

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES EM TORNO DA EXPERIÊNCIA ALEMÃ

SCHOOL INTEGRATION AND INCLUSION: REFLECTIONS ON THE GERMAN EXPERIENCE

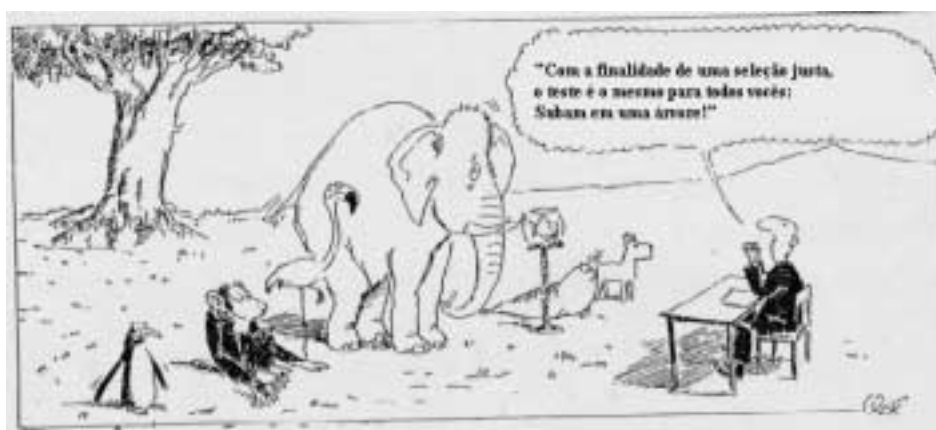
Hugo Otto BEYER¹

RESUMO: os paradigmas da integração e da inclusão escolar, com acentos conceituais diferenciados, têm marcado a história da educação especial nos últimos 30 anos. São vários os países que têm aderido aos mesmos, com ênfases e experiências próprias. O presente artigo ocupa-se da experiência de integração escolar de alunos com necessidades especiais em escolas regulares nos diferentes estados alemães. Considera as temáticas que têm acompanhado tal experiência, no confronto de novos e velhos paradigmas. Conclui com considerações sobre a realidade brasileira, face à crescente ênfase nas políticas educacionais integradoras e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: integração escolar; Educação inclusiva; Integração escolar alemã; Política brasileira de integração/inclusão escolar.

ABSTRACT: the paradigms of school integration and inclusion with differentiated conceptual emphasis have marked the history of special education during the last 30 years. They have been adopted by several countries with their own emphasis and experiences. The present work describes the school integration experience of students with special needs in regular school on German states. The concepts, which have followed those experiences, are considered in confrontation of new and old paradigms. The Brazilian reality, in face of the growing emphasis of integrating and inclusive educational policies, is discussed.

KEYWORDS: school integration; inclusive education; German school integration; Brazilian policies on school integration/inclusion.



Introdução

A história da educação do aluno com necessidades especiais se, por um lado, tem se caracterizado pela alternância de modelos ou enfoques, por outro lado

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. hbeyer@sogipa.esp.br

tem apontado para o predomínio de determinados paradigmas, dentre eles o clínico-médico e, ultimamente, o da integração,² este recebendo mais destaque nos últimos anos, mundo afora. No Brasil, as políticas educacionais na área da educação especial evidenciam uma penetração conceitual maciça de tal paradigma. A LDB da Educação Nacional, de 1996, prioriza de forma muito nítida a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.

As posições de pensadores brasileiros são de variadas nuanças. Neste espectro de posições, pode-se mencionar as opiniões de autores como Mantoan (1998), Carvalho (2000), Bueno (2001), Glat (1998) e Skliar (2001). O objetivo deste artigo, porém, não é o de discutir as diversas tomadas de posição. O que nos interessa é realizar uma comparação, talvez não propriamente uma comparação - esta é muito mais uma decorrência -, porém uma análise da experiência de integração em outro contexto. Referimo-nos, particularmente, à experiência alemã de integração escolar.

A experiência alemã

A experiência alemã de integração tem seus primórdios na década de 70, primeiramente em Berlim, e, em seguida, na cidade de Hamburgo. Detemo-nos, inicialmente, na experiência em Hamburgo. A aprendizagem comum de crianças com e sem necessidades especiais teve seu início em 1979, com a realização de três projetos-piloto. No ano de 1983, após uma experiência positiva de convivência na pré-escola, decidiu-se matricular os mesmos alunos na 1ª série do ensino fundamental. Logo em seguida, constituiu-se mais duas classes de integração no ensino fundamental, em outras duas escolas. Passada, aproximadamente, uma década, verificou-se a presença de 75 classes de integração em 20 escolas de ensino fundamental na cidade de Hamburgo. No âmbito do ensino médio, 16 escolas passaram a trabalhar com 79 classes de integração.

O relato dos pais dos primeiros alunos integrados aponta para uma difícil caminhada. Sua descrição a esse respeito dá-se como segue:

Sempre que nós trazíamos nossos argumentos, nossas expectativas e nossas reivindicações, independentemente de que com qual ênfase, em todas as discussões estabelecidas nós fomos perguntados: "Afinal, que tipo de deficiência os filhos de vocês apresentam?" No princípio, nós apenas nos referíamos às crianças "deficientes" ... Mais tarde, nós ríamos quando os pais "atingidos" eram convidados para as reuniões. Nós enfatizávamos, então, que todos nós éramos atingidos, não se tratava de agir por compaixão, pois tínhamos interesses comuns. Tudo o que poderia ser condição para o bem-estar das crianças "deficientes", poderia valer para as demais crianças. (KÖBBERLING, 1995, p. 11)³

Köbberling (1995, p. 12), analisando a integração na cidade de Hamburgo, considera que, por trás das experiências realizadas e dos princípios em questão, subsistem as experiências concretas que apontam para a possibilidade de que crianças

² Sobre um panorama a respeito dos principais paradigmas, veja Beyer, 1998b, 2001.

³ As traduções dos textos em língua alemã são feitas de forma livre, pelo autor do presente artigo.

com as condições individuais as mais variadas possam apoiar-se reciprocamente, estimularem-se e complementarem-se. Na continuidade das experiências, tratava-se de uma escola para todas as crianças, onde as diferenças fossem encaradas como oportunidade para enriquecimento recíproco.

Como principais princípios decorrentes dessas experiências na cidade de Hamburgo, Köbberling (1995) apresenta os seguintes:

- ⇒ *O princípio da matrícula em escolas regulares* - Nenhuma criança deve ser excluída da escola regular devido ao grau ou tipo de deficiência. Ao contrário, as classes da escola regular podem e devem receber alunos com necessidades especiais. Recomenda-se classes de no máximo vinte crianças, sendo três dentre elas crianças com necessidades educacionais especiais.
- ⇒ *O princípio do apoio interdisciplinar* - O professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente, preferencialmente durante as atividades da sala de aula (o que não significa simultaneidade de atuação).
- ⇒ *O princípio da aprendizagem diferenciada* - A diversidade do alunado torna necessário coordenar as metodologias de ensino-aprendizagem, conforme as diferentes situações e necessidades de aprendizagem. No caso específico das crianças com necessidades educacionais especiais, a experiência das escolas especiais deve ser aproveitada. As situações na sala de aula devem se voltar para essa diversidade: nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, com os mesmos procedimentos e no mesmo tempo.
- ⇒ *O princípio da avaliação individual* - Nos espaços em que as formas de aprendizagem se diversificam, também os desempenhos e progressos na aprendizagem somente podem ser adequadamente avaliados com critérios que respeitem as individualidades.
- ⇒ *O princípio da livre escolha* - As classes de integração, como experiência escolar, necessitam da concordância de pais e educadores envolvidos.

Os dados que Köbberling (1995) apresenta sobre a integração nas escolas de Hamburgo apontam para uma crescente solicitação de matrícula em escolas e classes de integração. Outros estados alemães estão implementando, à semelhança da cidade-estado de Hamburgo, experiências de integração. Utilizo a palavra integração, por ser ainda termo predominante na Alemanha, com mais força nas décadas de 80 e 90. Ultimamente, o conceito de inclusão está sendo discutido neste país, conforme Eggert, 1997.

É importante esclarecer, aqui, que não há uma política educacional federal *centralizada* na Alemanha. As decisões são tomadas por cada estado, inclusive as decisões referentes à educação integrada ou inclusiva. O receio da centralização política na Alemanha de hoje explica-se pelos eventos do século XX, em que regimes fascistas totalitaristas levaram o país a duas guerras mundiais.

Em Berlim, também uma cidade-estado assim como Hamburgo, abriu-se, no ano de 1975, na escola de ensino fundamental Fläming, a partir da pressão dos

pais de crianças com necessidades especiais, a primeira classe de integração na Alemanha. Sete anos mais tarde, isto é, em 1982, a também escola de ensino fundamental Uckermark recebeu, pela primeira vez, alunos com necessidades educacionais especiais. Em 1990 acolheu-se, na lei escolar berlinense, o direito dos pais à escolha da escola. Esta lei, contudo, ainda não vigorava para os pais de crianças com deficiência mental e com deficiência múltipla. Para a aceitação de alunos nestas condições desenvolveu-se, a partir de 1991, uma experiência de integração escolar. Desta experiência tomaram parte, nos anos de 1995 e 1996, 85 crianças de 69 classes de 30 escolas. Desde 1996 há, em Berlim, cerca de 150 escolas de ensino fundamental com classes de integração, o que corresponde a quase um terço das escolas berlinenses.

Brandenburgo é o único dos novos (por "novos" entende-se os países da ex-Alemanha Oriental que se anexaram à Alemanha Federal) estados alemães com ênfase na integração escolar, dada pela lei educacional de 1992. A porcentagem dos alunos integrados alcança 9% do total de alunos com necessidades especiais. No âmbito das escolas de ensino fundamental, esta tendência é crescente. No ano de 1997, a porcentagem desses alunos em escolas de ensino fundamental alcançou 40%. Em Hessen, estado localizado no centro da Alemanha, desde 1991 o direito dos pais de crianças com necessidades especiais à matrícula na escola regular tem amparo legal. Em 1996, havia quase 2000 alunos integrados em escolas de ensino fundamental. Em Niedersachsen, estado localizado ao norte, ocorreram nos últimos 10 anos várias experiências escolares de integração. As primeiras experiências ocorreram nos anos de 1992 e 1993, período em que foram matriculados alunos com necessidades educacionais especiais e ditos normais em mais de 50 escolas.

Em Nordrhein-Westfalen, estado no lado oeste e fronteira com a Holanda e a Bélgica, tem ocorrido predominantemente experiências de integração escolar, não havendo, ainda, uma política mais definida de integração. Entretanto, há alunos com necessidades especiais freqüentando 250 escolas regulares, representando, porém, apenas 3,5% desse alunado. Assim, 2.500 crianças ditas especiais freqüentam escolas de ensino fundamental e, 500 delas, escolas de ensino médio. No pequeno estado de Saarland, no extremo sudoeste, com fronteiras com Luxemburgo e França, os alunos com necessidades educacionais especiais podem freqüentar a escola regular desde 1985. Uma lei escolar, emitida em 1986, garantiu o direito dos pais à escolha do tipo de escola, isto é, se escola regular ou especial. Até 1991, o número de alunos integrados havia aumentado consideravelmente. Mais de 300 alunos com necessidades educacionais especiais, o que à época representava 12% desse alunado, freqüentavam as escolas regulares. No mesmo ano, entretanto, por razões financeiras, o número de crianças admitidas nessas escolas foi restringido. A partir de protestos massivos, esta situação se alterou, passando a aumentar o número de alunos ditos especiais matriculados nas escolas regulares.

Em Rheinland-Pfalz, no oeste, já no ano de 1983 iniciou-se um projeto-piloto com classes de integração em duas escolas do ensino fundamental. Até 1997 havia, no ensino fundamental, 13 classes, totalizando cerca de 40 alunos integrados. Evidentemente, comparando-se com outras experiências de integração na Alemanha,

tal estatística é insignificante. Na cidade-estado de Bremen, desde 1987 o aluno não é mais enviado para a escola especial, enquanto freqüentar as duas primeiras séries do ensino fundamental. Em Schleswig-Holstein, no extremo norte, com fronteira com a Dinamarca, foram realizadas experiências de integração escolar nos anos de 1985 e 1986. Desde 1990, o processo de integração é encarado como responsabilidade principal do sistema regular de ensino. Em torno de 20% de todos os alunos com necessidades especiais no estado são atendidos em escolas regulares. Em Baden-Württemberg, estado no sul da Alemanha, até o ano de 1992 não eram admitidas classes de integração. Porém, a partir desse ano começaram a ser realizadas diferentes experiências de integração escolar em vários municípios.

Em Sachsen-Anhalt, estado da ex-Alemanha Oriental, há classes de integração em cerca de 53 escolas de ensino regular, abarcando cerca de 700 alunos integrados. Em Mecklenburg-Vorpommern, também estado da ex-Alemanha Oriental, começaram a se formar classes de integração a partir do ano de 1993. Entre os anos de 1994 e 1995 foram ensinadas 154 crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Em Sachsen e Thüringen, outros dois estados da ex-Alemanha Oriental, ocorrem experiências de cooperação entre escolas especiais e escolas regulares de ensino fundamental.

Por último, pode-se mencionar que a primeira escola alemã a atender alunos com necessidades especiais com as ditas normais foi uma pré-escola particular de pedagogia *montessoriana* na cidade de München (Munique). Mais recentemente, a partir de 1996, tanto políticos dos partidos de esquerda como de centro-direita da Bavária têm defendido a integração escolar como forma de escolarização recomendável e até mesmo preferencial para alunos com necessidades educacionais especiais.

De forma resumida, pode-se, assim, ter uma idéia do que ocorre nos vários estados alemães, em relação à integração escolar. Apesar de todas as situações, experiências e projetos político-pedagógicos de integração acima reportados, apenas 3% desse alunado encontra-se integrado. Acima de 95%, até o ano de 1996, ainda eram atendidos nas escolas especiais.

Em consonância com outras vozes críticas, que apontam para novos acentos no cenário internacional da educação especial, também na Alemanha determinados pesquisadores mostram-se inquietos, frente ao *status quo* ou aos paradigmas históricos vigentes. Dietrich Eggert (1997) é um dos autores que representa uma linha revisionista na educação especial alemã. Para este autor, as ênfases novas na educação especial apontam para a urgência de uma reestruturação do sistema escolar alemão, visando a inserção mais efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O problema, conforme Eggert (1997, p. 11), é que "nenhum sistema é tão pouco flexível como o sistema escolar alemão ...".

Alguns outros autores alemães questionam se a idéia da integração e, mais recentemente, da inclusão, significa um giro copernicano ou, antes, uma crise da

educação especial (CLOERKES, 1997). Conforme Jantzen (1987), a integração como modelo do futuro lançou a educação especial numa crise profunda. Eberwein (1988) destaca a intensificação dos questionamentos sobre a legitimidade da educação especial. Esta crise ainda está atrelada ao velho e dominante paradigma clínico na educação especial. Neste sentido, os elementos conceituais básicos da educação especial encontram-se maduros para revisão. Este autor considera que o sistema de educação especial fracassou e que impõe-se a necessidade do estabelecimento de um "paradigma pedagógico da integração." (p. 472)

Na realidade, as reflexões em torno da necessidade e importância do atendimento escolar de alunas e alunos com necessidades especiais nas escolas regulares têm sido frequentes na Alemanha ao longo das últimas duas décadas. As condições de maior ou menor avanço neste sentido têm variado conforme as prioridades educacionais estabelecidas em cada estado da Federação. Uma das obras mais conhecidas sobre integração da Alemanha é a de Eberwein (organizador, 1988, 1ª edição), que inclui temáticas tais como:

- ⇒ a dimensão político-pedagógica da integração;
- ⇒ a integração como contradição social;
- ⇒ a pedagogia da integração como aprimoramento do pensamento e da ação pedagógica;
- ⇒ a dialética da igualdade e da diferença na pedagogia da integração;
- ⇒ conceitos da deficiência e suas conseqüências para a integração;
- ⇒ a não segregação de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais - a procura de novos conceitos;
- ⇒ reflexões sobre processos de exclusão e inclusão;
- ⇒ rendimentos escolares em grupos heterogêneos;
- ⇒ as iniciativas de pais contra a exclusão de crianças, dentre outros tópicos.

As temáticas não se esgotam aí, sendo que as iniciativas, visando uma prática de integração, diversificam-se conforme o estado alemão em questão, como vimos acima. O reconhecimento e a relevância que ganha o paradigma da integração são de tonalidades variadas. Neste sentido, é interessante observar a não existência de unanimidade quanto à prática da integração bem como a consciência de que tal processo somente pode se dar nas escolas regulares através do engajamento efetivo de professores, pais e alunos.

A partir das experiências e reflexões até aqui relatadas, aponta-se, como critérios para a integração escolar, no contexto alemão, a constituição de turmas médias de 20 alunos, com no máximo 3 alunos com necessidades especiais, o não fechamento dos serviços de educação especial, que podem trabalhar em conjunto com a rede regular de ensino, a atuação concomitante de professores, educadores especiais e outros profissionais, tais como psicopedagogo, psicólogo, fisioterapeuta, médico, assistente social, etc., estabelecendo-se uma rede de apoio interdisciplinar.

Reflexões sobre a realidade brasileira

Não podemos deixar de concluir este texto sem uma aproximação da realidade alemã à brasileira. No primeiro caso, evidencia-se um acento histórico já de quase três décadas no sentido da relevância da integração escolar. Os argumentos apontam para a importância do reconhecimento das e convivência com as diferenças. O conceito de diferença sinaliza para as situações individuais, ou seja, ser cego, surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno na escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações. Neste sentido, a convivência escolar em situações de integração cria um rico campo de aprendizagens, onde as crianças crescem, desenvolvendo habilidades tais como as da tolerância e da aceitação do outro, importantes para sua vida social e profissional futura. Estes aspectos são salientados por educadores e políticos alemães. (THÄTTER, GOERTZ, MÜNDEL e PETER, 1997)

Destaca-se a consciência dos desafios a serem enfrentados, particularmente quanto à tomada de consciência da importância da integração escolar. O paradigma da integração traz um acento totalmente novo à educação especial e, evidentemente, provoca um abalo no paradigma clínico e segregacionista da educação especial. O primeiro vem se impondo desde a década de 60, e ganha novos (e ainda imprecisos) contornos, principalmente na década de 90, com as novas ênfases numa educação inclusiva. Conceitualmente, dizem os autores do pensamento inclusivista, há diferenças entre a integração e a inclusão escolar, a primeira permanecendo à deriva das individualidades, a segunda chamando as instituições à responsabilidade. Observando, entretanto, os acentos dados pela integração escolar, *conforme praticada pela educação alemã*, não vemos diferença conceitual nem pragmática em relação às definições da educação inclusiva.

E, aqui, voltamo-nos para a consideração das propostas brasileiras de integração escolar. Parece haver, em nosso país, um certo *anacronismo* entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da educação especial, instauradas com maior força a partir da LDBEN/1996, somadas a algumas das ênfases teóricas integracionistas ou inclusivistas na bibliografia brasileira em educação especial, e a realidade do sistema educacional brasileiro. Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, paradigmaticamente, e as viabilidades operacionais do sistema escolar - público e particular - nos diferentes estados brasileiros. O hiato é muito grande entre o, digamos, ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis.

Quais seriam algumas medidas a serem adotadas, tendo em vista diminuir esta situação? Inicialmente, julgamos que uma adequada preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica. Não há como propor uma educação inclusiva, em que quase que literalmente se "joga" crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite a maestria para lidar com tais alunos. Para tanto seria

necessário estabelecer, no mínimo, disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitassem um preparo básico para o ensino de alunos com necessidades especiais. Já no ano de 1994, o MEC havia editado Portaria (nº 1.793) no Diário Oficial da União, recomendando a implementação, em alguns cursos superiores e do ensino médio (particularmente os de formação de professores), de disciplina obrigatória que se ocupasse das temáticas vinculadas ao ensino do aluno com necessidades educacionais especiais.

Também a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, menciona a formação do professor no artigo 18. O mesmo considera que, em conformidade com a LDB/1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tal formação se dará em nível médio, na modalidade Normal, e, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, se dará em nível superior, através de curso de licenciatura plena. A Resolução diferencia, também, entre os professores *capacitados* e os professores *especializados*, os primeiros podendo lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre educação especial em sua formação, os segundos desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de integração escolar, desde que tendo formação em cursos de licenciatura em educação especial ou estudos de pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

Para os professores em atividade, para quem a proposta da integração/inclusão escolar surge como um adicional "complicador", uma formação continuada deve propiciar ferramentas básicas, tendo em vista sua capacitação. Evidentemente, esta formação deve encerrar os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc.

O suporte operacional ao professor não se encerraria na importante questão da formação, porém deveria incluir o suporte interdisciplinar, e, principalmente, a priorização logística da integração nas políticas educacionais. Em outras palavras, o paradigma da integração/inclusão, como projeto político-pedagógico elaborado com a LDBEN/1996, pode fracassar se não forem empregadas estratégias para viabilizá-lo nas redes de ensino do país.

Por enquanto, o que se percebe nos diferentes fóruns de discussão sobre a política da inclusão escolar são posicionamentos por um lado cépticos e, por outro, atemorizados no sentido da viabilidade desta política. Retorna-se, neste sentido, para a suspeita de um anacronismo entre o aparecimento do projeto da integração/inclusão escolar como política nacional e a precariedade na infra-estrutura do ensino brasileiro para que tal política deixe o papel ou a retórica e ganhe contornos de projeto pedagógico viável.

Pode-se apelar para a boa vontade dos pais dos alunos com e sem necessidades especiais, para o engajamento dos diferentes profissionais do cotidiano escolar, para a reciprocidade dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem em classes de integração, para a necessidade de campanhas de conscientização da comunidade sobre a inclusão escolar e social das crianças com necessidades especiais, porém o chamado mais forte que se faz é para que os gestores dos projetos político-pedagógicos nas diferentes esferas do poder público passem a ocupar-se mais detidamente com as estratégias necessárias para a *operacionalização* de tais projetos, sob pena dos mesmos caírem em descrédito junto à comunidade escolar.

Dois textos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, da autoria de Minto (2000) e Odeh (2000), respectivamente, desenvolvem uma análise sugestiva das condições existentes nas políticas educacionais na área da educação especial, e vêm endossar a análise que vimos desenvolvendo acima.

O primeiro autor realiza uma análise documental, tendo por base a LDBEN/96, o PNE/MEC e o PNE/PSB,⁴ a segunda apresenta estudos efetuados sobre as condições de atendimento educacional de alunos com deficiência nos hemisférios norte e sul.

Minto realiza em seu texto uma espécie de “dissecação analítica” dos documentos oficiais gestores das políticas educacionais voltadas para a educação dos alunos com necessidades especiais, apontando para as incongruências do projeto político-pedagógico do governo federal (leia-se MEC), que não assume – na devida extensão da tarefa – as implicações da operacionalização deste projeto, delegando, sutilmente, isto é, nas entrelinhas dos documentos oficiais (LDB e PNE/MEC), tal tarefa para as instituições particulares. “Esta análise, não exaustiva, assim como a reflexão sobre outros aspectos do texto desta LDB – urdida pelos setores sociais hoje hegemônicos -, sugerem que, a depender do governo, a Educação Especial continuará sendo delegada, sobretudo, à iniciativa privada, quiçá com recursos públicos.” (MINTO, 2000, p. 11) O mesmo autor arremata: “Enfim, prevalece a ênfase na desresponsabilização do Estado e a tentativa de ‘amenizar’ ou ‘naturalizar’ os problemas detectados” (ibid, p. 24)

Verifica-se, assim, uma postura *pusilânime* nas políticas educacionais. Há, na LDB/96, a sinalização evidente, ainda que dúbia, conforme Minto muito bem aponta, para a educação “preferencial” dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Conforme este autor (ibid, p. 9), “preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”.

Um projeto político-pedagógico que sinaliza para a integração escolar em âmbito nacional deve incluir, antes, um espectro de medidas que apoiem as redes

⁴ LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96; PNE/MEC = Plano Nacional de Educação - Proposta do Executivo ao Congresso Nacional; PNE/PSB = Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira, II Congresso Nacional de Educação, II CONED, Belo Horizonte/MG, 9/11/97.

públicas de ensino. Caso contrário, caímos, novamente, na desconfiança da adoção precipitada de um paradigma que pode estar claro como paradigma teórico, porém que se encontra fragilizado pelo (histórico) investimento insuficiente na área da educação.

Odeh, por sua vez, destaca os sérios problemas no atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais no hemisfério sul, principalmente no que tange à falta de dados demográficos sobre esta população bem como - e talvez mais grave ainda - em relação à inexistência de políticas educacionais efetivas. O problema é mais básico (com perdão do trocadilho), pois as dificuldades são geradas por fatores que precedem a educação especial, situando-se no âmbito das políticas para a educação geral: "Fatores políticos, tais como a incapacidade de garantir a escolaridade básica para as crianças de modo geral nos países do hemisfério sul, fazem com que o atendimento educacional para as crianças com deficiências seja ainda um assunto secundário." (ODEH, 2000, p. 34)

Às estatísticas veiculadas pela UNESCO (apud ODEH, 2000, p. 28, 29), de que apenas aproximadamente 1% das crianças brasileiras com deficiências em idade escolar recebem atendimento educacional (dados questionados por alguns autores brasileiros), esta autora apresenta outra realidade, a da assim denominada "integração não-planejada", "integração casual" e "integração incidental" (MIRON apud ODEH, 2000, p. 36). São os inúmeros casos de crianças com deficiências - mais comumente leves e moderadas - que freqüentam "aleatoriamente" as escolas regulares, não recebendo o devido suporte especializado. Tal situação é altamente prejudicial pela inexistência de diagnósticos, pela difusidade dos mesmos, e pela conseqüente inexistência de medidas terapêuticas e pedagógicas apropriadas, o que garantiria uma escolarização adequada para essas crianças. Temos, assim, no Brasil, por um lado, um contingente proporcionalmente mínimo de crianças com necessidades especiais atendidas nas escolas especiais, e, por outro lado, um número bem maior de crianças com situação difusa matriculadas nas escolas regulares.

Tanto uma como outra situação vêm ratificar as ponderações que fizemos ao longo do presente artigo, ou seja, de que as atuais políticas brasileiras de educação especial esbarram numa realidade muito difícil, diante da qual as formulações na forma de lei e de plano nacional de ensino têm se mostrado até agora inócuas, isto é, não têm tido a força suficiente para gerar medidas estratégicas capazes de operacionalizá-las.

Referências

- BAPTISTA, C.; SKLIAR, C. Inclusão ou Exclusão. In: SCHMIDT, S. (Org.) *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BEYER, H. *A educação especial: paradigmas, textos e contextos*. Relatório de pesquisa não publicado. CAPES, 1998a.

- _____. Educação especial: uma reflexão sobre paradigmas. In: *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul: UNISC-Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, jul./dez. 1998b.
- _____. Paradigmas em educação (especial) e a prática da avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.
- BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n. 54, 21-27, jan./fev. 2001.
- CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CLOERKES, G. *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Schindele, 1997.
- EBERWEIN, H. *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1988.
- EGGERT, D. *Von den Stärken ausgehen ...: Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik*. Dortmund: Borgmann, 1997.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? In: *Integração. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial*, ano 3, n. 20, 1998.
- JANTZEN, W. *Allgemeine Behindertenpädagogik: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Basel: Beltz, 1987.
- KÖBBERLING, A. *Integration in Hamburg: Die Entwicklung der Schulversuche und grundlegende Erfahrungen*, In: *Reader "Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Schule" zum Institutstag der Fachschaft Sonderpädagogik na der LMU München*, November 1995.
- MANTOAN, M.T.E. *Integração x inclusão: educação para todos*. Pátio, ano 2, n. 5, mai./jul., 1998.
- PETER, A., Zum gemeinsamen (integrativen) Unterricht na Regelschulen. In: *Bayerische Schule II*, 1997.
- THÄTTER, B., GOERTZ, C., MÜNZEL, P. Integration vorantreiben! In: *Bayerische Schule II*, 1997.

Recebido em: 28/06/2002

Revisado em: 19/09/2002

Aceito em: 23/09/2002

H. O. Beyer