

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**MARGARETH KAYSER PEREIRA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO DILEMA  
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BEM SUCEDIDA**

Porto Alegre

2012

MARGARETH KAYSER PEREIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO DILEMA, POSSIBILIDADES DE UMA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA BEM SUCEDIDA**

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. M.<sup>a</sup> Luciane Torezan Viegas

Porto Alegre  
2012

Dedico esse estudo, em especial, a minha amada e querida mãe, pelo apoio e carinho inesgotável em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... a minha família pelo carinho, acolhimento e estímulo em meus estudos em todo o meu percurso acadêmico.

... aos meus amigos pela parceria e apoio em todos os momentos, em especial à Camila Gouveia e Núbia Laux.

... aos professores que ministraram as disciplinas deste Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos pelo conhecimento compartilhado e atenção prestada a todos os alunos do curso.

... a minha Orientadora Luciane Torezan Viegas pela atenção e paciência nos momentos de dúvidas e aprendizagem.

... a todos que indiretamente também colaboraram na produção deste estudo.

## RESUMO

O presente estudo aborda a temática *possibilidades de sucesso da aprendizagem dos alunos da Educação Especial no ensino regular*, e teve como objetivo identificar elementos que constituem as experiências de sucesso na educação regular com base nos referenciais teóricos da Educação Inclusiva. Para isso, esse estudo consiste em apresentar uma revisão teórica sobre alguns conceitos presentes no contexto da educação inclusiva, tais como definição de Educação Especial, atendimento educacional especializado (AEE), adaptação curricular, sujeitos da educação especial. Além disso, traz uma reflexão sobre alguns elementos que precisam ser considerados no processo de aprendizagem de alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, elementos constituidores para que a mesma seja uma experiência bem sucedida, realizando uma interlocução dos mesmos com algumas experiências da Educação Especial no ensino regular, obtidas através de pesquisa de bibliográfica. Essa interlocução objetiva analisar se os conceitos e elementos apontados a partir da reflexão teórica foram considerados e se estiveram presentes nas experiências apresentadas. Para isso a análise toma como base teórica, referenciais de BEYER (2005), CARVALHO (2007), MANTOAN (2006). O estudo conclui que as boas práticas de educação inclusiva dependem de uma nova forma de pensar o ensino/aprendizagem considerando para isso alguns elementos tais como individualização do ensino, um currículo que atenda à educação na perspectiva inclusiva, possibilidade de um ensino através da “bidocência”. Além disso, a análise sobre as experiências inclusivas apresentadas nesse estudo proporcionaram compreender que essas experiências atendem a alguns elementos apontados pelas teorias da Educação Inclusiva e que o sucesso de aprendizagem na Educação Especial é possível desde que as mesmas sejam realizadas a partir de uma perspectiva inclusiva tomando como princípio norteador o respeito à diversidade, princípio comum entre referenciais teóricos apresentados no estudo.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Experiências Inclusivas.

## ABSTRACT

The present study addresses the thematic *possibilities of the learning success of students in Special Education in regular education*, and it aimed to identify elements that constitute the successful experiences in regular education based on the theoretical framework of Inclusive Education. For this reason, this study consists of presenting a theoretical review of some concepts in the context of inclusive education, such as the definition of Special Education, specialized educational service, curriculum adaptation, subjects of special education. In addition, it brings a reflection on some elements that need to be considered in the learning process of students in Special Education in the inclusive perspective, that is, constituent elements for it to be a successful experience, performing a dialogue between them and some of the experiences from Special Education in regular education, obtained through bibliographic research. This dialogue aims to analyze if the concepts and elements pointed out from the theoretical reflexion were considered and if they were present in the experiments presented. For this, the analysis is based on theoretical references from BEYER (2005), CARVALHO (2007), MANTOAN (2006). The study concludes that the good practices of inclusive education depend on a new way of thinking the teaching/learning process, considering some elements such as individualization of teaching, a curriculum that meets the education in inclusive perspective, the possibility of teaching through "bi-instruction". Moreover, the analysis of the inclusive experiments presented in this study provided understanding that these experiences serve some elements highlighted by the theories of Inclusive Education and that the learning success in Special Education is possible since they are made from an inclusive perspective taking as the guiding principle the respect for diversity, a common principle in the theoretical framework presented in this study.

Key Words: Special Education. Inclusive Education. Inclusive Experiences.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFLEXÃO SOBRE CONCEITOS PRESENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>11</b>
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	11
2.2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	13
2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	15
2.4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	17
<b>3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO DILEMA, POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BEM SUCEDIDA.....</b>	<b>20</b>
3.1 REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
<b>4 CONHECENDO EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALTERNATIVAS PARA ALÉM DOS DILEMAS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
4.1 POR QUE REFLETIR SOBRE EXPERIÊNCIAS? .....	27
4.2 ANÁLISE REFLEXIVA ENTRE OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE APRENDIZAGEM E AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	30
4.2.1 Projeto Roma.....	30
4.2.2 Projeto “Educar Mais 1” .....	33
4.2.3 Outras experiências inclusivas: refletindo um pouco sobre a educação brasileira.....	35
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo partiu de minha vivência como educadora, de minhas dúvidas, minhas observações de discursos comuns de “negação” à Educação Especial e à Inclusão Escolar. Muitos colegas de profissão, preferem fechar seus olhos, discursar contra o novo, estagnarem-se e ignorarem a nova realidade advinda da universalização do ensino.

A universalização no ensino fundamental ocasionou o ingresso de alunos com características diversificadas na escola regular. Assim, pensar numa educação uniforme e de homogeneidade dos alunos é uma ideia incoerente com essa nova realidade da educação, que se caracteriza pelo encontro da diversidade. Ou seja, os alunos formam um grupo heterogêneo, cada um com suas preferências, dificuldades distintas, “ritmos” de aprendizagens diferentes. Segundo Beyer (2005, p. 27):

Nas últimas quatro décadas, encontramos-nos frente a profundas mudanças, no que tange às propostas para a educação das crianças com situações diversificadas de aprendizagem. Evidentemente, as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com a diversidade. Professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro.

Embora essa nova realidade seja irreversível, existe um número de professores que ainda se mostram apreensíveis e desacreditados quando se deparam com esta diversidade, principalmente, com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Essas resistências ocorrem porque, segundo Mantoan (2006, p. 7):

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina à alunos ideais, padronizados, por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Como educadora, ouço em relatos de colegas de profissão suas negações em ter em sua sala de aula alunos com NEE. Os mesmos justificam essa negação apontando que esses alunos não irão aprender os conteúdos comuns/formais; que não conseguirão aprender como os demais alunos; que eles deveriam frequentar



escolas especiais; que como professores não tem formação específica para trabalhar com este tipo de alunado; entre outros apontamentos que tendem sempre a essa atitude negativa. Carvalho (2007, p. 31) afirma que:

Nossa realidade tem se mostrado muito contraditória a esse respeito, porque, ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiência em suas salas, há os que a temem, outros que a toleram e muitos que a rejeitam.  
[...] Aqueles que rejeitam alunos com deficiência em suas turmas defendem-se, afirmando que em seus cursos de formação não foram suficientemente instrumentados e que não dão conta nem dos alunos ditos normais. Sentem-se desmotivados com as condições que trabalham, com seus baixos salários e com a desvalorização de sua profissão de magistério.

Alguns desses apontamentos parecem absurdos, mas são reais e preocupantes, pois vão contra a ideia de diversidade; focam-se nas impossibilidades e não nas capacidades dos alunos; esquecem-se que, independente de se ter alguma deficiência, ou não, todos são diferentes entre si. Desta forma as estratégias de construir seu conhecimento também podem se distinguir.

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades (BEYER, 2005, p. 28)

Para considerar a possibilidade de sucesso da aprendizagem dos alunos na Educação Especial no ensino regular, o presente estudo tem como objetivo identificar elementos que constituem as experiências de sucesso na educação inclusiva. Além disso, objetiva analisar os elementos constituidores com base nos referenciais teóricos da Educação Inclusiva relacionando-os às experiências de Educação Especial.

Assim, esse estudo apresentará uma investigação e análise teórica sobre quais elementos e conceitos são fundamentais e que precisam ser considerados ao se pensar na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Desta forma, o texto presente, caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica, destacada por Gil (2010, p. 29):

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como

discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

O primeiro capítulo consiste em apresentar uma revisão sobre alguns conceitos presentes no contexto da Educação Especial, tais como definição de Educação Especial, atendimento educacional especializado (AEE), adaptação curricular, sujeitos da educação especial.

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre alguns elementos que precisam ser considerados fundamentais no processo de aprendizagem de alunos/ sujeitos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, elementos constituidores para que a mesma seja uma experiência bem sucedida. Para isso o estudo toma como base teórica, os referenciais como BEYER (2005), CARVALHO (2007), MANTOAN (2006).

O terceiro e último capítulo, apresenta uma interlocução entre algumas experiências da Educação Especial no ensino regular, obtidas através de uma pesquisa bibliográfica, com os elementos constituidores apresentados no segundo capítulo. Essa interlocução objetiva analisar se os conceitos e elementos apontados no primeiro e segundo capítulo foram considerados e se estiveram presentes nestas vivências. Considerando, assim, as experiências já desenvolvidas como aspecto importante e como recurso para compreensão e reconhecimento que a Educação Especial no ensino regular é possível.

## 2 REFLEXÃO SOBRE CONCEITOS PRESENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para discutir sobre a Educação Especial é importante realizar uma breve reflexão sobre a história do processo de escolarização. A educação após a Revolução Industrial sempre esteve fortemente ligada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A mesma ocasionou transformações não apenas econômicas, mas também sociais.

Desta forma, num primeiro momento de organização de escolarização, esse processo esteve fortemente baseado na produção desta mão de obra. Pobres, então, dentro de escola aprendendo aquilo que a sociedade queria deles, formação de cidadãos reflexivos e críticos não era seu objetivo, o que se desejava era obter força de trabalho qualificada.

Nesta perspectiva, é importante destacar que não havia necessidade de se educar portadores de deficiência, uma vez que eram vistos como incapazes, que não podiam viver uma vida normal como as demais pessoas. Essas afirmações eram fundamentadas pelo modelo clínico, que apresentava:

Os que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais) são considerados estatisticamente como desviantes. Socialmente estão percebidos como “enfermos e incapazes”. Nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo), como impeditivas de uma vida “normal” em sociedade. (CARVALHO, 2007, p. 18).

Historicamente, os processos de escolarização foram efetivamente marcados por movimentos de exclusão. No Brasil, especificamente, os processos inclusivos surgiram tardiamente a partir do movimento de redemocratização instaurado após o Regime Militar na década de 1980.

Assim, as primeiras iniciativas de inclusão escolar partiram da universalização do acesso à escola, objetivando uma educação para todos, sobre isso Garcia (2010, p. 16), destaca que:

O processo de universalização do ensino fundamental tem um papel importante na criação de estruturas e proposição de programas que expõem as características de diferenciação dos processos de organização da escola na sociedade capitalista em seu estágio atual.

[...] as escolas devem enfatizar as “necessidades de aprendizagem” como estratégia de democratização do acesso à educação, implicando também na individualização do ensino.

A sociedade caminha para outro panorama, que consiste em buscar uma educação de qualidade para todos e não somente garantir o acesso à escola. Dentre essa totalidade, estão os sujeitos da Educação Especial no ensino regular. Carvalho (2004, p. 26), destaca que:

[...] o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados universalmente. No entanto, a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos de qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática proposta da educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

A Educação Especial é compreendida como uma modalidade de educação que abrange todos os níveis de ensino da educação, definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é compreendida não mais como algo à parte, segregada, mas sim como medida que a escola regular precisa adotar para dar uma resposta à diversidade dos alunos. Ou seja, adotar uma proposta de educação inclusiva, que objetive garantir a qualidade no processo de aprendizagem no ensino regular, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos. Para Carvalho (2007, p. 19), Educação Especial pode ser definida pelo seguinte conceito:

[...] temos proposto que, por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar

Portanto, a Educação Especial está abarcada por uma transformação de olhares sobre o modelo educacional e sobre o indivíduo. Quando a escola e os educadores percebem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, estão superando a crise de paradigma<sup>1</sup> em torno da mesma, não de uma forma utópica, mas sim dentro das possibilidades que as políticas de educação permitem, das possibilidades de acesso do aluno ao currículo e das possibilidades didáticas e pedagógicas.

De tal modo, percebem que a aprendizagem é possível a todos os alunos, desde que as particularidades de cada um não sejam mascaradas ou ignoradas, se todos se diferenciam entre si, essas diferenças/particularidades na aprendizagem precisam ser consideradas. Sobre esse assunto é importante ressaltar que:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Muitas escolas e educadores ainda não superaram essa crise, ainda contestam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, há uma forte resistência que tende a prejudicar o sucesso de aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial, mas de toda forma eles estão presentes no cotidiano de qualquer escola, pois a Educação Especial agora perpassa todos os níveis de ensino que deve ocorrer no ensino regular.

## 2.2 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É comum que os alunos, num determinado momento do processo de aprendizagem, passem por alguma dificuldade, por alguma necessidade educativa. Porém, quando essas necessidades comuns entre alunos não são superadas por

---

<sup>1</sup> De acordo com Mantoan (2006), uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo, e, quando as mudanças são mais radicais, acontecem as revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem sobre terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante.

ações pedagógicas “habituais”, quando, para serem satisfeitas, precisam de ações especiais para favorecimento da aprendizagem, tem-se assim uma necessidade educacional especial.

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto existem necessidades educacionais que requerem da escola, uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado, que proporcionem o aluno meio de acesso ao currículo. Essas são as chamadas as necessidades educacionais especiais. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica, Resolução CNE/CEB n. 02/2001)

Para refletir sobre os sujeitos da educação especial é importante compreender o que se define por necessidades educacionais especiais, pois faz-se necessário esclarecer que as mesmas não servem para rotular esses sujeitos, mas sim, para pensar em ações que possibilitem aos mesmos a garantia de aprendizagem e acesso ao currículo, sem minimizar suas potencialidades. Coll (1996, p. 183), em seus apontamentos sobre necessidades educacionais especiais afirma:

[...] as Necessidades Educativas designam as ações pedagógicas que devem funcionar para que os alunos possam ter acesso ao currículo. Todos os alunos têm, por definição, necessidades educativas; no entanto, existem dois tipos delas: as partilhadas por todos os alunos e as específicas de cada um. As *Necessidades Educativas Especiais* são as necessidades específicas, fruto de características diferenciais do aluno, cuja satisfação é imprescindível para garantir seu acesso ao currículo.

Desta forma, as ações pedagógicas que são caracterizadas como especiais e não o aluno. Refletir sobre quem são os sujeitos da educação especial gera um conflito, pois rotular esse alunado contraria os princípios da inclusão. O Art. 4º da Resolução 04/2009 do CNE/CEB estabelece que:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/super dotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do

conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

De tal modo, os sujeitos da Educação Especial são os alunos que apresentam necessidades educacionais, as quais, para serem superadas precisam de ações pedagógicas especiais a fim de favorecer a aprendizagem dos sujeitos; o Atendimento Educacional Especializado é um exemplo dessas ações.

### 2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) é uma política para a educação voltada à modalidade da Educação Especial. A mesma constitui-se como atendimento especializado ao aluno com necessidades educacionais especiais, exercido por profissionais especializados. Conforme o Art. 2 da Resolução 04/2009 do CNE/CEB, o AEE tem como finalidade:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE é um serviço que ainda precisa ser problematizado para que o mesmo não seja previsto pelas escolas erroneamente e que acabe por segregar a educação dos alunos com NEE. A Resolução 04/2009 do CNE/CEB aponta que o AEE deve ser previsto pelas escolas, conforme descrito no Art. 10:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Assim, o AEE é um serviço complementar ofertado aos sujeitos da educação especial que objetiva romper barreiras que esses sujeitos enfrentam no seu processo de aprendizagem - em nenhum momento substituindo o ensino regular.

O atendimento educacional especializado difere das classes e escolas especiais pelo fato de ser um serviço da educação especial que não substitui o ensino regular para alunos com deficiência. Oferecido no horário oposto ao das aulas dos alunos com deficiência e, de preferência, nas escolas nas escolas comuns, o atendimento especializado complementa a formação educacional desses alunos, ao reduzir e/ou eliminar barreiras impostas pela deficiência às exigências do processo de escolarização. Seus conteúdos são específicos a cada tipo de deficiência, tais como o código Braille, o uso de tecnologia assistiva e outros e não se confundem com o que é próprio dos currículos acadêmicos. (MANTOAN, 2007, p.5)

O AEE, na maioria das vezes, realizado na denominada sala de recursos multifuncionais das escolas, realiza o atendimento ao aluno da educação especial. O profissional responsável pelo mesmo também precisa manter e pensar em formas de estabelecer um diálogo com os professores desses alunos e com toda equipe escolar. Esse atendimento não pode ficar restrito a um espaço físico, Baptista (2011, p. 13) defende a prática do AEE anunciando que:

Defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos.

Neste sentido, o atendimento educacional especializado é uma condição indispensável para aprendizagem bem sucedida dos alunos, sujeitos da educação especial. Pois o mesmo é um serviço que tem como objetivo, concomitantemente ao ensino regular, propor e pensar em estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Porém, para favorecer essa aprendizagem o AEE precisa ser previsto de tal forma que suas práticas envolvam esses sujeitos voltando-se as possibilidades dos mesmos. Não o compreendendo esse atendimento apenas a um ambiente



diferenciado da escola onde só estão presentes os alunos com alguma necessidade especial.

## 2.4 ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Para falar em adaptação curricular é preciso analisar e refletir sobre alguns conceitos referentes a currículo e discutir sobre o mesmo, pois: “A discussão sobre currículo precisa necessariamente, passar pela discussão sobre a mudança de paradigmas na educação especial” (BEYER, 2005, p. 69).

Currículo pode ser compreendido como a forma na qual a escola se organiza no todo para pensar o ensino: como planejá-lo e como executá-lo. Desta forma, currículo é um “elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é preciso e o que realmente sucede nas salas de aula.” (COLL, 1997, apud CARVALHO, 2007, p. 80).

Ao pensar na organização das estratégias para garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é preciso considerar possibilidades de planejamento que contemplem a singularidade de cada um no processo de aprendizagem. Uma maneira para isso acontecer é partir do uso das adaptações curriculares, direito dos sujeitos da Educação Especial, previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação especial, as adaptações curriculares podem ser definidas conforme destacado abaixo:

De maneira mais concreta, a adaptação curricular pode definir-se, portanto, como uma sequência de ações sobre o currículo escolar organizado para uma dada população, que conduzem a modificação de um ou mais de seus elementos (o quê, como, quando ensinar e avaliar) cuja finalidade é a de possibilitar o máximo da individualização didática no contexto o mais normatizado possível para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade. (MANJÓN, 1995 apud CARVALHO, 2004, p. 175).

A adaptação curricular não pode ser vista - e nem é - um currículo à parte elaborado apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois o currículo não deve ser empobrecido, e não pode minimizar as potencialidades dos alunos, isso seria uma segregação dentro do próprio processo de inclusão. Uma

escola inclusiva precisa organizar e formular um currículo aberto e flexível, pois isso, segundo Carvalho (2007, p.87): “é uma condição fundamental para organizar as respostas educativas compatíveis com as necessidades de qualquer aluno.”.

Ao invés de negar a inclusão escolar, o profissional da educação precisa buscar, estudar, pensar em estratégias didáticas que contemplem esse grupo de alunos, heterogêneo, cada qual com suas dificuldades e “ritmos” de aprendizagens diferentes. Para os sujeitos da educação especial, o professor pode considerar as adaptações curriculares ao pensar nessas estratégias, considerando que:

Entenda-se por adaptações curriculares as modificações realizadas pelos professores, espontaneamente, e todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno. Quando se fala em adaptações curriculares está se falando de planificação e de atuação do docente e não da organização de um outro currículo, muito empobrecido pela errônea suposição da impossibilidade do aluno em aprender. (CARVALHO, 2007, p. 84).

Ainda segundo Carvalho (2007), as adaptações curriculares são classificadas em significativas, de acesso e adaptações não significativas. A primeira é voltada para alunos portadores de deficiências muito graves, compreendidas por: “Não se trata de modificações na metodologia do ensino, na arrumação das salas de aula [...] Trata-se da possibilidade de se modificarem objetivos, os conteúdos em sua essência e em sua sequência de apresentação.” CARVALHO (2007, p. 85).

Já as adaptações de acesso, como o próprio nome diz, referem-se às condições de acessibilidade, que envolvem o ambiente físico da escola, como mudança de mobiliário na sala de aula, alterações estruturais que dificultam os alunos ao acesso à aprendizagem, ou seja, consistem principalmente:

[...] à previsão e provisão de recursos técnicos e materiais e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem ou dificultam a alguns alunos (como surdos, os cegos, e os deficientes motores e os deficientes físicos) o acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem. Tais alunos, e segundo suas necessidades especiais, requerem adaptações em sua sala de aula, no mobiliário, nos equipamentos, nos recursos instrucionais e nas formas de comunicação. (CARVALHO, 2007, p. 85)

Essa previsão de recursos e materiais é assegurada aos alunos, sujeitos da educação especial, pelo Art. 02 da Resolução 04/2009 do CNE/CEB, os quais são determinados e considerados como:

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

As adaptações curriculares não-significativas incluem, segundo, Carvalho (2007, p. 86): “em modificações organizativas nos processos de avaliação do aluno; nos procedimentos de ensino-aprendizagem; na metodologia didática; nas atividades na sala de aula.”. Ainda sobre este tipo de adaptação, Carvalho (2007) destaca que “excepcionalmente, modificação nos objetivos específicos da disciplina.” A possibilidade de adaptações e flexibilizações curriculares são garantidas pela Resolução 02/2001 do CNE/CEB, desde que as mesmas garantam o anunciado em seu Art. 08:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Desta forma, as adaptações curriculares apontadas por CARVALHO (2007) estão previstas nas políticas nacionais da educação. As quais muitas vezes são desconhecidas pelos professores ou repudiadas e acabam sendo mal interpretadas, pois os professores as veem como empobrecimento curricular e desvalorização dos conteúdos.

### **3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARA ALÉM DO DILEMA, POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BEM SUCEDIDA**

#### **3.1 REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pensar em vivências de aprendizagem bem sucedidas na Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos leva, primeiramente, à necessidade de refletir sobre quais princípios precisam ser considerados para sua implementação com foco no sucesso da aprendizagem. Ou seja, nesta perspectiva, quais condições, elementos e possibilidades, precisam ser considerados para a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino. Para compreender melhor tudo isso, este capítulo detém sua reflexão baseado nos estudos de BEYER (2005), CARVALHO (2007) e MANTOAN (2006).

Em seus estudos, Beyer (2005), aponta algumas condições fundamentais para implementação da inclusão escolar, Carvalho (2007) também discute sobre inclusão e as barreiras necessárias que precisam ser rompidas para se ter aprendizagens bem sucedidas. Para o primeiro autor, é preciso partir do seguinte princípio: “A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar” (BEYER, 2005, p. 28)

Beyer (2005) defende a ideia de individualização do ensino, partindo da compreensão que nenhuma criança é igual e que suas maneiras de aprender também não serão iguais. Segundo ele: “a individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação.” (2005, p. 29)

Essa individualização, nada mais é, que propor uma educação que parta das capacidades de cada aluno, considerando e aceitando que, se cada um aprende de forma distinta, também será preciso pensar numa proposta de currículo e avaliação que considere isso. O currículo tem um papel de grande importância nessa questão, pois:

O que sucede é que o Projeto Curricular Básico *sempre* está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos alunos aos quais é aplicado; [...] Porém o ponto de partida e de referência de ação pedagógico *sempre* é o Projeto Curricular Básico, que deste modo cumpre uma função normalizadora e integradora no tratamento das Necessidades Educativas Especiais. (COLL, 1996, p. 183).

Essa nova maneira de pensar a educação nos faz refletir sobre que tipo de currículo pode permitir e considerar o respeito às especificidades dos alunos. Beyer (2005) aborda essa questão, como discussão indispensável para que aconteçam experiências bem sucedidas de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Como já apontado, Carvalho (2007) destaca a importância do currículo aberto ao abordar as adaptações curriculares. Beyer (2005) reflete sobre esse tema, destacando que:

Duas atitudes que o professor pode ter diante do currículo escolar: por um lado, a situação do currículo “fechado”, e de outro, do currículo aberto. O currículo fechado representa a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Isto também, pode significar a menor disposição em flexibilizar seus procedimentos frente às necessidades dos seus alunos. Já o currículo aberto produz situação inversa, isto é, pode favorecer a adaptação do currículo. Requer, no entanto, maior criatividade do professor, já que é sua tarefa ajustar as atividades curriculares às necessidades dos alunos, principalmente dos alunos com necessidades especiais. (COLL, 1995 apud BEYER, 2005, p. 70)

Isso significa reconsiderar possibilidades de planejamento que respeitem a singularidade de cada um no processo de aprendizagem. Independente de se ter deficiência, todos os alunos aprendem em ritmos diferentes. Beyer (2005, p. 30) destaca que: “É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam”.

Nesta perspectiva, o olhar do professor diante de todos os seus alunos deve considerar essa diversidade para favorecer a aprendizagem de todos dentro da sala de aula. Desta forma, os professores que não negam a heterogeneidade e que valorizam as potencialidades individuais, são educadores que já romperam paradigmas, que se preocupam com a aprendizagem de seus alunos e acreditam nas suas capacidades. Assim, esses estão atendendo a primeira condição estabelecida por Beyer (2005) para uma educação inclusiva, estão partindo de uma nova maneira de pensar. Deste modo, esse professor tende a um sucesso no

processo de aprendizagem dos seus alunos, entre esses, os sujeitos da Educação Especial.

Relembrando que a educação inclusiva depende das mudanças no pensar, é isso que muitos professores precisam fazer: refletir sobre o seu papel na educação; sobre a construção do conhecimento de seus alunos, considerando que esse processo se diferencia entre os indivíduos; sobre suas estratégias de ensino/aprendizagem, se as mesmas estão atendendo essas pluralidades: “Abandonar caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-se no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio.” (VASQUES, 2009, p. 104).

Carvalho (2007), também defende que um dos principais fatores para o sucesso de aprendizagem de todos os alunos é considerar que os mesmos são diferentes entre si, desta forma, destaca que:

Para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. (CARVALHO, 2007, p. 63).

Ambos autores Beyer (2005) e Carvalho (2007), defendem que a didática, os procedimentos e estratégias utilizadas pelos professores na aprendizagem de seus alunos podem superar muitas barreiras para que essa seja bem sucedida. O professor que parte dessa premissa ao invés de negar a inclusão escolar esta valorizando a potencialidade de todos seus alunos e favorecendo suas aprendizagens. Embora sejam importantes os recursos materiais e acessibilidade dos meios físicos, é fundamental que a postura do professor enquanto profissional da educação frente à diversidade, tenha como princípio, no seu trabalho em sala, que cada um vivencia a aprendizagem de forma diferente. Desta forma, favorecer a aprendizagem sem minimizar ou discriminar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, lembrando que todo aluno em determinado momento de seu processo de aprendizagem enfrenta alguma necessidade educacional. É importante destacar que para Beyer (2005) a condição fundamental para a implementação de uma educação inclusiva é a individualização do ensino que ele define da seguinte maneira:

Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (BEYER, 2005, p. 28).

Esse autor destaca que além da individualização do ensino, há outra condição para experiências bem sucedidas na inclusão escolar a qual ele denomina por “Sistema de bidocência”. Beyer (2005) defende esse sistema, apontando experiências de educação inclusivas realizadas em Hamburgo, na Alemanha. Diferentemente da condição anterior, que se refere à individualização do ensino e foca-se no trabalho do professor, essa condição depende muito de toda uma organização que vai além das possibilidades da escola. Pois a implementação desse modelo necessita de um número maior de docentes por sala de aula, logo, muitas restrições para a realidade brasileira em se pensar na existência dessa proposta de bidocência. Esse modelo é defendido, pois numa classe inclusiva a individualização do ensino pode ser realizada, porém, com muita dificuldade:

Uma classe inclusiva [...], é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2005, p. 31).

Esse sistema pode gerar algumas ideias conflitantes, bem como gerar uma segregação do aluno com necessidades educacionais especiais, tomando um dos professores o partido apenas desse aluno na sala de aula. Isso destacará as dificuldades do mesmo, frente aos demais colegas. Mas sobre isso, Beyer (2005) anuncia que o ensino no sistema de bidocência precisa partir da premissa de que os dois professores trabalham num contexto de grupo, os dois são professores de todos de todos os alunos, atendendo as necessidades de todos os alunos:

É importante destacar que tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar. Com isto, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica. (BEYER, 2005, p. 33).

A bidocência pode possibilitar a aprendizagem de todos alunos uma vez que a interação entre o aluno e o professor se torna mais possível, as dificuldades do professor em estabelecer um olhar individualizado ao seu aluno pode ser superada. Ambos os professores, nesse sistema, precisam estabelecer um compartilhamento de ideias e um diálogo sobre a aprendizagem dos alunos, tornando-se uma experiência com objetivos que Xavier et al. (2010) aponta a *docência compartilhada* como uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais plena em meio a diversidade, conforme expresso na ideia abaixo:

A experiência tem como objetivos a construção da identidade do grupo de alunos, a ampliação das inter-relações e as possibilidades de conflitos cognitivos entre os mesmos, além de enriquecer a troca entre os professores sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos e as metodologias de trabalho, processo nem sempre livre de tensões [...] Pretende tal experiência valorizar a diversidade, qualificar a inclusão, desconstruir a segregação escolar visando aprendizagens mais plenas (TRAVERSINI E FREITAS, 2010 apud XAVIER et al., 2012, p. 04)

Assim, as condições apontadas para obter sucesso na aprendizagem compartilham a ideia necessária de se pensar em práticas escolares que possibilitem essa aprendizagem atendendo as necessidades de cada aluno e as diferentes formas de se construir o conhecimento. Mantoan (2006) também partilha dessa ideia, para a mesma uma condição necessária para contemplar essa aprendizagem é preciso pensar em:

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino – como a educação de jovens e adultos, a educação profissional -, uma vez que não se justifica a manutenção de um ensino especial apartado. (MANTOAN, 2006, p. 28).

Essa autora comunga com a ideia de Beyer (2007), referente à necessidade de se ter uma nova forma de pensar. Para a mesma é necessário inovar, mas para isso “falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola ao avesso” (MANTOAN, 2006, p. 39).

Esse “virar ao avesso” não significa algo inusitado, difícil de colocar em prática, pois: “as grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado para ser compreendido por todos, e aceito sem muitas resistências.” (MANTOAN, 2006, p. 40).



Desta forma, os professores têm papel de grande importância, não podemos mais esperar, nem resistir, precisamos pensar que essa “inovação”, nada mais é que perceber a aprendizagem de seus alunos como possível e que todos entre suas diferenças são capazes de aprender desde que essas sejam consideradas e que as necessidades de cada um sejam atendidas.

Para essa autora, as práticas educativas precisam partir do princípio democrático da educação para todos, pois segundo Mantoan (2006, p. 41): “a escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.”. Aos problemas é necessário pensar em medidas que gerem as soluções para os mesmos, soluções as quais irão resultar no sucesso da aprendizagem dos alunos. Para isso, Mantoan (2006, p. 41) estabelece algumas tarefas/condições:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.  
 Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.  
 Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência.  
 Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusão e exceções.

MANTOAN (2006) dialoga sobre essas tarefas destacando a importância e necessidade de se recriar o modelo educativo, pois como a inclusão escolar direciona-se por um novo paradigma, a concepção escolar também precisa ser revista, pois: “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.” (MANTOAN, 2006, p. 44).

Além de garantia de acesso ao ensino, o mesmo precisa ser um ensino de qualidade para todos. Essa qualidade depende fundamentalmente do repensar o que a escola ensina, para isso é preciso discutir sobre o sistema tradicional ainda presentes nas escolas, e segundo Mantoan (2006, p. 44):

Superar o ensino tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao que e ao como ensinamos aos nossos alunos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sejam éticos, justos e consigam reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torna-lo mais

humano. Recriar esse modelo diz respeito ao que entendemos como qualidade de ensino.

Garantir esse ensino de qualidade compreende não pela supervalorização dos conteúdos por si só objetivando um ensino classificatório e quantitativo, mas sim um ensino que é organizado a partir de um trabalho pedagógico que se preocupa com as seguintes questões:

Formação de redes de saberes e de relações entrelaçadas por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe um ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão em questão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2006, p. 45).

Outra condição apontada pela autora para uma educação inclusiva e de qualidade é a necessidade de reorganização das escolas quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos. Para isso as escolas precisam construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) organizando todas as suas ações através do mesmo, inclusive as ações enquanto escola e os processos inclusivos.

A reflexão sobre quais elementos podem contribuir para a educação inclusiva permitiu relacionar alguns princípios considerados indispensáveis ao se pensar em Educação Especial na perspectiva inclusiva, segundo os autores abordados neste capítulo.

## **4 CONHECENDO EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALTERNATIVAS PARA ALÉM DOS DILEMAS DA EDUCAÇÃO**

### **4.1 POR QUE REFLETIR SOBRE EXPERIÊNCIAS?**

Ouçõ com muita frequênciã discursos de professores, colegas de profissõ, reversos à Educaçõ Especial no ensino regular, ou seja, contrários à educaçõ inclusiva. Esses discursos consistem em questionamento sobre estudos e teorias recentes sobre Educaçõ Especial na perspectiva inclusiva. Eles afirmam que esses teóricos abordam essa temática desconhecendo a realidade escolar. Também apontam e criticam as políticas da educaçõ as quais eles consideram que surgem e forçam as escolas a assumirem determinadas questões que para as quais não estão preparadas.

Partindo a outro discurso, este capítulo, trará uma reflexõ sobre Experiências Educacionais relacionando-as aos elementos apontados no capítulo anterior, observando quais princípios essas experiências trazem que as tornam uma vivênciã bem sucedida da Educaçõ Especial no ensino regular.

Este estudo traz estas experiências objetivando apresentar propostas que favoreceram a aprendizagem de alunos com necessidades especiais no ensino regular. O discurso de muitos educadores é contrário à inclusõ escolar, porém, inclusõ escolar é um processo que caminha para uma realidade irreversível. Os professores precisam além de aceitã-lo, tornã-lo a realidade do currículo escolar. Uma vez que a teoria não se mostra significativa aos professores suficientemente para que isso ocorra, as experiências e conhecimento das mesmas podem se tornar aliadas para que essa realidade se torne possível e aceitável, pois o já vivenciado e com resultados anunciados trazem muito significados e são valorizados: “A experiênciã é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Muitas informações e acesso às políticas de educaçõ e às teorias, nós professores temos, mas como professora, sei que ouvir e tomar conhecimento sobre alguma boa prática de ensino-aprendizagem de colegas me toca tanto quanto os estudos e teoria da academia. Essas experiências me permitem refletir sobre a

minha prática quanto educadora, se sou capaz de me superar e conseguir torná-la significativa e favorecedora da aprendizagem dos meus alunos. Somos muito resistentes a aceitar o novo e o que nos dizem as teorias, pois parecem distante de nós que estamos diariamente vivendo o ambiente escolar.

O presente estudo não tem como objetivo desvalorizar os referenciais teóricos, mas refletir sobre os mesmos e até fortalecê-los relacionando-os às experiências de educação especial compartilhadas em algumas publicações.

LARROSA (2002) defende a importância das experiências vividas e em seus escritos destaca que:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Refletindo sobre esse anunciado de Larrosa (2002), podemos nos colocar como professores portadores de informações, não podemos afirmar que não sabemos o que é a educação inclusiva, uma vez que discutimos muita sobre ela, mas muitos educadores não saem deste “saber pelo saber”, não vivenciam e se negam a vivências práticas de educação inclusiva e ao próprio conhecimento que possuem sobre as mesmas. Ora se negando a aceitar em suas turmas alunos com necessidades educacionais, ora aceitando, mas no cotidiano escolar acabando por excluí-los com práticas educativas segregadoras, práticas que precisam ser extintas. O paradigma no qual a educação inclusiva está compreendida não suporta mais essas práticas, o mesmo parte de fundamentos contrários a essa segregação. Mantoan (2007, p.6) destaca que:

O paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes. A segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária.

Uma vez que essa reflexão sobre experiências não se constitui como discurso contrário às teorias, elas são abordadas no presente estudo a fim de serem valorizadas como formadoras de saberes. Canário (2001) destaca que as experiências são possibilidades contínuas de aprendizagem e formação dos professores. O autor também lembra que elas precisam ser valorizadas sem subestimação às teorias. Valorizar a experiência para Canário (2001, p. 16) significa:

Valorizar a experiência significa, sobretudo, *aprender a aprender com a experiência*, o que, frequentemente, só é possível a partir da *crítica* e da *ruptura* com essa experiência. Aprender com a experiência não pode, então, ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.

Portanto, a formação de saberes que as experiências nos possibilitam não significa, aqui, o estabelecimento de uma prática a ser seguida, imitada ou compreendida como regra para se alcançar experiências bem sucedidas de educação inclusiva. Mas essa reflexão compreende-se, assim como Sá-Chaves (2002, p. 162), define:

Trata-se [...] de construir conhecimento a partir da reflexão sobre a experiência, reconhecendo-a como **outra** instância do conhecer, quando confrontando o conhecimento dela emergente com os **referenciais teóricos** que os paradigmas constituem.

Desta forma, a apresentação de experiências e reflexão sobre as mesmas significa mostrar aos professores que as mesmas são possíveis e favorecer uma interlocução dessas experiências com as teorias, a fim de aproxima-los às mesmas proporcionando que compreendam que as suas práticas de ensino/aprendizagem também podem ser bem sucedidas.

## 4.2 ANÁLISE REFLEXIVA ENTRE OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE APRENDIZAGEM E AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 4.2.1 Projeto Roma

O Projeto Roma é uma proposta apresentada pelo trabalho investigativo do Professor Miguel Lopes Melero com o objetivo de avaliar os processos de ensino-aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down.

O Projeto Roma nasce como uma atividade de grupo. Um grupo humano formado por famílias, por mediadoras e mediadores e por profissionais de diferentes níveis [...] preocupados com o não-cumprimento na escola pública dos princípios da cultura da diversidade. [...] O que pretendemos desde o Projeto Roma não é que as pessoas mudem, mas que se produza uma mudança cultural que respeite às pessoas em sua diversidade e as veja como sujeitos de valor e de direitos. O que pretendemos não é um ser humano novo, mas uma mudança cultural. Definimos a cultura que inunda o Projeto Roma como cultura da diversidade. (MELERO, 2006, p.21).

É um projeto que objetiva com seu resultado levantar alguns princípios para a sustentação de um novo modelo que pense e considere o conhecimento a partir das possibilidades cognitivas e culturais dos sujeitos com Síndrome de Down.

Humanização, democracia e emancipação são os pilares fundamentais que sustentam nosso modelo, cujo objetivo prioritário é a defesa destes valores. A confiança nas competências cognitivas e culturais de todas as pessoas e das culturas minoritárias aviva nosso desejo e interesse em apresentar ideias e pensamentos que ajudem na construção de uma nova cultura escolar que humanize um pouco o mundo desumanizado no qual nos encontramos e que nos arrasta imperdoavelmente a pensar que "as coisas são como são e nada se pode fazer diante disso". Só quando se compreende isto é que se atua. E isso é o que vimos fazendo desde 1990: atuar. Atuar para transformar os contextos. (MELERO, 2006, p. 21).

Esse projeto parte do princípio democrático, considerando-o como essencial para o sucesso do mesmo. Esse é um dos princípios defendidos por Mantoan (2006) para práticas bem sucedidas de aprendizagem. Lembrando que para essa autora as práticas educativas devem partir da premissa que a educação é para todos, a qual

deve ser compreendida como educação de qualidade que favoreça à aprendizagem dos alunos.

Além disso, o Projeto Roma sustenta em seu modelo a atuação como forma de transformação, a qual é indispensável para a aprendizagem dos alunos, pois para isso esse modelo acredita que é necessário mudar a cultura escolar, e, por conseguinte a cultura do todo. Essa mudança, Mantoan destaca em seus escritos como necessidade de recriar o modelo educativo, “virar a escolar ao avesso” (2006). Esse Projeto parte de alguns princípios, que segundo Voivodic (2004, p. 71) são os seguintes:

A educação das pessoas com Síndrome de Down, desde seu princípio, deve objetivar sua autonomia individual na idade adulta. Para isso não é necessário um modelo de educação específico [...] e sim um modelo educativo que respeite a diversidade. É fundamental que os indivíduos integrantes do contexto social e cultural em que cada pessoa vive conheçam, compreendam e respeitem a diferença. É necessário das oportunidades educativas apropriadas a cada pessoa com Síndrome de Down, respeitando seus modos e ritmos de aprendizagem [...] As diferenças devem ser pontos de partidas e não de chegada na educação para desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados.

Respeito à diversidade é um elemento compartilhado por todos os autores como imprescindível para que as experiências em Educação Especial na perspectiva inclusiva sejam bem sucedidas, esse elemento é destacado como princípio fundamental para a implementação do Projeto Roma:

A confiança como fundamento da convivência humana é o valor mais importante e é o primeiro princípio do Projeto Roma. A confiança entendida como essa atitude permanente pela qual, de entrada se garante o respeito às pessoas como elas são e não como gostaríamos que fossem. O que pretendemos desde o Projeto Roma não é que as pessoas mudem, mas que se produza uma mudança cultural que respeite às pessoas em sua diversidade e as veja como sujeitos de valor e de direitos. (MELERO, 2006, p. 21).

A partir da reflexão sobre adaptação curricular como conceito fundamental da Educação Especial podemos estabelecer que o currículo é o que possibilita a organização da prática pedagógica, o qual proporciona um elo entre a mesma e a teoria, conforme apontado por Carvalho (2007). Assim, pode-se dizer que no Projeto Roma o currículo é uma ferramenta para organização de sua prática, pois Melero (2006, p.25) destaca que:

O currículo é - e deve ser - uma ferramenta para a inclusão e não pode converter-se, na prática, em **um** instrumento de exclusão que dá a uns a cultura geral estabelecida e a outros, a subcultura; pois, se a cultura produz desenvolvimento, a subcultura produz subdesenvolvimento.

A construção de um currículo inclusivo, diversificado e transformador não é só questão de intenções, mas também de práticas construídas socialmente, sobretudo, de atitudes. Neste sentido, no Projeto Roma falamos de projetos de investigação quando falamos de currículo.

Assim, fica claro que a prática pedagógica estabelecida no Projeto Roma é pensada e organizada a partir de Projetos de trabalho<sup>2</sup>, os quais têm como objetivo: “chegar a uma metodologia que favoreça a aprendizagem autônoma, mediante a tomada de decisões reais, e o desenvolvimento de estratégias para ‘aprender a aprender’ (metacognição)”. (MELERO, 2006, p. 25).

Para isso o procedimento de trabalho em aula foca-se em possibilitar aos alunos que cada um seja capaz de pensar na sua aprendizagem e refletir sobre a mesma. Esse procedimento é compreendido pelo o que Melero (2006) define como “conversão do o contexto sala de aula em uma situação de simulação do cérebro.” (p. 27). Seguindo este conceito ele estabelece quatro zonas como quatro zonas do conhecimento (2006, p. 27):

Zona de Pensar (para o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos);  
 Zona de Comunicar (linguagens e sistemas de comunicação);  
 Zona do Amor (afetividade e mundo dos valores) e  
 Zona do Movimento (autonomia física, pessoal, social e moral).

Desta forma, esta prática inclusiva do Projeto Roma apresenta algumas condições para aprendizagens bem sucedidas conforme também apontadas neste estudo como o respeito às diferentes formas de aprender e a utilização currículo para organizar a prática inclusiva. Além disso, esse projeto defende outra condição para o sucesso das práticas inclusiva, a organização do ensino-aprendizado a partir de Projetos de Trabalho, tratando a construção do conhecimento a partir dessas quatro zonas estabelecidas por ele para o desenvolvimento do aluno.

<sup>2</sup> De acordo com Hernández (1998): Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo do enfoque que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes metodologias.



#### 4.2.2 Projeto “Educar Mais 1”

Revisando algumas experiências de educação inclusiva destaco o texto “Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down” (VOIVODIC, 2004) que apresenta o Projeto “Educar Mais 1”. O mesmo aborda vivências de inclusão de crianças com Síndrome de Down em classes comuns no ensino regular, baseado nas teorias do Projeto Roma.

Segundo VOIVODIC (2004) apresenta em seu texto, o Projeto “Educar Mais 1”, é semelhante a outras iniciativas que tomam como princípio teórico o Projeto Roma. A primeira dessas foi realizada na cidade de Campinas, pelo grupo “Espaço XX1”, o qual foi implementado a partir da organização desse grupo que não ficou apenas nas trocas de experiências, decidiram agir, foram buscar conhecimento através de participação em um congresso e estudos sobre o Projeto Roma. Essa iniciativa gerou um movimento em São Paulo que ocasionou a decisão de implantar um projeto semelhante, neste caso, chamado por Projeto “Educar Mais 1”.

O Projeto “Educar Mais 1” é “um programa de inclusão escolar que visa à inserção total de crianças” (VOIVODIC, 2004, p. 68). O interessante deste projeto é que o mesmo partiu dos pais dessas crianças após momentos de trocas de experiências de seus filhos. No primeiro momento foi criada a “Associação *Mais 1*”<sup>3</sup> para discutir as questões sobre inclusão. Após, criou-se esse projeto que foi organizado a partir de alguns pontos de vista, destacados no enunciado abaixo:

Físico, com a inserção da criança em classes comuns e participação em todas as atividades escolares.

Social, com aceitação da criança pela comunidade escolar e pela sociedade, permitindo seu desenvolvimento global e participação em seu grupo social.

Pedagógico, abrindo a possibilidade de a criança realizar as mesmas, ou semelhantes, atividades pedagógicas de outras crianças sem mudança curricular. (VOIVODIC, 2004, p. 69).

Os princípios do Projeto Roma foram tomados como modelo teórico e metodológico para implementação desse Projeto no qual o primeiro grupo de crianças participantes foi em 2002.

<sup>3</sup> Associação Mais 1: associação que tem como objetivo trabalhar questões de pessoas com necessidades educacionais. (VOIVODIC, 2004).

Para o desenvolvimento desse Projeto, algumas ideias e procedimentos foram estabelecidos para que o mesmo pudesse ser colocado em prática e para organizar o papel do mediador, o qual possui um papel fundamental na sistemática do Projeto. Desses procedimentos destaco alguns:

É fundamental a participação e o comprometimento dos pais [...] O mesmo comprometimento se espera das escolas e dos professores.  
Será designado um mediador, cuja função é estabelecer a ponte entre a família e os profissionais da educação [...]  
A mediação terá objetivo de facilitação da aprendizagem da criança [...]  
[...] É função desse mediador estar na escola da criança uma vez por semana[...] não interferindo na dinâmica da aula ministrada pelo professor.  
[...] o mediador realizará reuniões com os professores e outros profissionais envolvidos com a criança.  
[...] A presença do mediador em sala de aula presta-se à identificação das dificuldades, propondo formas de ajudar a superá-las.  
Não são propostas mudanças ou adaptações de currículo, mas apenas mudanças na didática. São utilizados recursos metodológicos [...]  
O mediador também deve estabelecer contatos semanais com os pais da criança para discutir seu processo de aprendizagem.  
O mediador apoia diretamente o professor e as famílias e, indiretamente, a criança. A coordenadora apoia a mediadora, discutindo suas observações e atuações. (VOIVODIC, 2004, p. 69).

Esse Projeto apresenta uma característica importante a ser destacada que é sua iniciativa, a qual partiu dos pais das crianças, que conjuntamente refletiram sobre a inclusão escolar e estudaram sobre a mesma a fim de consolidar a inclusão de seus filhos de forma que favorecesse a aprendizagem dos mesmos e que suas necessidades educacionais fossem atendidas.

Outro elemento importante desse Projeto é o denominado como “mediador”. Esse elemento tende a se assemelhar ao que Beyer (2005) define como “Sistema de Bidocência”. Porém, não é efetivamente o sistema pensado por Beyer uma vez que o mediador aqui fica presente junto ao aluno no ambiente escolar apenas uma vez por semana e não é um docente da escola.

A didática também é apontada neste Projeto como das formas de possibilitar as aprendizagens bem sucedidas dos alunos. Assim como Carvalho (2007) e Beyer (2005) também defendem a didática como elemento fundamental ao se pensar a educação na perspectiva inclusiva.

Além disso, como o Projeto “Educar Mais 1” tem como modelo metodológico o Projeto Roma o mesmo também partilha a ideia de considerar que os alunos são diferentes entre si e para atender às necessidades de cada um, segundo Beyer (2005), é preciso tomar como condição para a educação inclusiva a

individualização do ensino, apresentada nesse Projeto como mudança da didática e recursos metodológicos que atendam às diferenças.

#### **4.2.3 Outras experiências inclusivas: refletindo um pouco sobre a educação brasileira**

Apresento aqui uma reflexão sobre experiências brasileiras partindo do texto *Experiências Educacionais Inclusivas*. Esse texto é um documento organizado pela Secretaria de Educação Especial, que trás alguns relatos de práticas inclusivas realizadas nos municípios brasileiros que estão incluídos no *Programa Educação Inclusivas: direito à diversidade*<sup>4</sup>. Esse documento apresenta experiências quanto à gestão do sistema de ensino, organização recursos, formação docente, serviço para atendimento educacional especializado e as práticas inclusivas em sala de aula.

Minha reflexão detém-se às práticas em sala de aula e ao atendimento educacional especializado. Dos relatos que abordam essas temáticas no texto analisado dois apresentam características importantes para trazer em discussão, esses relatos são intitulados por: *Do conhecimento do aluno à sua Inclusão Escolar; e Inclusão: dos limites às possibilidades*.

O primeiro relato, *Do conhecimento do aluno à sua Inclusão Escolar*; apresenta uma prática inclusiva numa escola municipal de Porto Alegre que se constitui como escola voltada para: “desenvolvimento de todas as classes sociais, promovendo acesso à cultura, o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos da aprendizagem.” (CUNHA, PIRES, 2006, p. 93). Essa experiência descreve a vivência escolar de um aluno com diagnóstico de autismo leve, em que a escola partiu suas ações estabelecendo parceria com a família do mesmo e adequação de recursos tanto técnicos como humanos. Além disso, organizaram-se de tal forma para que a inclusão fosse vista como uma prática da escola como um todo e não somente da professora da turma deste aluno. Cunha e Pires (2006, p. 95) destacam

---

<sup>4</sup> O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo.

que: “Resgatamos as possibilidades/potencialidades de C., [...] não é prerrogativa da inclusão, definir antecipadamente a trajetória de um aluno com NEE.”.

A trajetória dessa experiência inclusiva para uma boa prática parte de dois elementos: o atendimento educacional especializado nas Salas de Integração e Recurso (SIR) e a organização de um plano didático favorecedor das habilidades desse aluno. Desta forma, foi realizado um trabalho de parceria entre a professora de sua turma com a professora da SIR para pensar no sucesso da aprendizagem desse aluno, além de um trabalho em equipe com todo o grupo escolar. Esse aluno ingressou nesta escola em 1997 e em 2005 concluiu o Ensino Fundamental, no início o atendimento do mesmo na SIR era mais frequente, e com o tempo passou a ser mais espaço.

Esse relato foi realizado por duas coordenadoras das SIR, Cunha e Pires (2006, p. 99) terminam o mesmo anunciando que:

Neste nosso tempo de trabalho na SIR, atendendo as mais diversas dificuldades, patologias, déficits cognitivos, transtornos do desenvolvimento, esta foi a experiência mais gratificante e significativa deste nosso fazer inclusão, pois possibilitar que um aluno com NEE chegue ao ensino médio, por competência dele mesmo, nos compromete cada vez mais, positivamente, na nossa escolha profissional. Não valemos apenas do nosso bom senso, mas também de recursos humanos que nos foi disponibilizado, de uma política educacional inclusiva, e claro, de vasta bibliografia que em vários momentos consultamos.

Desta forma, o relato nos permite compreender a importância do atendimento educacional especializado nesta prática inclusiva, o qual é um serviço aos sujeitos da educação especial que tem como objetivo, conforme já apontado, propor estratégias para favorecer a aprendizagem e atender as necessidades educacionais especiais desses sujeitos. Além disso, está presente neste relato a importância da organização didática que considere a diversidade na escola, na sala de aula, que para Beyer (2005) pode ser estabelecida através da individualização do ensino, dos alvos, uma das condições trazidas nesse estudo para aprendizagens bem sucedidas. Também fica claro na descrição dessa prática que durante todos os anos o diálogo entre os professores da SIR e o regente da turma do aluno estabeleceu-se a favorecer o sucesso da aprendizagem do mesmo. Algumas barreiras também precisaram ser rompidas, ao se pensar a educação inclusiva na escola como um todo, pois esse aluno com NEE não era apenas aluno de uma professora ou da professora da SIR, era aluno da escola assim como todos os

demais, lembrando que os demais também aprendem de forma diversificada e em “ritmos” diferentes.

A segunda prática, *Inclusão: dos limites às possibilidades*, relata a experiências de ensino-aprendizagem em escolas municipais de Teófilo Otoni em Minas Gerais. Um dos relatos de escolas desse município, caracteriza-se pela inclusão de uma aluna com deficiência visual, que gerou momento inicial de pânico na professora da classe que a receberia, porém, logo foi designada para essa escola uma professora especializada com conhecimento do sistema Braille para proporcionar à aluna um atendimento educacional especializado. A professora que num primeiro momento ficou aflita, aos pouco foi mudando a sua maneira de pensar, não mais pensando nas impossibilidades dessa aluna, mas sim pensando em estratégias para favorecer a aprendizagem da mesma. Essa atitude permitiu à professora acreditar numa educação inclusiva, na aprendizagem de todos os seus alunos, respeitando suas individualidades e acreditando nas suas potencialidades. Assim, deliberando um trabalho de ensino sem focar nas delimitações que os seus alunos possam ter, e sim em ações que consigam atendê-las. Além disso, o trabalho em conjunto e o diálogo entre a professora da turma com a professora do atendimento especializado foram muito importantes, sendo que essa última compreendia o sistema Braille e era assim como a aluna, deficiente visual.

Neste mesmo relato há apresentação de outra experiência inclusiva em uma escola deste município com alunas com deficiência física, que descreve que o trabalho da escola enquanto organização de acesso das mesmas à escola e todos seus ambientes para prover a remoção de barreiras que impediam acesso de experiências de ensino-aprendizagem. Neste caso, foram necessárias mudanças e adaptações estruturais para melhor acessibilidade, mudanças definidas por Carvalho (2007) como adaptações de acesso.

Outra prática inclusiva descrita no relato refere-se à aprendizagem de alunos surdos. As ações nesta experiência voltaram-se a necessidade de mudança na forma de pensar a aprendizagem por parte do professor. Pois neste caso foi necessária a presença de uma intérprete nas aulas, que levou a professora a repensar as estratégias de ensino-aprendizagem que atendessem a esses alunos. Houve uma reorganização da didática que consistiu em atender as necessidades desses alunos e que também beneficiou aos demais alunos através uso de mais materiais concretos e com muito uso no visual. Além disso, esses alunos tiveram

atendimento pedagógico no turno inverso, podendo ser compreendido como atendimento educacional especializado.

Os dois relatos trazidos neste texto sobre educação inclusiva brasileira nos permitem perceber que as condições apontadas pelos mesmos como exemplos de boas práticas inclusivas relacionam-se às condições apontadas por Beyer (2005), quando se pensa na reorganização didática para atender às necessidades pode-se dizer que esses professores estão propondo ações pedagógicas a partir da individualização do ensino, ou seja, a partir de estratégias de ensino-aprendizagem que consideram as formas diversificadas dos alunos aprenderem. É importante destacar que os relatos descrevem que alguns professores no primeiro momento mostraram-se em pânico ao ter em suas salas de aula alunos com NEE, mas aos poucos foram mudando sua maneira de pensar, e compreendendo que a inclusão é possível, atendendo assim, a primeira e mais importante prerrogativa defendida por Beyer (2005) que consiste numa nova forma de pensar.

Esses relatos apresentados mostram possibilidades da Educação Especial no ensino regular, pois todos são de experiências reais de professores de escolas públicas do nosso país que organizam suas práticas pedagógicas considerando as diferentes formas de aprender de seus alunos. Esses professores não negam a Educação Especial em suas salas de aula, pois suas práticas ensino/aprendizagem encontram-se numa perspectiva inclusiva as quais favorecem a aprendizagem de todos atendendo as necessidades educacionais quando necessário com ações pedagógicas especiais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências bem sucedidas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva são possíveis. Para isso alguns elementos constituidores de boas práticas inclusivas, investigados e apresentados nesse estudo podem e precisam ser considerados ao se pensar na educação dos alunos com necessidades educativas especial no ensino regular.

Para compreender melhor sobre esses elementos destaquei alguns conceitos sobre Educação Especial que deram um indício inicial para poder pensar em práticas de aprendizagens inclusivas bem sucedidas. Saber quem são os sujeitos da educação especial permite ao professor e à escola pensar em ações que garantam a aprendizagem dos mesmos. Para isso, utilizando as políticas da educação voltadas para educação especial a favor dessa aprendizagem e garantindo os direitos desses sujeitos, tais como a garantia do atendimento educacional especializado e a possibilidade de adaptações curriculares.

As teorias sobre educação inclusiva apontam algumas condições fundamentais para implementação da educação inclusiva. A pesquisa sobre essas condições possibilitam refletir que as boas práticas de educação inclusiva dependem muito mais de uma mudança na forma de pensar do que de investimentos financeiros. Não que este último não seja importante e necessário, pois o mesmo permite adaptações estruturais relacionadas à acessibilidade, mais recursos humanos, mais investimento em materiais pedagógicos. Porém, se os profissionais da educação permanecerem organizando sua prática de ensino/aprendizagem de forma tradicional, considerando que todos devem atingir um mesmo objetivo e admitem em seus discursos que os alunos aprendem da mesma maneira nada adiantará todos esses recursos financeiros.

A análise sobre as experiências inclusivas apresentada nesse estudo destaca que o respeito à diversidade é um dos princípios comuns entre essas para que as mesmas se apresentem como boas práticas de educação inclusiva. Através do respeito à diversidade muitas possibilidades de se pensar a educação são permitidas, entre essas o planejamento do ensino que considere as diferenças entre os alunos, não de forma segregadora, mas de forma que atenda as necessidades de todos os alunos e que possibilitem a aprendizagem dos mesmos, sejam esses

sujeitos com necessidades educacionais especiais ou não, pois todos em algum momento no seu processo de construção do conhecimento enfrentaram alguma necessidade educacional.

Além disso, essas experiências permitem compreender que é muito importante um trabalho coletivo dentro do ambiente escolar, destacando que o aluno, sujeito da educação especial, pertence à escola e não somente a uma professora. As ações inclusivas precisam ser pensadas por todos os segmentos da escola, organizando, coletivamente, um currículo que atenda à educação na perspectiva inclusiva. Este trabalho coletivo relaciona-se também ao atendimento educacional especializado oferecido para esses alunos, pois o diálogo entre o profissional especializado e a professora da turma que esse aluno frequenta é fundamental para o favorecimento da aprendizagem do mesmo.

Desta forma, a Educação Especial na perspectiva inclusiva pode superar os dilemas e os discursos de “negação” sobre a mesma, partindo das possibilidades e condições apresentadas nesse estudo, rompendo com esses discursos e transformando as experiências de ensino/aprendizagem em práticas bem sucedidas de educação inclusiva. Lembrando que essas práticas não são ações milagrosas, são apenas ações que objetivem e tendem sempre para o favorecimento da aprendizagem dos alunos respeitando as diferentes formas de aprender.



## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida: FCAA, 2011.1 CD-ROM
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC: SEESP, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, **Anais...** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2001. P. 15-19
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- COLL, César. **Psicologia e Currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

CUNHA, Ana Rosimeri Araujo da; PIRES, Rosicler Schultze. Do conhecimento do aluno à sua inclusão. In: **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

EXPERIÊNCIAS educacionais inclusivas: programa educação inclusiva : direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Disponível em: <[http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/report\\_adaptacao\\_curricular\\_pt.html](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html)>. Acesso em: 10 maio 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n.2, jun./ago. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a3.htm>>. Acesso em 21 jun. 2012.

MELERO, Miguel. **Escolas inclusivas: o projeto Roma**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 19-30, 2006.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VASQUES, Carla K. A história de um olhar: a escola, a clínica e a função constitutiva da educação. In: VASQUES, Carla K.; SCHILICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosania. (Org.). **Educação e infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p. 99-110.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas et al. **A inclusão chega ao III Ciclo**: avanços e impasses nos processos de socialização e aprendizagens. Porto Alegre, 2010. 10 f. (Texto digitado).