.

“Integrar”, do latim *integrare*, significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado (unido) e “integração” significa o ato ou processo de integrar.

Para Masini (1997, p. 36):

A integração começa nos primeiros anos de vida, quando o bebê e a criança, nas várias etapas de desenvolvimento, na relação com os familiares e outras pessoas, é considerado na sua maneira própria de entrar em contato com o que o circunda, nas suas manifestações verbais e não verbais, e o que lhe é exigido frente às suas possibilidades e limites. Nessas situações a criança aprende a expressar sua maneira própria de sentir, pensar e agir.

Manifesta-se, assim, o que Laing (1975, p.82), adotando a terminologia de Winnicott (1960), denomina de *self* verdadeiro. A criança vai explorando objetos e situações, interagindo com as pessoas e organizando os dados do mundo onde se situa através do seu próprio referencial perceptual, afetivo e intelectual.

Outros termos, como “normalização”, “inclusão”, apesar de terem significados diversos, também têm sido utilizados com uma conotação muito similar, no sentido de definir uma filosofia que defenda a integração social das pessoas com deficiência.

Schwartzman (1997, p. 63) considera oportuna a definição desses e de outros termos, tais como podem ser encontrados no Dicionário Aurélio da língua portuguesa (1998): normatizar - estabelecer normas para (...); normalizar - tornar normal; fazer voltar à normalidade; regularizar - voltar ao estado normal (...); integração - ato ou efeito de integrar-se, ação ou política que visa voltar ao estado normal (...); inclusão - ato ou efeito de incluir, ato pelo qual um conjunto contém ou inclui outro (...)

De acordo com Lambert (1978 apud IDE 1994a, p.11), a noção de integração saiu de uma argumentação que recomenda parar todo o processo discriminatório em relação às pessoas com deficiência, permitindo a uma parte delas se beneficiar das condições escolares comuns às crianças não-deficientes. O autor aceita inteiramente esta idéia e está convencido de que este movimento irreversível é declarado, mas tal convicção não deve, entretanto, suprimir toda interrogação. Segundo o mesmo autor,

Crer na integração, em princípio, não é suficiente. Para alguns, a integração não significa nada mais que um lugar físico, isto é, instalar os deficientes mentais nas classes regulares, entre os mesmos muros com outros indivíduos não-deficientes...

A integração não deve ser considerada como uma simples etiqueta: certas crianças não são mais chamadas deficientes mentais ao retornarem ao ensino regular, mesmo que outrora, por uma razão ou outra, tenham sido colocadas no ensino especial. A integração é um processo ativo.

O termo “integração”, segundo Marques (1997, p. 22), não pode ser tomado de forma unívoca, como se todas as pessoas falassem ao mesmo tempo de uma mesma coisa atribuindo-lhe um sentido único. Ao contrário, a integração aparece envolta numa série de significados, os quais variam desde a inserção plena dos deficientes na sociedade até a preparação dos mesmos para uma possível inserção social. Nesse último pólo estão incluídos também aqueles que consideram “integração” a participação das pessoas com deficiência em grupos de iguais, quer quando matriculadas em escolas especiais ou estudando em classes especiais, como também desenvolvendo atividades

profissionais ou de treinamento para o trabalho em oficinas pedagógicas ou protegidas.

A rigor, defender a idéia de que é possível integrar uma pessoa com deficiência à nossa sociedade, no entendimento de Schwartzman (1997, p. 62), implica:

[...]aceitar a possibilidade de que este indivíduo, uma vez integrado, terá acesso aos serviços, facilidades, mercado de trabalho, escolas, lazer, etc. Seria de se esperar que este indivíduo, inteiramente integrado, fosse capaz de uma vida produtiva, independente, e que fosse aceito pela sociedade em todos os níveis de atuação. Que ele fosse, enfim, um cidadão com direitos, deveres, obrigações e com possibilidade de ver supridas todas as suas necessidades.

Ao discutir essa integração no contexto educacional, investe-se na possibilidade de que esses indivíduos não somente freqüentem uma escola, mas também aprendam e acompanhem um currículo regular através de um método pedagógico utilizado para a população escolar considerada normal.

O autor mencionado defende que a integração, dessa forma, implica aceitar que “[...] indivíduos portadores das mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos”. Essa proposta precisa ser melhor discutida, já que, aprioristicamente, é preciso definir: “[...] a que tipo de integração estamos nos referindo e que tipo de deficiências estão sendo levadas em conta?” (p. 63).

No âmbito da escola, o conceito de “educação integrada” para Correia (1997, p. 19) “[...] relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”.

A integração pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade.

Os profissionais da educação especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados os mais próximos possíveis da normalidade. Essas discussões

expressam os princípios de “normalização e integração” introduzidos, originalmente na Dinamarca, na década de 1960.

Santos (1992, p. 10) aponta que, para inúmeros autores, a discussão desses princípios resulta basicamente de dois fatores: primeiro, a busca cada vez maior da democratização da sociedade, de garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários. Além disso, consideram-se também os avanços científicos no sentido do reconhecimento do potencial de aprendizagem desses indivíduos, por muito tempo considerados incapazes de aprender. Assim, o reconhecimento desse princípio de integração em diferentes países teria como resultado mais direto o resgate da cidadania dos indivíduos com deficiência.

Ainda que se questionem essas análises que não aprofundam os princípios presentes nos discursos de “igualdade de oportunidades” e de “educação para todos”, é inegável que se ampliaram as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população em diferentes países nas últimas décadas. É inegável também que as redes de ensino têm discutido mais sobre o direito de acesso à escolarização dos alunos considerados portadores de necessidades especiais.

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.

De acordo com os autores Nirje (1980) e Legendre (1993, apud MANTOAN, 1998b, p. 31):

É o princípio de normalização que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A normalização visa a tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações

entre as pessoas, fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

O princípio da normalização, assim analisado, tem como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua própria cultura. A idéia inicial era a de “normalizar estilos ou padrões de vida”, mas isso foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas com deficiência.

Com relação à escola, o princípio de normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo com necessidades especiais na classe comum. Nesse caso, o professor de classe comum não precisaria receber um suporte do professor na área de educação especial. Os estudantes do processo de normalização precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe comum.

Como ressalta Pereira (1980, p. 72), o princípio da “normalização” passou a representar um verdadeiro desafio para a educação especial, opondo-se ao atendimento educacional com tendência segregativa. Para Molero (1985, p. 38), “normalização” quer dizer:

Viver o ritmo normal do dia. Sair da cama na hora em que o faz a média das pessoas, mesmo quando se é um deficiente mental profundo ou incapacitado físico; vestir-se como a maioria das pessoas (não de maneira diferente), sair para a escola ou para o trabalho (não ficar em casa). Fazer, todas as manhãs, projetos para o dia. Almoçar nas horas normais (não mais cedo nem mais tarde por conveniência da Instituição), e sentado à mesa como toda a gente (não na cama). Normalização significa viver o ritmo normal da semana. Viver num lugar, trabalhar ou ir à escola noutra.

Isso significa que a pessoa com deficiência deve ter um ritmo de vida normal, com horários pré-estabelecidos para a escola ou para o trabalho. Inclui ainda ter liberdade de escolha, desejos respeitados e considerados. Trata-se de tornar a vida de todos o mais normal possível. Não se trata de tornar a pessoa com deficiência biologicamente normal, mas de adequar os recursos existentes às suas necessidades.

Na verdade, segundo Ide (1999a, p. 7), “[...] este princípio baseia-se na aceitação da pessoa com deficiência como ela é”:

Normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la como ela é, com suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que os outros e lhe oferecendo os serviços necessários para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver tão normal quanto possível.

Esse princípio implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas e faz-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação (LEGENDRE, 1993 p.14). O conceito de normalização, segundo Mantoan (1998a, p. 51), está na base de duas opções de inserção de alunos com deficiência nas escolas: uma dessas opções é a de *mainstreaming* e a outra opção é a de “inclusão”.

O termo *mainstreaming*³ é freqüentemente utilizado sem tradução e significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade, seja em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física), em atividades extracurriculares. Corresponde ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva.

Assim, o aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, e sua formação vai sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. A esse respeito, a autora esclarece que:

Este processo de integração traduz-se por uma estrutura intitulada ‘sistema de cascata’, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no ‘sistema’ de classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração

parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensinam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram sem serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares.

O presente sistema baseia-se na individualização dos programas instrucionais. Esses devem adaptar-se às necessidades de cada um dos alunos, com deficiência ou não. Mas nem todos os alunos se encaixam nas situações de *mainstreaming*, e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos profissionais supostamente objetivos. A individualização do ensino pressupõe, segundo Cavalcante (2000, p. 35),

[...] que todos os alunos são capazes de aprender, independentemente do seu ambiente de origem ou nível intelectual. Ela pressupõe que, dando-se as condições necessárias, o indivíduo conseguirá atingir seu potencial máximo, qualquer que seja.

De certa forma, os princípios de “normalização e individualização” podem ser associados ao movimento de desinstitucionalização. Foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração e, mais tarde, contribuíram no sentido de abrir caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades.

Mantoan (1998a, p. 51) resume a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, como uma “[...] forma condicional de inserção em que vai depender do aluno – ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar – a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas”. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming*, feitas por Doré et alli, (1996, apud MANTOAN, 1998a, p.50), é a de que “a escola oculta seu fracasso,

isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência”.

A outra opção de inserção da criança com deficiência é a “inclusão”, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – *mainstreaming*.

Ocorre que os dois vocábulos – integração e inclusão – conquanto tenham significados semelhantes, têm sido empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm implícitos posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas.

De acordo com Mantoan (1998a, p. 50), a noção de inclusão “não é incompatível com a de integração”, porque institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática:

O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos - professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

O movimento da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular tem sido impulsionado após a reforma geral da educação, visando à reestruturação da escola para todos os alunos. O impulso do movimento certamente, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 22), tem condições de expandir as práticas da inclusão para um número cada vez maior e crescente de escolas.

A inclusão baseia-se fundamentalmente no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade

deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é quem precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Esse modelo enfatiza a relação sujeito/meio e busca dados significativos que contribuam para o planejamento e implementação de programas educativos eficazes.

A Declaração de Salamanca – de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, em 1994, na Espanha – reafirmou o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nessa declaração, passamos a perceber o consenso emergente de que crianças e jovens com deficiências devem ser incluídos em escolas comuns, tal como a maioria das crianças. Essa recomendação consensual levou, segundo Glat (1997, p. 57), ao conceito de escola inclusiva, “[...] cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas”, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual deverá se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico” (MANTOAN, 1998 a, p. 50).

Sasaki (1997, p.36-8) lista alguns conceitos inclusivistas, tais como:

- **Autonomia:** condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. (...) Ter maior ou menor autonomia significa, para a pessoa com deficiência, ter maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos.

- **Independência:** faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como membros da família ou profissionais especializados. Ter vida independente compreende: movimento, filosofia, serviços, equipamentos, centros, programas e processo, em relação aos quais as figuras centrais são os

cidadãos portadores de deficiência que se libertaram ou estão em vias de se libertar da autoridade institucional ou familiar. É ter oportunidades para tomar decisões que afetam a própria vida, realizar atividades de própria escolha (...).

Vida independente tem a ver com a autodeterminação. E com o direito à oportunidade para seguir um determinado caminho. E significa ter liberdade de falhar e aprender com as próprias falhas, tal qual fazem as pessoas não-deficientes. Vida independente e exercício de cidadania são dois lados da mesma moeda.

- **Empowerment**⁴: processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição - por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor - para fazer suas escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida. Nesse sentido, independência e empowerment são conceitos interdependentes.

- **Equiparação de oportunidades**: Significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade - tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas - são acessíveis para todos.

- **Rejeição zero**: que consiste em não rejeitar uma pessoa, para qualquer finalidade - por exemplo: emprego, terapia ou educação - com base no fato de que ela possui uma deficiência ou por causa do grau de severidade dessa deficiência.

A inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas para a inclusão ter sucesso as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes.

A inclusão, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 28), é “[...] um processo político e um movimento de libertação”. Ela é realmente o oposto do que parece ser. Isto porque, segundo eles, o mundo real é inadequado para praticamente todos nós. As adaptações que tornam a vida cotidiana mais acessível para um pequeno grupo de pessoas tornam-nas mais convenientes para as outras. A sala de aula que consegue adaptar-se às necessidades óbvias de um aluno,

invariavelmente, beneficia pessoas cujas necessidades não são tão óbvias. Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Assim, qualquer cultura que diga: “Você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos.

A inclusão de todos na escola, independente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral.

De acordo com Sasaki (1997, p. 17), a inclusão pauta-se em princípios até então considerados incomuns como:

- aceitação e celebração das diferenças individuais;
- valorização de cada pessoa - direito de pertencer;
- convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença religiosa, gênero, idade, raça e deficiência;
- aprendizagem através da cooperação - solidariedade humanitária;
- cidadania com qualidade de vida.

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”.

Do mesmo modo, o benefício maior para os professores é a co-participação na transformação da escola, através do apoio cooperativo e aprimoramento das habilidades profissionais.

As vantagens e benefícios desse trabalho de inserção podem ser observados através do enriquecimento e desenvolvimento do ambiente escolar e de todos que dele fazem parte.

À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação regular e especial em um sistema único, caminhamos em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

A discussão nacional e internacional a respeito da integração e da inclusão parece-me interminável, muito semelhante à discussão sobre a terminologia referente às pessoas com deficiência (pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais, deficientes, entre outros). No entanto, concordo com Marques (1997, p. 22) quando declara que o grande problema da integração não está nem nas diferentes concepções existentes sobre esse processo, nem nas iniciativas tomadas para a sua viabilização;

[...] encontra-se, sim, no fato de os portadores de deficiência não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. O problema está, de fato, na concepção de homem e de mundo que delineiam as ações e orientam as formas de se pensar a própria integração.

Segundo o mesmo autor, o caminho para a superação dessa questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sujeito, o homem, não seja determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. “Superar a visão passiva e negativa da deficiência, entendê-la como mais uma possibilidade no universo da pluralidade de possibilidades e tratar seus portadores como membros ativos da cultura são medidas de garantia para a integração”. . .

Autores como, Glat (1995, 1997, 1998); Gofredo (1992); Mazzota (1994) e outros apontam o fato de que a política de integração escolar, na prática, não funciona porque, entre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Logo, para considerar uma proposta de escola inclusiva, de acordo com esses autores, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Glat (1998, p. 27) é de opinião que a inclusão total pode ser considerada uma utopia que, como toda utopia, tem “[...] seu valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser alimentado”. A sociedade inclusiva, para a autora, “é a utopia de um mundo perfeito”, semelhante, segundo ela, à utopia do socialismo: “[...]de cada um, de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com suas necessidades”.

Ao discutir seus argumentos, a autora faz a ressalva de que esses são essencialmente de natureza pragmática e operacional, e não teórico-ideológica. E acrescenta:

Apesar de a literatura a respeito de inclusão total ser bastante extensa, não há dados que confirmem, a não ser em termos casuísticos, que alunos portadores de deficiência inseridos em classes regulares tenham um melhor desenvolvimento cognitivo e social do que em classes especiais (NUNES, não-publicado). Ao contrário, vários estudos têm indicado que a integração escolar não resulta necessariamente em integração social (GIBBONS, 1986; McMILLAN, 1977; STAFFORD e SCOTT, 1986) e que 'crianças e jovens portadores de deficiência, mesmo estudando em classes regulares, continuam segregados em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam às suas famílias, aos profissionais e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência' (GLAT, 1995, p. 15).

Ferreira (1993, p. 18) referindo-se à questão da integração chama a atenção para o fato de que, por ser considerada uma proposta "politicamente correta", investe-se mais esforço em sua justificação do que em sua aplicação prática. Glat, (1998) acredita que com a questão da inclusão acontece o mesmo. Ou seja, passamos mais tempo falando e escrevendo sobre inclusão, discutindo a Declaração de Salamanca - 1994, do que pesquisando e experimentando formas alternativas de adaptá-la e implementá-la.

Schwartzman (1997, p. 65-6), ao opinar a respeito da integração, acrescenta que:

Colocar na mesma classe do ensino regular crianças com diferenças muito acentuadas quanto às possibilidades de aprendizado pode colocar em risco o aprendizado de todos. [...] todo o empenho deverá ser dirigido no sentido de integrar ao sistema escolar regular normal a maior parte das crianças; mas me parece que uma parcela significativa de indivíduos portadores de deficiências terão melhores oportunidades de aprendizado e de desenvolver de uma forma otimizada seu potencial em uma situação de aprendizado diversa daquela

que nosso sistema educacional regular pode oferecer-lhes nos dias de hoje.

Mais uma vez, Glat (1998, p. 28) chama a atenção dos dirigentes da educação, principalmente em nível estadual e municipal, que são os responsáveis pela ação direta sobre o sistema escolar, “[...]que tenham muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias e propostas ideológicas e com a importação de experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa”. Ela sugere enfaticamente que “todos os projetos de implantação de novos modelos ou propostas educacionais sejam acompanhados e avaliados sistematicamente e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas”.

A política de inclusão escolar, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção.

Na escola inclusiva deve haver planejamento individualizado e suporte psicoeducacional para o desenvolvimento de cada educando. Glat (1998, p. 28) acrescenta que: “[...] ao invés de o aluno ir à sala de recursos, a sala de recursos é que vai a ele, em sua classe regular”.

Mantoan (1987, 1988, 1991, 1995 a/b) defende a inclusão total, de forma irrestrita, para todos. “É preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino”. Ainda assim, é ousada para muitos – ou melhor, para a maioria das pessoas – a idéia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares, e de que é injusto e inadequado sermos categorizados, a qualquer pretexto. Nesse sentido, afirma:

O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em conseqüência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência -, mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas

maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos (1998 a, p. 30).

Renomados autores internacionais e nacionais⁵, apresentam argumentos para a mudança a favor da educação “inclusiva”. Objetivando uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades, e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos, como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, facilitando, assim, a inserção dos alunos que apresentam necessidades especiais na escola, fazendo dessa “inclusão” uma experiência positiva para todos.

Mantoan (1998b, p. 32) chama a atenção para o fato de que a inclusão é uma modalidade de educação para todos e com um ensino especializado no aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A normalidade e a anormalidade não podem ser reduzidas ao plano biológico. Mais do que isso, precisam ser consideradas do ponto de vista social, pois “O assumir-se como e o grau de inserção no processo histórico e cultural independem do fato de a pessoa enxergar ou não, ouvir ou não, andar ou não, ter maior ou menor capacidade cognitiva. O essencial não está no instrumento, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social” (MARQUES, 1997, p. 22).

A educação sob um novo paradigma, “a educação de qualidade para todos, na era das relações”, em que, num processo bilateral, as

peças ainda excluídas e a sociedade busquem, em parceria, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos precisa deixar de ser simplesmente “proposta” para passar a se tornar realidade nas escolas. Essa é a esperança e proposta, não para o futuro mas para o atual momento histórico.

Recebido em set/2005 e aceito em out/2005.

Notas

* Texto da Tese de Doutorado da Prof. Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira defendida na Faculdade de Educação da Usp. *Para ler mais sobre integração/Inclusão, livro da mesma autora, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Editora DP&A.*

** Prof. Dra. Maria Elisa Caputo Ferreira. *Doutora em Educação pela USP - Bolsista PICDT Prof. da FAEFID/ Universidade Federal de Juiz de Fora.*
caputoferreira@terra.com.br

¹ Entre os autores nacionais cita-se: Cardoso, (1992); Carmo (1988, 1991 a/b); Edler (1996, 1997, 1998); Ferreira (1993); Ferreira, (1995); Glat (1988, 1991, 1995, 1997, 1998); Goffredo (1992); Ide (1994 a/b, 1995, 1997, 1999 a/b); Januzzi (1985, 1992, 1997); Mantoan (1987, 1988, 1991, 1994 a/b, 1995, a/b, 1996, 1997 a/b, 1998 a/b); Mazzota (1997); Mendes (1994); Omote (1994); Sasaki (1997, 1998)

² A Liga Internacional para Pessoas com Deficiência Mental (ILSMH), da qual a Federação Nacional das APAEs (que se constitui em instituições e escolas especiais, logo, segregadas) faz parte, mudou recentemente seu nome para Inclusão Internacional. (GLAT, 1998, p. 27).

³ Mantoan (1998b, p.51) chama *mainstreaming* de “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, em cujo fluxo vai carregando todo tipo de aluno, com ou sem capacidade ou necessidade específica.

⁴ O termo inglês *empowerment* foi mantido sem tradução porque ele já está consagrado na comunidade empresarial e entre os ativistas de vida independente. Mas, têm havido tentativas no sentido de traduzi-lo como “empoderamento”, “fortalecimento”, “potencialização” e até “energização” (SASSAKI, 1997, p. 39).

⁵ Tais como: Birch (1974), Chafin (1975), Fierro (1987), Garcia (1989), Houck e Sherman (1979), Renau (1984) e Toledo (1984).

Referências bibliográficas

BIRCH, J.W. *Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes*. In: _____. **The council for exceptional children**. Virginia: Reston, 1974.

BRASIL. *Educação especial no Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

CARDOSO, M. C. de F. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.1, n. 1, 1992, p.89-99.

CARMO, A. Abadio do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991a.

_____. **Deficiência**: uma questão de ponto de vista. Integração. Edição Especial. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 3, n. 7, 1991b, p. 16-18.

_____. Estigma, corpo e “deficiência”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Uberlândia: UFU, v. 9, n. 3, maio 1988, p. 5-8.

CAVALCANTE, Roseli S. C. A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular: o papel do professor. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 9, n. 52, 2000, p. 31-5.

CHAFFIN, J. D. **Retrasados mentales en las escuelas normales**. Siglo Cero, n. 42, 1975, p. 23-30.

CORDE. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1997.

CUNHA, B.B. **Classes de educação especial para deficientes mentais**: intenção e realidade. 1988. 376 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1998.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino a alunos que apresentam distúrbios na aprendizagem**: discurso e prática. 1996. 128 p. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. Tese (Doutorado em Educação).

FERREIRA, Júlio R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba, SP: Unimep, 1993.

_____; NUNES, L. R. P. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, N. E VII. LARDI (Org.) **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997. p. 17-24.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. São Paulo: DP&A, 2003.

_____; **Efeitos de um programa ludo-motivado no desenvolvimento perceptivo-motor de crianças com déficits mentais**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) - Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro. 1995.

_____; **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. 2002. 331 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

FIERRO, A. Cambio educativo en Educación Especial: la política de integración. In: **Servicios de Apoyo a la Escuela**. Cordova: AEDES, 1987.

GARCIA, E. Normalização e integración. In: MAYOR, J. (Dir.). **Manual de educación Especial**. : Anaya, 1989.

GARCIA, Pedro Benhamin. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n.20, 1998, p. 26-8.

_____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 196-201.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____. A integração dos excepcionais. **Revista impulso**. Petrópolis: Vozes, n.5, 1991, p. 7-22.

_____. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito?** Brasília: APAE, ano XV, n. 49, 1988, p. 11-14. Acho que é assim.

GOFFREDO, V.F.S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 4, 1992, p. 127-128.

HOUCK, C.; SHERMAN, A. The mainstreaming curren flows two ways. **Acad. Ther.** v. 15, n. 2, 1979.

IDE, Sahda Marta. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 7, n. 42, 1999a, p. 5-14.

_____. Modalidades educativas: uma escola para todos. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 8, n. 43, 1999b, p.20-29.

_____. Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 211-214.

_____. O jogo e o sucesso escolar. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 4, n. 24, 1995, p. 9-18.

_____. Aspectos gerais da psicologia soviética na educação do deficiente mental. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 3, n. 17, 1994a, p. 22-27.

_____. A integração do deficiente mental em pré-escola comum: relato de experiência. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 4, n. 20, 1994b, p. 11-19.

JACOB, François. La diversité, sel la vie. In: BRUNN, Julien (Org.). **La Nouvelle Droite: le dossier du 'procès'**. : Nouvelles Éditions Oswald, 1979. p. 339-40.

JANNUZZI, G. de M. Políticas públicas de educação especial. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 9, jul/ago 1992, p. 8-10.

_____. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais. **Cadernos CEDES: Educação Especial**, n. 23, 1989, p. 17-23.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. JANNUZZI, Nicoláu. Portadores de necessidades especiais no Brasil: reflexões a partir do censo demográfico 1991. **Integração**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 7, n 18, 1997, p. 40-46.

LAING, R. **O eu e os outros: o relacionamento interpessoal**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Bourcheville, Québec: Les Éditions Françaises Inc., 1993.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração X inclusão – Educação para todos. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio/jul. 1998a

_____. Ensino inclusivo / educação (de qualidade) para todos. **Integração**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 8. n. 20, 1998b, p. 29-32.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997a.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997b.

_____. Por uma educação que caminha para o futuro: breve ensaio sobre perspectivas e redimensionamentos da escola e do papel do professor. In: VALENTE, J. A (Org.). **O Professor no ambiente Logo: formação e atuação**. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1996.

_____. Construtivismo psicológico e integração escolar de deficientes. In: XXV REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. **Trabalhos apresentados...** Ribeirão Preto, 1995a.

_____. Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental. **Temas sobre desenvolvimento.** São Paulo: Memnon, v. 5, n. 25. jul./ago. 1995b, p. 4-10.

_____. Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. **Pró-posições.** v. 5, n. 2, jul. 1994a, p.60-8.

_____. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da Escola de Primeiro Grau. **Revista Integração.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 5. 1994b, p. 16-19.

_____. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental:** uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. 1991. Tese (Doutorado em.....) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

_____. **Compreendendo a deficiência mental.** São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Educação de deficientes mentais:** o itinerário de uma experiência. 1987. Dissertação - Faculdade de Educação, Campinas, 1987. (Mestrado em.....) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

MARQUES, Carlos Aberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 18-23.

MASINI, Elsie F. Salzano. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, p. 32-38.

MAZZOTA, Marcos J. da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. Política Nacional de Educação Especial. **Cadernos CEDES** 23, Educação Especial, 1994, p. 5-16.

_____. **Revista Integração**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, v. 5, 1989, p. 14-15.

MENDES, E.G. Reflexão sobre a experiência de Santa Catarina. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 5.1994, p. 5-16.

MOLERO, M. **Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar**. Madrid: Siglo Cero 101, 1985.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R.; WOFENSBERGER, W. **Changing patters in residential services for the mentaly retarded**. Washington: D.C: Presidents Committee on Mental Retardation, 1980.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema. In: XXIV REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 1., 1994. Ribeirão Preto. **Trabalhos apresentados...** Ribeirão Preto, 1994, p. 142-144.

_____. **Reação de mães de deficientes mentais ao reconhecimento de filhos afetados**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo. 1990.

PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais**. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1981.

PEREIRA, Q. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: NOVAES, M. H. **Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

RENAU, D. Princípios y condiciones. **Cadernos de Pedagogia**. São Paulo, PUC, n. 120, 1984, p. 12-5.

SANTOS, M. P. dos. Educação especial: integrada ou paralela? **Vivência**. São José, Santa Catarina, v. 6, 1992, p.10-15.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Entrevista. **Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, 1998, p. 8-11.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, D. W. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio, 1974. In: VELHO, G. **Desvio e divergências**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 62-66.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOLEDO, M. **La escuela ordinaria ante el niño com necesidades especiales**. Madrid: Santillana, 1984.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1960.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

Rua Padre Frederico, 180

Bairro Santa Catarina

36.036.150 Juiz de Fora - MG

Abstract: While speaking on integration and inclusion, I intend to present for reflection the pros and cons of some national and international authors' most recent and relevant ideas. The objective is to try to contribute to the broadening of the debate about the involvement of children with special needs in the standard teaching process and, in that sense, there is no plan to bringing to the surface all the variables that compose such a study, but simply to raise questions that can take the theory closer and closer to the practice.

Keywords: integration, inclusion, children with special need.