

# A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO (OU SEGREGAÇÃO?) DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Rita Vieira de Figueiredo Boneti\*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir o papel da escola no processo de autonomia e integração social das pessoas portadoras de deficiência intelectual. O favorecimento da integração escolar se constitui no primeiro passo para a integração social.

A integração das pessoas portadoras de deficiência é, sem dúvida, uma questão pertinente que se impõe ao conjunto da sociedade. Esta integração se justifica não somente por razões morais, tendo em vista a eliminação de preconceitos sobre as pessoas portadoras de deficiência, mas também por razões racionais, que se referem à implantação, na escola e na sociedade, das condições que favoreçam a autonomia dessas pessoas na comunidade.

Por integração entendemos uma participação real das pessoas como elementos ativos e produtivos na sociedade. A participação das pessoas portadoras de deficiência em eventos e situações artificialmente

---

\* Doutora em Psicopedagogia - Universidade Laval - Québec - Canadá

criadas para elas reflete uma falsa Integração, pois uma Integração real implica uma participação real na escola, no lazer e no trabalho. Dentro desta perspectiva, é necessário reelaborarmos o conceito que temos das pessoas portadoras de deficiência. É preciso que tenhamos consciência de que elas têm potencial e de que poderão desenvolver este potencial em favor de uma maior autonomia social. A autonomia social está intimamente relacionada à capacidade do sujeito de interagir nos meios sociais, inclusive de exercer um trabalho remunerado. Esta condição não diz respeito apenas às pessoas portadoras de deficiências, mas a todos os seres humanos.

### **OBSERVAÇÕES ACERCA DA CLASSIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**

A classificação da deficiência intelectual figura na literatura especializada (Westling, 1986; Payne e Patton, 1981) como leve, moderada, severa e profunda. Estes níveis de classificações são associados a limitações tais como: 1) no plano do desenvolvimento cognitivo, restringindo a capacidade de aprendizagem escolar; 2) no plano do desenvolvimento social, limitando a autonomia pessoal e social; e 3) no plano do desenvolvimento sensorial e motor.

Para exemplificar, tomaremos por base a classificação da deficiência intelectual leve e moderada.

As pessoas submetidas a um teste padronizado de inteligência e que obtêm um escore entre 55 a 70 e que apresentam problemas no comportamento adaptativo, são consideradas portadoras de deficiência intelectual leve. Ou seja, essas pessoas apresentam uma distância de dois desvio padrão em relação ao escore obtido (100) pelas pessoas consideradas normais. A maioria dessas pessoas só é identificada como deficiente no início de sua escolarização.

A deficiência intelectual moderada é associada às pessoas que obtêm um escore entre 35-40 e 50-55 em um teste de inteligência

(Westling, 1986). As crianças que apresentam deficiência intelectual moderada são geralmente identificadas desde o nascimento ou pelo menos durante o primeiro ano de vida. Essas crianças demonstram retardo no desenvolvimento motor, na linguagem ou em outros aspectos do desenvolvimento.

A ausência de segurança dos instrumentos de avaliação da deficiência mental, especialmente dos testes de inteligência, torna a classificação da deficiência intelectual leve extremamente polêmica. Como se trata de um nível de funcionamento intelectual muito próximo ao das pessoas consideradas normais está muito mais susceptível a erros de diagnóstico. Lambert (1978) adverte que, como se trata de crianças que são deficientes apenas algumas horas por dia (durante o período que estão na escola), esta classificação não deveria existir. O autor argumenta que, dado os efeitos negativos da rotulação, a classificação da deficiência mental leve acarreta mais efeitos negativos que os benefícios do serviço especializado.

No Brasil, um país marcado por enormes desigualdades sócio-econômicas e culturais, por enormes dificuldades em nível educacional (tanto em relação ao acesso à escola quanto à qualidade do ensino), a questão da rotulação de crianças como portadoras de deficiência mental leve é muito mais complicada. Em virtude dessas desigualdades, crianças advindas das classes economicamente desfavorecidas são muito mais susceptíveis de serem identificadas como portadoras de deficiência intelectual que aquelas de classe média que apresentam idênticos problemas de comportamento e de aprendizagem na escola.

Presentemente, a *Association Americaine of Mental Retardation* propõe uma nova definição e classificação da deficiência intelectual. Segundo a AAMR a deficiência intelectual se refere a limitações substanciais no funcionamento efetivo de uma pessoa. Ela se caracteriza por um desempenho intelectual significativamente abaixo da média e por limitações ligadas a pelo menos duas esferas das seguintes habilidades práticas de adaptação: comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos e

serviços da comunidade, capacidade de decidir e agir por si mesmo, saúde, conhecimentos ou habilidades escolares aplicadas a situações concretas, lazer e trabalho. A deficiência intelectual se manifesta na pessoa antes dos dezoito anos de idade.

Para a aplicação desta definição, alguns aspectos devem ser observados cuidadosamente. Segundo o manual da AAMR (1992) que orienta o diagnóstico, a classificação e o sistema de suporte educacional a ser oferecido à pessoa portadora de deficiência intelectual, uma avaliação deve levar em consideração as diversidades lingüísticas e culturais e as diferenças de fatores relacionadas à comunicação e ao comportamento. A existência de limitações nas habilidades adaptativas de uma pessoa deve se manifestar dentro do contexto do ambiente comunitário-físico de seus pares de mesma idade. Essas limitações devem ser repertoriadas dentro das necessidades de ajuda desta pessoa.

Dentro desta nova perspectiva, o diagnóstico tem como objetivo:

i) delimitar a natureza do suporte educacional que a pessoa tem necessidade, e ii) classificar e descrever: a) o potencial e as fraquezas da pessoa em relação aos aspectos psicológico-emocionais; b) o estado geral de saúde física da pessoa, indicando as condições etiológicas; c) o ambiente no qual a pessoa está inserida e o ambiente que venha a facilitar o seu crescimento e desenvolvimento.

Sem entrar em detalhes quanto à pertinência desta nova orientação da AAMR, o aspecto que percebemos mais positivo é que desloca-se a ênfase da classificação do nível de deficiência sobre a pessoa, para a identificação do tipo e da intensidade do suporte que deve ser oferecido. Este aspecto poderá ter uma repercussão positiva diante da integração das pessoas portadoras de deficiência intelectual no sentido de que mais importante que rotulá-las é buscar o suporte adequado às suas necessidades. Isto não elimina o caráter discriminatório da educação especial, mas pelo menos chama atenção para a importância do diagnóstico fundamentado em critérios rigorosos, bem como para a importância de oferecer um modelo educacional o menos segregacionista possível.

## A ESCOLA COMO LUGAR DE INTEGRAÇÃO

A ausência de serviços no sistema regular de ensino para as pessoas portadoras de deficiência intelectual de nível moderado e severo<sup>1</sup> decorre da idéia preconceituosa de que essas pessoas não poderiam se beneficiar desse sistema de educação (Brown, 1991).

De acordo com esta concepção, não existiam razões para que os estudantes considerados normais aprendessem a interagir com os estudantes portadores de deficiência. A mesma concepção se dava em relação ao ambiente de trabalho. A idéia de que as pessoas portadoras de deficiência intelectual não poderiam atuar de modo eficaz neste ambiente foi responsável pela inexistência de uma política de formação profissional. Não existia a preocupação em preparar as pessoas consideradas não deficientes para interagir de modo construtivo com as pessoas deficientes porque não existia a consciência de que elas poderiam interagir umas com as outras dentro de um ambiente natural.

Recentemente, e especialmente depois dos trabalhos de Brown (1991) e seus colaboradores, é que a sociedade começa a tomar consciência de que as pessoas portadoras de deficiência intelectual mesmo em nível moderado e severo poderão atuar em diferentes espaços da comunidade, inclusive na escola e no trabalho.

A emergência de pesquisa em educação especial, a formação de grupos de profissionais empenhados no trabalho com as pessoas portadoras de deficiência e as pressões legais das associações de grupos de pais têm contribuído muito para que as crianças portadoras de deficiência ocupem cada vez mais lugar na escola regular (Payne e Patton, 1981). Este fenômeno tem acontecido de modo bastante positivo em vários países como Suécia, Itália, Estados Unidos e Canadá. Nos Estados Unidos, no decorrer dos anos 70 a 80, houve um crescimento muito forte do movimento de integração das crianças portadoras de deficiência na classe regular de ensino. Entretanto, de acordo com Falvey (1991) esta integração se dá de proporção diferente segundo cada Estado. Por exemplo: no Estado de Virginia, das crianças portadoras de deficiência intelectual grave (moderada e severa) 33% são escolarizadas em

ambientes considerados segregacionistas (instituições e escolas especializadas); 33% estão integradas na classe regular de ensino; e 33% freqüentam ambientes segregacionistas, mas adjacentes à escola regular. Enquanto que no Estado de Vermont, apenas 5% das crianças consideradas gravemente deficientes permanecem em ambientes segregados.

No Canadá, precisamente na província de Québec, o movimento em favor da integração escolar das crianças portadoras de deficiência se tornou mais expressivo no final dos anos 70 com a divulgação do relatório do grupo Copex<sup>2</sup>. Este relatório denuncia o aumento do número de crianças identificadas como excepcionais e critica a abordagem médica utilizada como modelo para classificar estas crianças e determinar os serviços a serem oferecidos. O referido relatório denuncia ainda que os alunos que ingressavam nos serviços especiais muito raramente saíam deles. Este documento teve uma influência muito forte sobre as posições tomadas pelo Ministério de Educação do Québec em relação à educação especial.

Em 1989, o governo do Québec cria a lei 107 que regulamenta a educação pública e privilegia uma organização escolar fundamentada no reconhecimento do direito de que toda criança tem de receber uma educação de qualidade apropriada às suas necessidades específicas e dentro de um ambiente escolar normal<sup>3</sup> (MEQ, 1992). Este fato acelerou o processo de integração da criança portadora de deficiência na classe regular de ensino. Esta integração exigiu da escola uma reorganização dos serviços educacionais oferecidos. Isto implica na adaptação do ensino regular para atender as necessidades específicas de cada criança. A adaptação é promovida pela equipe responsável pela escolarização da criança que é constituída do professor do ensino regular, do educador especialista em educação especial, do diretor da escola e dos pais da criança. A equipe elabora um plano de intervenção pedagógica para cada criança integrada no ensino regular. O plano de intervenção, por sua vez, pode prever o oferecimento de serviços especiais dentro da própria sala de aula, ou em outro local. O serviço oferecido na sala regular de ensino tem por base a presença do educador do ensino especial que

trabalhará diretamente com a criança e conjuntamente com o professor da sala regular. O serviço oferecido em outro local, como na sala de recurso por exemplo, propõe que em determinados momentos a criança saia da sala de aula para receber esses serviços.

Em consonância com a política ministerial em adaptação escolar<sup>4</sup>, na província de Québec, encontramos, referentes aos anos 90-91, os seguintes índices de integração das crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais<sup>5</sup>.

Das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem leves, 91% são integradas na classe regular no primeiro grau e 58% dessas crianças são integradas na classe regular no segundo grau.

Das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem graves, 42% são integradas na classe regular no primeiro grau e 18% no segundo grau.

No Brasil, as crianças identificadas como portadoras de deficiência intelectual já são colocadas em classes especiais a partir da primeira série do primeiro grau, mesmo aquelas consideradas portadoras de deficiência intelectual leve. Geralmente, são as dificuldades que as crianças encontram durante seu processo de alfabetização que desencadeiam o encaminhamento dessas crianças para uma avaliação psicológica. Essa avaliação, na maioria dos Estados brasileiros, é feita pelo serviço de triagem do órgão da Secretaria de Educação responsável pela educação especial. A criança identificada como portadora de deficiência é encaminhada para o serviço de educação especial com o objetivo de receber um atendimento especializado que favoreça seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Ela permanece na classe especial até que seja considerada apta a reingressar no ensino regular ou até concluir a quarta série do primeiro grau. A partir da quinta série ingressará no ensino regular e permanecerá com o acompanhamento de serviço itinerante quando este for considerado necessário.

Considerando que o início da escolarização é um período extremamente importante para a socialização das crianças e para a aquisição de comportamentos sociais, a prática da integração escolar no Brasil, para as crianças portadoras de deficiência, deve ser urgentemente

revisada. A criança agrupada em ambiente segregativo (classe especial, instituição ou escola especializada) não poderá se beneficiar da interação com a criança normal. Esta interação é fundamental para a aquisição dos comportamentos sociais adequados à idade cronológica da criança. Quanto à polêmica a respeito da integração por idade mental ou idade cronológica, de acordo com McClennen (1991), a integração deve visar à idade cronológica e não à idade mental da criança. McClennen argumenta que uma criança mais velha portadora da deficiência mental não é como uma criança normal mais jovem, porque ela tem vivências e experiências de vida que faz de si uma criança diferente de uma criança normal mais nova, logo as expectativas que devemos ter dela e as oportunidades que devemos lhe oferecer para viver, trabalhar e se divertir na comunidade, requerem que se considere a sua idade cronológica.

De acordo com Voetz (in Saint-Laurent, 1989), a escola e a comunidade são essenciais às necessidades educacionais das crianças portadoras de deficiências graves (moderada e severa). Voetz argumenta que os contextos naturais (escola, família e comunidade) são necessários para o desenvolvimento das habilidades funcionais gerais e para a aquisição dos comportamentos que assegurarão no futuro a autonomia máxima dessas pessoas.

Considerando que os comportamentos sociais se produzem com base em relações e em interações que o sujeito estabelece dentro de uma situação de vida concreta, se limitarmos as experiências concretas do sujeito limitaremos sua possibilidade de elaborar comportamentos adequados ao seu grupo social. Em geral, as crianças portadoras de deficiência intelectual apresentam dificuldades na aquisição desses comportamentos. Agrupar estas crianças com o objetivo de lhes ensinar os comportamentos próprios a suas idades cronológicas é incoerente. Não podemos ensinar comportamentos isolados do contexto onde eles se manifestam. Não é via o ensino formal que iremos ensinar às crianças os comportamentos do seu grupo social. A criança precisa vivenciar situações reais e interagir com sujeitos reais para que possa elaborar comportamentos adequados à situação vivenciada.

Analisando a importância de bons modelos para a aquisição de comportamentos sociais, Langevin (1986) diz que, mesmo que o professor fosse capaz de desempenhar o papel de um “bom modelo”, ele não seria capaz de compartilhar dos interesses, das idéias e das brincadeiras das crianças, pois são coisas que só podem ser feitas dentro de uma situação de interações concretas e significativas.

Inúmeras pesquisas demonstram as vantagens do meio escolar regular para a escolarização das crianças portadoras de deficiência intelectual moderada e severa (Ziegler e Hambleton; McCarty e Stoden; Porman; Gomes; in Saint Laurent, 1989), (Goldstein et al, in Matson e Mulick, 1991). As pesquisas mostram principalmente as vantagens do meio escolar regular na aquisição de comportamentos sociais. Outros estudos fazem referência à melhoria nos resultados acadêmicos das crianças após a integração (Almond, Rodgerse, Run; Gottlieb, Walker, in Saint-Laurent, 1989).

Entretanto, integração escolar não significa colocar todas as crianças deficientes dentro da classe regular sem nenhum critério. Existem alguns aspectos que devem ser considerados, entre eles: as possibilidades e limitações das crianças a serem integradas, a preparação do professor e dos alunos da classe regular e o tipo de suporte educacional que melhor corresponde às necessidades da criança. A classe regular não se constitui também na única via possível de integração. Embora ela seja a mais desejável, outros serviços e modalidades de integração também devem ser considerados.

## **SERVIÇOS EDUCACIONAIS E MODALIDADES DE INTEGRAÇÃO**

O Ministério da Educação-MEC do governo brasileiro, através da coordenação de Educação Especial, apresenta uma hierarquia de serviços a serem oferecidos às pessoas portadoras de deficiência intelectual. Esses serviços partem do menos segregativo (o mais integrado) para o mais segregativo (o menos integrado). Dentro dessa

hierarquia vamos encontrar: classe regular, classe especial, salas de recursos, apoio do professor itinerante, escolas e instituições especializadas.

Segundo o MEC, estes serviços devem ser oferecidos de acordo com as necessidades especiais do educando. Ou seja, a criança portadora de necessidades educacionais especiais poderá ser escolarizada na classe regular de ensino e contar com o apoio de serviços especializados. Esta modalidade de integração é indicada na literatura especializada (Salend, 1991; Westling, 1986) como a menos segregativa e a que melhor atende às necessidades educacionais das crianças. A literatura sugere que mesmo as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais graves, como aquelas portadoras de deficiência intelectual moderada, devem ser escolarizadas no local mais tradicional de ensino destinado a todas as crianças, a saber, a escola regular (Saint-Laurent, 1989). Em casos excepcionais em que a criança não tem condições de se beneficiar do ensino regular, ela pode ser escolarizada na classe especial que funciona na escola regular. Entretanto, a literatura sugere que, na medida do possível, a criança seja integrada no ensino regular, preferencialmente nas aulas de educação física, educação artística e em outras atividades escolares.

No Brasil, a integração escolar das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem graves não se constitui ainda numa prática rotineira em todo o país, especialmente em relação às crianças que apresentam deficiência intelectual. Entre essas crianças, aquelas consideradas portadoras de deficiência intelectual leve frequentam a escola regular, mas muitas (a maioria delas) ainda permanecem na classe especial. As crianças portadoras de deficiência intelectual moderada e severa são escolarizadas em instituições ou escolas especializadas. São poucas as que estão na escola regular, especialmente na classe regular.

Os educadores que defendem a classe especial argumentam que ela assegura melhores condições de aprendizagem porque oferece métodos de ensino especializados, atenção do professor quase que individualizada (dado o reduzido número de alunos) e uma maior homogeneidade da turma, visto que as crianças são agrupadas de acordo

com a natureza de suas deficiências. Entretanto, o trabalho de Smicher et Bolm (Bolm apud Lambert, 1978) oferece uma outra leitura dessa questão. Esses autores mostram que, ao invés de desenvolverem conteúdos e métodos de ensino especializados, grande número das classes especiais segue simplesmente o programa tradicional, mas com exigências reduzidas ao nível de aquisição dos conteúdos escolares. Em relação ao argumento da homogeneidade, Bruininks (in Lambert, 1978) demonstra que a heterogeneidade prevalece na classe especial e em muitos casos nas mesmas proporções que na classe regular. Isto devido às correlações imperfeitas entre o QI (base da separação por nível) e os comportamentos exigidos pelas aprendizagens escolares, e, também, pela grande variação de idade cronológica que existe na classe especial.

Os educadores que defendem a integração escolar na classe regular percebem a heterogeneidade como uma possibilidade de enriquecimento do grupo. (Meirieu Geaudreau et Canavero, 1990) afirma que a heterogeneidade dos alunos não é um fato propriamente escolar; não se constitui também num obstáculo o qual deva ser reduzido a qualquer preço, mas é uma oportunidade que deve ser aproveitada como possibilidade de construir-se uma sociedade nova, que respeite as diferenças e que forneça a todos os instrumentos conceituais para construir-se a sociedade de amanhã.

Os educadores que defendem a integração escolar se fundamentam em pesquisas as quais demonstram que esta integração tem um efeito positivo não somente nas atitudes dos estudantes portadores de deficiências, mas também nas daqueles considerados normais (McCarthy & Stodden; Porman; Almond; Rodgers et Krug, in Saint-Laurent, 1979). Entretanto, a integração escolar não pressupõe a ausência de necessidades educacionais especiais. Pelo contrário, a consciência dessas necessidades implica luta pela garantia dos serviços educacionais especializados.

Decidir que serviço educacional é o mais indicado para determinadas crianças não significa apenas escolher uma modalidade de integração, mas sobretudo refletir sobre o objetivo da educação.

Segundo Matson e Mulick (1991), devemos oferecer à criança portadora de deficiência intelectual um ambiente educacional o menos restritivo possível; devemos também proporcionar-lhe aprendizagens efetivas em nível cognitivo. Para estes autores, não é suficiente desenvolver nessas crianças habilidades afetivas e sociais, mas é imprescindível lhes oferecer uma educação que permita a sua participação efetiva na sociedade. Neste caso, qual a melhor maneira de educá-las? Matson e Mulick (1991) dizem que para responder a esta questão precisamos saber quais são as competências que a sociedade requer para que uma pessoa seja capaz de atuar efetivamente no contexto dessa sociedade. A partir da delimitação dessas competências poderemos definir os objetivos educacionais. A tarefa da educação é identificar uma pedagogia capaz de facilitar às crianças a aquisição dos comportamentos requeridos pela sociedade.

Esta nova realidade impõe à escola um novo desafio. De um lado, a integração e, do outro, uma educação capaz de responder às necessidades educacionais de todos os seus educandos.

## **IMPLICAÇÕES DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Discutiremos, nesta última parte, um ponto que consideramos fundamental no debate da integração escolar: a reorganização da escola em relação aos serviços especiais oferecidos.

Como já dissemos anteriormente, a integração escolar não pressupõe a inexistência de serviços educacionais especiais. Ao contrário, o princípio da integração pressupõe assegurar a todas as crianças serviços educacionais de qualidade que atendam as suas necessidades educacionais específicas. Não é contraditório o fato de existirem organizações administrativas destinadas a coordenar esses serviços. O que consideramos contraditório é que os serviços educacionais, destinados a contribuir para o melhor desempenho escolar das crianças, sejam alocados fora da escola. Isto cria uma estrutura educacional paralela. Não faz sentido a manutenção de serviços e de profissionais especializados sem que estes estejam alocados na escola e implicados com esta como um todo.

A permanência desses serviços e dos recursos humanos especializados em outros espaços cria um distanciamento entre aqueles que fazem a educação especial (educadores e educandos) e a escola. Os alunos do ensino especial se tornam uma “clientela” diferenciada dentro da própria escola. Os educadores do ensino especial, por sua vez, também se limitam à “clientela” e ao espaço da educação especial. É como se eles fizessem parte de uma estrutura diferenciada de ensino.

Este aspecto, de fato, dificulta a integração escolar da criança, pois ela frequenta a escola mas não faz parte dela como um todo. Existem serviços e profissionais “especiais” alheios à escola (embora muitas vezes funcionando e atuando dentro dela) que devem se ocupar dessa criança.

Com essa estrutura, o profissional do ensino especial (especialista, professor, psicólogo, assistente social e outros) não se sente envolvido com a escola como um conjunto. Sua ação se limita à criança do ensino especial. Nesta concepção é como se a criança não fizesse parte do contexto da escola na qual se pretende que ela esteja inserida.

A idéia de base da integração escolar não é eliminar os serviços educacionais especiais; pelo contrário, é garantir a sua permanência no interior da escola, mas dando a eles um outro caráter. Partindo do suposto de que a criança portadora de deficiência, ou não, faz parte da escola como um todo, o educador do ensino especial não pode restringir suas ações a um campo específico, como, por exemplo, à classe especial e aos alunos do ensino especial. Ele deve estender suas ações a todas as esferas da escola.

A integração da criança passa pela integração dos educadores. Esta integração não significa apenas a presença física do educador do ensino especial na escola regular. Significa, acima de tudo, que ele esteja comprometido com a escola e com os seus desafios. No caso da integração da criança no ensino regular, o educador com formação especial atua lado a lado com o professor da classe regular no sentido de promover um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno portador de deficiência, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe. Isto requer a adaptação do ensino que, entre outros aspectos, significa: alocar os recursos humanos

na escola para trabalharem conjuntamente no sentido de desenvolver métodos de ensino, programas e materiais adaptados à nova situação, bem como para atuarem em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Desse modo, a presença de crianças portadoras de deficiência não se constitui num problema para a escola, mas numa possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

Os adversários da integração justificam: i) a falta de formação dos professores para trabalharem com as crianças portadoras de deficiência, ii) o nível de exigência do ensino regular e iii) a dificuldade da integração para a própria criança e as outras. Conforme Geaudreau e Canavero (1990), essas pessoas raramente percebem o que pode existir de construtivo para a criança considerada normal, em interagir verdadeiramente com a criança deficiente. Para os autores acima citados, este tipo de intolerância revela a percepção do papel da escola como o de preparar a emergência do mais forte e mais brilhante. Esta concepção decorre de um sistema de valores mais amplo constituído com base nas relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais.

A escola, enquanto elemento básico no processo de autonomia e integração social das pessoas portadoras de deficiências, não pode deixar de refletir e tentar precisar as condições essenciais para a promoção desta integração. Afirmam Geaudreau e Canavero (1990) que o fato de uma pequena minoria de crianças, portadoras de deficiências múltiplas, não ter condições de ser integrada na escola, não deve colocar em dúvida a integração de uma vasta maioria de crianças que apresentam uma deficiência ou outra. Negar a possibilidade de integração escolar dessas crianças é negar a oportunidade de prepará-las para a integração na sociedade. Isto implica instrumentalizá-las para interagir no interior da sociedade, o que significa acesso à escola, ao trabalho e ao lazer. No entanto, enquanto a escola não aprender a trabalhar com as diversidades, não construir um novo conceito que substitua o seu caráter seletivo, não se criarão as condições nem a vontade política para que a verdadeira integração seja promovida.

1. Utilizamos neste trabalho os termos tradicionais da classificação da deficiência intelectual porque não tivemos acesso ainda a versão portuguesa da nova classificação sugerida pela AAMR. (1992).
2. Comitê formado por administradores escolares e professores para estudar a problemática do fracasso escolar na província do Québec.
3. O termo normal é utilizado no documento do **Ministério de Educação do Québec** com o sentido de regular, ou seja, pretende-se garantir à criança portadora de necessidades educacionais especiais o mesmo ambiente educacional que é oferecido às crianças consideradas normais.
4. Em **Québec** utiliza-se o termo adaptação escolar para as adaptações que não são efetuadas na escola, especialmente na classe regular, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e a integração da criança portadora de necessidades educacionais especiais.
5. Em Québec emprega-se o termo: "*élèves en difficulté d'apprentissage*".

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BROWN, Lou; Susan, HAMRE-NIEUPSKI; Mary Beth BRANSTON et al "Rationnel en faveu d'interactions globales et à long terme entre les étudiants sévèrement handicapés, les étudiants non handicapés et les autres citoyens". In: *Revue de modification du comportement*, Vol. II, n. 1, p.11-22.1981.
2. FALVEY, Mary A. (1991) *Community-Based Curriculum, Instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes,1991.

3. GEAUDREAU, Jean; CANEVARO, Andrea. *L'Éducation des personnes handicapées hier et aujourd'hui*. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1990.
4. LAMBERT, Jean-Luc. *Introduction à l'arriération mentale*. Bruxelles, Pierre Mardoga, 1978.
5. LANGEVIN, Jacques "Vers un modèle optimal d'apprentissage pour élèves déficients intellectuels" In: *Apprentissage et socialisation en PISTE* v. 9 n. 3 p. 155-166, 1986.
6. MATSON, Johnny L; MULICK, James A. *Handbook of Mental Retardation*, 2. ed. New York, Pergamon Press, 1991.
7. MENTAL RETARDATION: Definition, Classification and System of Supports. Special 9 th edition. *American Association of Mental Retardation*, Washington, p.180 (definition p.11). 1992.
8. McCLENNEN, S.E. *Cognitive Skills for Community Living Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities*. Austin, TX: Pro-ed. 1991
9. Ministère de l'Éducation du Québec. Document de Travail. Québec, MEQ.1992.
10. PAYNE, James S; PATTON, James R.. *Mental Retardation Columbus*: Charles Merrill Publishing Company.1981
11. SAINT-LAURENT, Lise. "Intégration scolaire au primaire des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne" In: *Apprentissage et Socialisation*. Québec, Université Laval., v. 12, n. 3, 1989.
12. SALEND, Spencer J. *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
13. SENEB, Normas e Diretrizes da Educação Especial no Brasil. Brasília, Ministério da Educação, 1991.
14. WESTLING, David. *Introduction to Mental Retardation*. London: Prentice-Wall International (UK) Limited, 1986.