OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

LIDIA IRENIA BATISTA ROCHA QUEIROZ

Resumo
O presente artigo propõe-se a oferecer uma reflexão crítica acerca de aspectos centrais da educação inclusiva, sinalizando para a possibilidade de construção de um novo paradigma nesse campo. A metodologia adotada fundamentou-se na leitura analítica e na problematização de produções atuais e relevantes sobre o tema. A reflexão realizada evidencia que não se trata de desconsiderar o papel indispensável da escola pública nesse processo, tampouco de negligenciar a atenção específica às deficiências graves e severas, nem a urgência da incorporação de recursos tecnológicos como suporte pedagógico. O desafio maior, entretanto, reside na necessidade de que a sociedade, em seus múltiplos setores, reavalie crenças e valores que, ainda hoje, sustentam práticas excludentes e segregadoras. Tal mudança é condição essencial para que a escola possa, de fato, contribuir com a experiência plena de existência dos estudantes público-alvo da educação especial, favorecendo um processo de humanização em sua dimensão mais ampla e significativa.

1.INTRODUÇÃO

O presente texto propõe-se como uma provocação crítica frente aos inúmeros desafios que atravessam a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema formal de ensino. Conforme definição da Secretaria de Educação Especial (Seesp), esse público engloba alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sujeitos que, por suas especificidades, demandam um acompanhamento pedagógico singular e orientado por estratégias complementares.

A questão central que se impõe, portanto, é compreender de que modo a escola pública vem assumindo a responsabilidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento efetivo desses estudantes. Não se trata apenas de abrir as portas da instituição, mas de assegurar que o processo de ensino- aprendizagem ocorra de forma significativa, reconhecendo os ritmos e potencialidades de cada indivíduo.

Diante disso, surgem indagações inevitáveis: estaria a sociedade preparada para rever práticas e crenças que historicamente reforçam barreiras e exclusões? As escolas contam com condições arquitetônicas, materiais e tecnológicas que realmente favoreçam a inclusão? E, sobretudo, estarão professores, gestores e equipes de apoio

suficientemente formados e sensibilizados para ressignificar suas ações diante dessa nova realidade?

Mais do que um exercício de adaptação, a educação inclusiva exige um reposicionamento ético e político: olhar para cada trajetória de vida como potência, e não como obstáculo. É nesse reconhecimento que reside a possibilidade de construir novos caminhos, capazes de sustentar a emergência de um paradigma que insira a inclusão escolar no centro das políticas educacionais contemporâneas, como direito e como prática transformadora.

1. COMPLEXIDADE DO TEMA

É fundamental reconhecer que a humanidade atravessa, na atualidade, um momento singular de sua trajetória no que se refere à atenção dedicada à educação especial. Vivemos um tempo de transformações profundas, impulsionadas pela valorização da subjetividade humana, de suas potencialidades e de suas capacidades de desenvolvimento integral. Nesse cenário, a vida se configura como espaço decisivo para a construção de novos saberes e formas de poder, expressando-se tanto na produção econômica dos recursos naturais quanto nas relações políticas que estruturam a vida social e nas dinâmicas filosófico-culturais que se renovam continuamente.

Como temos argumentado, uma escola pode ser considerada verdadeiramente inclusiva quando não estabelece distinções entre os seres humanos, tampouco seleciona ou diferencia com base em julgamentos que rotu-

lem sujeitos como “perfeitos” ou “imperfeitos”, “normais” ou “anormais”. Ao contrário, entende-se por escola inclusiva aquela que assegura uma educação voltada ao coletivo, garantindo que todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais ressalvados os casos de comprometimentos mais severos, que demandam atenção específica , tenham a oportunidade de conhecer, aprender, conviver e desenvolver-se em um ambiente livre de preconceitos, capaz de estimular tanto suas potencialidades quanto a formação de uma consciência crítica.” Nesse sentido, a inclusão social pode ser compreendida como um processo pelo qual a sociedade se reorganiza para acolher, em seus sistemas gerais, as pessoas com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, oferece condições para que estas se preparem e assumam seus papéis como sujeitos plenos de direitos na vida social.” (SASSAKI, 1999, p.3)

Com base nesse entendimento, pode-se afirmar que a inclusão social se configura como um processo bilateral, no qual as pessoas em situação de exclusão e a sociedade, por meio de parcerias, buscam equacionar problemas, deliberar sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Sem a observância mínima desses elementos, torna-se inviável conceber e implementar qualquer ação que se pretenda, de fato, eficazmente inclusiva.

Compreendemos que a inclusão não deve ser entendida como mera adequação ou normatização, no sentido de enquadrar determinados alunos em uma maioria considerada “privilegiada”. Ao contrário, exige, essencialmente, uma postura que favoreça o “fazer parte”, ou seja, um convívio respeitoso com as diferenças, sem reduzi-las ou anulá-las, mas reconhecendo-as como parte constitutiva do processo educativo.

Entendemos que uma instituição de ensino se caracteriza como inclusiva quando consegue organizar-se para acolher não apenas os estudantes enquadrados nos padrões de “normalidade”, mas também aqueles com necessidades educacionais especiais. Tal perspectiva implica a adequação dos espaços físico-arquitetônicos e das diferentes acomodações da escola, salas de aula, biblioteca, pátio, banheiros, corredores, entre outros. Dessa forma, os ambientes devem ser planejados e adaptados considerando o conjunto de todos os alunos, e não apenas aqueles tradicionalmente reconhecidos como “normais”.

Na perspectiva de Sassaki:

A inclusão social deve ser compreendida como um processo que favorece a edificação de uma sociedade renovada, a partir de mudanças graduais ou amplas que envolvem a adaptação dos ambientes físicos, internos e externos, dos equipamentos, mobiliários, meios de transporte e utensílios, mas que também exige uma transformação essencial na mentalidade das pessoas, inclusive daquelas que possuem necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p. 42).

Entretanto, ainda que os recursos materiais sejam relevantes e reconhecidamente de difícil acesso para muitas instituições de ensino, acredita-se que o principal requisito da inclusão não se restringe a eles. O suporte decisivo está, de um lado, nas barreiras externas à escola, representado por dogmas e preconceitos sociais que frequentemente reforçam a exclusão, e, de outro, no plano político- pedagógico, ou seja, na filosofia institucional que, muitas vezes, não consegue

dialogar de forma efetiva com a sociedade. Soma-se a isso o desafio de contar com equipes multidisciplinares realmente atuantes, capazes de elaborar metodologias e instrumentos pedagógicos adequados às necessidades de docentes e discentes. Mesmo quando tais equipes estão presentes, a experiência educacional revela a dificuldade de se alcançar uma interação plena entre os educadores, em razão de obstáculos de ordem histórica, cultural, estrutural, entre outros.

Surge, nesse ponto, um questionamento crucial: até que ponto a inclusão pode ser realidade concreta e até que ponto se aproxima de uma utopia diante das limitações do sistema educacional brasileiro? É preciso reconhecer que professores e pesquisadores não podem ignorar a complexidade de se vivenciar a inclusão quando se trata da relação com pessoas consideradas “especiais”, que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade” ou

"perfeição".
Nessa perspectiva, torna-se evidente o desafio que recai sobre o educador: não apenas manter contato, mas ser capaz de ultrapassar suas próprias barreiras, indo além da empatia para realmente reconhecer e validar o outro. Isso implica suspender preconceitos, abrir-se ao desvelar fenomenológico do ser humano em sua singularidade e aceitar sua existência sem retrações ou resistências. E, diante de situações em que tais diferenças se manifestam de forma concreta, a questão se torna ainda mais desafiadora: como estabelecer um diálogo que vá além da dimensão cognitiva e alcance, de fato, a "alma" do outro?
Dessa forma, se já é um enorme desafio concretizar a inclusão como prática de relacionamento e diálogo nas situações cotidianas, torna-se ainda mais complexo refletir sobre o que significa, de fato, "ensinar de maneira inclusiva". Metaforicamente, trata-se de tentar colher frutos sem antes preparar a terra, selecionar com cuidado a semente e respeitar o ritmo das estações e o tempo necessário para o crescimento. Assim, evidencia-se que a inclusão requer um processo cuidadoso, gradual e intencional, que antecede e sustenta qualquer resultado esperado.
É fundamental engajar-se na luta pela ampliação e qualificação da escola pública, pois somente assim será possível enfrentar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento por parte daquela parcela da população que, embora seja contemplada por um discurso oficialmente democratizante, acaba, na prática, tendo esse acesso negado ou dificultado. Tal realidade atinge igualmente estudantes das camadas populares, sejam eles considerados 'normais' ou 'excepcionais'." (BUENO, 1999, p. 23).

É preciso compreender que a inclusão no processo de ensino-aprendizagem não pode ser tomada como ponto de partida, a "terra" ou o "arado", mas como fruto de um trabalho coletivo e contínuo. Ela só se concretiza quando aqueles que têm a responsabilidade de "plantar", isto é, o sistema educacional em sua base, os professores e toda a equipe que sustenta o funcionamento da escola, atuam de forma integrada. Isso envolve desde a elaboração de políticas públicas mais direcionadas até o engajamento dos gestores, da direção e de cada funcionário. O aspecto central é que todos, especialmente os que estão mais próximos do estudante, assumam novas atitudes diante da diferença, acolhendo-a e construindo formas renovadas de diálogo, de vínculo afetivo, de escuta e de compreensão, superando antigos julgamentos marcados pela pena, pela rejeição ou pela descrença.
Surge, então, uma questão inevitável: estará o nosso sistema educacional realmente preparado para acolher a diferença em suas salas de aula? Atualmente, observa-se, de modo geral, uma predominância do individualismo em diversos contextos sociais, cujos reflexos se manifestam de forma significativa tanto na escola quanto na família. Esse comportamento aparece, muitas vezes, nos atritos que permeiam a comunicação entre professores, pais e alunos. Além disso, somam-se outros desafios, como tornar o processo de aprendizagem mais atraente, lidar com a hierarquia com perspicácia e cordialidade e enfrentar diferentes limites que atravessam o cotidiano escolar. Tais obstáculos já se fazem presentes nas escolas não inclusivas, que atendem estudantes considerados "normais".
Nesse sentido, a reflexão se amplia: se a tarefa de educar esses alunos já é complexa, como acolher de forma adequada os estudantes com necessidades especiais, considerando sua realidade existencial, seus traumas e suas singularidades?
Com base nesse contexto, pode-se inferir que a inclusão escolar depende, antes de tudo, de um reconhecimento humilde por parte da escola e da sociedade em geral. É fundamental que ambas estejam dispostas a educar a si próprias como condição para lidar com a diferença, ao mesmo tempo em que desenvolvem métodos, técnicas e estratégias de ação adequadas.
Ao refletirmos sobre a inclusão no ambiente educacional, duas questões se sobressaem: a forma como o processo vem sendo conduzido e a preocupação com a existência de uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação. Nesse sentido, atitudes extremas ou radicais tendem a ser disfuncionais e pouco eficazes. A meta

deve, portanto, pautar-se em um enfoque equilibrado: de um lado, evitando a segregação do aluno com necessidades especiais em salas separadas; de outro, reconhecendo que sua inclusão na classe regular não pode ignorar as demandas específicas que exigem adaptações no espaço físico e atendimento profissional especializado e multidisciplinar. Somos seres de relação e somente crescemos quando perseveramos em vínculos significativos, compatíveis com nosso estado de vida. Nesse sentido, o equilíbrio reside, sobretudo, na possibilidade de que o aluno com necessidades educacionais especiais interaja com seus colegas e, reciprocamente, que estes também aprendam a conviver com as diferenças. O objetivo não é anulá-las, mas reconhecê-las como fonte de contato autêntico e de amadurecimento mútuo, favorecendo uma humanização mais elevada no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse percurso, o avanço tecnológico deve ser compreendido como recurso a serviço da inclusão, facilitando o acesso ao conhecimento e garantindo que estudantes que necessitam de atenção diferenciada possam alcançar, com equidade, os objetivos educacionais estabelecidos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva, entendida como um novo paradigma para a educação especial, envolve a construção e a ressignificação de atitudes no constante diálogo entre teoria e prática. Implica, ainda, a mobilização de sujeitos comprometidos com esse processo, sustentados por conhecimentos e saberes oriundos de experiências pedagógicas inovadoras.

3. CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E DESAFIOS DA INCLUSÃO

Entendemos que o debate em torno da inclusão escolar é extremamente pertinente, pois ainda há muito a aprender sobre essa temática, seja pela sua urgência, seja pelo compromisso de atender ao princípio constitucional que assegura uma "educação para todos", livre de qualquer forma de discriminação.

Já destacamos anteriormente que esta reflexão pretende oferecer uma contribuição teórica e, eventualmente, metodológica, a fim de que a escola inclusiva em construção encontre ressonância em nossas discussões e se materialize em práticas comprometidas e alinhadas às exigências da sociedade contemporânea, configurando, assim, um novo paradigma educacional.

Todavia, reconhecer teoricamente a necessidade e a relevância da inclusão exige cautela, uma vez que as diferenças humanas apresentam naturezas diversas e complexas. Trata-se de fenômenos que ultrapassam a mera presença de patologias

ou limitações e que demandam uma revisão crítica dos dogmas e crenças sociais a respeito da educação, do ensino e da aprendizagem, compreendidos como processos singulares que se orientam em direção à humanização.

A partir desse entendimento, podemos afirmar que a efetivação da inclusão escolar requer o aprofundamento do conhecimento acerca desse fenômeno. Cada deficiência, por sua especificidade, implica formas próprias de abordagem, indicando possibilidades e caminhos para que o processo inclusivo seja concebido de maneira adequada. Nesse sentido, Omote (2008, p. 19) nos lembra 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".

Destacamos, ainda, que o estudo das deficiências requer a consideração da concepção que orienta tanto as pesquisas quanto as práticas de intervenção, bem como a produção e a aplicação do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que diferentes modelos podem ser identificados em nossas práticas relacionadas ao estudo das deficiências e ao atendimento destinado a elas.

Segundo Omote (2008), é possível identificar duas abordagens bastante distintas em relação às deficiências: a abordagem centrada na pessoa e a abordagem centrada no meio. A primeira entende que os fatores orgânicos, como lesões ou malformações congênitas ou adquiridas, constituem as causas primárias da deficiência. Já a segunda enfatiza os fatores ambientais, considerando como determinantes elementos como a miséria, a pobreza, a ausência de estimulação adequada, tratamentos ineficazes, bem como

carências materiais e condições familiares marcadas por distúrbios psicoafetivos crônicos, que se mostram desfavoráveis ao desenvolvimento.

Diante desse cenário, grande parte dos estudos reconhece a relevância de ambas as perspectivas. Contudo, observa-se, na atualidade, uma tendência cada vez mais consolidada de integrar essas duas abordagens, concebendo-as como complementares no entendimento das deficiências e em suas implicações para a educação inclusiva.

Levando em conta os argumentos apresentados, observa-se que alguns estudos em Terapia Ocupacional demonstraram a influência significativa das questões sociais nos escores relacionados à concepção social de deficiência (MAIA, 2007). Assim, é 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). Nesse sentido, não se trata apenas de moléstias isoladas, mas de características comportamentais ou atributos do indivíduo que acabam por definir a condição como deficiência. A partir dessa compreensão, percebe-se que as deficiências são reconhecidas e tratadas como tal em função de determinados critérios previamente estabelecidos.

A definição de uma condição como deficiência está diretamente ligada ao valor que a coletividade, em um dado momento histórico, atribui a certas competências. Quando essas competências são afetadas, as condições a elas funcionalmente relacionadas tendem a ser reconhecidas e tratadas como deficiências (Ibidem).

É importante considerar que os critérios utilizados para definir a deficiência variam conforme a época e a sociedade em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a perspectiva interacionista proposta por Becker (1977), acerca da construção dos desvios, revela-se especialmente relevante e até estruturante para a reflexão que desenvolvemos sobre a problemática da educação inclusiva.

Segundo Becker (1977), tanto os fatores orgânicos quanto os fatores sociais, isoladamente, são insuficientes para explicar os desvios entendidos como deficiências. Para ele, os desvios são construídos pelos próprios grupos sociais, que os produzem ao estabelecer regras cuja infração caracteriza o desvio e, posteriormente, ao aplicá-las a indivíduos específicos, rotulando-os como marginais ou desviantes (BECKER, 1977, p. 60). Assim, a perspectiva interacionista de Becker é fundamental para compreendermos os prismas ou convenções a partir dos quais um desvio é concebido e, a partir dessa concepção, se estruturam as diferentes teorias que buscam fundamentar as práticas e concepções de educação inclusiva.

Nesse contexto, Omote (2008) destaca que tais perspectivas são particularmente decisivas, pois permitem compreender o meio social como alvo das intervenções, com vistas a adequá-lo melhor às necessidades dos alunos, o que representa um avanço significativo. Contudo, essa ênfase no ambiente não pode levar ao esquecimento das particularidades dos estudantes que apresentam deficiências inequívocas e irredutíveis. Assim, o desafio consiste em buscar um equilíbrio entre

essas duas dimensões, entendendo-o como o caminho mais eficaz para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, é necessário considerar não apenas o meio social em sentido amplo, mas também as condições físicas, arquitetônicas e de pessoal diretamente envolvidos no atendimento, incluindo equipes multidisciplinares e, quando pertinente, o uso de recursos pedagógicos de alta tecnologia. Como temos defendido, o passo seguinte deve ser a efetiva adequação do meio às limitações e dificuldades próprias de cada aluno com necessidades especiais, garantindo que suas demandas legítimas sejam atendidas de forma plena.

4. PRINCIPAIS MODELOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Refletir sobre a emergência de novos paradigmas em qualquer campo do conhecimento evidencia o caráter dinâmico da história, sempre marcada por transformações que

conduzem a novos procedimentos e linhas de ação. No âmbito da educação especial, não é diferente.

Conforme Aranha (2000), é possível identificar, na trajetória histórica do atendimento às pessoas com deficiência, três formas distintas de organização, caracterizadas pela natureza dos serviços oferecidos e que podem ser entendidas como paradigmas: o paradigma da institucionalização, o paradigma dos serviços e o paradigma do suporte.

O paradigma da institucionalização baseia-se na concepção de que pessoas com deficiência devem ser protegidas em ambientes específicos, separados de suas famílias e da comunidade. Nesse modelo, os indivíduos são inseridos e mantidos em instituições onde recebem atendimentos considerados especializados. Entretanto, tal paradigma tem sido amplamente criticado, pois promove a segregação, intensifica transtornos e compromete a interação e o convívio social.

Por sua vez, o paradigma de serviços caracteriza-se por um regime de semi- internato ou externato. Nesse modelo, os programas são organizados de forma a oferecer treinamentos destinados a preparar os indivíduos para o convívio social, buscando facilitar sua integração à comunidade.

A partir desse movimento, ampliaram-se de forma significativa os atendimentos destinados às pessoas com deficiência. O paradigma do suporte representa uma evolução do paradigma dos serviços, pois, embora ainda preveja a preparação do indivíduo em ambientes segregados, tem como finalidade possibilitar sua posterior inserção no convívio social. Entretanto, as críticas dirigidas a esse

modelo contribuíram para o surgimento de novas práticas e concepções que visam assegurar a participação efetiva e contínua das pessoas com deficiência nos espaços comuns da comunidade.

Atualmente, busca-se consolidar uma proposta que integre atendimento especializado e convivência social aberta, de modo a promover benefícios recíprocos e favorecer um processo de humanização cada vez mais consistente, capaz de gerar aprendizagens significativas e proporcionar bem-estar aos envolvidos.

5. A Educação Especial em Foco: Questões e Reflexões

A partir do que estamos propondo, torna-se evidente que as práticas tradicionais e o modelo ainda vigente de educação especial precisam ser repensados. É necessário ter a coragem de construir novas metodologias e procedimentos que assegurem a efetiva incorporação dos sujeitos considerados especiais. Nesse contexto, ao se falar em inclusão, surge quase inevitavelmente a ideia muitas vezes estigmatizada de inserção de alguém ou algo diferente em um processo já em andamento, fenômeno comum nas relações humanas.

Assim, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, além de constituir-se como um direito, configura-se também como a expressão de um processo educativo em seu mais elevado grau de humanização.Compreendemos que as sociedades humanas, desde muito tempo, vêm incorporando práticas de inclusão, ainda que de forma limitada e setorial.

Os frutos desse processo, iniciado há séculos e em constante expansão, são visíveis na universalização dos direitos de cidadania e nas conquistas alcançadas por diferentes minorias historicamente marginalizadas em razão de gênero, etnia, religião, condutas não convencionais, patologias, entre outros aspectos (OMOTE, 2008, p. 27).

Dessa forma, percebe-se que a adoção de procedimentos inclusivos não é um fenômeno recente, mas possui raízes antigas que continuam a se desenvolver ao longo da história.

Por conseguinte, deve-se considerar imprescindível que, na

"[...] na educação inclusiva, o foco de atenção não recai apenas sobre o meio. Além da busca por recursos adequados às necessidades de cada estudante com deficiência, é necessário também um esforço contínuo para que esse aluno se adapte às exigências do ambiente. A capacidade de funcionar como a maioria das pessoas de sua comunidade, utilizando os recursos comuns, constitui uma meta relevante. Assim, tanto a comunidade precisa ajustar-se à presença de indivíduos com diferenças significativas,

que demandam recursos específicos, quan-

to cada pessoa, com deficiência ou não, deve empenhar-se em aproximar-se do modo de vida da maioria. Dessa forma, a inclusão configura-se como continuidade natural dos movimentos anteriores, incorporando seus acertos e revendo ou superando os equívocos das experiências passadas." (Ibidem, p. 28).

Em todo caso, procedimentos mais consistentes e devidamente refletidos sobre a inclusão podem nos conduzir a práticas transformadoras, evitando a falsa compreensão de que "ser diferente é normal [...]. Entretanto, as diferenças severamente incapacitantes, decorrentes de patologias, não podem ser tratadas como diferenças comuns [...], pois exigem, em muitos casos, atenção específica e tratamento altamente especializado [...]" (Op. Cit.).

Atualmente, um dos pontos mais enfatizados nos debates sobre a educação inclusiva refere-se à inserção de todas as crianças, sem exceções, em classes de ensino comum, independentemente da natureza ou do grau de comprometimento que apresentem. Tal posicionamento, entretanto, requer reflexão, pois os profissionais que atuam com o público da educação especial reconhecem a existência de um grupo de crianças e jovens com comprometimentos severos. Em casos específicos, como na deficiência intelectual profunda ou em situações de múltiplas deficiências, diante da escassez de recursos didático-pedagógicos e de atendimentos adequados na área da saúde, o aproveitamento em classes regulares torna-se claramente insuficiente. Nessas situações, as necessidades e demandas desses estudantes exigem atendimento em centros especializados, preparados para oferecer o suporte adequado.

Observa-se, contudo, que o principal argumento em defesa da inclusão em classes comuns refere-se aos "benefícios proporcionados pela oportunidade de convívio social com outras crianças, ainda que aquelas não tenham condições de aproveitar plenamente as atividades escolares desenvolvidas em classes regulares" (Op. Cit.). De fato, o convívio é um aspecto de grande relevância para todos os envolvidos, tanto crianças sem comprometimentos quanto aquelas com deficiências, e constitui um argumento sólido e inquestionável. Todavia, é preciso cautela para que essa justificativa não resulte na negação do direito desses alunos a serviços de alta qualidade, tampouco oculte a necessidade de atendimentos especializados e da busca contínua por soluções pedagógicas mais adequadas, apoiadas nos recursos tecnológicos já disponíveis para pessoas com deficiências graves e severas.

Inegavelmente, os princípios já consolidados de ser, conviver, aprender e ressignificar as ações educativas possuem valor inestimável e, pouco a pouco, vêm sendo incorporados ao discurso pedagógico, ainda que sua efetivação nos centros de ensino-aprendizagem ocorra de forma tímida e pontual. Nesse sentido, a proposta de aprender juntos, na diversidade, tem marcado de maneira decisiva tanto os debates atuais quanto as linhas de ação que orientam os educadores, apresentando-se mais como um desafio a ser enfrentado do que como uma realidade plenamente alcançada. Acreditamos que a escola pode, de fato, prestar um serviço essencial à sociedade, ao possibilitar um convívio e uma aprendizagem conjunta entre todos os seus alunos. Para tanto, é necessário que essa prática esteja alicerçada em condições mínimas que assegurem o cumprimento dos objetivos educacionais previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para alcançar tais finalidades, admite-se inclusive a organização de subgrupos específicos, em razão de determinadas necessidades, particularidades ou dificuldades, da mesma forma que aulas de reforço ou atividades como a fanfarra não são destinadas a todo o corpo
discente de uma escola (Op. Cit., p. 30).

No centro dessa discussão há um ponto que precisa ser afirmado com firmeza: o que deve ser combatido de maneira veemente é a prática da inclusão arbitrária, muitas vezes entendida como simples "encaixe" de um novo aluno em determinada turma, sem considerar suas necessidades e possibilidades reais. O objetivo deve ser, sempre, a construção de condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes das

classes comuns. Nesse contexto, quando o processo de ensino- aprendizagem é tratado com seriedade, tanto a organização de subgrupos quanto a atenção e a instrução individualizadas tornam-se instrumentos indispensáveis para a escola e para o educador comprometido com a inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate corajoso e o esclarecimento dessas questões precisam ser continuamente retomados, pois não vislumbramos outro caminho capaz de contribuir, de forma eficaz, para a consolidação do paradigma da inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma temática complexa, que demanda tempo para a análise das múltiplas variáveis que a compõem, razão pela qual sua abordagem é necessariamente ampla e exige uma perspectiva inter, multi e transdisciplinar, mantendo-se sempre aberta e inacabada.

É sabido que a educação inclusiva não pode prescindir do conhecimento específico requerido no trabalho com pessoas com deficiência. Cabe à escola e à sociedade o dever de assegurar condições que permitam a esses sujeitos alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal. Uma instituição de ensino torna-se inclusiva à medida que consegue incorporar, de forma criativa, seus alunos com deficiência ao projeto político-pedagógico e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes condições para responder às demandas e aos conteúdos escolares. Essas respostas configuram, efetivamente, o acesso pleno à cultura, aos bens e aos serviços próprios da escola, culminando no processo de emancipação histórica, social, política e humana dos indivíduos.

Dessa forma, compreendemos que a inclusão representa uma tarefa irrenunciável para toda a sociedade, que precisa não apenas reparar desigualdades, mas também assumir, com altivez e determinação, o compromisso de revisar seus dogmas e preconceitos. É nesse movimento que se torna possível reelaborar, redimensionar e contextualizar as práticas cotidianas, de modo que a humanização e a solidariedade intergeracional se tornem realidades efetivas e consolidadas em uma contemporaneidade marcada por crises e ameaças.

REFERÊNCIAS

BECKER, B.S. Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 12

BUENO, Geraldo Silveira. Educação Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. SãoPaulo: 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&Itemi d=355>.Acesso em: 02 de jul de 2025.

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