

Novo paradigma para a educação especial: algumas reflexões e desafios

Flaviano FONSECA (1); Jorgenaldo SANTOS (02)

(1) Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Av. Gentil Tavares da Mota, 1166 Bairro Getúlio Vargas – Aracaju – SE, e-mail: f flaviano@hotmail.com

(2) Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, Av. Gentil Tavares da Mota, 1166 Bairro Getúlio Vargas – Aracaju – SE, e-mail: jorgenaldoc@hotmail.com

RESUMO

Com o tema “Novo paradigma para a educação especial: algumas reflexões e desafios”, o objetivo deste artigo é contribuir para pensar a emergência de um novo paradigma no âmbito da educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a análise e reflexão de textos atualizados e pertinentes ao tema. As principais conclusões da reflexão indicam que não se trata de negar a importância da Escola pública para esse fim, ou mesmo a consideração e o tratamento específico para as deficiências graves e severas, bem como a urgência dos recursos tecnológicos para ampará-los. Entretanto, a sociedade como um todo precisa repensar os seus dogmas e as suas crenças que, por vezes, excluem e segregam os indivíduos mais frágeis e vulneráveis, dificultando assim o papel da Escola em que é contribuir, efetivamente, para que os alunos especiais experimentem a fecundidade de sua existência e alcancem a humanização em grau mais sublime.

Palavras-chave: Educação, Inclusão social, Novos paradigmas

1 INTRODUÇÃO

A presente reflexão quer ser uma provocação tendo em vista algumas questões referentes ao processo que perpassa a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de educação. De acordo com a Secretaria de Educação Especial (Seesp) os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação. São indivíduos que exigem/ carecem de uma atenção “suplementar” e específica. Nesse sentido, a problemática fundamental é saber como está sendo conduzida a inclusão dos portadores de necessidades especiais ao sistema formal de educação tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento? Para tanto indagaremos, ainda que sumariamente, se a sociedade como um todo está preparada para repensar suas relações e seus dogmas no que diz respeito aos portadores de deficiências? E quanto às estruturas físicas, arquitetônicas e de materiais será que as instituições estão preparadas para acolher esse tipo de aluno especial? No que diz respeito à estrutura humana podemos questionar, também, não apenas a competência dos professores, algo que se impõe como indispensável e insubstituível, mas isso se estende a toda equipe pedagógica e de apoio. Daí se pergunta: será que esses atores estão, adequadamente, habilitados para *ser, conviver, aprender e ressignificar* as ações educativas frente a essa nova realidade? Assim, trataremos de apresentar alguns elementos capazes de contribuir para ampliar a reflexão sobre a complexidade da questão, o que, certamente, exige de nós conceber e reconhecer a história de vida de cada pessoa afetada como potencializadora do novo a ser construído e, efetivamente, contribuir para a emergência de um novo paradigma no que diz respeito à inclusão escolar e seu lugar no cenário político-educacional contemporâneo.

2 ALCANCE E LIMITES DA QUESTÃO

A humanidade vive, hoje, um momento singular de sua história. Tempo marcado por transformações profundas em decorrência da valorização da subjetividade do ser humano, das suas potencialidades e capacidades de desenvolvimento integral do seu ser. Nesse contexto, a vida aparece como o lugar decisivo dos novos saberes e poderes e isso tem se tornado efetivo, sobretudo, na produção econômica dos bens naturais, nas relações políticas da vida social; e, na construção filosófico-cultural que se processa a cada momento.

Como queremos argumentar, uma escola pode ser considerada inclusiva quando não faz distinção entre os seres humanos, não seleciona ou diferencia com base em julgamentos de valores como “perfeitos” e “não perfeitos”, “normais” e “anormais”. Ao contrário, entende-se por escola inclusiva, aquela que proporciona uma educação voltada para todos de forma que qualquer aluno que dela faça parte, independente deste ser ou não portador de necessidades especiais, exceto nos casos de comprometimento mais severos, e que veremos mais adiante, tenha condição de conhecer, aprender, conviver e ser, num ambiente livre de preconceitos capaz de estimular o desenvolvimento das suas potencialidades e a formação de uma consciência crítica. Daí que se considera

[...] a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.3).

Entendemos que a inclusão não pode significar uma adequação ou normatização, tendo em vista um encaixar de alunos numa maioria considerada “privilegiada” mas exige, fundamentalmente, uma conduta que seja capaz de possibilitar o “fazer parte” um conviver respeitoso das diferenças e não uma subtração ou anulação das mesmas.

Consideramos ainda que, uma instituição de ensino se torna inclusiva quando se torna capaz de se organizar para atender alunos não apenas enquadrados nos conceitos de “normalidade”, mas também os portadores de necessidades especiais; e isso implica desde a adequação dos espaços físico-arquitetônicos e das acomodações, isto é: as salas de aula, a biblioteca, o pátio, os banheiros, os corredores e outros. Assim, os ambientes devem ser pensados e adaptados em função do conjunto dos alunos e não apenas daqueles considerados normais.

Nesse sentido, Sassaki afirma que:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 1999, p. 42).

Todavia, se crê que o mais importante pré-requisito não reside apenas nos recursos materiais, já difíceis de serem obtidos por todos os estabelecimentos de ensino. Certamente, importante suporte está centrado, seguramente, tanto nos extramuros da escola com seus dogmas e preconceitos que, muitas vezes, reforçam a exclusão como no plano político pedagógico, isto é, na filosofia da instituição que, muitas vezes não consegue interagir com a sociedade. Também há desafios a serem superados no que diz respeito à existência de uma equipe multidisciplinar eficiente empenhada na elaboração de metodologia e de instrumentos pedagógicos adequados ao corpo docente e discente.

Aqui entra um questionamento muito importante sobre o que é real e o que pode ser quase utópico, mediante a realidade de nosso sistema educacional. E, nesse sentido, professores e pesquisadores não podem deixar de pensar o quão é difícil ao ser humano experimentar a inclusão em um relacionamento com outra pessoa dita (especial) e que não goza do “privilégio” de ser considerada “normal” e “perfeita” para os padrões vigentes.

Assim, se observa como já é difícil para o educador (a) estar em contato, ser capaz de “pular” para o outro lado, não ser só empático, mas estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto ao desabrochar fenomenológico de outro ser, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades repulsa e retração. O que dirá para o outro quando estas qualidades estiverem, efetivamente, presentes? Como conseguir falar e conversar com a “alma” de outro ser e não só com o seu aspecto cognitivo?

Em assim sendo, se realizar a inclusão como forma de relacionamento e de diálogo em situações habituais já é um grande desafio, o que poderemos pensar sobre “ensinar inclusivamente”? Metaforicamente, é como se quiséssemos colher os frutos sem antes cuidar da terra, escolher cuidadosamente a semente, respeitando as estações e o tempo certo. Com isso,

“É preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para se encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais.” (BUENO, 1999, p.23).

A Inclusão no processo ensino-aprendizagem só pode ser viável enquanto fruto e não como “terra” ou “arado”. Ela só poderá acontecer, realmente, quando aquele que tem a função de plantar, ou seja, o professor e toda a equipe que faz parte do funcionamento da escola; isso considerando desde a direção até o servente, incorporarem novas atitudes ao lidar com a diferença, aceitando-a, estabelecendo novas formas de diálogo, de relação afetiva, de escuta e de compreensão, suspendendo “antigos” juízos de valor eivados de pena, de repulsa e de descrença. Daí é que nos perguntamos: será que o nosso sistema educacional está preparado para acolher a diferença em suas salas de aula? Hoje, em geral, convivemos predominantemente com forte individualismo em todos os ambientes e com reflexos notáveis no seio da escola e da família. Esses comportamentos se revelam, por vezes, nos atritos que marcam a comunicação entre professores, pais e alunos. Somado a isso existem outros desafios como: tornar o processo de aprendizado atraente, ter perspicácia e cordialidade no trato com a hierarquia, bem como outros limites a eles relacionados. Tudo isso está muito presente na escola não inclusiva, com alunos considerados “normais”. Considerando esses desafios é que refletimos sobre o como acolher, adequadamente, o aluno com necessidades especiais, sua realidade de existência humana, seus traumas, isso porque com os alunos considerados “normais” tal tarefa já se constitui algo, nada fácil.

Com base nesse contexto, o que se pode inferir, de imediato, é que a Inclusão Escolar depende, antes de tudo de um reconhecimento humilde por parte da escola e da sociedade, como um todo. Deve-se considerar fundamental, a necessidade de se educarem a si como condição *sine qua non* para lidar com a diferença, e talvez isso simultaneamente ao processo de elaborarem métodos, técnicas e estratégias de ação.

Quando refletimos sobre a inclusão no ambiente educacional, duas questões se destacam: o como o processo está sendo conduzido e a preocupação com uma fundamentação teórica que lhe dê suporte. Nesse sentido, certamente, atitudes extremas e radicais, por serem disfuncionais, dificilmente dariam certo. A meta teria que se basear num enfoque equilibrado onde, de um lado, não se alimente a segregação do aluno com necessidades especiais, colocando-o em uma sala distanciada, e de outro, não se queira incluí-lo na classe regular, passando por cima de suas demandas específicas e necessidade que carecem ser atendidas tanto em relação ao espaço físico como de atendimento profissional especializado e multidisciplinar.

Somos seres em relação e só crescemos em relação. Assim sendo, o equilíbrio para tal residiria, antes de tudo, em permitir que o aluno portador de necessidades especiais possa interagir com os demais e vice-versa, e que ambos aprendam a lidar com as diferenças, não para anulá-las, mas para poder usá-las como fonte de contato verdadeiro e de amadurecimento mútuo, e assim provocar uma humanização em grau mais elevado ao processo ensino-aprendizado.

Nesse processo o avanço tecnológico deve ser usado com a finalidade de facilitar o acesso a aprendizagem desses alunos que carecem de uma atenção especial, e assim possam alcançar os objetivos educacionais propostos.

Assim considerada, a educação inclusiva enquanto novo paradigma para a educação especial trata da construção e da resignificação de atitudes num confronto entre as teorias e as práticas, bem como a mobilização dos sujeitos comprometidos com a mesma, eivados de conhecimentos e saberes fruto de experiências pedagógicas inovadoras.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR E ALGUMAS TIPOLOGIAS DE ABORDAGENS DAS DEFICIÊNCIAS

A discussão a respeito da Inclusão Escolar é muito bem vinda, entre nós, pois muito temos a aprender sobre essa temática, seja pela urgência, seja para atender aos objetivos da educação brasileira como se encontra disposta no princípio constitucional: uma “educação para todos” e, portanto, sem discriminação. Já adiantamos, anteriormente, que essa abordagem quer ser uma contribuição, no sentido de apresentar alguns fundamentos teóricos e, quiçá, metodológicos para que a emergente escola inclusiva possa encontrar eco nas nossas discussões em vista de práticas comprometidamente e sincronizadas com as exigências da sociedade

nos dias atuais, num processo de configuração para um novo paradigma em educação, como estamos tratando.

Entretanto, o saber teórico da necessidade e da importância de construção de processos inclusivos exige cuidados ao abordá-los até porque as diferenças têm naturezas bastante variadas. Pois, estão implicados aí fenômenos complexos que extrapolam a simples presença de patologias e limitações, e que exigem repensar a sociedade em seus dogmas e em suas crenças a respeito da educação, do ensino e da aprendizagem como um processo genuinamente singular rumo à humanização.

Partindo desses elementos entendemos que a efetivação da tão sonhada inclusão escolar passa pela capacidade de conhecermos com mais propriedade o referido fenômeno. E, nesse sentido, cada deficiência implica um modo específico de ser tratada, situação que, em si mesma, sugere e apresenta algumas dicas de como o fenômeno possa ser adequadamente concebido. Daí se considerar que “uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como uma deficiência ou não, dependendo da concepção adotada” (OMOTE, 2008, p.19).

Destacamos ainda que, quando do estudo das deficiências, é necessário considerar a concepção que orienta as pesquisas e as práticas de intervenção, bem como, a produção de conhecimento e a sua aplicação. Assim sendo, entendemos que são diversos os modelos que podem ser identificados nas nossas práticas em relação ao estudo das deficiências e ao atendimento das mesmas.

Segundo Omote (2008), existem dois modelos bastante distintos de abordagens, são eles: a abordagem centrada na pessoa deficiente e a abordagem centrada no meio. A abordagem centrada na pessoa deficiente considera, fundamentalmente, que os fatores orgânicos, a saber: lesões e malformações congênitas ou adquiridas se constituem as causas primárias da deficiência; e, na abordagem centrada no meio são considerados determinantes os fatores ambientais como: a miséria e a pobreza, a estimulação e o tratamento inadequados, somados a isso, outros elementos advindos do ambiente, a exemplo a carência material e do ambiente familiar como distúrbios psicoafetivos crônicos e, portanto, desfavoráveis para o desenvolvimento normal, também são levados em conta como sendo causadores preponderantes de deficiências. Diante desse contexto, a maioria das abordagens considera relevantes essas duas perspectivas teóricas, entretanto, contemporaneamente, o que muito temos visto é a adoção de ambos os métodos de abordagens como complementares.

Considerando os argumentos acima, deve-se notar que, alguns estudos de Terapia Ocupacional revelaram que as questões sociais incidem em relevantes escores de concepção social de deficiência (MAIA, 2007). Daí ser possível afirmar que “os modelos de estudo das deficiências consideram a deficiência como uma condição inerente à pessoa identificada e tratada como deficiente, já que as limitações, dificuldades ou inadequações são apresentadas por ela” (OMOTE, 2008, p.20). E, assim, deve-se notar que não se trata de quaisquer moléstias, mas existem características comportamentais ou atributos do indivíduo deficiente que acabam por definir a deficiência como tal. Certamente, a partir dessa compreensão das coisas é que as deficiências são tratadas, efetivamente, como deficiências, e isso em função de algum critério. Com isso,

A escolha de uma condição como sendo deficiência depende da importância que a coletividade, num determinado momento histórico, atribui a determinadas competências. Se estas forem afetadas, as condições funcionalmente relacionadas e elas têm grande probabilidade de serem tratadas como deficiências. (Ibidem.).

Deve-se considerar também que tais critérios sofrem alterações e mudanças de acordo com a época e a sociedade em que o indivíduo está inserido.

Consideramos, portanto, que a visão interacionista das deficiências advinda da concepção de Becker (1977), a respeito da construção dos desvios é particularmente importante e até estruturantes para a reflexão que estamos construindo sobre a problemática da educação inclusiva.

Na perspectiva de Becker (1977), tanto os fatores orgânicos como os fatores do meio social são insuficientes para explicar os desvios assim considerados deficiências, conforme ele argumenta. Pois, os desvios são criados pelos próprios grupos sociais e, isso ocorre “ao fazer as regras cuja infração constitui o desvio e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como marginais e desviantes” (BECKER, 1977, p.60). cremos que a perspectiva interacionista de Becker no que diz respeito à construção do desvio é de suma importância para compreendermos os prismas (ou convenções) a partir dos quais se concebe um desvio e, a

partir daí, se elabora as diversas teorias sobre o mesmo com a finalidade de fundamentar as concepções de educação inclusiva.

Nesse contexto, segundo Omote (2008), tais visões têm se revelado particularmente decisiva porque nos ajudam a considerar o meio social como alvo das intervenções em vista de melhor adequá-lo às necessidades dos alunos, o que significa algo extremamente positivo. Todavia, tal acento no meio não deve nos conduzir a desconsiderar as particularidades dos alunos que apresentam inequívocas e irredutíveis deficiências. Assim, o que se busca é um equilíbrio entre as duas instâncias como sendo a melhor forma de garantir uma educação efetivamente inclusiva. Em todo caso, para responder de modo mais global sobre essa questão, importa considerar tanto o meio social de um modo mais geral, as estruturas físicas e arquitetônicas e pessoal propriamente dito, incluindo a equipe multidisciplinar, os procedimentos pedagógicos de alta tecnologia, quando for o caso e, assim por diante. Como estamos argumentados, associado a isso se deve esperar que se proceda a uma real adequação do meio às limitações ou dificuldades inerentes a cada deficiente como caminho para atendê-los em suas legítimas demandas.

4 PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A emergência de novos paradigmas em qualquer área do conhecimento é uma prova de que o curso da história é extremamente dinâmico e isso leva a novos procedimentos e novas linhas de ação. No âmbito da educação especial as coisas não ocorrem de modo diferente. De acordo com Aranha (2000), é possível identificar, na história de tratamento de pessoas com deficiência, três maneiras bastante distintas de atendimento, isso em função da natureza dos serviços prestados e que, pode se considerado como paradigma. São eles: o paradigma de institucionalização, o paradigma de serviços e o paradigma de suporte.

O paradigma da institucionalização é fundado na ideia de proteger os deficientes criando ambientes especiais para eles, separando-os de suas famílias e da comunidade. Com esse modelo, os deficientes são colocados e mantidos em ambientes onde se realiza atividades e práticas consagradas como atendimentos especializados. Tal paradigma é fortemente criticado, pois segrega o indivíduo, aumenta os seus transtornos e resulta em bloquear a sua interação e convívio social. O paradigma de serviço implica num regime de semi-internato e/ou de externato. Nesse modelo paradigmático os programas oferecem treinamento que os capacitam para o convívio na sociedade. Daí ampliou-se sobremaneira os atendimentos destinados a pessoas deficientes. O paradigma do suporte trata-se, efetivamente, de uma evolução natural do paradigma dos serviços. Implica na preparação do deficiente em ambiente, paradoxalmente, segregado com a finalidade de inseri-lo, mais tarde, ao convívio social propriamente dito. A forte crítica a esse modelo levou à construção de novos modelos e práticas que tivessem como objetivo garantir a participação efetiva e contínua dos deficientes nos espaços comuns da comunidade. Hoje, o que se busca amplamente é combinar atendimento especializado e convívio social aberto como forma de aferir mútuos benefícios.

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL-URGÊNCIAS E DEBATES ATUAIS

A educação, na modalidade especial, implica um repensar as práticas tradicionais e empreender nova metodologia e procedimentos adequados à incorporação dos sujeitos assim considerados deficientes. Nesse sentido, ao se falar em inclusão, surge sempre a ideia (estigmatizada ou não) de inserção de algo ou alguém novo ou diferente a um processo em andamento, algo cada vez mais comum aos processos humanos. E, desse modo, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, além de ter se configurado como um direito trata-se, naturalmente, da efetivação de um processo educativo no seu mais alto grau de humanização.

Certamente, as sociedades humanas, desde há muito tempo, têm incorporado ao seu meio a ideia e a prática da inclusão, ainda que de modo pontual e setorial. Os frutos desse processo (embora lento, mas) iniciado há muito tempo é que contamos com a “universalização dos direitos de cidadão, com inúmeras conquistas por parte das minorias, em discriminação inaceitáveis em função do gênero, etnia, religião [...], condutas não convencionais, posse de patologias e outros” (OMOTE, 2008.p.27). Em assim sedo, a prática de procedimentos de inclusão não é algo tão recente, mas remonta, em muitos casos, bastante tempo.

Em todo caso, devemos considerar fundamental que na

“[...] educação inclusiva, o foco de atenção não recai exclusivamente sobre o meio. Além de buscar os recursos que sejam adequados para a s necessidades de cada aluno deficiente, este também precisa ser alvo de intenso empenho para adequar-se às demandas do meio. Ser capaz de funcionar como a maioria das pessoas de sua comunidade, fazendo uso dos recursos

comuns, é evidentemente uma meta importante. Tanto cada comunidade necessita adequar-se à presença de pessoas com acentuadas diferenças, que impõem o uso de recursos diferenciados, quanto cada pessoa deficiente, ou não, deve enviar todos os esforços para aproximar-se do modo de vida da maioria da população. Portanto, a inclusão é uma continuação natural dos movimentos anteriores, incorporando os acertos e modificando ou rejeitando os desacertos das experiências anteriores.” (Ibidem, p.28.).

Em assim sendo, procedimentos mais consequentes e adequadamente refletidos sobre a inclusão pode nos conduzir sempre mais a práticas revolucionárias evitando, assim, a falsa compreensão de que “ser diferente é normal [...]”. Porém, as diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias não são diferenças quaisquer [...]. Requerem, muitas vezes, atenção diferenciada e tratamento altamente especializado [...]”. (Op. Cit.,).

Outra questão muito enfática nos atuais debates sobre a educação inclusiva é a questão da inserção de todas as crianças, sem exceção nenhuma, em classes de ensino comum, desconsiderando a natureza e do grau de comprometimento que tais crianças apresentem. Ora, tal posicionamento merece uma reflexão, pois entre os profissionais que lidam com o público especial é sabido que existe um grupo de crianças e jovens com grau de comprometimento muito forte. Nesses casos pontuais, a exemplo de deficiência mental severa e profunda e, mesmo múltipla deficiência em não se dispõe amplamente de recursos didático-pedagógicos e de tratamento na área da saúde, cremos que o aproveitamento em classes comuns é, absolutamente, insuficiente. Isso porque as prementes demandas e necessidades desse público especial são outras e, que devem ser atendidos em outros centros, adequadamente, especializados.

Nesse sentido, o argumento mais forte em favor das classes comuns é a respeito dos “benefícios representados pela oportunidade de convívio social com outras crianças, ainda que aqueles não tenham condições de beneficiar-se da atividade escolar oferecida em classes de ensino comum” (Op. Cit.,). Certamente, tal argumento da convivência é de suma importância para as partes envolvidas (crianças sadias e comprometidas) é algo, indiscutivelmente, verdadeiro, isto é, a questão da convivência é um argumento bastante convincente. Todavia, corremos o risco de alienar dos mesmos o direito a serviços de alta qualidade, mascarar tanto um atendimento que deve ser qualificado como a busca real de melhorias e soluções cada vez mais adequadas e precisas com apoio dos recursos tecnológicos já disponíveis para esses portadores de deficiências agudas e severas.

Por fim, os princípios já consagrados de *ser, conviver, aprender e ressignificar* as ações educativas é algo de valor inestimável e, que, já foi incorporado ao discurso pedagógico paulatinamente, aqui e acolá se tem buscado timidamente efetivá-lo, nos centros de ensino-aprendizagem. E nesse sentido, a ideia de aprender juntos e na diversidade é algo que tem marcado decisivamente tanto os debates atuais como as linhas de ação com as quais os educadores estão vislumbrando sua construção e que está posta muito mais como desafio do que como algo já efetivamente plausível. Cremos que a escola pode, seguramente, prestar um serviço à sociedade e possibilitar um convívio e aprendizagem conjunta a todos os seus alunos, entretanto, pautada em condições mínimas e que garanta, conforme aventamos anteriormente, o cumprimento dos objetivos educacionais propostos na lei maior, a Constituição e as Diretrizes e Bases da Educação. Para a consecução de tais intentos ela pode até dispor “subgrupos específicos, em função de necessidades, particularidades ou dificuldades especiais, da mesma forma que as aulas de reforço ou o ensino da “fanfarra” podem não se destinar a todos o corpo discente de uma escola” (Op.Cit. p.30).

Entretanto, o que deve ser combatido, com veemência, é a inclusão arbitrária, mais conhecida como “encaixe” sem considerar as necessidade e possibilidades do novo aluno que chega a uma determinada classe. E assim, o alvo deverá ser sempre a busca de condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que compõem as classes comuns. Nesse sentido, quando a questão ensino- aprendizagem é levada a sério tanto os recursos das divisões em subgrupos como a atenção e instrução rigorosamente individualizadas devem ser instrumentos fortemente aliados da escola e do educador inclusivo.

6 ALGUMAS CONCLUSÕES

Cremos que o debate e o esclarecimento dessas questões devem continuar, pois não enxergamos outro caminho plausível capaz de contribuir, eficazmente, na construção do paradigma da inclusão no processo ensino-aprendizagem. Essa temática é vasta e implica interdisciplinaridade e, portanto, sempre inacabada. Sabemos, por antecipação que a educação inclusiva não pode abrir mão do conhecimento específico que o lidar com os

portadores de deficiência exige. Sabe-se que o dever da escola e da sociedade é prover as condições necessárias para que os afetados por tal condição alcancem seu pleno desenvolvimento pessoal. Também, devemos considerar que uma instituição de ensino torna-se inclusiva na medida em que é capaz de incorporar, criativamente, os seus alunos com deficiência ao projeto político pedagógico e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhes a condição de responder a tais provocações e aos conteúdos pedagógicos. Desse modo, tais respostas representem já, efetivamente, o pleno acesso à cultura escolar, aos bens e aos serviços que lhes são inerentes, enfim, à emancipação histórica, social, política e humana dos indivíduos. Certamente, tal processo implica numa irrenunciável tarefa da sociedade como um todo na medida em que seja capaz de rever os seus dogmas e os seus preconceitos com o intuito de reelaborar e ressignificar as suas relações em vista da solidariedade e da humanização em seu mais alto nível nas urgências dos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BECKER, B.S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BUENO, Geraldo Silveira. **Educação Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1999.

MAIA, J. C. **Concepção de deficiência mantida por discentes de Terapia Ocupacional e Fisioterapia**. 2007.57.f.Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2007.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: **OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008.

Secretaria de Educação Especial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355>. Acesso em: 02 de jul de 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.