

PRINCÍPIOS DE NORMALIZAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS*

Olívia Pereira**

A década de 70 caracterizou-se pelo desafio que o princípio de normalização trouxe à Educação Especial. Nesse período, o conceito de normalização foi discutido, aceito, rejeitado, gerando uma série de interpretações errôneas e nem sempre adequadas.

É importante, por conseguinte, que se procure estudar sua origem, que se esclareçam suas bases filosóficas, sociológicas e psicológicas, bem como os fatores que condicionaram a implementação desse princípio, uma vez que, atualmente, pelas suas conseqüências, é um desafio à Educação dos Excepcionais em todos os países.

O conceito de normalização está relacionado à história da Educação Especial nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, que, segundo Mikkelsen (1978), Diretor do *Danish National Board of Social Welfare*, assim o resume: "Por ocasião dos estudos da nova legislação para implementação de serviços para o atendimento, na Dinamarca, aos excepcionais, e especificamente, ao retardado mental, na década de 50, o Novo Ato Legal, promulgado em 1959, colocava como objetivo final de todo serviço de Educação Especial, o seguinte: "É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive."

* Transcrito de: PEREIRA, Olívia et alii. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, p. 1-14.

** Professora de Psicologia do Excepcional e Pedagogia Terapêutica da UFRJ e PUC/RJ.

Esse foi o subsídio legal, filosófico, do princípio de normalização, que se opôs às alternativas e modalidades de atendimento de tendência *segregativa* e *centralizadora*, refletindo-se, também, na organização de serviços e metodologias de ensino.

Novos conhecimentos, à luz deste princípio, foram surgindo. Assim, o conceito do excepcional, estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística do excepcional. Antes de ser excepcional, diferente, ele é pessoa com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhe sejam oferecidas as mesmas condições de vida dos demais seres humanos. É o antidogma (Mikkelsen, 1978) da segregação.

Na Suécia, Bengt Nirge (1969) iniciou o desenvolvimento da formulação dinamarquesa relativa ao princípio de normalização, chamando atenção para as conseqüências práticas da nova teoria, reafirmada, em seguida, por Wolfensberger (1969), que tem avaliado sua aplicação e reflexos na Educação Especial, através de uma série de medidas legais, que diferentes países vêm adotando para renovação do atendimento ao excepcional. Ainda clarificando o conceito de normalização face às interpretações errôneas, Mikkelsen (1978) afirma: "*Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.*"

ASPECTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIAIS

Segundo Dybwad (1978), numa análise histórica, pode-se verificar o de-

envolvimento desse princípio, impulsionando dispositivos legais importantes, a fim de que em cada país sejam assegurados tais direitos.

Em 1921, Eglantine Jebb, na Suíça, participando do Movimento Pró-Infância, foi a precursora da Declaração dos Direitos da Criança, adotado, posteriormente, em 1924, pela Liga das Nações, introduzindo artigo para a defesa do excepcional.

Em 1948, as Nações Unidas promulgam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enfatizando para todas as pessoas, de todas as nações, os mesmos direitos e deveres.

→ A Recomendação 99 da OIT, em 1955, foi um dos primeiros campos de aplicação desse direito, estendendo aos deficientes físicos e mentais as oportunidades de restauração e de habilitação profissional para o trabalho. Ressalta a importância do atendimento contínuo e integrado, da orientação médica, psicológica, social e vocacional, a fim de garantir ao excepcional sua integração na força de trabalho da comunidade.

A partir desses movimentos, cada país fez mudanças radicais nos sistemas de atendimento ao excepcional, introduzindo o princípio de normalização como dispositivo legal, fruto das novas concepções filosóficas e sociológicas, renovando posições, tornando viáveis outras formas de atendimento. Dybwad (1978) sintetiza, nos seguintes aspectos, as renovações introduzidas, de caráter social, psicológico e administrativo:

- *do monopólio médico* para ação integrada com serviços de educação, de reabilitação e de serviço social, isto é, ação interdisciplinar no atendimento ao excepcional;
- *da instituição como um recurso dominante*, para a instituição como parte dos recursos da comunidade, incentivando-se os aspectos sociológicos, administrativos e educacionais, ressaltando-se a visão humanística dos serviços de Educação Especial;
- *do controle governamental* centralizado à descentralização de decisões, estudando-se as condições e necessidades locais, regionais e individuais, como indicadores para um plano de ação na área da Educação Especial; e

— *do sistema escolar acadêmico, exclusivo*, para um sistema mais aberto e humanístico, mais voltado para a vida e para a comunidade onde cada educando vive.

E a teoria da *mainstreaming*, que no sistema público dos EUA significa *educar*, colocando os excepcionais *na corrente da vida* nos seus diversos níveis, aspectos e solicitações, mobilizando o indivíduo, quer seja ele excepcional ou não:

— *da reabilitação vocacional restrita à habilitação e/ou reabilitação humana como um todo*, aproveitando-se, em todo ser que precisa de novos recursos de integração, a sua potencialidade, com a qual pode contribuir para a sociedade em que vive, e chama atenção para os critérios de "elegibilidade", afirmando que todos são elegíveis como seres humanos.

— *da caridade para o direito*: o atendimento ao excepcional é área integrante e normal de todo sistema global de assistência social para todo e qualquer ser humano;

— *da tomada de decisão individual ou profissional para decisão em equipe*, compartilhada, com vistas à solução em conjunto e unidade de orientação. O excepcional é membro dessa equipe e deve ser consultado, também, bem como os pais. As decisões não podem ser unilaterais ou parciais, mas transdisciplinares. Todos são chamados às decisões;

— *do controle e decisão dos pais aos direitos dos excepcionais*, que são cidadãos com seus próprios direitos, os quais devem ser respeitados. Há então a "normalização" do poder dos pais sobre seus filhos excepcionais; e

— *da Associação de Pais, como proprietárias e operadoras de serviços para Associação de Pais, como orientadoras*, defensoras, estimuladoras, do princípio de "normalizar" a própria atitude de pais, quer individualmente como coletivamente, participando dos planos de atendimento aos seus filhos excepcionais.

Esse aspecto tem sido insistentemente enfatizado pela Liga Internacional de Associação de Pais, através de numerosos congressos e pronunciamentos e, mais recentemente (1978), estudos dos reflexos da "normalização" através de temas sobre opções e atendimento ao excepcional, na sua integração na comunidade em geral.

NORMALIZAÇÃO/INTEGRAÇÃO E MAINSTREAMING

Uma das conseqüência fundamentais do princípio de normalização se refere à integração do excepcional. *Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional.* O conceito evoluiu como resultado da influência de forças políticas, jurídicas, sociais, psicológicas e pedagógicas.

A integração pode ser importante fator para fazer surgirem reformas exigidas no campo da Educação Especial, atingindo as modalidades de atendimento ao excepcional, o processo ensino-aprendizagem, a formação de recursos humanos, as barreiras físicas impostas pelos sistemas de administração, constituindo-se, assim, temática decisiva nos programas, planos e projetos de cada país.

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre integração e suas conseqüências nos sistemas educacionais. Kaufman, Gottlieb, Agard, Kucic (1975) apontam os três elementos básicos da integração, que nos EUA vêm sendo conceituados como *mainstreaming*. Integração é componente da *mainstreaming*. No Brasil, Helena Antipoff, através das Sociedades Pestalozzi, incentivou a educação integral do excepcional (1939-1979).

Os elementos básicos que poderão afetar a integração educacional do excepcional são assim apontados pelos estudiosos do tema e estão relacionados à:

- integração temporal;
- integração instrucional; e
- integração social.

Integração temporal refere-se à disponibilidade ou oportunidade que existe para que o excepcional permaneça com seus companheiros normais, e aos resultados positivos que se espera obter através das ações institucionais e sociais.

Diferentes modelos dessa integração vêm sendo desenvolvidos e estudados, em vários países, sendo recomendado pelos especialistas: "Quanto mais o excepcional tiver oportunidades de conviver com seus companheiros da classe regular, melhores serão os resultados integradores, desde que essa convivência seja gradativa e devidamente preparada". (Kaufman, 1975)

Essa convivência se reflete em melhor estímulo aos processos cognitivos e sociais.

Alguns modelos quantificam que, administrativamente, 50% do ano escolar devem ser gastos nessa modalidade de integração.

A integração temporal supõe fases, tais como:

Pré-integração — período em que o excepcional e seu ambiente, isto é, a classe regular como um todo, a escola, a administração, se preparam para receber o excepcional. Esta pré-integração envolve: preparação para a mudança nos aspectos administrativos, procura do ambiente mais adequado e de condições a serem desenvolvidas, incluindo, por exemplo, a escolha da escola, da professora, dos colegas, do ambiente, das metodologias a serem adotadas, da dosagem de permanência, do horário, entre outras condições essenciais.

Integração propriamente dita — período inicial das experiências integrativas, com inclusão de atividades de vários tipos.

Pós-integração — supõe avaliação permanente dos resultados da mudança da conduta do excepcional, através de fichas, escalas de observação, planos e orientação.

Integração instrucional significa a disponibilidade de oportunidades e de condições de estímulos que o excepcional encontra no ambiente da classe regular que facilitem seu processo de ensino-aprendizagem.

Para que a integração instrucional aconteça, três condições básicas são necessárias:

– As características do excepcional e suas necessidades educacionais devem ser compatíveis com as oportunidades oferecidas às crianças que freqüentam as classes comuns;

– A compatibilidade das características do excepcional, de suas necessidades educacionais, com as oportunidades de ensino-aprendizagem vai depender muito da habilidade e da boa vontade da professora da classe regular para modificar ou adotar novos métodos e processos de trabalho mais adequados às necessidades especiais de cada excepcional; e

– Os serviços e recursos especiais oferecidos ao excepcional (salas de recursos, professor-consultor e demais) devem ser compatíveis com as necessidades do processo ensino-aprendizagem do excepcional.

A integração instrucional é, talvez, o aspecto mais crítico da integração, porque vai depender daquelas condições já consideradas, para desenvolver os níveis de compatibilidade exigidos para cada categoria e grau de excepcionalidade.

Integração social refere-se ao relacionamento entre o excepcional e seus companheiros normais dentro do grupo. A integração social pode ser analisada em termos de *proximidade física, interação, assimilação e aceitação*. A inclusão das quatro dimensões da integração social evita considerar a integração social dentro de uma só dimensão, com um só *constructo*, restrito à idéia de *aceitação*. Os quatro elementos que compõem a integração social não representam estágios hierárquicos de dependência. Eles são conceituados como valores diferentes. Aproximação física, conduta interativa, assimilação e aceitação são valores hierárquicos de *atitudes e condutas*. A natureza do relacionamento entre esses níveis de integração social deve ser esclarecida.

Proximidade física — refere-se à distância espacial entre o excepcional e o grupo de pessoas ou crianças normais. Integração de condutas ou aceitação não requerem necessidade de proximidade física. Às vezes não é necessário proximidade física como pré-requisito para aceitação social. É conhecido o fato de muitas pessoas serem atraídas por outras, embora nunca tenha havido proximidade física; a atração ocorre mesmo anterior à aproximação física (Kleck, Richardson, Ronald, 1974).

Conduta interativa — refere-se à comunicação verbal, gestual ou física entre duas ou mais pessoas. A conduta interativa requer atenção, avaliação do potencial de relacionamento e da manifestação da conduta grupal em suas diferentes formas de expressão. A conduta interativa é considerada a mais alta expressão de integração social. Ela supõe *assimilação e aceitação social*. Esses complexos aspectos da *conduta* vêm sendo objeto de estudos intensos (Bryan, (1974), Gottlieb (1973), Budolff (1973)), na área de educação do excepcional.

Assimilação social — refere-se à inclusão do excepcional no contexto do grupo de crianças normais. A assimilação social se realiza quando o excepcional participa e é reconhecido como elemento ativo dentro do grupo, sendo aceito em suas atividades e programas. A assimilação social manifesta melhor a integração social do que a conduta interativa, que se relaciona à *comunicação*, sendo mais subjetiva. No fenômeno da assimilação social se constata a vontade de que o excepcional participe das atividades junto com seus pares.

Aceitação social — é o quarto elemento da integração social. Denota a aprovação do excepcional no meio do grupo. É fenômeno distinto da assimilação porque não basta participar da atividade, mas que essa participação seja aceita e reconhecida pelo grupo. Segundo Jones (1974), a aceitação social é um dos elementos importantes da hierarquia da integração social, porque está mais diretamente ligada a uma das necessidades básicas do excepcional, isto é, a necessidade de aprovação.

INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO

Uma decorrência importante dos níveis de integração é a individualização do ensino, como reforma exigida no currículo e no sistema escolar.

A individualização do ensino inclui as seguintes diretrizes básicas:

- desenvolver procedimentos de medida de avaliação do ensino;
- analisar a natureza das diferenças individuais face à aprendizagem; e
- analisar as vantagens e desvantagens de cada estratégia de atendimen-

to para adequá-las ao processo de ensino-aprendizagem do educando excepcional.

No programa de integração cada aluno avança dentro do programa prescrito, de acordo com sua capacidade individual, dentro de ambiente flexível, coerente, dando-lhe possibilidade de adaptação, sem criar obstáculos ao excepcional e sem dificultar o fluxo da aprendizagem dos demais alunos. A revisão permanente desse fluxo favorece o processo integrativo de excepcional.

MAINSTREAMING

Uma das grandes estratégias decorrentes dos princípios de normalização e integração se relaciona com a *mainstreaming*. No esforço de conceituar *mainstreaming*, os autores e estudiosos do tema [Tilley, (1970), Jansen (1978), Laurence (1975), Baker (1970), Martin (1976), Reynolds (1978), Egg (1978), Meyers (1979), entre outros], esclarecem: *mainstreaming se refere à integração temporal, instrucional e social do excepcional elegível com crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e educação especial.*

Essa aproximação gradativa entre os dois tipos de atendimento define o sentido de "cascata", de gradação, de progressão, para que o excepcional, lentamente, consiga os mecanismos de integração dentro do nível que ele puder alcançar. A idéia de ter oportunidade igual de conviver, de educar-se, de aprender junto a crianças normais, não significa as "mesmas experiências educacionais"; porém "diferentes experiências educacionais" baseadas nas "necessidades individuais de cada excepcional". Assim, os programas ou modelos de implementação, em alguns países, demonstram a preocupação de oferecer vários níveis de integração, "a cascata da integração", baseados em princípios de psicologia de desenvolvimento, de aprendizagem, de métodos e processos de ensino, apoiados na avaliação dos fatores ambientais, sociológicos, culturais e administrativos, econômicos visando a preparar o excepcional e o meio onde vive para essa integração.

A integração não se faz por mágica. Cada etapa deve ser preparada cuidadosamente.

Os esquemas, abaixo descritos, ajudam a conceituação dos aspectos apresentados: levantamento das necessidades especiais de cada criança face ao atendimento, disponibilidade de planos individuais para que o educando com necessidades especiais possa se integrar mais rapidamente, no sistema regular, seguindo níveis adequados ao seu processo de aprendizagem. Devem ser previstos os seguintes aspectos:

- a continuidade do atendimento não deve ser interrompida, possibilitando inclusive treinamento profissional; e
- a participação de elementos da comunidade em geral, de forma efetiva, persistente, contínua, num processo permanente de intercomplementariedade, visando à integração do atendimento em todas as fases de desenvolvimento do excepcional.

É importante ressaltar que, ao lado das condições ou aspectos citados, reforçam-se estudos sobre os níveis de integração conseguidos através de modelos de serviços, onde os princípios de normalização e integração estão sendo vivenciados. Dificuldades são vencidas, bem como vantagens e desvantagens, analisando-se perspectivas futuras para os projetos, em cada país.

O 5º Congresso da Associação Internacional para o Estudo Científico de Deficiência, realizado em Israel, em agosto de 1979, estudou, dentro do tema central "Fronteiras do Conhecimento", as aplicações futuras dos conhecimentos atuais sobre a integração do deficiente mental. O objetivo que se espera alcançar, principalmente no que diz respeito à integração do excepcional no sistema geral de educação de cada país, na sua força produtiva, isto é, aproveitá-lo como elemento propulsor do desenvolvimento de cada comunidade.

MODELOS DE SERVIÇO E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

As experiências educacionais no campo da Educação Especial se sucedem com a finalidade de introduzir os novos princípios de normalização

e integração no atendimento às diferentes categorias de excepcionais. No campo do atendimento ao educando portador de retardo mental, área das mais difíceis quanto à integração no sistema regular de ensino, alguns modelos já se comprovam como eficazes, segundo os que vêm sendo experimentados nos EUA em decorrência da Nova Lei de Ensino, PL. nº 94.142 (1975), que regulariza a integração do excepcional no sistema educacional daquele país:

Modelo de classe ou sala de recurso

Experimentado inicialmente na Califórnia, neste modelo, o educando excepcional pertence à classe regular e é atendido em suas necessidades específicas, individuais na sala de recurso, que combina tipo de atividades especializadas com as oferecidas na classe regular, com dosagem de horário, processos e recursos didáticos, devidamente prescritos.

A sala de recursos está sob a direção de um especialista que, através de recursos especiais de diagnóstico e atendimento, tem o objetivo de devolver, o mais cedo possível, o excepcional às classes regulares. As funções dos especialistas na sala de recursos são:

- ser agente de mudança para levar a escola a atuar a favor da integração da criança;
- orientar o educando excepcional para que ele encontre atividades adequadas às suas dificuldades e habilidades específicas;
- orientar as equipes interdisciplinares de apoio;
- manter ligação com a família; e
- treinar docentes do sistema regular de ensino para aceitarem, atenderem e manterem o educando excepcional na escola comum.

Modelo do emparelhamento

Cada classe regular faz par com uma classe especial e os educadores dividem suas responsabilidades. Os educandos podem manter intercâmbio entre as duas modalidades de atendimento, desde que a administração supervisione as atividades dos respectivos programas e a boa

interação do grupo de educandos. Pode, também, ser desenvolvido o modelo das escolas geminadas, onde cada escola regular possui uma classe especial, compartilhando atividades devidamente supervisionadas, através de um bom sistema de interação entre os educandos.

Modelo do professor-consultor

A Noruega adota essa modalidade de atendimento, que se caracteriza da seguinte forma:

- o professor-consultor atua, tanto na escola regular quanto na especial, e trabalha em conjunto com equipes multidisciplinares de diagnóstico e avaliação, designadas pela escola;
- o professor-consultor, quando atua na escola especial, desenvolve atividades de natureza psicopedagógica com o objetivo de ajudar o educando excepcional na sua integração na escola regular, supervisionando e acompanhando todo o processo de sua adaptação à escola comum; e
- o professor-consultor exerce, de certa forma, o papel de assistente social e representa o agente que, junto ao excepcional e à escola comum, favorece a interação entre ambos.

Modelo de serviços combinados

Muito usado na Polônia, se caracteriza como:

- instituição separada para educação especial. As instituições são pequenas e especializadas para cada categoria de excepcionalidade, evitando, de certa forma, o fracasso do excepcional nas escolas regulares; e
- o regime socialista apóia um sistema integrado de oferecer a todos os excepcionais instituições especiais, a fim de que eles possam, também, se beneficiar do bem comum.

Diferentes autores vêm estudando os vários modelos, estratégias e recursos educativos para operacionalização da *mainstreaming*, isto é, como tornar prática a integração do excepcional nos sistemas regulares de ensino e, conseqüentemente, na vida: Kirk (1962), Dunn (1973), Ross

e Calvert (1973), Deno (1973), Reynolds (1960, 1973, 1978), entre outros, vêm sistematizando os níveis de integração, especificando cada nível de acordo com as necessidades e prioridades do educando excepcional.

As figuras a seguir mostram alguns desses modelos.



Figura 1-1. Número de casos.*

* Fonte: M. C. Reynolds, 1962 p. 368. In: Kirk - Educating Exceptional Children, 1972.

A hierarquia de serviços e respectivas modalidades de atendimento especializado estão descritas na Fig. 1-1, apresentada por Reynolds (1962) e citada por Kirk (1962).

A Fig. 1-2, referente ao sistema de "cascata" dos serviços de Educação Especial (Deno, 1973), é comentada por Leslie (1979) e Dunn (1973),

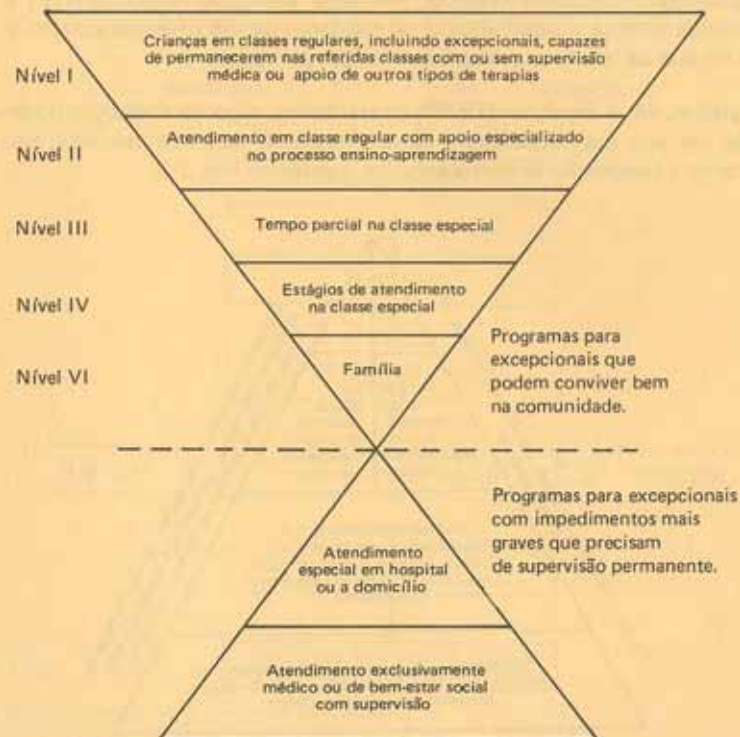


Figura 1-2. O sistema de "cascata" dos serviços de Educação Especial (Deno, 1973).*

* Fonte: Meyen, L. Edward, Basic Readings in the Study of Exceptional Children and Youth, Love Publishing Company, Denver, London, 1979, p. 401.

quando discutem o conceito de integração e normalização; no que se refere às expressões "OS MODELOS DE SERVIÇO DEVEM SE APROXIMAR, TANTO QUANTO POSSÍVEL, DO AMBIENTE EDUCACIONAL NORMAL", não significa, reafirmam aqueles autores, colocar somente o educando excepcional no sistema regular de ensino. Outras alternativas, gradualmente, podem ser oferecidas. O educando recebe o atendimento adequado quando, em cada nível, de forma flexível, é oferecida sempre a possibilidade de mudança de um nível para outro, a fim de que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Reynolds, M. e Birch, J. (1978) apresentam o modelo abaixo, considerado um dos mais atualizados dentro da teoria da *mainstreaming*, isto é, como a integração se operacionaliza, conforme Fig. 1-3.

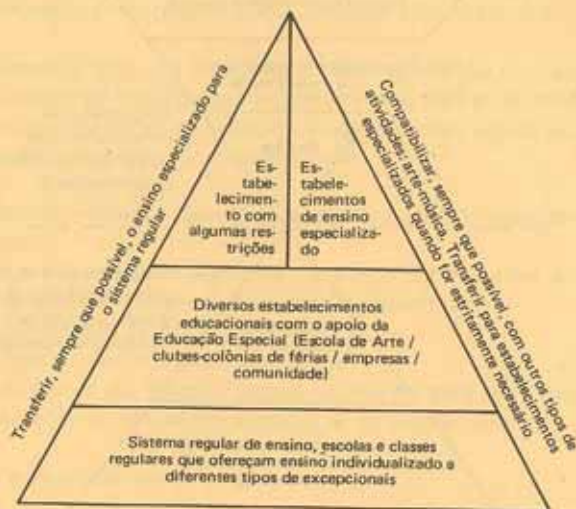


Figura 1-3 *

* Fonte: Reynolds, M. & Birch, J. Teaching Exceptional in all America's School, 1978.

Diretrizes implícitas no novo modelo

Todas as mudanças são baseadas nos seguintes objetivos educacionais:

- descentralizar;
- compartilhar;
- intercomplementar: planejamento – financiamento; e
- classificar e selecionar em função de *necessidades especiais* que a criança apresenta.

Conseqüências da implementação dos princípios de normalização e integração

A expansão dos princípios de normalização e integração na Educação Especial vem modificando o atendimento aos excepcionais de várias categorias e níveis, o que pode ser resumido nos seguintes aspectos básicos:

- predominância dos serviços de atendimento especializado a nível da comunidade, isto é, aproveitamento, ao máximo, dos serviços "normais" que a comunidade oferece;
- programas educacionais integrados, tanto quanto possível, aos oferecidos às crianças normais;
- evitar os grandes internatos de caráter segregativo;
- Facilitar a expansão, quando necessário, de pequenos lares, semelhantes às residências comuns, onde o excepcional encontre oportunidade de trocar experiências sociais e desenvolver suas competências de auto-suficiência e auto-realização;
- incentivar o movimento para a desinstitucionalização, isto é, o atendimento em centros ou internatos educacionais populosos, onde a *individualização* do atendimento fica prejudicada;
- viver com a família tanto quanto possível, a fim de estimular a troca de experiências afetivas básicas para o desenvolvimento emocional e social do excepcional;
- redução do uso dos testes com predominância na medida do Q.I. e utilização de outras formas de avaliação que expressem o desenvolvi-

mento da competência social, da profissionalização, das atitudes ou dos desempenhos;

- o direito do excepcional de conhecer suas próprias limitações, ser entrevistado, ser ouvido, ser consultado, enfim, ter opinião e poder de decisão;
- preparação do professor para melhor conhecer os aspectos individuais e as necessidades especiais de seus educandos;
- favorecer a co-educação;
- favorecer aos adultos excepcionais a possibilidade de maior contato com a vida adulta de seus companheiros, evitando-se a sua “infantilização”;
- evitar as restrições impostas, de forma indiscriminada, pelos ambientes onde o excepcional convive; e
- zelar para que os dispositivos legais, em todos os níveis, garantam a expansão da normalização.

A integração supõe, também, o estudo dos aspectos integrativos do processo ensino-aprendizagem, conforme demonstra a Fig. 1-4.

Panorama da Educação Especial para as próximas décadas

Recomendações

Os estudos sobre o tema “Educação Especial no Futuro”, realizados pelo *Council of Exceptional Children (EUA)*, na Escócia, em julho de 1978, apresentados pelos especialistas internacionais, apontaram conclusões importantes de experiências que já vêm sendo propostas na área da Educação Especial para a próxima década de 80, sobre o tema da integração.

A Educação Especial irá preencher os objetivos que a sociedade propõe para os excepcionais, quando:

- os conceitos de normalização e integração se tornarem parte do sistema educacional de cada país;
- as escolas ampliarem sua capacidade física e modificarem seus mé-

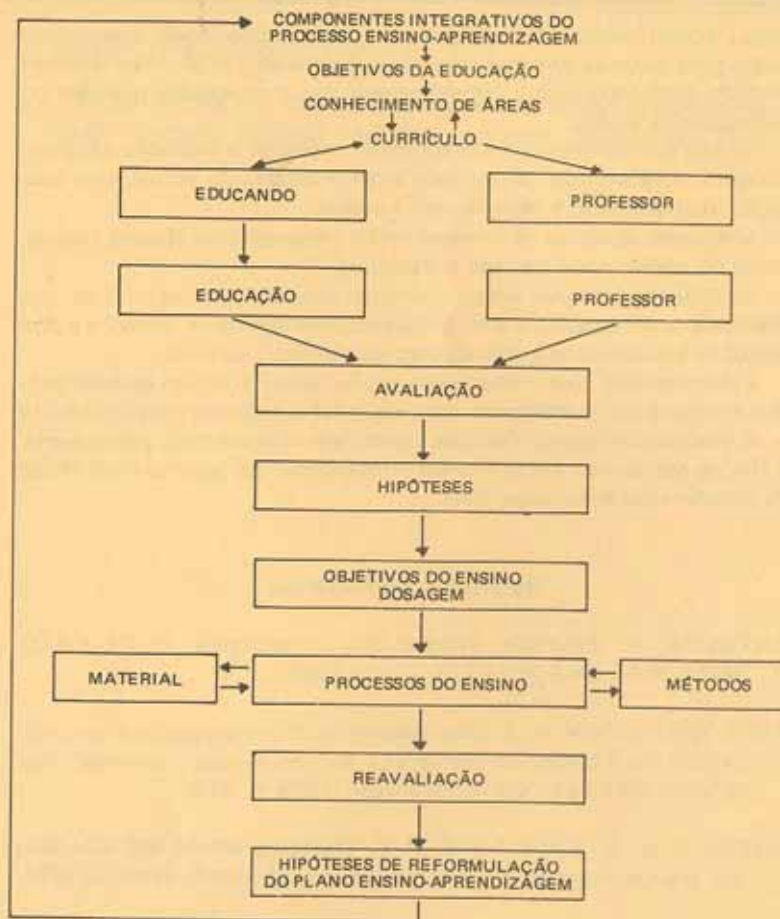


Figura 1-4. No esforço de integrar, sempre que possível, o educando excepcional no sistema regular de ensino, os componentes integrativos do processo ensino-aprendizagem devem estar presentes em cada fase ou nível de atendimento ao excepcional.

todos operacionais, a fim de que os serviços educacionais sejam oferecidos para *todas as crianças*, não só para aquelas que são mais rápidas e tenham facilidade para a aprendizagem, mas para aquelas que têm necessidades especiais;

— os pais participarem do atendimento, seguindo a avaliação da aprendizagem, colaborando, oferecendo a continuidade do ensino e de educação, num processo integrado com a escola;

— ambientes especiais se tornarem mais integrados no sistema regular, tanto do ensino como de lazer e trabalho;

— os recursos humanos forem treinados dentro dos princípios de normalização e integração, a fim de conhecerem melhor os métodos e processos de atendimento à criança com necessidades especiais;

— a comunidade tiver consciência do seu papel ativo no atendimento dos excepcionais, trabalhando com instituições públicas e particulares; e

— as autoridades governamentais assumirem compromisso permanente, a fim de equacionar ajuda técnica e financeira que garanta nível eficaz de atendimento aos excepcionais.

Referências Bibliográficas

ANTIPOFF, H. Educação integral dos excepcionais. In: REUNIÃO NACIONAL DAS APAES, 3. Recife, 1965.

BANK-MIKKELSEN, N. E. Misconceptions of the principle of normalization. In: FLASH on the service for the mentally retarded: The personal training school. Copenhagen, 1978. p. 41-8.

BIRCH, J. W. & JOHNSTONE, B. K. Designing school and schooling for the handicapped. Springfield, Illinois, Charles C. Thomas, 1975.

CEC WORLD CONGRESS. International perspectives on future special education. Stirling, Scotland, 1978.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974.

_____. Plano Nacional de Educação Especial — 1977/1979. Brasília, 1977.

CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE SCIENTIFIC STUDY OF MENTAL DEFICIENCY, 4. Education and training. Baltimore, University Park Press, 1978.

CRUICKSHANK, J. Educação da criança e do jovem excepcional. Porto Alegre, Globo, 1974.

DUNN, L. M. Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971.

DYBWAD, G. Normalization and integration. In: FLASH on the service for the mentally retarded: The personal training school. Copenhagen, 1978. p.30-6.

KIRK, S. Educating exceptional children. New York, Houghton Miffling Co., 1973.

MAC MILLAN, I. et al. The mildly retarded. In: BASIC reading in the study of exceptional children and youth. London, Love Publishing, 1979, p. 157-71.

MARTIN, E. Integration of the handicapped child in regular schools. In: Conference special education. University of Minnesota, 2(2): 5-7, 1976.

NIRGE, B. Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington, D.C., R. B. Kugel and Scheerer Ed., 1976 p. 231-40.

PEREIRA, O. Integração do excepcional na força de trabalho. Brasília, MEC/OEA. 1977. (Projeto Especial Multinacional Brasil-Paraguai).

PEREZ RAMOS, A. J. *Educação especial: modelos de serviços para o educando com retardo mental*. São Paulo, APAE/CENESP, 1979.

SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Brasília, MEC, CENESP, 1974.

WOLFENBERGER, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation, 1975.