



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Márcia Marin

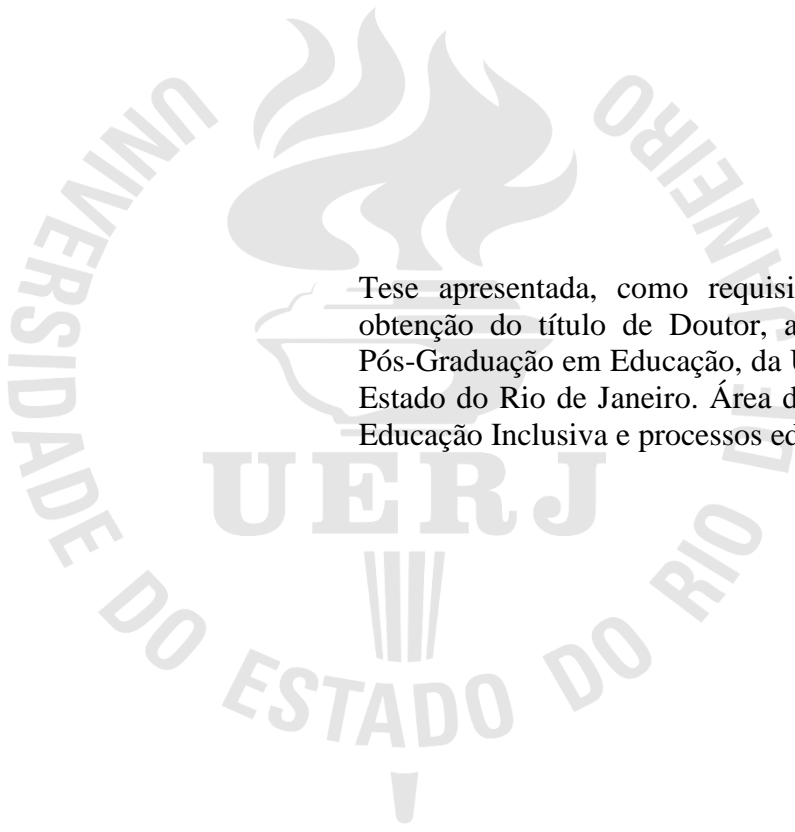
**Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**

Rio de Janeiro

2015

Márcia Marin

**Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento  
do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e processos educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M337 Marin, Márcia.  
Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica / Márcia Marin. – 2016.  
193 f.

Orientadora: Rosana Glat  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. Inclusão escolar – Teses. 3. Ensino fundamental – Brasil – Teses. 4. Rock in Rio – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 376

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Márcia Marin

**Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 31 de março de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rangel Tura  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch  
Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Windyz Brazão Ferreira  
Centro de Educação da UFPB

Rio de Janeiro

2015

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a duas pessoas muito especiais, que representam tantas outras, Jorge Guerreiro Pinto Ferreira de Souza e Thales Lobato Rodrigues Ramos, com quem aprendi a ser melhor professora.

## AGRADECIMENTOS

São muitos agradecimentos, porque ninguém sobrevive sozinho, formamos essa rede de colaboração que nos faz sentir parte de um todo. Agradeço...

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que tem sido minha casa de formação e aprendizagem por muitos anos, e nela às pessoas que a fazem, professores, funcionários e colegas.

Ao Colégio Pedro II, que aprendi a conhecer e valorizar ao longo do tempo, onde conheci gente muito importante para a minha vida.

Ao CAP-UERJ, pela experiência marcante e pelos afetos encontrados.

Aos membros da banca examinadora, pelo aceite e contribuição acadêmica.

À professora Rosana Glat, que acredita no potencial de cada um.

À professora Cátia Walter, que tornou-se uma amiga.

À professora Leila Nunes, com quem aprendo sempre.

Aos professores e funcionários do ProPEd, pela atenção e competência.

De modo muito especial, às companheiras do grupo de pesquisa pelas trocas, apoio e aprendizagens coletivas, todas temos muito pela frente. Um destaque para Nathália Eugênio e Raquel Lanine, que participaram desta pesquisa, auxiliando na coleta de dados e colaborando com o trabalho.

À professora Marcia Maretti, de modo enfático, com quem tenho compartilhado vários anos de convivência no CPEI e que é protagonista de algumas cenas desta tese.

Aos professores da turma 801, pela competência profissional e seriedade com que concordaram em participar da pesquisa. E à professora Elaine Novaes, diretora pedagógica do *campus* Engenho Novo II, que abriu as portas da escola para a pesquisa.

À Márcia Pletsch, pelo exemplo de determinação pessoal e por todo estímulo.

À Mara Cruz, pela delicadeza e competência.

À Patricia Braun, parceira de inquietações e ideias, sempre na busca.

Aos muitos amigos, que são suporte e alegria.

Ao Antonio Ricardo, meu marido, e Susana e Paula, minhas filhas. Insubstituíveis.

A Deus, uma presença real no meu dia a dia.

Alguns miúdos chegam a este mundo de punhos cerrados. Para eles, a vida é uma luta, em parte porque o clima de beligerância à sua volta gera beligerância neles. Um professor tem tanta dificuldade em lidar com eles quanto o resto do mundo. Mas, por detrás da tensão e combatividade existentes em abundância no mundo de uma criança zangada, o que falta é a aceitação e afeto que ela não suscita. Talvez a melhor definição de amigo seja a de alguém que nos ama como somos e que imagina como poderíamos ser. Se esse for o caso, esses alunos precisam de um professor que seja um amigo. Ver com o coração reflete quer uma aceitação incondicional, quer uma visão firme de todo o potencial. Não é fácil, mas é essencial.

*Carol Ann Tomlinson*

## RESUMO

MARIN, Márcia. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta pesquisa envolve a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do ensino fundamental, numa escola pública federal. A instituição, considerada de excelência acadêmica, referendada por avaliações externas, é também marcada por mecanismos de meritocracia e exclusão. Para além da classificação por desempenho, a concepção de excelência, adotada neste estudo, aponta para o ideal de educação para todos. E o conceito de inclusão envolve acesso, permanência e aprendizagem. Desse modo, o problema central se relaciona ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam turmas comuns, em anos escolares mais adiantados, numa instituição que antes não lidava com esse grupo. Assim, os objetivos do estudo foram analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma comum onde havia alunos com necessidades educacionais especiais e constituir um corpo teórico-prático com orientações curriculares e reflexões conceituais sobre a escolarização desse alunado. Trata-se de uma pesquisa de campo, de matriz qualitativa, cuja metodologia empregada foi o *estudo de caso* realizado em uma classe de 8º ano, do Colégio Pedro II. Os participantes focais da pesquisa foram oito alunos com necessidades educacionais especiais, docentes da turma, professora da sala de recursos multifuncional, diretora pedagógica do *campus*, um funcionário técnico em assuntos educacionais e a coordenadora geral da educação especial do Colégio. Para a coleta de dados foram utilizadas observações, entrevistas e análise de documentos escolares. Sob o aspecto pedagógico, os dados obtidos permitiram constatar que uma escola de excelência é um espaço potencialmente favorável ao desenvolvimento de ações de inclusão, pelas condições de trabalho e estrutura institucional que oferece. Porém, mesmo com práticas pedagógicas bem planejadas, uso de recursos variados e boa interação entre professores e alunos, os estudantes com necessidades educacionais especiais demandaram, na maioria dos casos, um suporte diferenciado. O estudo indicou o papel imprescindível da educação especial para o desenvolvimento de ações de inclusão, através da presença de um professor de apoio especializado na escola. Destacando-se a atuação desse professor no sistema de ensino colaborativo na turma em questão, o que mostrou-se, segundo avaliação dos professores regentes e equipe pedagógica, como uma estratégia eficaz de apoio à inclusão. Da atuação desse professor de referência em educação especial, ainda derivou a formação de uma rede de apoio interna, constituída por professores de disciplinas específicas, que ministravam aulas, às vezes individualizadas, na sala de recursos, para os alunos com necessidades especiais, o que é relevante na estrutura do segundo segmento. A análise evidenciou, também, alguns aspectos psicossociais significativos no processo de inclusão escolar. As relações entre professores e alunos com necessidades especiais e dos alunos entre si apresentaram, dependendo das circunstâncias, posturas de acolhimento ou de afastamento, apontando para uma temática que merece investigações mais aprofundadas. Por fim, o estudo desvelou uma realidade em que a participação de alunos com necessidades especiais no segundo segmento instaurou reflexões e ações que vêm intervindo na constituição de uma nova cultura escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Práticas Pedagógicas Diferenciadas. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Escola de Excelência.



## ABSTRACT

MARIN, Márcia. *School inclusion of pupils with special educational needs in the second segment of elementary education in a space of academic excellence*. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research involves school inclusion of students with special educational needs, in the second segment of elementary school of a federal public institution. Considered for its academic outstanding and attested by external evaluation, the institution is also marked by mechanisms of meritocracy and exclusion. In addition to classification by performance, the conception of academic excellence adopted in this study aims at the ideal of education for all. And the concept of inclusion involves access, constancy and learning. Accordingly, the main problem is related to teaching students with special educational needs attending ordinary classes, in more advanced school years, inside an institution that had not previously dealt with this group. The objectives of the study were to analyze pedagogical practices developed inside an ordinary group that includes students with special educational needs and then to construct a theoretical and practical body with curriculum guidelines and conceptual reflections on the education of these students. It deals with a field research of qualitative reach, whose methodology used was the case study performed in a 8<sup>th</sup> grade school class, in Colégio Pedro II. The focus group participants were eight students with special educational needs, some teachers of the class, the teacher of multifunctional resource room, the educational director of the campus, a specialist in educational issues and the general coordinator of special education in the school. To data collection run, interviews and analysis of school documents were used. Under the pedagogical aspect, the data permitted to ascertain that a school of excellence is potentially a favorable place for the development of inclusion actions, by the working conditions and institutional structure available. However, even with well-planned teaching methods and the use of various resources and good interaction between teachers and students, students with special educational needs demanded, in most cases, a differentiated support. The study indicated the essential role of special education in the development of inclusion actions through the presence of a specialized support teacher at school. The performance of this teacher is highlighted in collaborative education system in the class in question, which proved, according to the evaluation of school teachers and educational staff, to be an effective strategy of support of inclusion. The performance of this specialized teacher in special education also derived the formation of an internal support network, organized by specific subjects teachers who gave lessons, sometimes private tutoring, in the resource room for students with special needs, which is relevant in the structure of the second segment. The analysis highlighted also some significant psychosocial aspects in the process of school inclusion. Relations between teachers and students with special needs and students with each other showed, depending according to the circumstances, posturing of receptiveness or withdrawal, pointing to an issue that deserves further investigation. Finally, the study unveiled a reality in which the participation of students with special needs in the second segment initiated reflections and actions that have influenced the constitution of a new school culture

Keywords: School Inclusion of Students with Special Educational Needs. Differentiated Pedagogical Practices. Second Segment of Elementary School. School Of Excellence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Pró-Reitoria de Ensino - Seção de Educação Especial.....	59
Quadro 1 – Componentes do estudo de caso da turma 801 .....	64
Esquema 1 – Estudo de caso único integrado.....	65
Quadro 2 – Alunos em inclusão escolar na turma 801 .....	76
Quadro 3 – Profissionais entrevistados .....	77
Quadro 4 – Idade dos alunos da turma 801 .....	84
Quadro 5 - Exemplo de questão adaptada. (Fonte: Prova de Ciências de maio de 2014).....	154

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA</b> .....	17
1.1	<b>Inclusão escolar: a constituição de uma nova cultura</b> .....	17
1.2	<b>Hospitalidade hostil</b> .....	21
2	<b>DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> ...	24
2.1	<b>Equidade: princípio de igualdade</b> .....	24
2.2	<b>Diferenciação do ensino como estratégia para a inclusão</b> .....	26
2.3	<b>Educação especial e diferenciação do ensino</b> .....	31
3	<b>ELES CHEGARAM AO SEGUNDO SEGMENTO... E AGORA?</b> .....	34
3.1	<b>Inclusão no segundo segmento do ensino fundamental</b> .....	35
3.2	<b>Os diferentes desafios do segundo segmento</b> .....	38
3.3	<b>Práticas pedagógicas de inclusão</b> .....	39
4	<b>ESCOLAS DE EXCELÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	43
5	<b>COLÉGIO PEDRO II – HISTÓRIA E ESTRUTURA</b> .....	48
5.1	<b>Um pouco da história</b> .....	48
5.2	<b>Acesso</b> .....	51
5.3	<b>Jubilação e avaliação</b> .....	53
5.4	<b>Alternativas de trabalho num contexto de diversidade - Laboratórios de Aprendizagem, Salas de Recursos Multifuncional, NAPNEs – a educação especial na instituição</b> .....	55
5.5	<b>Outros componentes da estrutura</b> .....	60
6	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO: ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	62
6.1	<b>Pesquisa qualitativa</b> .....	62
6.2	<b>Estudo de caso como estratégia de investigação</b> .....	63
6.3	<b>O campo de pesquisa</b> .....	65
6.4	<b>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	67
6.4.1	<u>Documentos</u> .....	68
6.4.2	<u>Observação participante</u> .....	68
6.4.3	<u>Entrevistas semiestruturadas</u> .....	72
6.4.4	<u>Procedimentos éticos</u> .....	75

6.5	<b>Participantes</b> .....	75
6.6	<b>Procedimentos de análise de dados</b> .....	77
7	<b>COMPREENSÃO DO CONTEXTO</b> .....	80
7.1	<b>Contextualização do caso – a turma 801</b> .....	80
7.2	<b>Qual foi o desafio de Teseu?</b> .....	86
7.3	<b>Jasão: o que construiu?</b> .....	89
8	<b>ASPECTOS PEDAGÓGICOS</b> .....	92
8.1	<b>Práticas de ensino no cotidiano</b> .....	92
8.2	<b>Diferenciação do ensino como planejamento pedagógico</b> .....	101
8.2.1	<u>Ensino colaborativo – mediação em sala de aula</u> .....	102
8.2.2	<u>Avaliação da aprendizagem</u> .....	111
8.2.3	<u>Sala de recursos e formação de rede de apoio</u> .....	116
9	<b>ASPECTOS PSICOSSOCIAIS</b> .....	121
9.1	<b>Relações interpessoais na turma 801</b> .....	122
9.2	<b>Todos iguais no grupo – fazendo parte</b> .....	130
9.3	<b>Como elementos isolados - à parte</b> .....	132
9.4	<b>Acolhimento e discriminação – “hospitalidade hostil”</b> .....	133
9.5	<b>O papel da escola e da escolarização</b> .....	135
10	<b>RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR E EXCELÊNCIA ACADÊMICA – DESVELANDO UMA REALIDADE</b> .....	138
10.1	<b>A escola de excelência como espaço privilegiado para inclusão</b> .....	143
10.2	<b>A educação especial como apoio à inclusão e o sistema de ensino colaborativo</b> .	147
10.3	<b>Diferenciação do ensino como proposta curricular</b> .....	152
10.4	<b>Os desafios do segundo segmento</b> .....	156
10.5	<b>Aspectos psicossociais: aprendendo a ser</b> .....	158
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	170
	<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação</b> .....	180
	<b>APÊNDICE B – TCLE – docentes e outros funcionários</b> .....	181
	<b>APÊNDICE C – TCLE – familiares/responsáveis</b> .....	182
	<b>APÊNDICE D – TCLE – estudantes maiores de 12 anos</b> .....	183
	<b>APÊNDICE E – Entrevista com os alunos (transcrição)</b> .....	184
	<b>ANEXO A – Avaliação de Matemática (adaptação)</b> .....	189

## INTRODUÇÃO

Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

*Fernando Birri<sup>1</sup>*

A utopia me move. E, justamente *para que eu não deixe de caminhar*, pensamentos utópicos sempre povoam a minha mente e conduzem minhas ações e ideias, como aspirar uma escola de qualidade para todos, respeito à diversidade, direito de aprender. Entendo utopia como sonho possível, e, inspirada em Paulo Freire, penso numa educação utópica, “mas não utópica no sentido do não realizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis” (FREIRE, 1983, p.100).

Atuando na área de educação especial, vi utopia se transformar em realidade ao acompanhar estudantes que apresentavam especificidades em seu percurso de aprendizagem, inclusive alguns com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, distúrbios emocionais graves e dificuldades de aprendizagem acentuadas. Eles ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas comuns e avançaram em seus estudos, em contextos escolares homogeneizadores, meritocráticos e excludentes.

Esta pesquisa nasceu no contexto da escolarização desses sujeitos, o problema central aqui abordado é a inclusão escolar em turmas do segundo segmento do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, em uma escola pública considerada de excelência. Trata-se de um estudo de caso numa classe de 8º ano, do Colégio Pedro II, no *campus* Engenho Novo II.

Esta tese de doutorado compõe minha trajetória como professora de educação básica em escolas públicas, das redes municipal, estadual e federal, atuando na área de educação especial. Para situar a investigação, descrevo, a seguir, sucintamente, meu percurso profissional e acadêmico e os motivos que impulsionaram a realização deste estudo.

Trabalho em escolas públicas desde 1985, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, numa “prática educativa para os sonhos possíveis” (FREIRE, 1983, p. 99). Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com

---

<sup>1</sup> Citado por Eduardo Galeano (1998, p. 310).

habilitação em educação especial na área de deficiência mental<sup>2</sup>, sempre estive envolvida com educação especial, desde os tempos de docente na rede municipal do Rio de Janeiro, como regente de classes especiais, depois como professora de apoio técnico no Instituto Helena Antipoff (IHA-SME/RJ)<sup>3</sup>.

Nesse contexto, busquei aprofundamento na formação acadêmico-profissional fazendo mestrado, na UERJ também, onde investiguei como professores, sem formação específica, poderiam ensinar alunos com deficiência intelectual. A dissertação trouxe a oportunidade de desvelar como docentes se formam em serviço e como aprendem com seus próprios alunos (MARIN, 1998). Era um tempo, final da década de 1990, em que o paradigma da inclusão escolar começava a tomar vulto, ganhando corporeidade em ações práticas, nos meus espaços de atuação profissional.

Na mesma época, em 1997, ingressei, por concurso público, no Colégio Pedro II<sup>4</sup> como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, o que representou uma nova experiência numa instituição diferenciada. O Pedro II é um estabelecimento federal, considerado uma escola de excelência pelo padrão de qualidade no ensino, pelos resultados em exames nacionais e aprovação no vestibular, e pelo reconhecimento social que recebe, conforme aponta sua página na *internet*<sup>5</sup>:

Primeiro colégio de instrução secundária, criado para ser referência de ensino no Brasil, o Colégio Pedro II conta com uma longa tradição que se confunde com a própria história do país. Do Império à República, o Colégio foi protagonista da educação nacional por meio do desenvolvimento científico, artístico e cultural da nação brasileira.

Devido à minha formação específica, logo me envolvi com o processo inicial de implantação da educação especial na instituição. Além de regente em turmas comuns, atuava como professora de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, que passaram a ingressar no Colégio<sup>6</sup>. Mais tarde, de acordo com as políticas públicas de orientação nacional, tornei-me professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e, mais

<sup>2</sup> Nomenclatura da época, atualmente deficiência intelectual.

<sup>3</sup> O IHA é o órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela educação especial na rede.

<sup>4</sup> Desde então estou lotada no *campus* Engenho Novo I.

<sup>5</sup> <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>>

<sup>6</sup> Como será explicado posteriormente, o ingresso ao Colégio Pedro II no primeiro segmento do ensino fundamental sempre se deu por sorteio, resultando num gradativo processo de diversificação do seu corpo discente.

recentemente, assumi a coordenação do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais).

Entre 2007 e 2011, participei de ações relacionadas à educação especial e inclusão escolar no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), outra escola considerada de excelência, também atuava como professora efetiva dos anos iniciais do ensino fundamental. Ambas experiências profissionais reforçaram meu interesse por investigar como estavam ocorrendo os processos de escolarização de alunos com deficiências, transtorno do espectro do autismo e outras especificidades na aprendizagem incluídos no ensino comum, em escolas de referência.

Assim, com quase 30 anos de magistério, sempre envolvida com situações de exclusão/inclusão na escola, me encaminhei para novos estudos, passando a compor o grupo de pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”<sup>7</sup>, coordenado pela orientadora desta tese, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana Glat.

Estudos sobre escolarização, políticas públicas, fazer docente, diferenciação do ensino, planos individualizados, no âmbito da inclusão escolar, possibilitaram pensar na investigação. Com inquietação e curiosidade científica para compreender melhor “como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 21), novas perguntas foram se formulando e veio a inserção no curso de Doutorado em Educação da UERJ.

Na minha atuação profissional, no Colégio Pedro II, ao longo de mais de dez anos, acompanhei alunos com deficiência intelectual, autismo, quadros psiquiátricos e afastamentos por graves complicações em sua saúde, sujeitos que conseguiram completar seus estudos no primeiro segmento do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

O ensino em anos escolares mais elevados, a partir do 6º ano, envolve uma dinâmica complexa, pois a estrutura escolar é por disciplinas, com vários professores atuando na mesma turma, numa organização de horários em tempos curtos de aulas distribuídos pela semana, o que limita o contato com os alunos.

Na maioria das instituições, quando os estudantes iniciam essa etapa escolar, precisam desenvolver várias competências para se adaptar a uma estrutura mais segmentada, com aulas de diferentes matérias no mesmo dia, muitos livros e cadernos para administrar. Além disso, necessitam aprender a lidar com os estilos variados de ensino dos professores, seguir uma agenda de trabalhos e provas, obedecendo os prazos.

---

<sup>7</sup> <[www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br)>

Nesse contexto, tornou-se imperativo investigar como estava sendo ministrado o ensino para os alunos com especificidades para aprender, numa dinâmica como essa de segundo segmento, numa escola com alto nível de exigência acadêmica.

Para esclarecer, fica posto que o termo *com necessidades educacionais especiais* será usado de modo amplo para designar os alunos participantes desse estudo, que apresentam deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, limitações por problemas graves de saúde e internações, distúrbio psiquiátrico e, ainda, dificuldades de aprendizagem que resultaram em retenções e atraso escolar; todos com implicações educacionais que exigiram da escola respostas educativas adequadas às suas necessidades.

*Necessidades educacionais especiais* são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado pelo grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (GLAT; BLANCO, 2011, p. 25-26, grifo das autoras).

Desse modo, o objeto de estudo da tese é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do ensino fundamental em uma escola de excelência. Pode-se considerar a relevância da pesquisa na pouca exploração sobre o tema abordado.

O Colégio Pedro II foi selecionado como *locus* desta pesquisa, por ser o lugar onde eu tinha mais tempo de atuação profissional e onde sempre permaneci envolvida com ações relacionadas à educação especial e inclusão.

Ficou estabelecido como objetivo geral: compreender *como* aconteceram os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental numa escola de excelência.

Os objetivos específicos ficaram assim definidos: analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula onde havia alunos com necessidades educacionais especiais; e constituir um corpo teórico-prático para organizar orientações curriculares e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização desse alunado específico.

Conforme já sinalizado, a opção metodológica foi a de estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2005; DUARTE, 2008; STAKE, 2011; YIN, 2010). Na pesquisa de campo foram utilizados diferentes procedimentos e recursos de coleta de dados, como observação, entrevista e análise de documentos, os quais serão posteriormente detalhados.



O embasamento teórico envolveu temas pertinentes ao estudo: inclusão escolar, diferenciação do ensino, escolas de excelência, inclusão no segundo segmento do ensino fundamental.

A revisão de literatura com relação ao conceito de inclusão privilegiou autores que tratam a questão do ponto de vista da diversidade humana e dos mecanismos de exclusão (AINSCOW, 2001; AINSCOW; FERREIRA, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2011; FERREIRA, 2005), na intenção de compreender a “hospitalidade hostil” presente em certos processos escolares (RIBETTO, 2011) ditos inclusivos.

Pensar em escolarização conduziu à análise de processos de diferenciação do ensino (GARCÍA; BEATÓN, 2004; PERRENOUD, 1999; 2001; ROLDÃO, 2003a; 2003b; SANTOS, 2009; TOMLINSON, 2008), o que é fundamental para compreender a relação entre igualdade e equidade (RODRIGUES, 2013).

Ainda, para melhor analisar o *locus* do estudo, trabalhos relacionados a escolas de excelência deram um suporte ao desenvolvimento da investigação (BRITO; COSTA, 2010; CERDEIRA, 2008; COSTA, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2006; FILIPE, 2010; GALVÃO, 2003; 2009; MANDELERT, 2010; MEDEIROS, 2007; SILVA; SANTIAGO, 2010).

A literatura mostra várias pesquisas que analisam a inclusão escolar no primeiro segmento do ensino fundamental, focalizando aspectos como políticas públicas, formação de professores, estudos específicos sobre surdez, autismo, deficiência intelectual, comunicação alternativa, trabalhos com ênfase numa área específica. Entretanto, ainda há uma certa carência de publicações voltadas para o fazer pedagógico (ANTUNES; BRAUN; MACHADO; GLAT, 2010; NUNES; QUITÉRIO; WALTER; SCHIRMER; BRAUN, 2011; OMOTE; GLAT; PLETSH, 2014).

Mas pude destacar três trabalhos que envolvem práticas pedagógicas, todas no primeiro segmento. Fontes (2009) investigou como acontece a inclusão pedagógica de alunos em processos de inclusão em classes comuns no município de Niterói (RJ) e a contribuição do ensino colaborativo nesse contexto. Pletsch (2010) analisou práticas curriculares dirigidas aos alunos com deficiência mental matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Braun (2012), tendo como campo de investigação o próprio Colégio Pedro II, avaliou estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual em turmas comuns.

Como já esperado, a literatura envolvendo inclusão escolar no segundo segmento é rara. Foram encontradas poucas produções significativas (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005; ANTUNES, 2012; OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013; SILVA, 2009), que serão abordadas mais adiante.

A partir do levantamento bibliográfico foi possível constituir uma base teórica fundamental ao estabelecimento de um diálogo com o cotidiano escolar, e, assim, usando as palavras de Ferreira (2013, p. 73), “espero contribuir para o debate que visa romper com a cultura vigente de valorização das impossibilidades em detrimento da valorização das boas práticas pedagógicas”.

## 1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA

Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este.

*Booth; Ainscow, 2011, p. 20*

Toda a luta educacional por incluir indica mecanismos de separação, assim inclusão/exclusão andam juntas. Esse capítulo tem por objetivo discutir tais termos, carregados de relatividade, que exigem contextualização.

### 1.1 Inclusão escolar: a constituição de uma nova cultura

Nas práticas educativas, ao longo da história, sempre existiram grupos excluídos. Com discussões mundiais sobre respeito à diversidade e direito à igualdade, movimentos internacionais geraram importantes documentos que evocam a promoção de uma educação de qualidade para todos. Entre esses mais significativos pode-se citar: a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2010). Eles propagam a inclusão de pessoas que compõem minorias e que vivem em situação de exclusão, e orientam para ações de combate à discriminação.

Dentre essas minorias, há destaque nos documentos para pessoas com deficiência e outras situações atípicas do desenvolvimento, daí decorre um forte apelo à participação efetiva delas na escola comum, o que antes não ocorria.

Tais proposições desencadearam, no Brasil, a promulgação de variada legislação. Entre os documentos mais recentes podemos citar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); o Decreto Nº 6571/2008 (BRASIL, 2008b) – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE; o Decreto Nº 6949/2009 (BRASIL, 2009a) – que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Resolução Nº 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009b) – sobre as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial; o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011a) – que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; o Decreto 7612/2011 (BRASIL, 2011b) – que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; e, por fim, um documento subsidiário do MEC denominado Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015).

Essa legislação dá suporte às políticas públicas, com diretrizes para o desenvolvimento e implementação de ações de inclusão nas esferas sociais, particularmente nas escolas. O aspecto que se refere ao sistema educacional inclusivo foi destacado, à guisa de reflexão.

O Decreto 7612/2011 (BRASIL, 2011b), por exemplo, ressalta em seu Artigo 3º: I - *garantia de um sistema educacional inclusivo*; e no Artigo 4º: I - *acesso à educação*, como um dos eixos do Plano Viver sem Limite. E o documento subsidiário do MEC (BRASIL, 2105) reforça a necessidade da implementação de sistemas educacionais inclusivos, compilando na edição, de forma historiada, várias publicações governamentais.

Cabe interpretar o que significa garantir esse sistema. Um sistema educacional inclusivo não é uma escola, mas um conjunto de organizações, suportes e medidas que garantam processos de ensinar e aprender, capazes de promover uma escolarização que reconhece em cada sujeito possibilidades de desenvolvimento e participação social.

No entanto, “não se chegou a discutir o sujeito da educação inclusiva, limitado que foi, o processo político de inclusão, exclusivamente às esferas formal – legislativa e administrativa – e ético-social” (SENNA, 2008, p. 202).

Em outras palavras, somente pelo discurso legal não se efetiva uma escolarização que garanta o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Minha vivência pessoal, no cotidiano das escolas, confirma que algumas situações resultam em fracasso, e isso não se restringe apenas aos alunos da “educação especial”. Conforme discorre Senna (2008, p.202):

Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominaram “deficientes culturais” nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito à vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais conseguem superar os limites do intolerável, do fracasso eminente.

Nesta perspectiva, a presente investigação buscou verificar como se poderia superar a exclusão escolar e ir além do “direito à vaga e permanência”; comungando da concepção de que inclusão escolar se apoia em tripé: acesso, permanência e aprendizagem (AINSCOW, 2001). Como também esclarece Ferreira (2005, p.44):

Inclusão diz respeito à presença, participação e aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito à frequência e pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver com como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se a mesma possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora de escola.

Essa perspectiva promove a revisão de uma ideia que inicialmente se propagou no meio escolar de que pessoas com deficiência, principalmente intelectual, estariam matriculadas e frequentando o ensino comum para se socializarem; conviver é uma experiência que se vive na escola, mas não é sua tarefa fundamental. O ensino acadêmico tem um lugar importante nas práticas cotidianas, o aluno está lá para aprender a ler, escrever, calcular, conhecer, comparar, fazer escolhas, resolver problemas... O que significa que todos precisam ter a oportunidade de se envolver com os conteúdos escolares, com estratégias adequadas, e levar aprendizagens para a vida.

A concretização disso requer a constituição de uma outra cultura escolar, com uma visão de currículo que lide com maior flexibilidade sobre o que aprender e como aprender. Considerando que nem todo mundo vai aprender tudo do mesmo jeito e ao mesmo tempo, quando há alunos expressivamente diferentes por suas limitações na aprendizagem.

Há um material de referência, “um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É um documento abrangente que pode ajudar qualquer um a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de seus ambientes”, denominado *Index para a inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.5), foi elaborado no Reino Unido, com o intuito de servir de parâmetro para escolas do mundo todo, pois trabalha com indicadores de inclusão que podem ser adaptados a cada contexto.

Uma concepção que sustenta a inclusão é a mudança de olhar que tira o foco do sujeito com alguma necessidade especial e direciona para o que está fora dele, o documento citado aponta para isso através da concepção de *redução de barreiras à aprendizagem e à participação*:

Usar a noção de ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, no sentido de ajudar a resolver dificuldades educacionais, pode substituir a identificação de crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’. A ideia de que as dificuldades

educacionais podem ser resolvidas rotulando-se as crianças desta maneira e, em seguida, intervindo individualmente tem limitações consideráveis. A visão das “deficiências” das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da ‘deficiência’ em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.40).

Sem negar que condições intrínsecas aos sujeitos possam estabelecer limites e percursos diferenciados para determinadas formas de desenvolvimento, parte-se da perspectiva de que isso é uma característica parcial do sujeito e não a sua totalidade.

É preciso considerar que o limite não está localizado exclusivamente na pessoa, há a necessidade de verificar o que externamente se coloca como impedimento.

Nas práticas escolares observadas neste estudo, o objetivo foi examinar onde haveria barreiras à aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, ampliando a análise para a participação de todos os alunos.

A posição aqui defendida em relação à inclusão é de uma escolarização que promova o desenvolvimento de cada um, conhecendo e valorizando seu potencial de aprendizagem, com estratégias adequadas para tal empreitada.

O ponto que queremos destacar é que inclusão se dá, legitimamente, em diferentes níveis de conhecimento e em tempos diferenciados, dependendo da necessidade específica de cada indivíduo. Se um aluno precisa de um suporte especializado para se alfabetizar, por exemplo, que ele possa ter acesso a este numa classe especial ou sala de recursos. No entanto, não se pode perder de foco que a inclusão na classe regular é sempre o parâmetro a ser buscado (GLAT, 2011, p. 190).

Ou seja, favorecer um processo inclusivo de escolarização pode demandar ações diferenciadas, em tempos e espaços diversos. E, mesmo que sejam utilizadas estratégias mais individualizadas, isso não se caracteriza como uma ação excludente ou discriminatória.

Logo, a busca por uma educação de qualidade é pela via das *possibilidades*, tanto do sujeito – compreendendo o que ele pode fazer sozinho e com ajuda; quanto do meio social – o que favorece a aprendizagem, quais são as barreiras e como o estudante poderia ter acesso a estratégias e instrumentos adequados para seu melhor desenvolvimento.

A abordagem desta pesquisa se refere aos desafios de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, que tiveram o direito de acesso e permanência numa escola pública de excelência, marcada por mecanismos de exclusão e classificação, como será visto depois.

Entretanto, é preciso considerar que historicamente a escola, qualquer uma, se organizou para trabalhar com os ‘iguais’, e só recentemente educadores e políticos têm dirigido o olhar sobre a inclusão, em atenção à diversidade humana.

## 1.2 Hospitalidade hostil

Pensar em atenção à diversidade provoca indagações sobre a presença de outros que antes não estavam na escola, como as pessoas com deficiência. Que implicações trazem a presença desse outro que é diferente quando aprendemos a trabalhar para um grupo de iguais? Nesse caso, a pergunta de Skliar (2003, p. 25) é pertinente e perturbadora: “e se o outro não estivesse aí?”.

Responder às demandas de alunos que desafiam o padrão homogeneizador da escola tradicional, tornou-se para a educação mais uma incumbência a ser exercida ou já era uma tarefa que, desde sempre, lhe pertencia e não estava sendo cumprida?

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 27).

Se cada estudante, classificado como incluído, ainda estiver, de alguma forma, sendo anulado ou apagado, gerando no corpo docente a sensação de que era melhor quando ele não estava lá, não adianta, então, estar dentro da escola sem fazer parte dela.

Por isso, para ampliar e melhor analisar processos de inclusão escolar, me apropriei de uma expressão usada por Ribetto (2011): “hospitalidade hostil”, inspirada em Derrida (2001). O autor disserta sobre a “lógica da mesmice” que “hospeda hostilmente” os chamados outros, instalando na escola uma “hostilidade hospitaleira”.

Este conceito me ajudou olhar cada estudante participante da pesquisa com o cuidado para apreender sua relação com os outros e com o ambiente, visando verificar em que circunstâncias estaria *à parte* e em quais *como parte* dos processos de escolarização.

Essa hospitalidade hostil tem lugar em múltiplos e diferentes espaçostempos escolares e aparece como marca de políticas de tolerância, mas não de afirmação e reconhecimentos das múltiplas e irredutíveis maneiras de pensar e viver o mundo.

Aparece, muitas vezes, travestida com a fantasia multicolorida da *inclusão escolar* (RIBETTO, 2011, p. 8, grifo da autora).

O intuito foi desvelar melhor o que poderia parecer discriminação disfarçada de acolhimento. Um exemplo são as reprovações escolares que alguns estudantes com necessidades educacionais especiais vivenciam, repetindo o ano, sem a devida consideração de suas reais aprendizagens e dificuldades.

A justificativa é de que “precisam de mais tempo para aprender, pois são capazes”. Mas, no ano seguinte veem os mesmos conteúdos, com procedimentos didáticos iguais e exercícios repetidos; sua dificuldade real, que supostamente os levou à retenção, não tem relevância, nem há uma adequação de currículo ou estratégias diferenciadas para atender suas necessidades.

A postura parece ser de hospitalidade, mas a consideração, de fato, é de que são coitadinhos, a reprovação é um consolo e a escola está fazendo um favor para eles.

Porém, para os “normais” que não estudaram é castigo, é o resultado de sua falta de compromisso. E, afinal de contas, a reprovação serve para quem?

Numa escola seriada como a nossa, outro exemplo de discriminação disfarçada de acolhimento, é a aprovação do estudante especial; ele é aprovado numa decisão da equipe pedagógica, são feitas inúmeras observações sobre a decisão de enviá-lo para o ano seguinte “pois não tem condições de acompanhar, mas a reprovação não resolveria seu problema”, é um dos argumentos.

Então, ele segue, sem planejamentos adequados, sem propostas diferenciadas, e, conseqüentemente, sem aprendizagem efetiva. Esta é outra situação em que se instalam o acolhimento da diferença e a tolerância, atitudes que por si não garantem, de fato, o direito a aprender.

Entre outros, esses são alguns conflitos instalados no cotidiano escolar. A presença de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem, sobretudo em escolas que privilegiam o mérito e o alto desempenho, indubitavelmente leva profissionais da educação a se perguntarem: “essa é a melhor escola para ele?” ou “ele deveria estar aqui?”

Os princípios de inclusão – acesso, permanência e aprendizagem para todos – deveriam ser inerentes à dinâmica de qualquer escola, e mais ainda nas boas escolas. Schaffner e Buswell (1999, p.69, grifos dos autores) refletem sobre a relação entre *boas escolas e todos os alunos*:



Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a *todos* os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em grupo-alvo de alunos. [...] Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que *as boas escolas são boas escolas para todos os alunos* e, então agir com base nesse princípio.

Se boas escolas são para todos, todos deveriam estar nelas, usufruindo de suas qualidades institucionais. Até pouco tempo, em função dos seus processos seletivos, as escolas ditas de excelência lidavam prioritariamente com “bons alunos”, que apresentavam resultados acadêmicos muito satisfatórios, que aprendiam juntos, a partir das mesmas ações e recursos pedagógicos. Os que apresentavam dificuldade recebiam algum tipo de reforço para retornar ao padrão esperado, se isso não fosse possível estariam fora da escola.

Entretanto, por conta das políticas de inclusão escolar, que resultaram no ingresso de alunos com perfis diferenciados, estas instituições estão sendo obrigadas a rever suas práticas pedagógicas, o que de certo modo pode ser considerado um desafio positivo.

A escola é um espaço onde transformações podem ocorrer e essa discussão sobre inclusão/exclusão, nessa seção, se encerra com a seguinte conclusão:

Inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.20).

## 2 DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reduzir a discussão das diferenças à luta pela igualdade vista como normalidade é reforçar ainda mais a desigualdade que se tenta combater

*Ribetto, 2011, p.161*

Na busca pela igualdade do direito à educação não há como considerar todos iguais, principalmente levando em conta diferenças individuais nas áreas de habilidades intelectuais, participação, comportamento adaptativo, saúde e condições sociais e econômicas.

Ao contrário, preconizar que todos devem ter oportunidades traduzidas em ações idênticas reforça a desigualdade! Fazer do ‘mesmo jeito’ pode ser uma ação excludente e discriminatória quando temos alunos com necessidades educacionais especiais, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

Esse capítulo traz proposições referentes ao conceito de diferenciação do ensino, com base em alguns autores que discutem o tema.

### 2.1 Equidade: princípio de igualdade

Para iniciar a temática da diferenciação do ensino, compreender o conceito de equidade é fundamental para a análise de práticas pedagógicas em processos de inclusão escolar, conforme preconiza Rodrigues (2013, p.20): “promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e sem este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos por que não se sente a sua pertinência.”

Equidade tem que ser um princípio fundamental em situações escolares onde há alunos com pontos de partida bem diferentes, que requerem atenção específica por suas características, em função de deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem, condições de desvantagens sociais e econômicas, e outras situações.

O princípio de equidade em educação se concretiza quando os profissionais compreendem que para esses alunos haverá necessidade de medidas diferenciadas.

Não se tratam de medidas curativas para modelar o estudante ao contexto, mas, de propostas que atendam aos variados estilos de aprendizagem e que garantam o acesso às mesmas oportunidades para aprender.

o paradigma da “sociedade inclusiva” leva em conta o princípio da *equidade*, que observa os critérios de justiça, mas adapta uma regra a um contexto ou uma situação específica para garantir a igualdade de oportunidade. Equidade “não corrige o que é justo na lei, mas completa o que a justiça não alcança” (CARVALHO FILHO, 2003).

Equidade significa fazer diferente para os diferentes; ou seja, adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específicas possam usufruir de todas as oportunidades que as demais, de formas alternativas (GLAT; MASCARO; ANTUNES; MARIN, 2011, p. 30-31).

Fazer uso de estratégias e recursos diferentes para garantir a igualdade de direitos é promover a equidade. Um exemplo óbvio é com relação a um aluno cego, que só terá garantido seu direito de aprender a ler e a escrever, a partir do acesso ao sistema braile, que é diferente da escrita convencional.

Outra situação é de uma pessoa com deficiência intelectual, que demonstra aprendizagem de certo conteúdo escolar ao falar sobre o tema, mas que não sabe escrever adequadamente ainda, ela terá o direito a ser avaliada oralmente, mesmo que essa não seja uma prática realizada na escola.

Diferenciar práticas pedagógicas não é comum no cotidiano da maioria das instituições escolares, pois os modelos preponderantes são voltados para grupos de alunos, supostamente homogêneos. Assim, são oferecidas as mesmas atividades, o mesmo material, em um tempo único, com a expectativa de se obter resultados iguais.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva igualdade de oportunidades (RODRIGUES, 2013, p. 23).

Nesse sentido, a concepção de pedagogias diferenciadas apresenta-se como uma alternativa para visibilizar a inclusão e a equidade como componentes de uma nova cultura escolar.

## 2.2 Diferenciação do ensino como estratégia para a inclusão

Com a democratização da escola e o acesso à educação garantido às camadas populares da sociedade e a variadas minorias, tais como as pessoas com deficiência, as diferenças se evidenciaram, ou tornaram-se presentes, gerando resultados acadêmicos discrepantes, com histórias de baixo desempenho.

Nesse contexto, estudiosos passaram a refletir sobre essa situação e a buscar soluções para atender a diversidade presente nas salas de aula. E a diferenciação do ensino mostrou-se como uma alternativa.

Na literatura consultada foram encontradas várias expressões, todas com o mesmo significado, para designar ações pedagógicas ajustadas às peculiaridades dos alunos, tais como diferenciação curricular, diferenciação do ensino e diferenciação pedagógica. Neste texto o termo usado será diferenciação no ensino.

Diferenciação no ensino fica, então, compreendida como a ação de “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, 1999, p.28). André (1999, p.12) esclarece essa proposta:

As pedagogias diferenciadas não voltam às costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. (...) considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

Pedagogias diferenciadas têm como base o currículo escolar, de modo que todos tenham acesso àquilo que a escola se propõe a ensinar, na promoção de situações didáticas favoráveis à condição de cada estudante. Essa disposição equânime em *fazer diferente para atender às diferenças*, pode traduzir-se como uma “educação sob medida”. Como novamente ilustra André (1999, p. 22):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala não funciona com esses alunos, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Para Santos (2009, p. 52), “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual”.

A autora distingue três níveis de diferenciação:

- institucional – macro, no âmbito dos sistemas de ensino; como são os cursos regulares e os técnicos profissionalizantes;
- externa – meso, na esfera da organização escolar; como turmas de aceleração para alunos fora da faixa etária;
- interna – micro, no domínio do cotidiano da sala de aula; como intervenções na rotina escolar.

Essa última dimensão é de maior interesse para esta tese. A diferenciação interna, que ocorre na sala de aula, pode estar centrada nos conteúdos ensinados, nos processos de ensino, nos produtos finais a serem apresentados, inclusive na avaliação da aprendizagem, podendo conjugar todos esses elementos. Envolve, ainda a interação entre professores, estudantes e os conteúdos pedagógicos.

O conceito de diferenciação curricular vem ganhando crescente centralidade no discurso educativo e na literatura curricular, [...] referenciando a diversas matrizes de análise, que se reportam quer à defesa de uma construção curricular inteiramente contextualizada nos meios de pertença dos alunos, quer à procura de vias escolares diferentes para alunos pertencentes a grupos ou culturas diversos, quer ao esforço praxiológico para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face a alguns grupos de alunos integrados na escola regular (ROLDÃO, 2003a, p. 152).

A mesma autora apontou, com base em suas investigações, que é recorrente a fala de docentes apontando a diferenciação como estratégia indispensável. “O reconhecimento da necessidade de ensinar de forma diferente alunos com situações de partida diferentes é hoje convocado a todos os níveis do discurso: o político, o investigativo, o dos normativos, o do senso comum dos professores” (ROLDÃO, 2003a, p. 159).

Tomlinson (2008, p. 72) é outra autora que favoreceu, com suas considerações, a análise de práticas pedagógicas em situações de inclusão:

O objectivo do ensino diferenciado é assegurar que todos desenvolvem as capacidades e áreas de conhecimentos essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida. (...) Numa sala de aula com ensino diferenciado, o professor avalia e monitoriza de perto capacidades, níveis de conhecimento, interesses e métodos mais eficazes de aprendizagem para todos os alunos e planifica, em seguida, as aulas e as tarefas tendo em mente todos esses diferentes níveis. (...) Uma aula diferenciada designada por um professor reflecte o entendimento actual que este tem sobre o que a criança deve desenvolver a nível de conhecimento e capacidades. Esse

entendimento é evolutivo e mudará durante o ano lectivo. (...) Um dos seus objetivos deve ser ajudar cada aluno a tornar-se cada vez mais autónomo.

Na prática, os professores são os responsáveis pela efetivação de uma proposta como essa, conforme afirma Santos (2009, p. 57): “por em acção uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos. ”

Com tantas tarefas superpostas, é um desafio docente conhecer necessidades, limites e possibilidades dos alunos, principalmente em turmas do segundo segmento. Pois na organização de horários por disciplinas, há professores que têm contato com a turma, no máximo, uma vez por semana por 90 minutos.

Outro fator é o grande número de alunos por turma, onde os professores não conseguem se aprofundar nos casos de alunos que exigem maior atenção. Conhecer o aluno requer maior interação, mais tempo e práticas pedagógicas que favoreçam isso.

Diante do exposto, vê-se que diferenciação do ensino não é uma ação improvisada; ao contrário, requer planejamento, avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes, seleção de material didático específico, entre outras coisas.

Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea”. [...] “Estas decisões estão dependentes dos objectivos de aprendizagem em presença e as especificidades dos alunos e do professor” (SANTOS, 2009, p.57).

Um dos desafios que se relaciona diretamente à ação docente é como colocar essa teoria em prática; ao assumir a diferenciação no ensino como uma resposta educativa às necessidades dos estudantes, presume-se que cada um será visto em sua singularidade, e lhe serão oferecidas propostas pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento.

Para o planejamento é preciso uma equipe pedagógica, tempo, espaço físico, recursos materiais; a realidade mostra que nem sempre as escolas oferecem tais condições.

Outro aspecto referente à diferenciação que requer atenção, é o cuidado que se deve ter para que as ações não sejam interpretadas pelos colegas de classe, por docentes, e até pelas famílias, como discriminações negativas ou como superproteção, o que é comum.

Há situações que pude vivenciar, mais de uma vez, em minha prática pedagógica, em que ações diferenciadas, planejadas para um aluno com deficiência intelectual, o colocaram numa situação de evidência, em que os colegas de turma, os professores e ele próprio

sentiram-se desconfortáveis.

Quanto aos colegas, por acharem que estavam sendo prejudicados porque não receberam o mesmo “benefício”, como mais tempo para realizar uma avaliação. Em relação aos professores, pela dúvida e sensação de injustiça, ao se questionarem se a diferenciação de ensino realizada estava adequada; se era muito fácil, e o aluno não demonstrou novos conhecimentos; ou muito difícil, o que pode ter escamoteado suas reais aprendizagens, demonstrando só impossibilidades. Por fim, o próprio aluno quando perguntou: *por que o meu trabalho é diferente dos colegas?*; e disse em outra ocasião: *isso não é pra mim, é muito difícil, eu não sei fazer.*

Essas situações surgiram em contextos escolares que praticam a inclusão de alunos com necessidades especiais, onde os profissionais e alunos estão aprendendo a lidar com a diversidade e a diferenciação. Mais uma vez, evidencia-se que tais episódios apontam para a formação de uma nova cultura; docentes precisam olhar para si (eu me incluo) e verificar que os limites e problemas não estão fora de nós. Ferreira (2013, p. 82) discute isso de modo esclarecedor:

ao tratar dos conceitos de diversidade e diferença há que se considerar a subjetividade e a intersubjetividade que constituem nossa relação com o outro/a porque a diversidade e a diferença que nos caracterizam como iguais não estão ‘lá fora’, desligadas de quem somos, mas *aqui*, presentes no nosso agora existencial. Entender essa premissa é chave quando o foco de atenção está colocado sobre grupos vulneráveis, uma vez que o enfrentamento de problemas, tais como exclusão, violência e discriminação, implica assumir que o ‘problema’ que os afeta (o/a outro/a que acreditamos ser diferente de nós por suas marcas identitárias) ‘não está lá’, mas em cada um que perpetra a violência ou se cala diante da violação de seus direitos garantidos por meio de legislação vigente.

Diferenciação no ensino requer projetos curriculares que concebam recursos variados, estratégias individualizadas, ajustes para uma educação sob medida que não sejam considerados estranhos ao cotidiano. O que se propõe aqui é um currículo para a diversidade, conforme argumenta Ferreira (2013, p.88-89):

Ao tratar de um currículo para a diversidade, então, argumento que este deve ser um *currículo para os direitos humanos* e, considerando-se que os currículos são constituídos por um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas articulados a um tempo e espaço histórico específicos, cujas dinâmicas são reinterpretadas cotidianamente na escola, o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as.

Essa concepção de currículo se articula com as demandas de cada grupo num contexto

determinado, envolve conhecimentos teóricos e práticos, em que as diferenciações pedagógicas se inserem, justamente, porque se coadunam com a diversidade.

Tomlinson (2008, p.7) faz uma discussão sobre diferenciação pedagógica e diversidade, refletindo que o interesse sobre o tema deve ter sido suscitado “pela tomada de consciência de já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são essencialmente parecidos”:

Há cada vez mais alunos a serem diagnosticados como tendo déficit de atenção e outras desordens relacionadas. Um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem específica afecta os alunos virtualmente em todas as turmas. Para além disso, os alunos chegam às salas de aula com capacidades e níveis de compreensão elevados. Apresentam um número de *handcaps* físicos. Representam culturas diversas. [...] Isso implica numa retomada sobre as práticas de ensino, no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes, significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino ‘*pronto a vestir – tamanho único*’ não irá servir – exatamente como acontece com roupas de tamanho único – a alunos com diferentes necessidades (TOMLINSON, 2008, p.7-9).

Essa concepção de ajuste remete ao conceito de individualização do ensino, Senna (1997, p.27) indica que

A individualização do ensino demanda a diversificação da experiência, a fim de que se possa efetivamente permitir a cada aluno desenvolver-se em seu próprio ritmo. (...) Na realidade, a diversificação do ensino não é uma estratégia de exclusão, mas sim, uma forma de inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

O autor resgata práticas escolares em classes comuns que eu mesma já presenciei, confundidas com individualização, onde as turmas eram separadas entre alunos “fortes” e “fracos”, com investimento de “aulas para os fortes” e “atividade paralela para os fracos”, com atitudes resultantes em discriminação e humilhação (SENNA, 1997).

García e Beatón (2004, p. 60) colocam o *enfoque individual* numa lista de princípios teórico-metodológicos para inclusão, enfatizando que ainda que o princípio da individualização seja partilhado com os sujeitos que não apresentam deficiência, este se torna muito importante para os que a possuem.

É importante garantir que as propostas de individualização estejam inseridas nas ações pedagógicas coletivas, de modo a possibilitar à criança ou ao jovem com deficiência perceber-se como parte do grupo, colaborando com o todo e participando ativamente.

Como, por exemplo, quando a turma vai produzir um texto de autoria sobre um determinado tema e um aluno com deficiência intelectual, que não domina a escrita, faz sua atividade pesquisando palavras e compondo uma lista pertinente ao mesmo assunto, a



atividade é individualizada, de acordo com seu desenvolvimento e o estudante participa da proposta coletiva.

Quando individualizo procedimentos de ensino, aplico recursos customizados para aquele sujeito, que diferem dos usados com outros estudantes, mas que são necessários para garantir sua real participação escolar.

A diferenciação sugere que é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares. A ideia é interessante. Desafia-nos a utilizarmos os nossos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Sugere que há espaço para a igualdade e a excelência nas nossas salas de aula (TOMLINSON, 2008, p. 7).

O grande desafio é impedir que ações pedagógicas diferenciadas tenham cunho discriminatório, como já discutido, o que é uma preocupação que atinge aos docentes e até familiares. Em outras palavras, qual é o limite entre diferenciação para garantir igualdade e quando diferenciação se torna discriminação?

### **2.3 Educação especial e diferenciação do ensino**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 10) explicita que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...]

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

O texto acima, de orientação política, indica que a educação especial é uma modalidade de ensino e declara que ela passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, desde a educação infantil até o ensino superior.

Com essa configuração se constitui num conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que deve estar à disposição dos alunos que requeiram uma atenção específica por suas necessidades especiais, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

É uma área que está em movimento, tem se atualizado e ocupado um novo lugar na escola comum. Já houve tempo em que foi considerada como uma educação à parte, só para alunos especiais, em espaços separados para um tipo de ensino específico.

Com a inclusão, ela vem assumindo outro papel, que tem se concretizado por meio da atuação de profissionais de referência na escola, alguns especializados, outros se especializando, envolvidos em promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

São eles professores de salas de recursos, docentes que atuam como apoio durante as aulas, coordenadores pedagógicos que buscam informação para o desenvolvimento do trabalho; tais profissionais têm se demonstrado como elementos de difusão de ideias e articuladores de ações.

A educação especial tem conhecimentos construídos, que se renovam e atualizam, que respondem a necessidades específicas de alunos que estão na escola e precisam aprender.

Essa configuração da educação especial como uma área de apoio para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, colabora com a constituição de uma cultura escolar que lida com a diversidade, “tomando-se a diversidade como um valor e uma qualidade e não como motivo de desigualdades” (GARCÍA; BEATON, 2004, p.90).

Para reforçar essa ideia da importância da educação especial como suporte à inclusão, Glat e Blanco (2011, p. 17) concluem:

A Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

É possível afirmar, então, que propostas de diferenciação estão ligadas diretamente a conhecimentos que a área de educação especial possui, sendo ela essa modalidade de ensino que melhor pode contribuir para efetivar inclusões escolares.

Ainda Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p.11) a seguinte previsão:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos [com necessidades educacionais especiais] no processo educacional e,

no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Fica, assim, evidenciado que essa previsão requer a presença de um profissional de referência, que articule os conhecimentos e ações pertinentes à área.

### 3 ELES CHEGARAM AO SEGUNDO SEGMENTO... E AGORA?

Qual é a diferença que a escola está fazendo na vida desses alunos?

*Antunes, 2012, p.135*

No Colégio Pedro II, a inclusão de alunos ditos especiais (com deficiências, autismo e outras especificidades na aprendizagem) aconteceu, majoritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental<sup>8</sup>. Este processo iniciou-se em meados dos anos 2000, quando as famílias desses alunos passaram a procurar o sorteio de acesso aos anos iniciais da escola.

Acredita-se que essa maior procura deve-se às informações veiculadas socialmente, como repercussão dos movimentos a favor da inclusão.

A divulgação da Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL 2001) influenciou as famílias de crianças com deficiências na busca por uma escola comum. Na referida Resolução, dois artigos podem ser destacados:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Minha percepção a respeito dessa influência é ocasionada por situações vivenciadas na época, quando professores e gestores afirmavam (quase indagando): “teremos que matricular qualquer aluno especial que venha a ser sorteado” ou “não podemos negar a matrícula”. E o documento da Resolução estava presente na mesa da direção da escola e nas mãos da coordenação pedagógica, para recorrer em qualquer situação de dúvida.

Com o passar do tempo, vários alunos com necessidades educacionais especiais que ingressaram no colégio em meados de 2000, avançaram em seus estudos e, mesmo com várias retenções, chegaram ao segundo segmento do ensino fundamental, contrariando muitas expectativas de que isso não seria possível (havia quem não acreditasse nisso).

---

<sup>8</sup> A exceção é o grupo de estudantes com deficiência visual, oriundo do Instituto Benjamin Constant, que já há algum tempo ingressa, por meio de concurso, anualmente no ensino médio, em função em um de acordo de cooperação técnica, conforme melhor explicitado adiante.

No entanto, o segundo segmento, como sabido, envolve uma estrutura organizacional e pedagógica complexa, o que tem levado docentes e administradores, repetidamente a se indagar: como vamos fazer? O que vamos fazer?

Não havia tanto questionamento sobre a legitimidade da presença desses alunos, pois estava entendido que “a matrícula era obrigatória”, porém, o ingresso deles trouxe preocupações sobre *como agir em sala de aula*.

Como já mencionado, foi a inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º, que motivou o desencadeamento desta pesquisa. No presente capítulo serão apresentados alguns estudos voltados para o tema.

### 3.1 Inclusão no segundo segmento do ensino fundamental

Embora seja uma realidade crescente nas escolas brasileiras, como já aludido, a revisão de literatura mostrou uma escassez de produção sobre inclusão nos anos mais adiantados de escolaridade, e quando associada ao contexto de uma escola de excelência não foram encontrados estudos.

Visando preencher essa lacuna, esta pesquisa colocou em evidência as relações entre *práticas de inclusão escolar* no segundo segmento do ensino fundamental em escolas consideradas com alto padrão de qualidade.

É de conhecimento geral que as escolas brasileiras enfrentam graves problemas para garantir ensino de qualidade a todos os alunos, agravando a situação quando se trata de estudantes com necessidades educacionais especiais, Antunes (2012, p.134) reflete sobre essa realidade:

A matriz pedagógica da escola tem se mostrado inadequada aos alunos que não possuem deficiência. Imagine, então, promover a inclusão de pessoas com deficiência nessa mesma matriz que demonstra sua ineficiência pelos altos índices de repetência de evasão e fracasso escolar? (ANTUNES, 2012, p. 134).

No entanto, mesmo numa escola de excelência, com baixíssimos índices de reprovação e quase nenhuma evasão, como é o caso do Colégio Pedro II, a inclusão escolar coloca-se como um desafio.

Retomando a revisão da literatura, em consultas ao Portal CAPES, Portal de Revistas Científicas Eletrônicas (SciELO)<sup>9</sup>, não foram encontrados artigos que discutissem inclusão do 6º ao 9º ano, muito menos em escolas de excelência. Foram localizadas poucas produções em outras fontes, apresentadas na sequência.

Em sua dissertação de mestrado Silva (2009) realizou uma pesquisa no interior do Estado de São Paulo, focando o ensino de História para alunos com deficiência intelectual, de 5ª a 8ª série<sup>10</sup>, com objetivo específico de compreender a concepção de êxito no ensino de História para esses alunos. O autor concluiu que:

a inclusão escolar destes apresenta dois grandes potenciais: a inauguração de uma nova forma de exclusão social em que alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou a provocação de uma completa revisão dos objetivos da escola (SILVA, 2009, p. 125).

Ele destaca que a obrigatoriedade da inclusão pode ser uma provocação para a revisão do papel da escola. E foi o que aconteceu com o Colégio Pedro II que, a partir da crescente demanda, criou um setor de educação especial, em 2004, atualmente denominado Seção de Educação Especial, responsável pelos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na instituição.

Outro estudo encontrado foi a tese de doutoramento de Antunes (2012), que revelou as contradições e a complexidade do processo de inclusão de jovens com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente quando se trata da inserção de jovens no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio de uma escola pública.

Uma das discussões do estudo, baseado em depoimentos pessoais desses alunos, foi que “as políticas de inclusão, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na prática não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar” (ANTUNES, 2012, p.8).

As conclusões da pesquisa mais uma vez corroboram a visão de que a escola estratifica, classifica e não promove a inclusão. Antunes (2012, p. 104; 136) descreve bem a situação:

Esta é uma nova realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual ou outra necessidade especial que, como se sabe, precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a

<sup>9</sup> Lá encontram-se, entre outras, a Revista Brasileira de Educação Especial (da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial) e a Revista Educação Especial (UFSM).

<sup>10</sup> Nomenclatura usada no texto original.

situação é ainda mais complexa. Esses frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada. [...] O fracasso escolar e a segregação dos alunos com deficiência no interior das escolas foram evidenciados nos relatos dos jovens na medida em que mencionaram suas histórias de reprovação, o isolamento em sala de aula e a ausência de apoio às suas necessidades específicas.

Não são só os alunos que levam tempo para se adaptar. Os docentes e demais funcionários, em geral, precisam participar da constituição de uma nova cultura que lide com a diversidade, e que não deixe os estudantes com necessidades especiais na invisibilidade, que ficam na escola sem apoio. É o estabelecimento de outras relações, num contexto que enfatiza o desempenho acadêmico. Mais uma vez a autora nos ajudou a refletir:

A cultura escolar nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio traz marcas de um modelo de educação pautado no academicismo, com forte ênfase nos conteúdos e no desempenho acadêmico. Assim, o processo de adaptação do aluno com deficiência intelectual à cultura e à dinâmica de funcionamento do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio depende da interação que este sujeito estabelece com seus pares (ANTUNES, 2012, p.101).

Ela também indicou que as interações da pessoa com necessidades especiais com seus colegas e com os professores são elemento fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem (como para qualquer aluno), e dessas interações resultam práticas diferenciadas, necessárias como respostas às especificidades de aprendizagem:

a relação dos alunos com os professores e os conteúdos veiculados varia de acordo com o perfil do docente e da disciplina. Alguns são mais atentos às necessidades dos alunos, enquanto outros não dão tanta importância se eles estão acompanhando a turma. Pelos relatos dos entrevistados, no entanto, percebe-se que não existe um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência intelectual. Em outras palavras, não parece existir adaptações curriculares, atividades diferenciadas ou modelos alternativos de avaliação (ANTUNES, 2012, p. 105).

Por fim, a autora evidenciou, a partir da visão dos próprios estudantes, os limites de um sistema que se propõe a incluir, mas não o faz em toda sua dimensão.

Ainda que os alunos se sentissem bem na escola comum, demonstrando satisfação por estarem entre pares da mesma idade, em anos escolares mais avançados, isso não foi suficiente para dizer que havia inclusão, pois a aprendizagem não foi garantida.

Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola foi significar a efetividade da proposta de inclusão. Os alunos estão lá. Eles gostam da escola eles se sentem bem na escola, mas cabe perguntar: qual é a diferença que a escola está fazendo na vida desses alunos? (ANTUNES, 2012, p.135).

### 3.2 Os diferentes desafios do segundo segmento

Na revisão de literatura foi encontrado, ainda, um capítulo de livro que tem por título “O Ciclo II do Ensino Fundamental”, de Oliveira, Valentim e Silva (2013), que aborda a estrutura do segundo segmento e os desafios que apresenta em processos de inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência intelectual.

O texto faz uma discussão sobre políticas públicas educacionais a nível macro e formula indicadores para a participação efetiva em sala de aula de alunos com deficiência que estão no segundo segmento.

Com relação às diferenças entre os anos escolares iniciais e finais, os autores demarcaram o seguinte:

Uma dessas características que marcam diferenciais significativos em relação às etapas anteriores da educação é a especialização do docente responsável por cada área do conhecimento: se, até o quinto ano, as disciplinas componentes do currículo são concentradas em um único profissional ou partilhadas por um restrito número de professores, a partir do sexto, cada componente curricular geralmente é ministrado por um profissional licenciado especificamente naquela área do conhecimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.68).

Essa característica da organização por disciplinas, com um professor para cada componente curricular, é uma diferença marcante entre os segmentos, que traz complicadores tanto para os docentes quanto para os estudantes.

Os autores fazem diversas recomendações para a atuação docente, que em princípio parecem óbvias, mas que são levantadas como um resgate da função do magistério, pois consideram que houve um descrédito na profissão, instituído socialmente pelo fracasso que muitas vezes a educação apresenta.

Deste modo, vale listar as indicações propostas pelo estudo, ainda que pareçam cair em lugar comum:

- Refletir sobre como ensinar levando em conta as especificidades do aluno; professores precisam conhecer seus alunos, suas necessidades e possibilidades para promover o ensino adequado.
- Mudar a visão sobre os mecanismos sistemáticos de acompanhamento do processo de aprendizagem; a avaliação não pode ser um momento estanque, delimitado num único instrumento como a prova. Existem outros recursos, como por exemplo: registros escritos pelos docentes, como diários de campo,



são avaliativos; atividades desenvolvidas ao longo do período pelos estudantes, como a elaboração de portfólios, são bons produtos para avaliação.

- Ter pleno domínio de cada conhecimento a ser construído, de acordo com sua área específica; muito óbvio, mas professores precisam se atualizar e buscar metodologias de ensino dentro de sua própria área; não adianta conhecer Física e não saber ensinar Física.
- Planejar a ação pedagógica (objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação); infelizmente tem havido muito improvisado, o planejamento estabelece estratégias e recursos diferenciados, quando há necessidade, permite a pesquisa de material de apoio. Boas aulas são aulas planejadas.
- Intencionar a mediação docente como uma estratégia planejada; esse item se refere a uma postura pedagógica que envolve a mediação do professor em situações de ensino, com interação verbal, escuta do aluno, olhar individualizado. Isso precisa ser intencionado, não acontece naturalmente.

Com o propósito de fazer um resgate da profissão docente, o texto aponta para as possibilidades que a escola tem de promover uma educação plena. “Na medida em que esse basilar profissional começa a retomar o que sempre foi próprio à sua profissão, (...) assistimos ao renascimento das oportunidades de devolver, a cada um [alunos e professores], a porção de humanidade que lhe pertence” (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.73).

### **3.3 Práticas pedagógicas de inclusão**

Um material que embasou a análise das práticas pedagógicas observadas neste estudo foi o “Relatório síntese: Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico”, elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) e está disponível em 16 idiomas.

Trata-se de um relatório que envolveu o estudo de caso de 14 países europeus, o qual identificou algumas características de práticas pedagógicas inclusivas em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (correspondentes aos nossos segundo segmento e ensino médio) que foram identificadas como estratégias para promover a inclusão escolar. Segundo o documento:

Na mesma linha das conclusões do estudo anterior relativamente ao ensino primário pode concluir-se que, nas escolas dos 2º e 3º ciclos, **o que é bom para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é bom para todos os alunos** (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 4, grifo dos autores).

Tal conclusão, que se vivencia em situações cotidianas, também foi observada em alguns estudos desenvolvidos no Brasil (GLAT; BRAUN; MACHADO, 2006; BRAUN, 2012; ROCHA, 2014).

Para elaboração do relatório, que teve como ponto central o trabalho dos professores, a equipe de pesquisa formulou duas questões básicas: *como lidar com as diferenças na sala de aula? Quais as condições necessárias para lidar com as diferenças nas salas de aula?*

Os dados obtidos a partir da análise de práticas em sala de aula apontaram para sete ações consideradas eficazes para a inclusão escolar, são elas: ensino cooperativo; aprendizagem cooperativa, resolução cooperativa de problemas; grupos heterogêneos; ensino eficaz; ensino por áreas curriculares; formas alternativas de aprendizagem (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005).

A ênfase na cooperação é significativa, não há como desenvolver um trabalho pedagógico eficaz sem ter vários atores envolvidos.

O *ensino cooperativo* refere-se à colaboração entre pares docentes e ao apoio recebido de profissionais exteriores à escola; aqui mais conhecida como *ensino colaborativo* e *consultoria colaborativa*<sup>11</sup>, as quais vêm sendo atualmente difundidas em nosso país. Como será visto posteriormente, o próprio Colégio Pedro II, aplica essa proposta.

A *aprendizagem cooperativa*, por sua vez, consiste na tutoria entre pares, quando um aluno que já dominou um assunto auxilia o colega que ainda está aprendendo, ou quando um apoia o outro em situações comportamentais (BRAUN, 2004; FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2011; GLAT; BRAUN; MACHADO, 2006).

Esta estratégia favorece o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos alunos, e representa o benefício da aprendizagem em conjunto.

A ação indicada como *resolução cooperativa de problemas* refere-se ao estabelecimento de regras claras para a convivência em sala de aula, acertadas entre todos os estudantes, sobretudo quando há necessidade de resolver conflitos por causa do comportamento entre eles.

---

<sup>11</sup> Há uma literatura crescente sobre o assunto, entre outros, Capellini (2004); Capellini e Mendes (2007); Castro, Almeida e Toyoda (2007); Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007); Damiani (2008); Fenty, Mcduffie-Laudrm e Fisher (2012); Machado e Almeida (2010); Braun (2012); Marin e Braun (2013); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Outro item indicado é o de formação de *grupos heterogêneos* e a adoção de uma abordagem educativa mais diferenciada, segundo o documento essas ações intencionais favorecem a gestão da diversidade na sala de aula.

Segundo o relatório, o *ensino eficaz* corresponde a um trabalho pedagógico sistematicamente planejado, supervisionado e avaliado. Envolve, ainda, expectativas elevadas em relação à aprendizagem de todos os alunos, ou seja, espera-se que todos aprendam, inclusive os que têm diferenças significativas no desenvolvimento. Ensino eficaz envolve, também, a adaptação do currículo às necessidades individuais do aluno, bem como, a implementação de um Plano de Educação Individual (PEI)<sup>12</sup>, customizado para cada aluno e elaborado com base no currículo comum.

Uma proposta aplicada por algumas escolas do estudo é o *ensino por áreas curriculares*. Consiste numa alteração significativa da organização administrativa e da aplicação do currículo, e altera concepções sobre ensino e avaliação. Não é mais cada professor a ministrar a sua disciplina isoladamente, gerando um número grande de docentes a darem aula no segundo segmento, o que é comum.

Como foi salientado anteriormente, a crescente divisão por disciplinas levanta sérias dificuldades aos alunos com NEE. Os estudos de caso mostraram que existem formas mais adequadas de gerir esta questão. O modelo de ensino por áreas curriculares é um desses modelos: os alunos permanecem na sua própria área, constituída por um número reduzido de salas de aula e uma pequena equipa de professores fica responsável por quase todas as disciplinas (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p.23).

Por fim, o relatório indica, como uma ação eficaz, a utilização de *formas alternativas de aprendizagem*. Isto é, apresentar aos alunos estratégias de aprendizagem, que visem ensiná-los a aprender a aprender, por meio de resolução de problemas, do uso de esquemas, sínteses, desenhos e outras formas de registros da própria aprendizagem, inclusive das dúvidas sobre o que está aprendendo.

Segundo o levantamento, delegar ao aluno, desde os anos iniciais, maior responsabilidade por sua própria aprendizagem facilita a inclusão nos anos de escolaridade mais adiantados.

O conjunto de ações elencadas por este documento serviu como base para analisar as práticas observadas em sala de aula no trabalho de campo.

---

<sup>12</sup> No Brasil uma denominação bem usual é Plano Educacional Individualizado. Para uma discussão mais aprofundada sobre PEI ver: Braun; Marin (2011); Glat; Marin; Redig (2012); IRIS (2006); Pletsch; Glat; Marin; Mascaro; Cruz (2010); Glat; Pletsch, 2013; Silva (2013); Tannús-Valadão (2011; 2013).

Cabe aqui um destaque a um dos casos relatados para ilustrar como são desenvolvidas as respostas educativas em situações de inclusão.

Estudo de caso, Luxemburgo: Tanto quanto possível, uma turma permanece com o mesmo grupo de alunos durante três anos. Existe um número reduzido de professores por turma porque cada um pode leccionar várias disciplinas. O número de professores é reduzido ao mínimo para garantir um bom ambiente. Durante três anos a equipa permanente de professores assegura as aulas de forma a tornar o grupo mais forte e a permitir a construção de uma melhor relação entre alunos e professores. Esta sala de aula personalizada incute maior segurança nos alunos (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p.24).

Esse exemplo, que transmite a ideia de que o grupo se fortalece permanecendo junto, se aproxima do caso estudado na tese – uma turma que está junta desde o 6º ano e seguirá assim até o 9º.

Esse capítulo teve a intenção de mapear uma realidade pouco investigada, e fica evidenciado que os obstáculos para inclusão no segundo segmento do ensino fundamental não são poucos, porém há a necessidade de buscar respostas para tais desafios.

#### 4 ESCOLAS DE EXCELÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR

Os objetivos desse capítulo são apresentar alguns estudos voltados para as chamadas escolas de excelência e refletir sobre as implicações da implementação de uma política de inclusão escolar em tais espaços. O Colégio Pedro II, *locus* da pesquisa, será contextualizado no sexto capítulo.

Segundo Brandão, Manderlet e Paula (2005) algumas instituições, por uma construção cultural, são reconhecidas como escolas de excelência, ancoradas no prestígio por elas adquirido, baseado principalmente em resultados obtidos por seus egressos nos exames de vestibular para os cursos e universidades mais procurados. São escolas que estão nas primeiras classificações de avaliações externas.

No levantamento de literatura sobre escolas de excelência, foram encontrados vários estudos dedicados à investigação do tema por variadas perspectivas. Entre as obras consultadas se destaca o trabalho do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da PUC-Rio (SOCED)<sup>13</sup>, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zaia Brandão, e que desde 2000 vem desenvolvendo uma série de pesquisas sobre escolas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro (MEDEIROS, 2007; CERDEIRA, 2008; GALVÃO, 2009; FELIPE, 2010; MANDELERT, 2010).

De grande interesse para a presente tese foi a pesquisa de Galvão (2009), que realizou um estudo de caso em um dos *campi* do Colégio Pedro II, o Humaitá II (a autora é professora da instituição), foram investigadas as condições de produção do ensino considerado de qualidade no sistema escolar público.

Um dos aspectos que, nas palavras da autora, “se mostra como um fator primordial para o estudo da identidade dos estabelecimentos de ensino” (GALVÃO, 2009, p. 253) é o *clima* da escola. Este conceito engloba as percepções, disposições e sentimentos produzidos na convivência dos diferentes atores que participam do ambiente escolar.

O clima reflete as singularidades produzidas nos diferentes estabelecimentos, que os distinguem. Dentro dessa análise do clima, a autora procurou olhar para o que parecia “dar certo” e focalizar os processos de geração e manutenção da imagem de excelência do Colégio Pedro II. E concluiu que:

---

<sup>13</sup> <http://www.soced.pro.br/>

O sentimento de pertencimento e a identificação dos integrantes da escola com o universo identitário do Colégio Pedro II, a diversidade na origem social dos estudantes, bem como a formação e o comprometimento dos docentes são as singularidades institucionais que distinguem a Unidade Escolar Humaitá II, possibilitando à maior escola pública brasileira fornecer um bom atendimento de Ensinos Fundamental e Médio e ser detentora de desfechos escolares socialmente valorizados (GALVÃO, 2009, p. 6).

Retomando a conceituação de escolas de excelência, Costa (2010, p.231) aponta que:

O mecanismo mais simples de hierarquização de escolas se baseia no ranqueamento de estabelecimentos, tomando como referência desempenhos em iniciativas de avaliação externa. Empresas educacionais adotam taxas de aprovação em seleções de universidades prestigiadas, especialmente como recurso de marketing. Tais procedimentos tendem a destacar o contraste entre redes distintas de ensino (pública X privada) e/ou entre escolas (algumas de nível federal) que se destacam persistentemente no topo das escalas produzidas.

O Colégio Pedro II é uma dessas instituições públicas federais que está em posição de destaque no *ranking* nacional das avaliações externas. O portal do Colégio na *internet* divulgou em dezembro de 2014 a seguinte nota<sup>14</sup>:

Colégio Pedro II mais uma vez se destacou na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ficando entre os cinco por cento das instituições com melhor desempenho em todo país. (...) das 14.700 escolas públicas e privadas que participaram do Enem 2013, os oito *campi* do CPII que ministram o Ensino Médio ocuparam posição de destaque, sendo o melhor desempenho o do Centro, que ficou na 169ª colocação.

Esse tipo de classificação funciona como um “termômetro” para famílias, estudantes e servidores da instituição, e reforça a valorização do sucesso acadêmico em avaliações como sendo a característica principal de uma escola de excelência.

Costa e Koslinski (2006, p. 151) realizaram um estudo exploratório, com estudantes do segundo segmento de redes pública e privada, em escolas de prestígio, localizadas em pontos geográficos diversificados no município do Rio de Janeiro. Os dados obtidos indicaram que “para esses alunos, o sucesso profissional está relacionado ao estudo, ao mérito pessoal e à reputação da instituição em que se estuda”.

Os autores observaram que, para além das condições socioeconômicas dos alunos, se uma escola apresenta prestígio social por sua performance acadêmica, a tendência é que deem um valor central à experiência escolar, “contrabalançando os efeitos disruptivos de um quadro

---

<sup>14</sup> Disponível em: < [http://www.cp2.g12.br/noticias\\_destaque/2316-cpii-se-destaca-no-enem-2013.html](http://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/2316-cpii-se-destaca-no-enem-2013.html)>

econômico de agudos conflitos sociais associados a padrões de desigualdade social extremos e duradouros” (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p. 152).

Ou seja, a escola pode ser um fator de mudança de expectativa de vida de alunos “excluídos”, desde que ela própria seja um espaço diferencial, com qualidade de ensino. Cabe constatar que a referida investigação envolveu alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis, em região de periferia urbana, mas não há referências a estudantes com deficiência.

Em outra pesquisa, Brito e Costa (2010) analisaram a relação entre aspectos como clima e prestígio escolar e o trabalho docente realizado nas escolas, a partir das percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Os resultados sugeriram que os professores tendem a ter atitudes positivas e de envolvimento, em função da reputação dessas escolas e das imagens que constroem acerca de seu alunado: “se a escola é boa o alunado é bom” e o trabalho pedagógico desenvolvido também precisa ser bom.

Costa (2010) também realizou uma pesquisa em três pares de escolas municipais do Rio de Janeiro, situadas em regiões distintas da cidade, que desfrutavam de reputações diferentes, consideradas boas e ruins, segundo critério “de demanda por parte da população e de prestígio diante da burocracia educacional” (p.227).

O objetivo do estudo era identificar mecanismos pelos quais a reputação das escolas se constrói e se mantém, com base na percepção de que essa reputação é relevante na distribuição de oportunidades escolares e se associa intimamente a fatores de estratificação social. Os dados obtidos apontaram que:

esquemáticamente, um aluno que entre em determinada escola pública, destacada por seu alto prestígio em seu ambiente social, aumenta consideravelmente suas chances de percorrer um circuito subsequente de escolas igualmente prestigiosas e, obviamente, mais disputadas. O percurso oposto também parece realidade (COSTA, 2010, p. 232).

As conclusões desse estudo indicam que, pela própria desigualdade educacional existente, há uma reprodução da estratificação social no acesso a escolas de prestígio. Assim, estudar numa escola “boa” aumenta as chances de o aluno melhorar de vida, enquanto que numa escola “ruim” nada vai mudar. Indo mais além, há uma ideia construída, entre os estudantes e as famílias, de que os “melhores” devem ir para boas escolas, pois para os outros isso não faz diferença.

A revista *on line* da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “Revista Contemporânea de Educação”, em 2008 lançou um número temático: “O Colégio Pedro II – Instituição Federal de Ensino do Rio de Janeiro”<sup>15</sup>.

A publicação, composta por 10 artigos, abordou diferentes aspectos da instituição, tais como a história do Colégio, questões curriculares, áreas disciplinares como Educação Física e História, bem como uma discussão sobre formação de professores.

A edição contou, ainda, com uma seção especial onde foi feito um levantamento, de 2000 a 2007, de teses e dissertações tendo como *locus* o Colégio Pedro II<sup>16</sup>.

Chamou a atenção que não havia produção com foco em educação especial, inclusão escolar, alunos com deficiência ou temas afins, mostrando a carência de trabalhos sobre inclusão em escolas de excelência.

Os assuntos envolveram questões históricas, políticas públicas, práticas escolares cotidianas (de disciplinas específicas), e formação de professores, quase nenhum deles trouxe informações relevantes para o estudo aqui apresentado.

Nesta área, destaca-se, porém, a dissertação intitulada “A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?” (GALVÃO, 2003)<sup>17</sup>. O objetivo da pesquisa era avaliar a experiência de democratização do acesso ao Colégio Pedro II através de sorteio de vagas para os anos iniciais, e a autora acabou focalizando os mecanismos escolares que levavam uma parcela dos alunos a sair do Colégio antes de terminar a educação básica. Ela concluiu que os alunos mais vulneráveis à jubilação são os oriundos do sorteio no primeiro ano do ensino fundamental. Possivelmente, porque os exames seletivos para alunos externos envolvem alunos com trajetórias de sucesso escolar já construídas.

O estudo é interessante, pois possibilita refletir sobre o processo inverso, ou seja, os mecanismos de manutenção de “alunos da inclusão”, que permaneceram no Colégio contrariando os esquemas institucionalizados de exclusão como a jubilação.

Este é o caso dos participantes desta pesquisa, que chegaram ao 8º ano de escolaridade, ainda que com várias retenções, por apresentarem em seu percurso escolar “problemas para aprender”, sem serem jubilados.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/issue/view/8>>

<sup>16</sup> O universo é composto de cinco teses e 37 dissertações, a maioria produzida por docentes da própria instituição,

<sup>17</sup> A jubilação é um mecanismo ainda aplicado no Colégio Pedro II, consiste no impedimento de renovação de matrícula, quando um aluno fica retido por dois anos seguidos num mesmo ano escolar.



Diante de tantas ideias, pode-se dizer que as conclusões encontradas nos estudos sobre escolas de referência trouxeram algumas contribuições. Uma delas é que escolas de excelência são assim consideradas pelos critérios de sucesso em avaliações externas e pelo prestígio social que se forma em torno da instituição, a excelência é atribuída exclusivamente ao resultado obtido nas classificações nacionais. Não há sinalização de outros aspectos para considerar a excelência, como a inclusão, as inovações pedagógicas ou outros componentes do processo educacional.

Outro ponto é que professores se dedicam melhor a esse tipo de escola, a partir do entendimento de que os alunos são bons e merecem boas aulas. Isso pode gerar professores motivados em manter o padrão da escola, o que não quer dizer que a diversidade de alunado é considerada e atendida.

Há uma expectativa nas famílias que buscam as concorridas vagas nessas instituições, pois acreditam que uma boa educação pode mudar o futuro dos filhos, jovens estudantes também acreditam nisso; e pela qualidade do ensino oferecido, muitos alunos, de condição socioeconômica desfavorecida, conseguem, após os estudos, melhores colocações no mercado de trabalho e melhores condições de vida.

A ideia de exclusão está contraditoriamente atrelada à excelência, quem não acompanha deve ir para outro tipo de escola, mais adequada a seu perfil; a estratificação social se reproduz, até estudantes e famílias dizem concordar com isso.

Digo contraditoriamente porque a concepção de excelência, do meu ponto de vista, está ligada a de qualidade, que, por sua vez, aponta para o ideal de educação para todos, e em *todos* não cabe exclusão.

## 5 COLÉGIO PEDRO II – HISTÓRIA E ESTRUTURA

*Ao Pedro II, tudo ou nada?*

*Tudo!*<sup>18</sup>

Esse capítulo contextualiza o campo de pesquisa, apresentando o Colégio Pedro II (CP II), relatando um pouco da sua história e descrevendo sua estrutura atual.

### 5.1 Um pouco da história...

A missão do Colégio Pedro II está indicada em sua página eletrônica<sup>19</sup>: “Educar crianças e adolescentes, tornando-os capazes de responder às transformações técnicas, culturais, emocionais e sociais do mundo de hoje”. Que instituição é essa com uma missão tão ampla?

Presente na imprensa, seja por resultados nos exames sistêmicos, seja por destaques dados a ex-alunos ou professores aposentados ou por uma visita do chefe da nação (Getúlio Vargas, Luís Inácio Lula da Silva), ocupa um lugar no imaginário social que extrapola os seus resultados escolares e a excelência do seu ensino (GALVÃO, 2009, p. 213).

A tradição do Colégio Pedro II remonta ao século XVIII e está atrelada à história da educação brasileira. Foi instituído como o primeiro colégio de instrução secundária, para ser referência de ensino no Brasil. Sua origem é o Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Antônio de Guadalupe, e em 1766 passou a ser chamado Seminário de São Joaquim, o seminário também exercia a função de escola.

Em 1818, D. João VI o extinguiu, sem explicações. Porém, em 1821, o príncipe regente, futuro D. Pedro I, o restabeleceu, como seminário ainda. Posteriormente, por

<sup>18</sup> Essa é a tradicional ‘tabuada’, que entre os estudantes é uma marca de identidade. Consta como hino dos alunos, em <http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>. “*Ao Pedro II, tudo ou nada? / Tudo! / Então como é que é? / Tabuada! / Três vezes nove 27 / Três vezes sete 21 / Menos doze ficam nove / Menos nove fica um / Zum, zum, zum. / Paratibum! / Pedro Segundooooooooooooo!*”

<sup>19</sup> <http://www.cp2.g12.br/cpii/missao.html>

iniciativa do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Seminário de São Joaquim foi transformado no *Imperial Collegio de Pedro Segundo*, por meio de um decreto do dia 02 de dezembro de 1837. O nome dado à instituição foi uma homenagem ao Imperador Dom Pedro II, que naquela data completava 12 anos de idade. O Colégio foi organizado segundo os padrões educacionais europeus, espelhando-se na estrutura do *Collège Henri IV*, de Paris (COLÉGIO PEDRO II, 2002).

Com um programa de ensino de base clássica e tradição humanística, a instituição conferia a seus formandos o diploma de Bacharel em Letras, o que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames. Por décadas, o programa estabelecido pelo Colégio foi referência nacional para outros estabelecimentos de ensino secundário. Até a década de 1950, várias escolas privadas validavam seus cursos com a exigência de terem seus programas iguais ao do Colégio Pedro II, razão pela qual o designavam “colégio padrão do Brasil” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 29).

Para ingressar no Colégio, os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e “habilidades inatas”. Durante o período imperial, o ensino no Colégio não era gratuito — os alunos admitidos pagavam um honorário, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais. No entanto, algumas gratuidades eram concedidas, utilizando os seguintes critérios: órfãos pobres, filhos de professores com 10 anos de serviços no magistério, alunos pobres que se destacaram no ensino primário e, posteriormente, filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai.

No ano de 1857, o Colégio foi dividido em internato e externato. O internato, porém, foi extinto na década de 1960 e passou por várias reorganizações ao longo do tempo, incluindo diferentes mudanças de nome.

Esteve sempre em consonância com as melhores ideias produzidas no âmbito da educação, sem, contudo, deixar-se influenciar por mudanças precoces que viessem a prejudicar a qualidade do ensino (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 30).

É interessante ressaltar que a premissa acima é recorrente na instituição, sendo frequentemente proferido pelos gestores em discursos e palestras, com o intuito de preservar a tradição de escola de qualidade.

O ano de 1984 foi marcado por um fato importante: a criação da primeira Unidade de Ensino do Primeiro Segmento ou do Fundamental I (da classe de alfabetização à 4ª série, nomenclatura da época, hoje do 1º ao 5º ano escolar).

No final dos anos 1990, foi inaugurado o Espaço Cultural 177, onde ocorrem exposições, atividades artísticas e eventos culturais.

A importância do Colégio no país é confirmada pelo fato de ser a única instituição de ensino citada nominalmente na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). O Art. 242, parágrafo 2º, diz: “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal”, ou seja, não pode deixar de ser uma Autarquia Federal.

Ao buscar a modernização estrutural, acompanhou novas tendências pedagógicas e terminou o século XX recebendo o Prêmio Qualidade do Governo Federal, em 1998, por seu projeto de Qualidade Total na área de educação.

Em 2006, o Colégio Pedro II acatou mais uma proposta lançada pelo MEC e implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Atualmente, o Colégio oferece em alguns *campi* duas modalidades: Ensino Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A instituição é reconhecida no cenário nacional como referência em termos de educação de qualidade, pela formação de figuras ilustres de várias áreas do conhecimento, pelo alto índice de aprovação nos vestibulares, pelo destaque nas avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Prova Brasil, além de várias premiações recebidas por estudantes e docentes pela participação em concursos e apresentação de trabalhos.

São quase 180 anos de tradição, expansão e reestruturação. Mais recentemente, o que vem trazendo uma nova dinâmica foi a equiparação da instituição aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), com a sanção da lei 12.677/12 (BRASIL, 2012). Essa mudança gerou outra estrutura, que conta com Reitoria e cada unidade escolar denomina-se agora *campus*, passando a ter como base de trabalho o ensino, a pesquisa e a extensão, com a oferta de curso de pós-graduação.

Atualmente, há quase 13 mil alunos, centenas de professores e funcionários administrativos, além de prestadores de serviços terceirizados, distribuídos nos 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro (Centro, Engenho Novo I, Engenho Novo II, Humaitá I, Humaitá II, Realengo I, Realengo II, São Cristóvão I, São Cristóvão II, São Cristóvão III, Tijuca I, Tijuca II), um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma Unidade de Educação Infantil no bairro de Realengo.

A organização pedagógica dispõe, atualmente, de 17 departamentos, nos quais os docentes estão alocados de acordo com sua área: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental; Biologia e Ciências; Ciência da Computação; Desenho e Artes Visuais; Educação Física;

Educação Musical; Filosofia; Física; Francês; Geografia; História; Língua Portuguesa e Literaturas; Línguas Anglo-Germânicas – Inglês e Alemão; Língua Espanhola; Matemática; Química e Sociologia.

No intuito de cumprir seu papel de espaço de formação docente, a instituição implantou, em 2012, o Programa de Residência Docente (PRD), que equivale a uma especialização Lato Sensu apoiada pela CAPES, envolvendo profissionais de diversas áreas e *campi* do CPII. Tem como público-alvo professores de escolas públicas de fora do Colégio, de redes estaduais e municipais, que atuam desde os anos iniciais do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Ainda oferece, desde 2012 também, um curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, cujo público alvo é composto de professores em regência de turmas, cujo objetivo é integrar a construção de conhecimentos pedagógicos e saberes disciplinares, de modo a produzir resultados mais efetivos nas salas de aula dos diversos sistemas escolares.

Pelo visto nesta breve apresentação, trata-se de uma escola singular, com estrutura complexa, onde ocorrem várias ações no âmbito da formação de professores, de pesquisas, de inovação tecnológica e de produção científica, artística e cultural<sup>20</sup>. Nesse mosaico que se forma há o cotidiano da sala de aula, onde estão inseridos alunos com diferenças no seu percurso de aprendizagem, que precisam receber a educação de qualidade propagada pela renomada instituição.

A seguir, serão destacados alguns pontos que se articulam diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa, a saber: acesso, avaliação e jubilação, implantação da educação especial e experiência com inclusão escolar.

## 5.2 Acesso

Por suas características peculiares como referência de ensino, o Colégio Pedro II é muito disputado por famílias de crianças e jovens de diversas localidades da cidade do Rio de Janeiro e de outros municípios. O acesso à matrícula para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental, sempre foi realizado por sorteio, e atrai famílias de baixa renda, de bairros menos favorecidos da cidade (COLÉGIO PEDRO II, 2002).

---

<sup>20</sup> O *site* traz muitas informações sobre o Colégio, sobre cada setor e suas ações: < <http://www.cp2.g12.br/>>

O acesso ao 6º ano e ao 1º ano do Ensino Médio é executado por provas de seleção, e há o estabelecimento, desde 2005, de cota de 50% das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas. Estão em andamento análises para a implantação de cotas para pessoas com deficiência.

Desde modo, se por muitos anos havia uma elite econômica e social de alunos que frequentava o colégio, as novas formas de acesso, que introduziram os sorteios e o sistema de cotas, modificaram o perfil dessa população, que tornou-se bem mais heterogênea, exigindo um trabalho de atendimento à diversidade, em sua concepção mais ampla.

Portanto, se o sorteio para ingresso das crianças pequenas assim como a reserva de vagas nos concursos para alunos das escolas públicas reafirmam o sentido democratizador do Colégio que vem sendo construído nas últimas décadas, inventar estratégias para alcançar a meta da superação da diferença de desempenho entre os ingressantes por sorteio e os ingressantes por concurso parece ser um dos desafios da instituição para o século XXI (CAVALIERE, 2008, p.192).

A diferença de desempenho é notada no cotidiano, pois, muitas vezes, o aluno que ingressa por concurso, já até cursou aquele ano escolar para o qual está concorrendo ou fez curso preparatório, daí, em geral, o seu desempenho é mais alto. É, de fato, um desafio, pois o aluno oriundo do primeiro segmento da escola nem sempre tem um desempenho como os alunos do concurso.

Com esse acesso mais democrático, crianças, adolescentes e jovens de variadas condições passaram a ingressar na escola, dentre eles há o grupo dos alunos da “educação especial”, conforme é designado na instituição.

Os primeiros a frequentarem a escola foram estudantes com deficiência visual, cegos e com baixa visão, oriundos de um programa de cooperação técnica com o Instituto Benjamin Constant (IBC), também da esfera federal. Este processo teve início na de 1980, porém a inclusão só acontecia a partir do ensino médio, ou seja, eram alunos que passavam por um processo seletivo como os demais, com percentual de vagas reservadas para os aprovados.

Suas necessidades mais significativas eram de adequação de material e de garantia de acessibilidade física mais autônoma, o que não foi nada fácil numa escola acostumada com homogeneidade. Não havia equipamentos para as transcrições (tudo era enviado ao IBC), o espaço físico não tinha sinalizações para deslocamento autônomo (hoje pouco tem ainda), e os professores precisavam ser lembrados, constantemente, da necessidade de antecipação da entrega de material, para poder transcrever ou ampliar a tempo, principalmente provas. Fora

isso, há que se considerar os limites para a participação em aulas extremamente visuais e como se deu a relação pessoal entre os colegas.

Não é foco deste estudo, mas hoje pode ser dito que ocorreram muitas aprendizagens docentes na área da deficiência visual, e que esses primeiros alunos de ‘inclusão’ foram os precursores da constituição de uma outra cultura escolar.

Com os sorteios para o acesso ao primeiro segmento, juntamente com a profusão de ideias sobre inclusão escolar na sociedade em geral, no início dos anos 2000, alguns estudantes com deficiência intelectual, paralisia cerebral, autismo, entre outras condições atípicas foram sorteados, e passaram a compor o grupo de estudantes da escola.

Essa forma de acesso resultou em uma configuração diferente de alunado, trazendo para o Colégio outras demandas. Pois, diferente ao que acontecia anteriormente, mais crianças de classes populares e alunos com necessidades educacionais especiais passaram a compor o corpo discente.

### **5.3 Jubilação e avaliação**

Um dos maiores desafios, nesse contexto de diversidade, é o processo de avaliação, que é marcadamente classificatório e homogêneo; prevendo a não renovação de matrícula de estudantes que sejam reprovados duas vezes num mesmo ano escolar, prática conhecida como jubilação.

A avaliação é atribuída por notas (de zero a dez), numa composição de instrumentos avaliativos que envolve a realização de trabalhos (em grupo, duplas e/ou individuais) e provas individuais. A cada final de período há uma “semana de provas” estabelecida no calendário escolar.

O ano letivo é dividido em três períodos, onde ocorrem três atribuições de nota. A média para aprovação direta é a nota sete. Existem ocasiões formais para provas de recuperação para quem ficar com a média abaixo do esperado.

Jubilação é uma palavra usada recorrentemente nos corredores da escola, nos debates sobre avaliação, em discussões calorosas entre docentes contra e a favor da prática. Entre estudantes e familiares circula como uma preocupação. É interessante notar, porém, que jubilação, como vernáculo, não aparece em nenhum documento escolar, conforme pode ser visto em alguns textos das normativas vigentes.

O Artigo 37, da Portaria N° 323, de 22 de fevereiro de 2007<sup>21</sup>, que regula o processo de ensino e aprendizagem dos alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio Regular e Integrado indica em negrito que: **“Nas séries abrangidas por esta Diretriz, é vedada ao aluno a renovação de matrícula quando for reprovado mais de uma vez em uma mesma série”**.

Na Portaria N° 367, de 1º de março de 2007<sup>22</sup>, que regula o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o artigo 37 estabelece a mesma norma, também em destaque: **“É vedada ao aluno a renovação de matrícula quando for reprovado mais de uma vez em uma mesma série”**

O Colégio aplica desde seus primórdios o expediente da jubilação. Por esse processo, os estudantes que repetem duas vezes a mesma série são expulsos, isto é, jubilados da escola. A partir de 2005 passaram a ser jubilados somente os estudantes matriculados da 3ª série do ensino fundamental em diante. Antes dessa data, eram jubilados do Colégio alunos que estivessem na classe inicial (antiga classe de alfabetização, atual 1º ano) ou no 3º ano do ensino médio. [...] O Colégio Pedro II possui, pois, um processo interno de exclusão que atinge, sobretudo o contingente que entrou por sorteio (GALVÃO, 2008, p.336).

Como uma escola que prima pela qualidade do ensino pode ser excludente? O que é qualidade, então? Neste sentido, para a instituição colocou-se um desafio: transformar uma escola tradicional, meritocrática e homogeneizadora, em uma escola inclusiva, sem perder o padrão de excelência.

Cabe aqui rever o conceito de excelência. Durante muito tempo, como já visto, a escola foi considerada muito boa, pois seu alunado sempre se destacou por ocupar cargos de destaque no cenário nacional, pelas aprovações no vestibular e em avaliações externas, foram esses aspectos primordialmente que sempre pesaram para a consideração do *status* da escola.

A mudança de perspectiva passa pela constituição de uma nova cultura escolar, onde a qualidade em educação prevê o convívio com as diferenças, o melhor aproveitamento do potencial individual e coletivo dos sujeitos que a compõem, a possibilidade de perceber que cada um “tem o seu jeito”, que nem todos serão “brilhantes e destacados” academicamente, mas que poderão descobrir, na vivência escolar, suas possibilidades e ter um lugar digno na sociedade. É o que Freire (1969, 1983, 2003) denomina de uma educação humanizada e humanizadora.

<sup>21</sup> Disponível em: <[www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2007/Portaria\\_323\\_Diretriz\\_EF\\_EM.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2007/Portaria_323_Diretriz_EF_EM.pdf)>, acesso em: 04 de dezembro de 2014.

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2007/Portaria\\_367\\_Diretriz\\_4\\_5\\_2007\\_Nucleo\\_Comum.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2007/Portaria_367_Diretriz_4_5_2007_Nucleo_Comum.pdf)> Acesso em: 04 de dezembro de 2014.



Os pressupostos propagados sobre inclusão, por cerca de duas décadas, ainda são uma novidade nessa escola secular, que não decidiu ser inclusiva como projeto político, a inclusão foi acontecendo com a chegada dos alunos especiais.

A obrigatoriedade de matrícula de qualquer aluno sorteado ou concursado traz para dentro da escola uma responsabilidade em relação a cada membro do corpo discente, por isso a avaliação e a jubilação são temas em constante discussão, atualmente, na instituição.

#### **5.4 Alternativas de trabalho num contexto de diversidade - Laboratórios de Aprendizagem, Salas de Recursos Multifuncional, NAPNEs – a educação especial na instituição**

Em determinado momento, no Colégio Pedro II, começaram a ser planejadas alternativas de trabalho pedagógico para apoiar um número cada vez maior de alunos que apresentava fraco desempenho acadêmico e dificuldades para acompanhar o ensino. Eram situações em que a recuperação paralela<sup>23</sup> não era suficiente, havendo necessidade de um trabalho mais individualizado e com estratégias diferentes das que eram usadas em sala de aula.

Para atender a essas demandas, em meados do ano 2000, foram implantados os Laboratórios de Aprendizagem, conhecidos como LAs, no primeiro segmento do ensino fundamental:

para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que não sejam apenas dificuldade na aquisição do conteúdo, mas que apontem para uma possível necessidade especial de aprendizagem relacionada aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor, de linguagem, de relação corporal, entre outras, o Colégio Pedro II oferece atividades pedagógicas dentro de um espaço chamado Laboratório de Aprendizagem (LA) (GONÇALVES, 2009, p.15).

O LA se estabeleceu como um espaço alternativo, com professores destacados especialmente para a função (regentes com carga horária total dedicada a esse atendimento), que ainda hoje desenvolve um trabalho diferente da recuperação paralela, para estudantes com

---

<sup>23</sup> O Colégio tem uma seção de recuperação paralela, ligada à diretoria de Projetos Educacionais, a recuperação “tem como objetivo a melhoria do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de recuperação e reprovação” ([http://www.cp2.g12.br/component/content/article/106-pro\\_reitorias/proen/1468-diretoria-de-projetos-educacionais.html](http://www.cp2.g12.br/component/content/article/106-pro_reitorias/proen/1468-diretoria-de-projetos-educacionais.html)). O trabalho é desenvolvido em cada *campi*, como reforço escolar, em encontros semanais sistemáticos, em horários fora do turno de aula.

dificuldades acentuadas de aprendizagem, como dislexia, por exemplo. Os poucos alunos com deficiência já integrantes do corpo discente, na época, passaram também a compor o grupo atendido.

A dinâmica depende da organização de cada *campi*, mas consiste, basicamente, num trabalho com pequenos grupos, composto por alunos de diferentes anos escolares, se for o caso, com foco na necessidade de cada um. Assim, podem existir grupos para matemática, para linguagem, para desenvolvimento da compreensão, para raciocínio lógico. Há também situações em que o aluno precisa de um trabalho individualizado. A sistemática para qualquer dinâmica é de encontro semanais, uma ou duas vezes, com uma hora e meia cada.

De acordo com o caso e disponibilidade de horário docente, a alternativa é acompanhar o aluno durante a aula, com interação direta junto ao professor regente da turma, com diferenciação no ensino, uso de recursos e estratégias específicos, caracterizando-se como ensino colaborativo<sup>24</sup>.

O trabalho do LA se firmou no primeiro segmento, com o reconhecimento de sua importância e bons resultados. Como participante dessa história, consigo vislumbrar que o “embrião” do trabalho em educação especial na instituição surgiu com a criação dos Laboratórios de Aprendizagem.

Em 2004, foi criado o Setor de Educação Especial (SEE) da Secretaria de Ensino – atualmente Seção de Educação Especial (SEE) da Pró-Reitoria de Ensino. Essa implementação ocorreu pela inserção de maior número de alunos que requeriam um serviço específico, e pela imposição de dispositivos legais, que indicavam a necessidade das instituições terem setores que respondessem pela educação especial.

Como aponta a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 do MEC: “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

A SEE ficou responsável pelos Laboratórios de Aprendizagem e, seguindo os movimentos e orientações nacionais do MEC, posteriormente, em 2009, instituiu as primeiras Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo a Portaria n.13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

---

<sup>24</sup> “O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. [...] ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum, na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino regular” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA; 2011, p. 85).

As Salas de Recursos Multifuncionais foram montadas com recursos do Governo Federal, com o recebimento do material previsto, como computadores, impressoras, impressora a braile, jogos, instrumentos musicais. Outros recursos foram providos pelo próprio Colégio. Com o passar do tempo, foram criadas salas, também, no segundo segmento e ensino médio, ampliando o público de alunos a ser atendido.

Então, para os LAs eram indicados os alunos com dificuldades de aprendizagem e para as SRMs os que apresentavam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2008a). A indicação era feita pelos professores da turma e também quando o aluno já apresentava alguma avaliação externa da área médica com indicação de apoio pedagógico específico.

O trabalho realizado nas SRMs seguiu os moldes do que é desenvolvido nos LAs. São formados grupos de alunos, que frequentam encontros sistemáticos semanais, no contraturno, de acordo com as necessidades escolares.

Desenvolve-se um trabalho de apoio à aprendizagem com o emprego de recursos e estratégias diferenciadas; há a elaboração, junto com os alunos, de sínteses, resumos, esquemas para servir de suporte no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Variados recursos são usados para favorecer a compreensão, como jogos, materiais estruturados, *softwares*, na área da Matemática, por exemplo.

O que é ministrado durante o ensino, em sala de aula comum, é revisto, com acesso a outras fontes de informação, para além do livro didático e textos dados pelo professor, como imagens, filmes, notícias.

Há casos específicos em que o professor da SRM acompanha o estudante durante a aula, num sistema de ensino colaborativo. Geralmente são alunos com deficiência intelectual e autismo, que necessitam de uma intervenção imediata no processo de ensino.

As SRMs são também um espaço para a interação com os regentes de turma para o reconhecimento das necessidades discentes e planejamento de respostas educativas adequadas (flexibilização curricular, avaliações adaptadas, adequação de tempo, material diferenciado). Com esse serviço, os professores passaram a ter um setor de referência para trocas de ideias.

Vale destacar, que nessa configuração, as funções docentes do LA e da SRM ficaram imbricadas, pois não havia recursos humanos especializados para várias atividades, e por vezes a identificação do alunado não era precisa (quem é para a SRM e quem é para o LA?).

Assim, eu mesma atuei como professora de LA e de SRM, ao mesmo tempo, distribuindo carga horária, trabalhando com grupos variados de alunos.

O pressuposto dessa atividade docente era verificar a necessidade educacional do estudante, independente da sua “classificação”. Ou seja, a prioridade era pensar recursos e estratégias para o desenvolvimento de cada sujeito, considerando suas possibilidades e dificuldades.

A organização institucional nessa área da educação especial recebeu uma nova configuração, em 2012, com equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs). E, assim, a Portaria Nº 906, de 18 de maio de 2012<sup>25</sup>, instituiu o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)<sup>26</sup>, que prevê o seguinte:

O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas (Artigo 2º).

Os NAPNEs estão subordinados à Seção de Educação Especial da Diretoria de Ensino, constituindo-se em estratégia da Educação Especial nesta Instituição (Parágrafo único).

O portal do MEC<sup>27</sup> define a ação dos NAPNEs:

O Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) prepara a instituição para receber as PNE, providenciando a adaptação de currículo conforme a necessidade de cada aluno.

Com o estabelecimento desses núcleos no Colégio, (atualmente distribuídos em quase todos os *campi* (os que não possuem, têm previsão para a implantação em 2015), considero que houve um significativo ganho institucional, pois o trabalho se estendeu para o segundo segmento e para o ensino médio, já que antes as ações em educação especial estavam concentradas nos anos iniciais (1º ao 5º).

Outro proveito foi a ampliação do público a ser atendido, pois o entendimento das IFEs foi de que o trabalho do NAPNE está dirigido aos alunos da educação especial e para outros que apresentem dificuldades de aprendizagem.

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria\\_906\\_2012\\_NAPNE.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria_906_2012_NAPNE.pdf)>  
Acesso em: 18 de dezembro de 2014.

<sup>26</sup> Para uma discussão sobre a criação e constituição dos NAPNEs nos Institutos Federais ver Carlou (2014). A portaria do Colégio Pedro II usa a palavra *especiais*, na designação de Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE); no entanto, em outros textos da instituição e em documentos dos Institutos Federais vamos encontrar a palavra *específicas*, assim: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

<sup>27</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800)

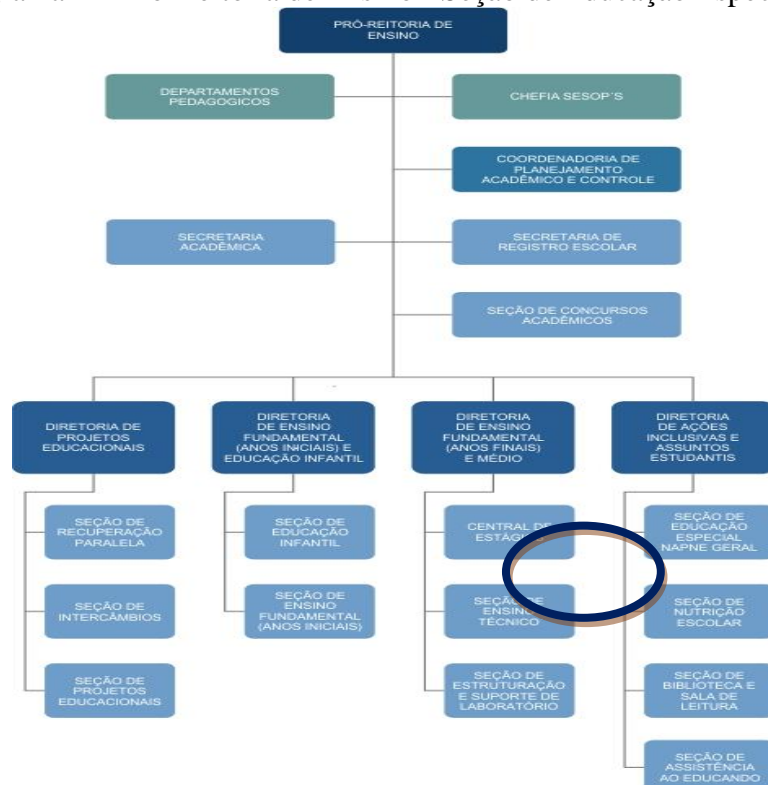
Isso, de certa forma, minimiza as dificuldades comuns referentes à classificação dos alunos, principalmente na exigência de um laudo médico, que nem sempre era apresentado. A ênfase está na *necessidade de apoio específico* (em escrita, em leitura, em cálculo, em organização pessoal) que alguns alunos precisam.

O nome passou a ser *Seção de Educação Especial/NAPNE Geral*, compondo a Pró-Reitoria de Ensino. O funcionamento é o mesmo desde sua criação, há uma coordenadora geral, é uma docente responsável por todos os *campi*, possui uma sala própria no prédio central administrativo do Colégio, no bairro de São Cristóvão.

Constituiu-se como um setor de articulação, que promove formação continuada, reúne os docentes ligados ao trabalho para planejamento e avaliação, busca recursos para aquisição de material, faz mediação em situações específicas referentes aos alunos, com participação em Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas e administrativas. A Seção, atualmente, é responsável pelo trabalho desenvolvido nos Laboratórios de Aprendizagem e nas Salas de Recursos Multifuncional.

O organograma 1 localiza a *Seção de Educação Especial/NAPNE Geral* na estrutura do Colégio Pedro II, sendo que cada Instituto Federal de Educação (IFE) tem autonomia para compor sua própria organização.

Organograma 1 – Pró-Reitoria de Ensino - Seção de Educação Especial



Fonte:< [http://www.cp2.g12.br/estrutura\\_organizacional\\_proen/organograma\\_proen.html](http://www.cp2.g12.br/estrutura_organizacional_proen/organograma_proen.html)>

No Colégio, junto à Pró-Reitoria de Ensino, o NAPNE integra a Diretoria de Ações Inclusivas e Assuntos Estudantis, que é composta também pelas Seções de Nutrição, Biblioteca e Assistência ao Educando.

Isso causa certo estranhamento, pois essas Seções envolvem atividades muito distintas. Nutrição se relaciona à organização da merenda escolar; Biblioteca abrange a manutenção e fornecimento dos acervos das bibliotecas dos *campi* e monitora a distribuição de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Assistência ao Educando é responsável em subsidiar as necessidades materiais de alunos em condições econômicas desfavoráveis, fornecendo uniforme e material escolar, por exemplo.

A Seção de Educação Especial tem uma função prioritariamente pedagógica, envolve professores e práticas e parece deslocada nesse arranjo. Porém, o nome da diretoria, Ações inclusivas, sugere que deveria haver um destaque para a inclusão, mas falta um lugar para ela. Nitidamente é um trabalho que está em construção, não está estagnado, o que é um bom sinal.

## 5.5 Outros componentes da estrutura

O Colégio Pedro II possui um corpo docente com boa formação acadêmica, muitos com doutorado e mestrado e a maioria com especialização, havendo uma relação direta entre formação e remuneração, o que estimula os estudos.

O fator salarial é um destaque, pois está bem acima da média nacional do que recebem os professores de educação básica, o que leva a um grupo significativo de professores a optar por dedicação exclusiva, resultando em maior tempo disponível aos projetos da instituição e professores menos desgastados por deslocamentos e jornadas em duas ou mais instituições.

Outros fatores também contribuem com a qualidade da instituição. Por exemplo, na grade de horários dos professores há tempos destinados ao planejamento, a encontros com professores da mesma área disciplinar, e ao atendimento às famílias. As turmas não são superlotadas, tendo em média 30 alunos, e os índices de reprovação escolar são muito baixos.

Ainda que existam problemas como falta de algum recurso específico ou espaços deficitários, há uma boa estrutura física e material. Cada um dos *campi* possui laboratórios de informática, equipamentos tecnológicos para uso nas aulas, quadras de esportes e auditórios.

Há espaços físicos que podem ser reestruturados, garantindo acessibilidade e maior adequação. Certamente, sempre há reivindicações por melhorias, mas, comparando-se a outros lugares é uma instituição escolar privilegiada.

No entanto, durante muitos anos, estudantes e suas famílias que sonharam com uma vida melhor por causa de uma escola de qualidade, foram excluídos do sistema por não conseguirem acompanhar os estudos, por fatores sociais, econômicos, por dificuldades de aprendizagem; alguns por jubilação, outros por abandono ou transferência escolar.

Essa exclusão oficial ou velada, tem encontrado um contraponto com os pressupostos e dispositivos legais que garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência e outros quadros atípicos de desenvolvimento na escola comum, que têm permitido que alunos sigam seus estudos, mas não sem o desconforto de professores que perguntam como garantir a aprendizagem, com toda a excelência.

Esse capítulo teve a intenção de desvelar um cenário rico e complexo de uma instituição que tem potencial e estrutura para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mantendo sua tradição de escola de excelência, ao mesmo tempo em que inova para atender demandas atuais, principalmente ao que concerne ao atendimento à diversidade.

“Inovar é audacioso. Tornar-se-á efetivo? O futuro dirá, mas é preciso ter em mente Ortega y Gasset, quando afirma: ‘Reforma não é apenas correção de abusos, mas criação de novos usos’” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 13).

## 6 O PERCURSO METODOLÓGICO: ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão.

*Stake, 2011, p.23*

Esse capítulo contextualiza a tese em sua configuração metodológica como uma pesquisa de campo, de matriz qualitativa. A estratégia de investigação empregada foi o **estudo de caso**. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, observações e fontes documentais. O campo de pesquisa foi o Colégio Pedro II, *campus* Engenho Novo II, na turma 801.

### 6.1 Pesquisa qualitativa

Pesquisar na área da educação traz uma busca, por compreender “como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 21). Especificamente o ambiente escolar, espaço de contradições e evidências, apresenta-se como um terreno fértil, pela profusão de situações concretas e dinâmicas, e, ao mesmo tempo, árido, por suas incongruências e discontinuidades.

O desafio desta pesquisa foi estabelecer um percurso de investigação que levasse à compreensão sobre fatos do cotidiano, ou seja, verificar como aconteceram processos de escolarização e inclusão, no segundo segmento do ensino fundamental, numa escola de excelência.

Com o compromisso e a intenção de produzir um trabalho consistente, busquei manter coerência entre as questões de estudo, o objeto, a teoria e o percurso metodológico. Em razão da natureza do estudo, que envolveu pessoas em suas interações e experiências, e por ser realizada em contextos naturais, a escola e a sala de aula, a opção foi por uma abordagem de matriz *qualitativa*. Isso se justifica porque



a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Vale destacar que a realização desta tese foi mais uma oportunidade para aprender a fazer pesquisa, pois “o ato de pesquisar é indissociável da formação de pesquisador, ou seja, o ato de pesquisar impõe a aprendizagem e a incorporação de métodos para fazer pesquisa” (MANZINI, 2009, p. 2).

Neste sentido, o maior desafio dessa aprendizagem de *fazer pesquisa* foi conciliar o conhecimento empírico do campo, por ser professora da instituição por quase 20 anos, com o distanciamento necessário para o desenvolvimento da investigação. O dilema com o qual eu me encontrava era: “o que é prática e o que é pesquisa? Qual é a natureza do compromisso do docente-pesquisador em uma situação de duplo papel? Em que medida o atendimento aos estudantes se vê alterado pelas necessidades que a pesquisa impõe?” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 219).

Com muito cuidado, tentando achar meu papel de quem pesquisa, e com curiosidade para enxergar além da minha visão de “professora da casa”, segui no intento de investigar com a atenção de quem vê pela primeira vez algo muito familiar. Foi uma experiência nova e importante para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

## 6.2 Estudo de caso como estratégia de investigação

O estudo de caso foi compreendido como uma estratégia adequada à investigação: “certos ‘casos’ impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa: um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma.” (DUARTE, 2008, p.124).

Os autores de referência usados para compreender e organizar o estudo de caso foram Stake (2011); Yin (2010); Duarte (2008); Alves-Mazzotti (2006); André (2005).

Duarte (2008, p.126) aponta algumas vantagens na escolha do estudo de caso, como necessitar de poucos recursos e poder ser assumido por um único investigador, que são características relativas a esta investigação:

A sua vantagem é a de, à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa. Mas, como toda investigação, quanto à problemática, ao enquadramento teórico, à escolha das ‘unidades’ a inquirir ou à lógica da análise dos dados, põe igualmente à prova as qualidades da investigação.

A definição de estudo de caso apresentada por Yin (2010, p. 39-40) reforça a adoção da estratégia para o contexto desta tese:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. (...) A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência.

O “fenômeno contemporâneo” em questão é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do ensino fundamental, em uma escola de excelência. O “estudo de caso procura captar a complexidade de um ‘sistema’, na sua atividade” (DUARTE, 2008, p. 115).

Nos contatos iniciais com a direção pedagógica e professores da instituição, a *complexidade a ser compreendida em sua dinâmica* foi sendo demarcada pelas falas recorrentes de profissionais do *campus* Engenho Novo II, do Colégio Pedro II.

Esses apontaram a turma 801 como um marco de inclusão escolar para aquela unidade, essa indicação configurou *o caso* a ser estudado.

Yin (2010, p.49) indica alguns componentes de um estudo de caso que são especialmente importantes: “as questões de estudo; as proposições, se houver; a(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para interpretar as constatações”. Os dois últimos elementos referem-se ao que deve ser feito após a coleta de dados, situações que serão detalhadas mais adiante.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos três aspectos principais da presente investigação:

Quadro 1 – Componentes do estudo de caso da turma 801

Questões de estudo	<i>Como</i> acontecem as inclusões escolares no segundo segmento do ensino fundamental, numa escola de excelência acadêmica? <i>Como</i> são as práticas pedagógicas de ensino para esses alunos?
Proposições	Há poucos estudos sobre inclusão escolar no segundo segmento do EF; Escolas de excelência acadêmica lidam com o dilema <i>qualidade X exclusão</i> ; Estratégias de diferenciação pedagógica podem atender a diversidade humana em sala de aula; Inclusão escolar se baseia no tripé: acesso, permanência e aprendizagem.
Unidades de análise	A turma 801, do <i>campus</i> Engenho Novo II, do Colégio Pedro II, considerada

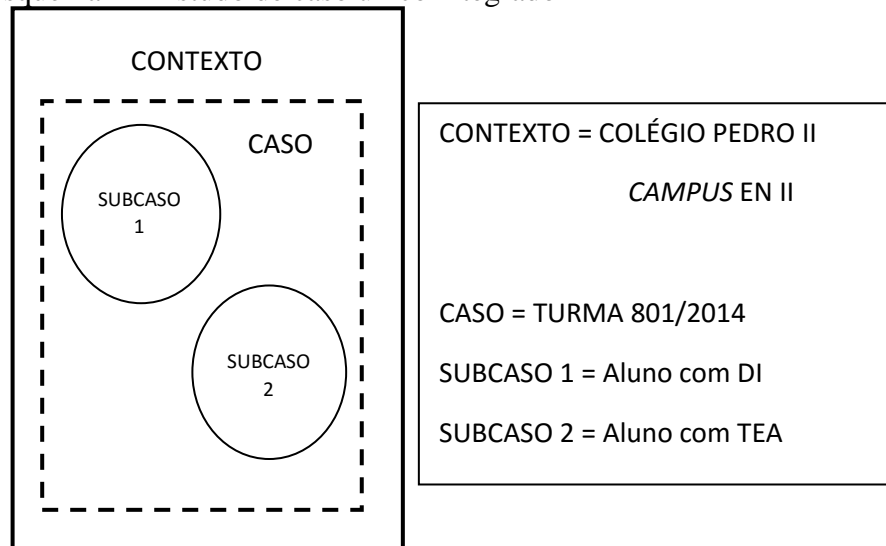
	como referência para discutir inclusão escolar; Dois subcasos de alunos que têm uma trajetória significativa na escola por suas características específicas (um com deficiência intelectual e o outro com transtorno do espectro do autismo – Síndrome de Asperger).
--	---

Fonte: A Autora

Considerando as unidades de análise do caso, que são a turma 801 e dois alunos em particular, é possível encontrar duas denominações correlatas: Yin (2010) classifica de *estudo singular ou único integrado*, e Stake (2011) de *estudo intrínseco*.

Para melhor ilustrar, segue o esquema 1.

Esquema 1 – Estudo de caso único integrado



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos exemplos apresentados por Yin (2010, p. 70)

### 6.3 O campo de pesquisa

O Capítulo cinco apresentou o Colégio Pedro II, sua história e estrutura. Agora o foco é o *campus* Engenho Novo II, espaço onde a pesquisa foi realizada.

O *locus* da pesquisa foi o *campus* Engenho Novo II, no bairro de mesmo nome, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O prédio fica localizado em uma rua principal, muito movimentada, com transporte coletivo à porta, o bairro é residencial, com algum comércio ao redor.

O terreno da escola está dividido entre os *campi* I e II. O I é das séries iniciais, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; funciona em dois turnos (manhã e tarde), tendo atualmente

quase 500 alunos. O presente estudo foi desenvolvido no Engenho Novo II, onde estão o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio.

O *campus* Engenho Novo II foi fundado em março de 1952, como uma das Seções do Externato do CPII, no prédio onde até então funcionava o Colégio Independência.

Atualmente, conta com 44 turmas, distribuídas em três turnos diários, com 1.237 alunos matriculados nos Ensinos Fundamental (de 6º ao 9º anos), Médio Regular, Médio Integrado em Informática e PROEJA.

O espaço físico do *campus* é constituído de dois prédios e dois anexos, com 30 salas de aulas, Laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia, Salas de Multimeios, uma ampla Biblioteca, Sala de Atendimento a alunos com necessidades especiais, Quadra Poliesportiva e demais instalações que permitem a perfeita prática das atividades pedagógicas.<sup>28</sup>

Existe também um refeitório com fornecimento de merenda escolar, em forma de lanche, nos horários de recreio, e refeições na hora do almoço e no início da noite para o 3º turno. A escola funciona de 7h às 22h30min, de segunda à sexta, e de 7h às 16h20min, aos sábados.

Um aspecto peculiar da estrutura do colégio é a distribuição das disciplinas, em todos os *campi*, conhecida internamente como *dias pares e ímpares*, onde as aulas de Línguas (Portuguesa, Francesa, Inglesa e Espanhola), Matemática, Química, Filosofia e Educação Musical acontecem às segundas, quartas e sextas (dias pares); e nas terças, quintas e sábados (dias ímpares) são as aulas de Desenho Geométrico, Educação Física, História, Geografia, Ciências Sociais/Sociologia, Ciências Biológicas, Artes Visuais, Física e Informática Educativa.

Essa forma de organização é sempre ponto de pauta em encontros gerais e em reuniões de departamentos, pois resulta num distanciamento entre os docentes de dias pares e ímpares para a execução de projetos multidisciplinares, encontros referentes a uma turma ou um aluno em comum, por exemplo. No entanto, esta tradição é mantida, sem alteração há muitos anos.

As reuniões de planejamento semanal (RPSs) são obrigatórias. Acontecem por disciplina e constam da grade de horário do professor, ocupando dois tempos de aula (cerca de duas horas). São encontros para discussão sobre os conteúdos, organização de estratégias de ensino, elaboração de material. É um momento importante para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

O corpo docente é composto por 119 professores, apoiados por 59 funcionários técnico-administrativos e 28 prestadores de serviços (limpeza, recepção, segurança). O

<sup>28</sup> Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/campi/engenho\\_novo\\_2.html](http://www.cp2.g12.br/campi/engenho_novo_2.html)>. Consulta realizada em outubro de 2014.

número de alunos por turno compreende em 2014, 638 no 1º turno, 515 no 2º turno e 96 no 3º turno<sup>29</sup>. Este último abriga as turmas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>30</sup>.

A turma 801 funciona no turno da manhã, possui 27 alunos, quatro deles são acompanhados pelo Laboratório de Aprendizagem e outros quatro pela Sala de Recursos Multifuncional, ou seja, quatro estão indicados como alunos com dificuldades de aprendizagem e os outros com deficiência, adiante tem a caracterização de cada um.

A professora responsável pelo NAPNE, denominada no *campus* como *professora da sala de recursos* (e assim será designada nesta pesquisa), participa das aulas para acompanhar especificamente dois alunos, um com Deficiência Intelectual e outro com transtorno do espectro do autismo.

#### 6.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nenhuma fonte única tem uma vantagem completa sobre todas as outras. Na realidade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso desejará usar, por isso, tantas fontes quanto possível

*Yin, 2010, p. 128*

Segundo este autor (YIN, 2010, p.127), “as fontes de evidência mais comumente usadas na realização de estudos de caso são: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos”. Nesta investigação foram usadas fontes documentais, observação participante e entrevistas.

---

<sup>29</sup> Informações obtidas na secretaria da escola.

<sup>30</sup> O *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA* foi implantado em 2006 como forma de resgatar o curso noturno. Esses cursos oferecem formação técnica de nível médio para público específico, já que, para cursá-lo, o estudante deve ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos completos na data da matrícula na Instituição, além de ter concluído o Ensino Fundamental. São ministrados os seguintes cursos: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Administração; Técnico em Manutenção Automotiva.

#### 6.4.1 Documentos

A informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos de estudo de caso. Esse tipo de informação pode tomar várias formas e deve ser objeto de planos específicos de coleta de dados

*Yin, 2010, p. 128*

Os documentos consultados foram: o Projeto Político Pedagógico da instituição (COLÉGIO PEDRO II, 2002); o portal oficial na *internet*, (<http://www.cp2.g12.br/>), que dá acesso aos documentos institucionais, à história, às informações recentes e inúmeros dados sobre o Colégio; documentos impressos sobre o inclusão e educação especial produzidos pela escola.

Docentes e funcionários administrativos me deram acesso a materiais relacionados à turma. Foram consultados relatórios sobre os alunos, fichas de observação, instrumentos de avaliações (provas e trabalhos), propostas de aulas planejadas pelos professores, fotografias estas últimas, disponibilizadas por docentes ou capturadas por mim durante as observações.

#### 6.4.2 Observação participante

Uma forma ativa de observação é a observação participante, em que o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm descrita no papel

*Stake, 2011, p.107*

A observação participante foi um dos principais procedimentos de coleta de dados neste estudo. Nas palavras de Yin (2010, p. 138-139,) “a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo”.

A observação participante proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso [...] A oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo. [...] Outra oportunidade diferenciada é a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém “interno” ao estudo de caso, não de alguém externo a ele.

Pelo meu envolvimento profissional com os participantes da pesquisa (estudantes, professores e gestores), não seria possível me colocar como uma observadora distante e passiva. A participação era inerente à minha presença em sala de aula. Assim, por vezes era solicitada pelos professores para apoiar algum aluno, num processo de interação pedagógica; do mesmo modo, vários alunos da turma pediam minha ajuda, explicação, ou mesmo, minha atenção.

Porém, longe de contaminar as observações, esse envolvimento me permitiu, como apontado na citação acima, captar a realidade do ponto de vista de alguém pertencente ao universo do estudo de caso, ou seja, favoreceu a visão de realidade e contexto.

A observação participante, como lembra Pletsch (2010, p.145), é “a observação direta e constante da realidade, bem como a aproximação com os atores nos contextos sociais investigados”, o observador interage em maior ou menor grau com o que acontece, dependendo da circunstância.

Essa inserção participativa permite uma melhor compreensão e interpretação do que ocorre na realidade cotidiana, requer, porém, uma clareza sobre o papel de pesquisador, exigindo certo rigor acadêmico para que a subjetividade não comprometa demais a análise, principalmente no meu caso, que tinha uma relação profissional direta e de longa data com a situação.

Dessa forma, as observações aconteceram na sala da turma, no laboratório de informática, na sala de projeção multimídia, na sala de Música, dependendo de onde era ministrada a aula.

Tudo foi registrado por meio de anotações escritas num diário de campo, com a descrição do que estava ocorrendo, além de notas pessoais. Algumas atividades em grupo realizadas pelos alunos foram fotografadas, com a devida autorização.

As observações ocorreram desde o início do ano letivo de 2014, em fevereiro, até maio, quando foi deflagrada uma greve nas instituições federais de ensino, interrompendo antecipadamente o processo.

O planejamento era cobrir todo o primeiro semestre, porém com a greve, que durou mais de dois meses, e a Copa do Mundo que alterou o calendário escolar, o cronograma teve que ser ajustado.

No mês de fevereiro todas as aulas das 12 disciplinas ministradas na turma foram acompanhadas, de segunda a sábado.

A partir de março, para melhor organizar o tempo, foram selecionadas algumas disciplinas, pois não seria possível acompanhar todas as aulas o tempo todo (de segunda a sábado).

Como critério, foram selecionadas as disciplinas consideradas básicas e que ocupam maior tempo na grade curricular – Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. Foi incluída também na amostra Artes Visuais por envolver outras expressões de conhecimento, além de oferecer, na ocasião, a melhor conciliação de horário, em relação às outras.

Ficaram, então, 50% do total das disciplinas da turma, não tendo sido acompanhadas as aulas de Inglês, Francês, Desenho Geométrico, Ciências Sociais, Educação Musical e Educação Física<sup>31</sup>. Todos os professores foram avisados sobre essa opção, compreenderam, mostraram-se interessados e envolvidos com a temática da investigação e se colocaram prontos a colaborar.

Para garantir registros coerentes e em atenção às questões da pesquisa, houve necessidade de se estabelecer algumas definições para a realização das observações. Primeiro, focalizá-las prioritariamente nos dois alunos que constituíram os subcasos do estudo, um com deficiência intelectual e outro com autismo. Em segundo plano, olhar com atenção para os outros alunos da Sala de Recursos e do Laboratório de Aprendizagem. E, por fim, atentar para a dinâmica na turma, de um modo geral.

Um roteiro foi elaborado para nortear a realização dos registros escritos, com o intuito de que se observasse:

- *procedimentos e recursos didáticos utilizados em sala – Como o professor ensina? O que ele usa para ensinar?*
- *relações entre professores e alunos – Como o docente aborda? Como estimula? Escuta e responde às perguntas?*
- *relações entre alunos e professores – Há autonomia? Há apresentação de dúvidas? Como é a participação?*

---

<sup>31</sup> Como a professora estava licenciada, a turma não tinha aula de Educação Física neste período.



- *relações entre alunos – Um estimula o outro? Oferecem ou pedem ajuda entre si? Como acontece?*
- *relações entre o aluno e o conhecimento – Como é a realização de tarefas? Como acompanham as propostas das aulas?*
- *ações da professora da sala de recursos, durante as aulas – que procedimentos adota junto aos alunos e professores?*

Duas bolsistas de graduação, do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), colaboraram com as observações, cada uma acompanhando as aulas num dia da semana. A função das auxiliares de pesquisa foi, a partir do roteiro de observação, fazerem registros contínuos escritos.

Antes de iniciar as atividades de campo, como forma de preparação, estudamos textos sobre observação participante, combinamos como seriam feitos os registros, montamos o roteiro. “Um procedimento comum para aumentar a confiabilidade da evidência observacional é ter mais de um único observador realizando a observação [...] quando os recursos permitirem, a investigação do estudo de caso deve adotar o uso de múltiplos observadores” (YIN, 2010, p. 137).

A presença de mais de um observador, pelo menos em alguns dias, permitiu o aumento de confiabilidade em relação aos dados coletados. Ao confrontarmos os registros sobre o caso estudado, a partir de três observadores, foi possível ampliar a visão e compreender melhor o objeto de estudo.

Fiz as observações em sala de aula, de modo contínuo, de segunda-feira a sábado, durante o mês de fevereiro (como já explicado) e, nos meses subsequentes, foram todos os dias, menos às quartas-feiras. As bolsistas iam uma vez por semana, cada uma em um dia. Quando elas estavam presentes, as anotações ocorreram concomitantemente (cada uma fazendo seu registro individual).

Mesmo com as alterações de calendário, foi possível acompanhar o 1º período letivo (fevereiro a maio), fechando um ciclo pedagógico. Foram observadas as aulas, a elaboração e apresentação de trabalhos, a aplicação das provas.

Outras observações eventuais efetivaram-se em alguns momentos na sala de recursos multifuncional, em atividades pedagógicas; na realização de uma reunião com familiares de alunos da SR; num encontro de orientação a professores ligados ao Programa da Residência Docente. Também foi possível observar dois Conselhos de Classe (COC), um ocorrido em agosto, referente ao 1º período letivo e outro em dezembro, referente ao 3º período.

As observações totalizaram aproximadamente 250 horas, 220 horas foram na turma 801, em períodos de aula; outras 30 horas foram na Sala de Recursos (SR). As bolsistas totalizaram juntas cerca de 50 horas. Os registros escritos resultaram em muitas páginas manuscritas, que foram depois digitadas e transformadas em arquivos por dia de observação, contendo detalhes do cotidiano que desvelaram uma realidade extremamente complexa e rica que apontou para vários aspectos e possibilidades de análise.

#### 6.4.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista na pesquisa qualitativa constitui-se em “um meio eficaz para, apesar de toda ambiguidade da expressão, ‘coletar informações’ sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada” e sua eficácia se demonstra “quando se trata de dar conta do ponto de vista dos atores” (POUPART, 2010, p. 222-223).

A eficácia do uso de entrevistas em estudos de caso, segundo Yin (2010), é porque fornecem inferências e explicações em relação às causas do que se está pesquisando. Deve-se, porém, tomar cuidado, de acordo com o autor, com a parcialidade, devido a questões mal articuladas, interpretações baseadas em respostas parciais, bem como a reflexividade, quando o entrevistado responde aquilo que ele imagina que o pesquisador “quer ouvir”.

Conforme mencionado, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas:

uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004).

Foram feitas 13 entrevistas, totalizando cerca de sete horas de gravação em áudio, todas com autorização e concordância dos entrevistados. Elas ocorreram em ambientes relativamente tranquilos, como a sala dos professores, em momentos em que estava mais vazia, sem muito movimento, numa sala de atendimento aos responsáveis, ou ainda, na Sala de Recursos Multifuncional.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro com perguntas básicas, a partir das quais poderiam surgir outras, de acordo com a conversa. Estas perguntas foram planejadas de acordo com a função da pessoa entrevistada.

Na entrevista com a coordenadora do setor de Educação Especial da instituição, que aconteceu em São Cristóvão, a questão principal era relacionada ao histórico da Educação Especial no Colégio Pedro II e sobre a estrutura do trabalho realizado:

- *Você pode se apresentar e falar, em síntese, sobre o seu percurso no Colégio Pedro II?*
- *Como foi a implantação da Educação Especial na instituição, como ela se iniciou e como está atualmente estruturada.*
- *O estudo de caso realizado nessa pesquisa acontece na turma 801, do campus Engenho Novo II. O que você tem a dizer sobre a turma e sobre o trabalho desenvolvido nesse campus?*
- *Para fechar, estou colhendo, de todos os docentes, opiniões sobre o que é uma escola de excelência e por que o Pedro II é considerado uma.*

Para a diretora pedagógica do Engenho Novo II:

- *Você poderia contar a história da turma 801 nesse campus?*
- *Na sua concepção por que o Pedro II é considerado uma escola de excelência?*

Para a técnica de assuntos educacionais (TAE), ligada ao setor de orientação educacional do Engenho Novo II foi feita a seguinte pergunta:

- *O que você pode me contar sobre a turma 801?*

A professora da Sala de Recursos foi entrevistada a partir das seguintes questões:

- *Conta um pouco da sua história de professora, quantos anos de magistério, quantos anos no Pedro II...*
- *Fala sobre o seu percurso nesse trabalho no segundo segmento aqui no campus Engenho Novo II.*
- *Que ações envolvem o seu cotidiano escolar? Como explicaria suas funções na escola?*
- *Quantos alunos são acompanhados por você, atualmente?*
- *Como é a dinâmica de acompanhamento?*

Para os professores da turma (dos 12, foram seis entrevistados, cinco das aulas que acompanhei por mais tempo, a exceção foi Geografia, e um, das aulas que observei só no primeiro mês, Inglês), foram feitas duas perguntas:

- *Qual é a sua experiência com a turma 801?*
- *O Pedro II é considerado uma escola de excelência. O que é uma escola de excelência na sua concepção?*

Também foi realizada uma entrevista com três alunos da turma, foi uma oportunidade que surgiu de modo espontâneo. Encontrei-os casualmente, num intervalo de aula, na hora do almoço, na sala de recursos. Eles conversavam entre si, dois eram atendidos pela professora na sala de recursos e aguardavam a hora da aula, um com deficiência intelectual e outro com autismo (os subcasos do estudo), e o terceiro um colega da turma, estava por lá aguardando alguém chegar para ir para casa.

Perguntei se poderia entrevistá-los para que falassem sobre a turma 801, que eu iria gravar. Eles prontamente se envolveram com a proposta e foram muito participativos; falou um de cada vez, todos permaneceram presentes durante todo o tempo. A questão chave para eles foi a seguinte:

- *Fala sobre você na escola e sobre a sua turma.*

Todas as gravações foram transcritas por digitação e apresentadas em forma de material impresso a todos. Foi pedido a cada entrevistado, inclusive os alunos, que lessem a transcrição, sendo que poderiam alterar ou comentar qualquer ideia que tivesse exposta.

Verificar com os envolvidos é apresentar as anotações ou a versão preliminar de uma observação ou entrevista para as pessoas que forneceram as informações e pedir que elas façam correções e comentários. Os pesquisadores estão buscando a exatidão, tentando detectar uma possível falta de sensibilidade de sua parte e descobrir novos significados (STAKE, 2011, p. 142).

O procedimento foi aceito por todos, alguns gostaram de rever, se surpreenderam com suas próprias ideias, outros demonstraram certa resistência para olhar, declarando que ficariam constrangidos, porém não se recusaram a ler. Ninguém quis fazer qualquer alteração.

#### 6.4.4 Procedimentos éticos

Foram conduzidos os procedimentos éticos para o desenvolvimento da investigação, com a devida antecedência e de acordo com os critérios estabelecidos pela instituição pesquisada e pelo programa de pós-graduação.

Inicialmente, encaminhou-se a solicitação de autorização para pesquisa junto ao Colégio Pedro II, dentro dos trâmites previstos, a autorização foi devidamente concedida. Após isso, foi elaborada a carta de apresentação (Apêndice A) para a direção do *campus*, que foi entregue e iniciaram-se os primeiros contatos com o local da pesquisa.

Em paralelo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil<sup>32</sup>, e aprovado<sup>33</sup>.

Constam dessa submissão os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para docentes (Apêndice B); para familiares responsáveis por estudantes (Apêndice C); para estudantes maiores de 12 anos (Apêndice D).

### 6.5 Participantes

Como já mencionado, os participantes foram os alunos da turma 801, os seis professores da turma cujas aulas foram observadas, a professora da sala de recursos, e mais três profissionais envolvidos com a gestão escolar. Outros professores da turma, fora os seis observados por mais tempo, também colaboraram com a pesquisa, pelas aulas observadas no primeiro mês de atividades de campo, com destaque para a professora de Inglês que participou dando entrevista.

Deste modo, os 27 alunos da turma 801 participaram da pesquisa; para fins de compreensão foi feita uma distinção entre dois agrupamentos. Na turma havia 19 alunos que não eram atendidos pela educação especial, 17 com idade entre 13 e 14 anos e duas com 15 anos.

---

<sup>32</sup> <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>

<sup>33</sup> Parecer nº 466.493, de 25 de novembro de 2013.

Os outros eram acompanhados pela sala de recursos ou pelo laboratório de aprendizagem, apresentando idades entre 16 e 21 anos, e uma com 14. Desses oito alunos, dois se constituíram em subcasos da pesquisa.

Todos, como foco principal em relação aos processos de inclusão, estão caracterizados no Quadro 2.

Os nomes são fictícios, inspirados na mitologia, são titãs, semideuses e deuses, em homenagem aos alunos que bravamente tentam se inserir em contextos que os estranham.

Quadro 2 – Alunos em inclusão escolar na turma 801

ESTUDANTE	IDADE	O QUE APRESENTA	TIPO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR
<b>Atena</b>	14	Fibrose cística <sup>34</sup> – doença incapacitante, com episódios repetitivos de internação.	SR
<b>Gaia</b>	17	Dificuldade de aprendizagem, atenção e concentração reduzidas, transtorno de humor.	LA
<b>Gerión</b>	16	Deficiência Intelectual “leve”, dificuldade para compreensão e elaboração escrita e de matemática.	SR
<b>Jasão (subcaso do estudo)</b>	21	Síndrome de <i>Noonan</i> , com cardiopatia grave, deficiência Intelectual e baixa auditiva, com uso de prótese.	SR
<b>Menelau</b>	16	Sem um diagnóstico fechado, mas com acompanhamento psiquiátrico, apresentando transtorno de humor e uso de medicamento.	LA
<b>Minerva</b>	15	Distúrbios emocionais, dificuldade em relacionamentos pessoais, isolamento social, tentativa de suicídio.	Sem acompanhamento formal, por falta de dados clínicos, mas está no grupo especial.
<b>Perseu</b>	16	Dificuldade de aprendizagem, principalmente na área da matemática.	LA
<b>Teseu (subcaso do estudo)</b>	15	Transtorno do espectro do autismo – Síndrome de <i>Asperger</i> ; com limites nas habilidades sociais.	SR

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas na escola

<sup>34</sup> “Doença hereditária, potencialmente letal, incidente na raça branca. Doença genética, na qual o defeito básico acomete células de vários órgãos. Várias manifestações clínicas, principalmente pulmonares e digestivas, podem ocorrer durante a vida dos pacientes. São comuns as desidratações e infecções pulmonares”. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s2/v78n8a08.pdf>. Consulta realizada em outubro de 2014.

O Quadro 3 mostra a formação e tempo na instituição dos profissionais que foram entrevistados.

Quadro 3 – Profissionais entrevistados

<b>Função</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo na instituição</b>
Direção Pedagógica	Inglês Doutorado	21 anos
Técnico em Assuntos Educacionais	Pedagogia Mestrado (em andamento)	6 anos
Coordenação do Setor de Educação Especial do CPII	Educação Musical Graduação	35 anos
Professora da Sala de Recursos	Pedagogia e Serviço Social – Graduação	20 anos
Professor de História	Doutorado (em andamento)	8 anos
Professora de Ciências	Doutorado	21 anos
Professora de Língua Portuguesa	Mestrado	1 ano
Professora de Inglês	Doutorado	9 anos
Professora de Matemática	Mestrado (em andamento)	1 ano
Professor de Artes Visuais	Doutorado (em andamento)	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas

Há percepções e vivências que perpassam pela história da instituição, no caso de quem tem mais tempo de trabalho; outras visões, de quem está chegando, vêm impregnadas de novos discursos. Essas perspectivas foram aprofundadas na análise de dados.

## 6.6 Procedimentos de análise de dados

A análise inicial aconteceu a partir da organização de todo material gerado com a

coleta de dados. A primeira fase se constituiu da compreensão de tudo que havia sido registrado das atividades de campo. “Por ‘dados’ entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos...)” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 232).

Após transcrições e digitações, a partir do material impresso, iniciei nova leitura para o desenvolvimento do que Bogdan e Biklen chamam de categorias de codificação.

Um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Usando várias cores para assinalar nos textos aquilo que poderia ser aproximado, uma lista de categorias foi se formando, a partir de ideias relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Ao ler todo o material e marcar aquilo que poderia responder às questões da pesquisa, duas grandes categorias foram identificadas: aspectos *curriculares/pedagógicos* e aspectos *psicossociais*, as quais foram desdobradas em algumas subcategorias e serão abordadas nos próximos capítulos.

Neste contexto, tudo que foi registrado e recolhido assumiu um papel fundamental para resguardar a memória; o material, ao ser retomado, relido e analisado, em diálogo com as concepções teóricas que sustentam este estudo, transformou-se numa produção de novos sentidos sobre a realidade investigada.

Esse resgate foi “um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p.189).

Segundo Yin (2010), uma das estratégias gerais que norteia a análise dos dados coletados no estudo de caso corresponde à retomada das proposições teóricas relativas ao projeto original, que deram base aos objetivos, às questões da pesquisa, às revisões feitas na literatura sobre o assunto.

Essa foi a vertente de análise explorada, assim como a técnica de análise denominada pelo autor como *adequação ao padrão*, que consiste na comparação de um padrão fundamentalmente empírico com outro de base teórica. Ou seja, a análise se deu a partir da lente das proposições teóricas.

Após a categorização, seguiu-se a análise minuciosa de todo material, na vertente de *triangulação de dados*, que se dá a partir de diferentes fontes (DUARTE, 2009).



Os pesquisadores qualitativos triangulam suas evidências. Em outras palavras, para chegar aos significados corretos, para ter mais confiança de que a evidência é forte, eles desenvolvem diversas práticas chamadas de “triangulação” [...] Ela pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes (STAKE, 2011, p. 138-139).

A triangulação dos dados é apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2010; MARTINS, 2008; PLETSCHE, 2010) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

A triangulação aqui consistiu em buscar categorias comuns nas informações produzidas pelas variadas fontes, com uma análise de dados que pudesse confirmar ou não o que se estava procurando, de modo a descrever com maior amplitude a discussão dessas análises. Ou seja, foi analisar o mesmo fato “a partir de mais de um ângulo” (STAKE, 2011, p. 139).

Ela pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes, [...] Com a triangulação, nossa pesquisa pode ser melhorada de qualquer forma (STAKE, 2011, p. 139).

Esse capítulo teve como objetivo descrever como se deu o processo de investigação.

O desafio e o compromisso foi garantir uma postura de acadêmica e de profissional da instituição, mantendo a curiosidade própria de quem quer colaborar com a construção de conhecimentos para a área da educação como um todo, e, contribuir para a evolução da realidade local.

## 7 COMPREENSÃO DO CONTEXTO

Nesse capítulo se inicia a apresentação dos dados analisados. A organização do texto tem o intuito de expor ao leitor o panorama que se compôs com o estudo, a partir das categorias codificadas e agrupadas tematicamente. As análises das observações, entrevistas e documentos, no diálogo com as perspectivas teóricas, teceram um entrelaçamento de descobertas que formaram uma teia, com idas e vindas de reflexões.

As categorias temáticas compuseram dois grandes grupos: pedagógicos e psicossociais. Em pedagógicos se sobressaíram os temas sobre: práticas de ensino no cotidiano; diferenciação do ensino – ensino colaborativo, avaliação da aprendizagem, sala de recursos e rede de apoio. Em aspectos psicossociais estão em destaque as relações entre os participantes do estudo, professores e alunos, e alunos entre si.

Antes de tudo, porém, parece pertinente contextualizar o caso, a turma 801, e os subcasos (YIN, 2010) Jasão e Teseu. Essa é uma parte bem descritiva, mas que considero necessária para melhor compreensão das discussões.

### 7.1 Contextualização do caso – a turma 801

Ela é aquela turma que a gente vai falar pro resto da vida sobre ela, a gente tem umas turmas que são “a turma”.

*Diretora pedagógica, em entrevista, referindo-se à turma 801*

Nos contatos iniciais com o campo, em meados de 2013, para tratar de procedimentos da pesquisa, quando propus acompanhar processos de inclusão escolar em diferentes turmas do segundo segmento do ensino fundamental, me deram a informação de que havia uma turma de 7º ano que era o marco das ações de inclusão na escola, sendo conhecida como a *turma especial*. Tanto a diretora pedagógica quanto a professora da sala de recursos consideravam que aquela turma era um “caso para estudo”, por sua história e composição.

Em 2014, no início das aulas, começando as observações, me encontrei com todos os professores da turma, um de cada vez, na sala dos professores ou na sala de aula mesmo, para me apresentar e falar da proposta da pesquisa.

Ao entrar na 801 pela primeira vez, em fevereiro, me apresentei aos alunos, explicando que ficaria em sala todos os dias, faria anotações para a minha pesquisa, que teria mais duas estudantes universitárias como auxiliares em alguns dias. Disse que estava interessada em ver como os professores ensinavam e como eles aprendiam.

Encontrei uma situação que eu não havia previsto, conhecia praticamente todos os alunos da turma. Cerca de metade deles vinha de um mesmo grupamento dos anos iniciais e seguiam juntos até aquele momento. Eu havia acompanhado esse grupo quando era uma turma de alfabetização, por dois anos, 2007 e 2008, porque, pela primeira vez, o Colégio Pedro II havia recebido um aluno com surdez<sup>35</sup>; atuei na função docente de acompanhamento durante as aulas (ensino colaborativo), e com apoio pedagógico, no contraturno do aluno, em atividades individualizadas.

Além disso, numa ação compartilhada, a professora regente e eu desenvolvemos com a turma ações para discutir a diversidade humana, por meio de vídeos, histórias, atividades plásticas, dinâmicas de interação.

É relevante ressaltar que se trata de uma turma que, desde seu início de história escolar no Colégio Pedro II, vem lidando com processos de inclusão. Esse fato, porém, não era de conhecimento da equipe pedagógica do segundo segmento, como pude constatar durante a pesquisa.

A turma 801 é originária da 601, que foi formada em 2012, quando alguns alunos iam chegar do primeiro segmento e já estávamos avisados disso, de que eles precisariam de um atendimento especial. O Teseu foi nosso primeiro aluno com uma diferença característica que chegou para o 6º ano, em 2011, e ficou reprovado. A professora da Sala de Recursos já atuava desde 2011, quando o Teseu chegou, mas foi um ano difícil. Quando se pensou na turma, foi uma decisão administrativa, para garantir um melhor acompanhamento, já que só havia um professor de atendimento especializado. (Diretora pedagógica - entrevista)

Teseu é um aluno com Síndrome de *Asperger*, que ficou reprovado no 6º ano em 2012, quando outros alunos com necessidades especiais estavam passando para o segundo segmento, entre eles Jasão, com deficiência intelectual e Atena, com episódios repetidos de internações, por causa de seu quadro clínico.

---

<sup>35</sup> O aluno não sabia LIBRAS, por opção da família, e estava em processo de oralização. Com 8 anos de idade, havia feito um implante coclear. Frequentou o Colégio por quatro anos e os seus responsáveis optaram pela transferência para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Além desses, havia outros estudantes com histórico de reprovação e dificuldades de aprendizagem. Esses casos foram analisados pela direção e a equipe pedagógica, do *campus* Engenho Novo II, que decidiram por manter os alunos juntos, considerando que só havia uma professora especializada para apoiar o trabalho, o que se repetiu nos dois anos seguintes.

Quando decidimos pela manutenção da turma em 2013, como 701, e ainda agregamos outros alunos, foi ainda por decisão administrativa, mas já havia uma consideração a respeito das relações entre os alunos, eles se acolheram, é considerada uma turma participativa, muitos professores gostam de dar aula lá... Questão administrativa foi, mas eu acho que acima da questão administrativa, foi a “liga” que a turma deu. (Diretora pedagógica - entrevista)

Não era uma classe especial, era uma turma comum com uma concentração de alunos com necessidades especiais. No *campus* havia seis turmas para cada ano escolar. Mas a decisão foi concentrar numa única turma esses alunos, pois a intenção era garantir o acompanhamento a eles.

Ainscow (2001a) indicou, entre outros aspectos, que a implantação de práticas mais inclusivas acontece em contextos que utilizam eficazmente os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem e criam condições de assumir certos riscos.

Pode-se dizer que isso foi o que a escola fez, analisou as possibilidades de apoio, no caso, uma única professora especializada e assumiu o risco de criar uma turma que poderia ser rotulada e rejeitada.

A turma é considerada especial, mas esse rótulo, podemos dizer que é positivo, é um rótulo do bem, ninguém chega na turma e se assusta, os professores sabem que terão que ter outro olhar. (Diretora pedagógica - entrevista)

A professora da sala de recursos também falou dessa composição atípica da turma e citou os alunos especiais, que dão ao grupo essa característica diferenciada. Além disso, reconheceu que as relações pessoais travadas entre todos têm favorecido o trabalho pedagógico que é desenvolvido.

São da sala de recursos: Atena, Jasão, Gérion e Teseu, tinha a outra aluna, que saiu da escola, quatro, então. São os que têm laudo, estão no censo como alunos de educação especial.

Os outros são do LA: Gaia, Menelau, Perseu. A Minerva é para observação.

É uma turma que tem uma composição diferente de outros grupos, não sei se o tempo foi fazendo isso, não sei... são diferentes, de verdade, eles são diferentes[...]entre mortos e feridos eles ainda são reconhecidos como uma turma tranquila, muito acolhedora... então, mesmo que o professor sempre se ressinta e tenha medo de estar numa turma com tantos meninos incluídos, dizem que é uma

turma acolhedora, é uma turma bacana, isso acaba atenuando um pouco esse medo inicial quando ele pensa que vai trabalhar lá... (Professora SR - entrevista)

Assim, um grande grupo de alunos estava, por ocasião da pesquisa, pelo terceiro ano consecutivo seguindo junto em sua trajetória escolar.

Esta experiência remete a um caso considerado de sucesso apresentado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), em que uma escola em Luxemburgo manteve um grupo junto por três anos de escolarização, com o objetivo de fortalecer as relações entre os alunos. O que de fato ocorreu e garantiu maior qualidade educacional para todos.

O resultado na turma 801 é também positivo, ela mantém relações de amizade e respeito entre si e de boa participação escolar. A percepção dos professores sobre eles reforça essa ideia.

Eu, na verdade, cheguei pra essa turma com muita expectativa e feliz da vida, porque o que as professoras me passaram foi que era uma turma excepcional, ótima, muito solidária. E, assim, todas as características que elas me colocaram eu observei e continuo observando, e feliz da vida quando entro em sala de aula, porque acho que existe um transbordamento destas florestas de signos, vamos dizer assim, muito facilmente eles se colocam e você consegue enxergar todas essas potencialidades. (Professor de Artes - entrevista)

Quando eu peguei [a turma], o coordenador da área falou pra mim que tinha uns alunos especiais, em nenhum momento eu fiquei assustada, nem fiquei preocupada, eu acho que se tivesse algum aluno cego ou completamente surdo, que não usasse aparelho, eu acho que talvez eu ficasse um pouco mais preocupada de saber se eu saberia lidar com aquela situação,(...) Alguns professores falaram que essa turma era um problema, eu não vejo eles como um problema, tem uns alunos que são os malcriados, os bagunceiros são os alunos que não são os alunos especiais, e os alunos especiais são carinhosos, são comportados, eles tiram as dúvidas. (Professora de Matemática - entrevista)

Eu estava com muito receio porque eu nunca lidei com esse tipo de grupo, eu estava muito apreensiva, com medo, e hoje é a melhor turma que eu tenho no turno da manhã. Eu já sabia que fulano tem essa questão, cicrano tem essa, e beltrano tem essa... eu falei “sério? E eu não tenho nenhuma habilidade para lidar com isso...” (Professora de Inglês - entrevista)

O aviso foi assim: “olha só, a 801 é a turma que concentra os alunos especiais”, “quem vai trabalhar História na 801 vai ser você”. E aí, foi apresentado o problema específico de cada aluno, as dificuldades.

Acho que academicamente a 801 vai trazer um bom retorno de rendimento escolar. Eu estou na expectativa que das três turmas de 8º ano que eu tenho, acho que 801 vai trazer o melhor resultado. (Professor de História - entrevista)

Comparando a produção da 801 com a 805, por exemplo, a 801 se destaca, as aulas são mais produtivas, são mais agradáveis, eu consigo evoluir bem. (Professora de Língua Portuguesa - entrevista)

[Ouvi dizer]“ah! Porque é uma turma mais difícil...”, não acho, não... pelo contrário, é uma turma relativamente fácil da gente trabalhar. [...]eu acho até que eles já passaram pela pior etapa, se acostumar à rotina da escola, eles não são resistentes à rotina e às regras do colégio, eles aceitam muito bem, são fáceis de lidar Uma boa surpresa! (Professora de Ciências - entrevista)

Receio, expectativa, medo de não saber como agir foram sentimentos dos professores, inclusive de alguns com bastante experiência em sala de aula, mas encontraram uma turma que os surpreendeu positivamente.

Para uma visão melhor da turma seguem algumas informações de caracterização. No início do ano letivo, em fevereiro de 2014, a turma 801 era composta por 27 alunos<sup>36</sup>. A idade esperada para o 8º ano é de 13/14 anos, porém 30% deles estavam fora dessa faixa etária, como demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Idade dos alunos da turma 801

Quantidade de alunos	Idade (calculada pelo ano de nascimento, independente do mês)
18	13 e 14
4	15
3	16
1	17
1	21

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da secretaria)

Comparando as idades dos alunos com as outras cinco turmas de 8º ano, pelas informações dadas pela secretaria, não há discrepância na organização das turmas em termos de faixa etária. É interessante observar, também, que essa turma era a única do 8º ano que não tinha aluno repetente.

Toda turma ingressou nos anos iniciais, por meio de sorteio público, com exceção de uma aluna que entrou pelo concurso no 6º ano. Logo, eram alunos da instituição por, no mínimo, oito anos. Nove, dos 27 alunos da turma, tiveram alguma reprovação no primeiro segmento do ensino fundamental, entre esses, seis com necessidades educacionais especiais.

De modo mais geral, pelas observações e interações diárias realizadas, foi possível constatar que eles se constituíam como um grupo de adolescentes com interesses atuais e

<sup>36</sup> É interessante assinalar que na listagem original havia uma aluna que evadiu da escola, não chegando a frequentar as aulas. Essa estudante, com 18 anos, havia sido incluída na turma em 2013, por seu histórico escolar de reprovações e por apresentar muita dificuldade para acompanhar as propostas escolares. Embora sem diagnóstico médico, ela era considerada como provavelmente tendo deficiência intelectual.

variados. Todos com celulares e acesso à *internet*, se aproximam por afinidades, formam pequenos grupos em sala, se ajudam, se apoiam, discordam, brigam, fazem brincadeiras uns com os outros.

Quanto ao espaço da sala de aula segue uma anotação do diário de campo:

A sala é ampla, mas não é arejada naturalmente, está climatizada com dois ares condicionados, o dia está bem quente e o clima da sala é bastante agradável; a iluminação é artificial, não há boa iluminação natural, uma das lâmpadas perto do quadro está queimada; há reflexo no quadro provocado pela luz que vem da janela, o que faz com que alguns alunos se desloquem procurando melhores lugares para enxergar (quando precisam copiar); o quadro é bem grande, dividido numa parte verde para giz e outra branca para caneta. (Diário de campo – 11/02/2014)

As boas relações entre os alunos ficaram aparentes em momentos mais informais, como em aulas vagas.

A turma ficou sem aula de Educação Física, por dois tempos (1h30min), por falta de professor, tiveram que permanecer na sala. Os alunos mantiveram-se organizados, conversando em pequenos grupos, em duplas ou trios. Vários usaram seus aparelhos de celular para ouvir música (inclusive partilhando o fone), para jogar, para ver alguma coisa... Teseu e um colega interagiram bastante, conversando sobre assuntos de interesse próprio: filmes, jogos.

(Diário de campo – 11/02/2014)

Turma sem aula, sem professor de Matemática, todos ficam na sala, há interação entre eles.

Depois, foram todos buscar os livros fornecidos pela escola de forma ordenada, voltaram rápido, foram colocando nome nos livros espontaneamente, são organizados, formam grupinhos e conversam, um grupo joga cartas.

Teseu fica se movimentando pela sala, saltitando, interage pouco com os colegas, mas está integrado, de vez em quando trava um diálogo com um ou com outro.

Jasão desde que chegou está passando a limpo as matérias que estavam num caderno velho, muito empenhado e concentrado em deixar o caderno novo em ordem.

Cerca de 25 adolescentes ficam 1h30 sem aula, numa sala sem atividade proposta, sem maiores incidentes é sinal de boa organização. Até falam alto, sentam na mesa, falam palavrão, mas tudo “controlado”. Escutam música juntos. E a minha presença não interfere nessa dinâmica, parece que nem estou ali. (Diário de campo – 14/02/2014)

Nas entrevistas, nas falas de Conselhos de Classe, pelas observações, confirma-se que a turma está acostumada à rotina escolar, os alunos seguem as regras, sabem se organizar. Os professores dizem que as aulas fluem bem e a turma não tem problemas de comportamento.

A fala a seguir sintetiza a visão que os professores, em sua maioria, têm da turma.

Eu acho que a turma chegou ao oitavo ano muito bem preparada, na verdade é uma turma muito boa, fácil de lidar, entre eles os conflitos são resolvidos da melhor maneira possível, às vezes eu até acho que o conteúdo pode ir até um pouco mais devagar, mas não por conta de uma deficiência, é de tanto que eles perguntam, de tanto que eles participam, aí você acaba diversificando um pouquinho, saindo um

pouquinho do foco, isso às vezes atrasa o conteúdo, mas traz uma riqueza de informações, de discussões que vão aparecendo, eu acho muito bacana. A turma pra mim foi uma surpresa, não tenho nenhuma dificuldade em trabalhar com a turma, nenhuma... (Professora de Ciências – entrevista)

Na turma, dois casos de alunos foram selecionados para a pesquisa, como já dito, por indicação da professora da sala de recursos, direção e o setor pedagógico, por apresentarem necessidades educacionais que exigiam maior diferenciação pedagógica. Houve um foco na pesquisa para esses sujeitos, aqui denominados de Teseu e Jasão.

Vale mencionar, também, que ambos foram meus alunos por vários anos, como professora de sala de recursos do primeiro segmento, o que possibilitou um resgate de suas histórias escolares e melhor contextualização longitudinal. As informações que seguem adiante, em relação aos anos iniciais, foram retiradas de relatórios de acompanhamento, atas de Conselhos de Classe e registros de Estudos de Caso que estão arquivados na escola.

## 7.2 Qual foi o desafio de Teseu?

Na mitologia grega, o desafio do herói Teseu foi matar o Minotauro no labirinto. O desafio do Teseu da turma 801 é poder ser ele mesmo, descobrindo-se com potencial para aprender e conviver. Sua chegada no segundo segmento trouxe um certo desconforto institucional.

A 601 foi uma turma que o pessoal dizia que tinha vindo com muitos problemas, principalmente em relação à interação dos alunos com o Teseu e tinha algumas outras situações que aconteciam lá, eu não acompanhei muito, porque eu não era responsável pelo 6º ano, então o que eu sei mais é a situação que envolvia o Teseu, que no início era muito complicada, até porque a escola não conhecia essa Síndrome de Asperger, mas que ao longo do tempo as coisas foram se ajustando. Antigamente era a turma problema, mas na verdade acho que foi mais pelo medo dos professores, medo da escola, de não conhecer essa Síndrome, então assustou um pouco, eu lembro que foi um zum-zum-zum, as pessoas falavam “ai meu Deus, ele é agressivo?”, “ele bate?”, “ele não consegue ficar dentro de sala de aula?”, e ele cresceu muito, então ele vinha desesperado, descia as escadas correndo, sem pedir permissão pra sair de sala, foi o que assustou, porque pras regras do Colégio Pedro II, sabe como é, né? Então, o pessoal ficava meio melindrado. (TAE/SESOP-entrevista)

Teseu, um aluno com transtorno do espectro do autismo - Síndrome de *Asperger*, ingressou no 6º ano em 2011, com 12 anos de idade, oriundo do *campus* Engenho Novo I, onde cursou os anos iniciais.



Sua trajetória no primeiro segmento foi marcada pela aprendizagem docente da equipe pedagógica e dos seus professores, ingressou na antiga 1ª série, com 8 anos, tinha muita dificuldade para permanecer em sala, tirava os sapatos, deitava no chão, chorava, gritava. Excelente desenhista, sabia ler, mas apresentava dificuldade com Matemática.

Falava muito bem, porém não estabelecia diálogos e tinha compreensão literal do que lhe era dito. Por exemplo, numa aula a professora pediu aos alunos que fizessem um desenho sobre como eles eram no passado, como estavam no presente e como estariam no futuro. Teseu para o passado desenhou um bebê, para o futuro um adulto com gravata e para o presente... um embrulho com laço de fita. Figuras de linguagem não faziam o menor sentido, assim como piadas, conforme registros de relatórios.

A família sempre colaborou com a escola, e logo no primeiro ano, Teseu começou acompanhamentos neurológico e psicológico.

Em sua escolarização no primeiro segmento teve acompanhamento direto em sala de aula, no sistema de ensino colaborativo, e apoio pedagógico no contraturno na sala de recursos.

Segundo registros de Estudos de Caso e relatórios, apesar de o aluno não apresentar dificuldade de aprendizagem, sua passagem para o segundo segmento foi planejada pelas equipes pedagógicas dos dois segmentos, avaliando seu comportamento agitado, dificuldade nas relações sociais, pouca interação direta com os pares ou adultos e desorganização com as tarefas e materiais escolares. A chegada de Teseu seguiu algumas indicações de consenso das equipes pedagógicas dos dois segmentos.

Assim, ao contrário do que geralmente ocorre<sup>37</sup>, foi decidido manter a mesma configuração de sua turma de origem do primeiro segmento. Isso facilitaria sua adaptação, pois ele já estudava com esses colegas por três anos, encontrando-se, então, num grupo que já o conhecia e sabia lidar com ele.

A ação mais significativa foi a implementação, no segundo segmento (já havia no primeiro) da Sala de Recursos Multifuncional, com a lotação de uma professora oriunda dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso foi um marco para o *campus*, constituindo, por assim dizer, o início de uma proposta de inclusão escolar oficialmente estabelecida naquele espaço.

Após um ano difícil, segundo a fala da diretora pedagógica da escola, Teseu ficou reprovado. Assim, em 2012, ele iria fazer novamente o 6º ano.

---

<sup>37</sup> Em geral, ocorre uma nova reorganização nas turmas do 6º ano, para que se mesquem alunos da escola com alunos ingressantes por meio do concurso de seleção.

Com a gente foi o Teseu, a primeira 601, não é a 601 “mais legal”, foi a 601 do Teseu, eu acho que a nossa educação inclusiva começou com o Teseu, o Teseu foi, coitado, o “boi de piranha”, ele sofreu o que pode e o que não pode por conta das nossas dificuldades... de aceitação, de organização, de perceber que a educação inclusiva “tem que” e acabou, que antigamente, logo que o Teseu veio pra cá as pessoas ficavam discutindo se a gente tinha que ter educação inclusiva ou não, gente, isso não existe! É lei... é lei e acabou... não interessa se você acha que tem que ter ou não, cumpra-se e ponto. Infelizmente, foi ruim, foi! Porque ele caiu de paraquedas na nossa cabeça, mas se não tivesse sido dessa forma, nunca seria, eu odeio coisa de cima pra baixo, mas nesse momento a coisa foi... (Diretora Pedagógica - entrevista)

Com esse reconhecimento da escola de que a inclusão foi marcada por sua entrada, Teseu chegou ao 8º ano com muitas aprendizagens tanto acadêmicas quanto comportamentais. Ele mesmo avalia sua relação com a escola, conforme ilustrado abaixo por alguns trechos da entrevista com os alunos<sup>38</sup>:

P> Você quer contar um pouco da sua história no Pedro II? Você chegou aqui com sete anos?

T > Eu cheguei aqui com seis anos e cada ano, deixa eu pensar... cada ano... melhor eu começar desde o início, cada ano... todo ano eu mudava de escola por causa de um motivo: sofria bullying no jardim de infância, tá? Me chamavam de doido, maluco, só porque eu me agitava um pouco.

Assim... [aqui] **foi o primeiro colégio em que eu consegui fazer amigos de verdade, esse é meu colégio definitivo...**

Quando eu entrei na turma eu fui bem recebido.

P > Ninguém ficou te chamando de doido, maluco, como no jardim? Aqui, não?

T > Também, mas me chamavam principalmente de gordo no Jardim de Infância. **E a melhor época da minha vida começou quando entrei no Pedro II.**

P>Por causa das amizades?

T > Também, em parte...

P > Por que mais?

T > Porque eu sofria menos bullying.

(P = pesquisadora e T = Teseu - entrevista)

A presença de um aluno com comportamento muito diferente numa escola padronizada, cheia de regras rígidas, promove muitas dúvidas sobre a validade de sua presença ali. Mas seu depoimento apontou para aspectos positivos, quando avaliou que o espaço escolar tem sido bom e que conseguiu fazer amigos.

Retomando Freire (1969) e o conceito de humanização, é possível verificar esse processo na vida do aluno, quando pode reconhecer-se como parte de um contexto, que, ao mesmo tempo o acolhe e exclui, onde precisou aprender a ocupar um lugar, interagindo com seus pares e com as situações do dia a dia.

Teseu considera o Colégio Pedro II uma boa escola, e, compartilhando das mesmas

<sup>38</sup> A transcrição, na íntegra, da entrevista está no Apêndice E. Foi uma entrevista realizada com três alunos: Jasão, Teseu e um colega da turma.

ideias de Schaffner & Buswell (1999, p.69, grifo dos autores), penso que “*as boas escolas são boas escolas para todos os alunos*”.

### 7.3 Jasão: o que construiu?

O herói grego Jasão construiu, com a ajuda de Atena, o navio Argo e viajou com os argonautas. O Jasão da turma 801 precisou construir “muitos navios”. Aluno da instituição desde 1999; havia ingressado em 1998 para o primeiro segmento, mas ficou com a matrícula trancada, por orientação da Colégio Pedro II, por causa de seu ‘atraso escolar e imaturidade’, para cursar mais um ano na educação infantil em outra escola e, depois retornar no ano seguinte, para a classe de alfabetização.

Diagnosticado com uma doença rara, Síndrome de *Noonan*, que entre outras características apresenta cardiopatia e deficiência intelectual, o aluno levou três anos para se alfabetizar e mais tempo para se apropriar de conceitos básicos da Matemática.

Jasão aprendeu muitas coisas em seu percurso de 12 anos no primeiro segmento (que seria o tempo regular para concluir o ensino médio). Inicialmente, não recebia apoio pedagógico extra, a não ser da própria professora regente, não havia um trabalho estruturado em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para a escola foi um tempo de aprendizagem profissional, todos precisaram lidar com sua presença tão atípica e desconfortável; um corpo disforme; sem poder fazer esforço físico; com uma baixa auditiva, que foi se agravando com o tempo, necessitando de aparelho auditivo de amplificação sonora; uma fala nem sempre inteligível ou coerente. Mas também uma criança que tinha autonomia para a higiene e alimentação, sabia jogar bola, obedecia regras, desenhava, gostava de estar com outras crianças.

A família sempre esteve presente, garantindo sua frequência às aulas, cuidando de sua saúde e dando todos os retornos solicitados pela escola, como acompanhamentos de Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia.

Jasão, como um “outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado” (SKLIAR, 2003), ‘era melhor que fosse para outra escola’, ‘uma escola especial que o atenderia melhor’, eram os pensamentos e até sugestões da equipe pedagógica. A família nunca aceitou, acreditava que uma boa escola e a convivência com crianças ‘normais’ seria a melhor alternativa.

Uma escola de qualidade, como a mãe sempre considerou o Colégio Pedro II, se colocava para ela e para o filho como uma possibilidade dele ter maior autonomia na vida, como um espaço de aprendizagem e de inclusão (BRITO; COSTA, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2006). A mãe deixou claro que o menino queria permanecer na escola, que ele se entristecia quando perdia o seu grupo/turma com as reprovações, mas que não queria sair; ela também reconhecia que o menino estava aprendendo muitas coisas.

A composição curricular do Colégio deu acesso ao aluno a muitas vias de conhecimento, além das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, chamadas de núcleo comum, as aulas de Artes Visuais, Música, Literatura, Informática, Laboratório de Ciências, Educação Física e inúmeros projetos pedagógicos apresentaram para ele um universo de informações e experimentações que colaboraram com seu desenvolvimento.

O ensino planejado, com variedade de materiais, colocando cada aluno com um interlocutor e frente a desafios cognitivos, favorece e promove a aprendizagem, inclusive para o sujeito com deficiência (VYGOTSKY, 1991, 2000).

A estrutura comum da escola, por si só, favoreceu o aluno pelo trabalho bem planejado e diversificado, mas não se adiantou para atender ao que era específico em relação às suas necessidades educacionais, somente a partir do quarto e quinto ano (cada ano ele cursou duas vezes) ocorreram adequações nos instrumentos de avaliação, com a elaboração de outros enunciados, redução de conteúdo, e mediação com interação verbal realizada pela professora da sala de recursos.

Jasão, como “construtor de navios”, é um dos símbolos de inclusão no Colégio, seu exemplo já foi usado em várias instâncias, inclusive na Justiça, pela administração da escola, para afirmar que há inclusão na instituição.

Um colega fala sobre ele na entrevista:

T > Eu vou dizer uma coisa, eu antes não gostava muito do Jasão, mas, tipo... eu percebi como ele não se dava muito bem com os outros, aí eu fui um dos primeiros que foi legal com ele, aliás o Jasão tem alguns problemas, poucos, assim razoáveis... problemas bem comuns... todo mundo é diferente, mas vamos dizer, o Jasão usa aparelho auditivo, vocês devem saber porque, né? Ele é surdo.

J > Eu não sou surdo, Teseu, eu escuto pouco.

T > Na verdade, ele ouve pouco, daí ele usa um aparelho auditivo, então não usem o termo surdo, porque na verdade ele não é surdo, ele ouve pouco.

J > A gente conheceu ele, ele tinha uns 10 anos. Fala um pouco Teseu...

P > *Mas eu quero saber de você na turma, como é você na turma?* (Dirigindo-me a Jasão).

T > Eu vou ajudar um pouco o Jasão. O Jasão tem algumas dificuldades, gente, ele tem um raciocínio um pouco mais lento, sim, mas ele consegue pensar bem, gente, e Jasão tem uma boa vida.

(P = pesquisadora, T = Teseu e J= Jasão - entrevista)

Jasão seguiu os estudos, foi para o segundo segmento e chegou ao 8º ano, sem nenhuma reprovação nesse ciclo escolar.

Em outros tempos, um aluno com suas especificidades não teria acesso ao CP II. Porém, como um precursor sofreu os efeitos de estar na frente de um ‘campo de batalha’, foram batalhas ideológicas, administrativas, de postura pedagógica, de descrédito.

Seu percurso está em movimento, aproximando-se do tripé de inclusão – acesso, permanência e aprendizagem (AINSCOW, 2001a; FERREIRA, 2005); digo aproximando-se, pois avalio que os processos de ensino ainda não foram suficientemente adequados para a garantia de aprendizagens significativas, esse é um conhecimento docente em construção (o que ensinar, como ensinar, sem excluir).

## 8 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Professores, por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente a trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais

*Brito; Costa, 2010, p. 500*

Esse capítulo analisa práticas pedagógicas para compreender *como* acontece o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no segundo segmento do ensino fundamental numa escola de excelência. Para tal, foi feito um resgate de ações cotidianas de ensino que foram registradas, por meio das observações, durante a pesquisa em uma turma de 8º ano. A discussão toma como base as anotações do diário de campo, transcrição das entrevistas, fotografias e documentos.

Com o intuito de analisar a dinâmica diária da sala de aula, foram consideradas as práticas pedagógicas desenvolvidas costumeiramente com toda a turma e as ações voltadas diretamente para alunos com necessidades educacionais especiais. Vale lembrar que foram observadas as aulas de seis professores de disciplinas diferentes. A atuação da professora da sala de recursos e os mecanismos de diferenciação no ensino, como ensino colaborativo, ganharam destaque na sequência do capítulo, assim como os procedimentos de avaliação.

### 8.1 Práticas de ensino no cotidiano

Essa seção focaliza estratégias docentes usadas cotidianamente em sala de aula com a turma, de modo geral, e, mais especificadamente, com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma professora entrevistada compara sua experiência de trabalho no Colégio Pedro II com a de outra escola.

[...] você vê professores insatisfeitos, com pouco envolvimento com a escola e que trabalham em muitos lugares, então também preparam pouquíssimo a sua aula, ainda há no Rio de Janeiro, a capital cultural do país, os professores ainda usando aulas simplesmente expositivas e usando o quadro, bem aquela dinâmica do aluno copiar exercício do quadro, [...] é menos estressante, porque você não precisa se desgastar pra pedir um seminário. [...] Claro, tentava fazer um trabalho diferente, que fugisse disso, envolvendo muita leitura...

Então, quando eu chego no Pedro II e eu vejo professores com mestrado, com doutorado, que já estudaram e estão num nível de conhecimento mais profundo, professores que têm tempo, isso é muito importante; o Pedro II exigir 40 horas e te dar mais ou menos 20 horas pra preparar, de fato, te dá condições reais de preparar uma boa aula, quando eu chego com um vídeo em sala de aula, quando uso power point, data show, você não pode fazer isso se trabalha em vários lugares e chega em casa... vai muito do improviso... Então, essas condições realmente possibilitam, permitem, que o professor tenha um trabalho diferenciado, isso é muito válido. (Professora de Língua Portuguesa – entrevista)

O Colégio Pedro II se distingue de outras escolas, justamente pelas condições de trabalho oferecidas. Como já dito, há planejamentos semanais e tempo disponível para a elaboração das aulas, correção de trabalhos. Os professores são estimulados uns pelos outros a realizarem trabalhos diferenciados e inovadores.

O corpo de professores é fundamental, a oportunidade que a gente tem dessa forma de trabalho, com reuniões frequentes, com debate frequente, a gente está sempre planejando, semanalmente, com a equipe, então, essa é uma coisa que, com certeza... uma coisa é você trabalhar sozinho, outra coisa é você trabalhar com a equipe, então esse espaço que a gente tem garantido semanal, faz muita diferença.

Aqui eu trabalho desde 2008, mas já tinha passado aqui por contrato, de 2000 a 2003.

Mas aí eu vejo essa diferença, essa oportunidade de experimentar coisas novas, essa possibilidade. Tem lugares em que o currículo está sempre bem amarradinho e não tem como fugir para nada diferente, aqui a gente está sempre experimentando, as coisas dão certo às vezes, às vezes não, mas é assim que você vai melhorando. (Professora de Ciências – entrevista)

De fato, ao analisar o diário de campo se constatou que as aulas dadas por qualquer um dos seis professores alvo, independente da disciplina, eram nitidamente bem planejadas, com começo meio e fim, boa utilização do tempo e uso de recursos variados. A dinâmica de cada aula apresentava diferenças em função dos professores e da disciplina, como será visto adiante, porém uma estrutura geral era mantida: resgate do que havia acontecido na aula anterior, foco num conteúdo principal e orientações para desdobramento do que havia sido ensinado.

As estratégias listadas a seguir foram realizadas pelos seis professores, em todas as aulas observadas, ocorrendo com maior ou menor frequência dependendo da proposta do dia, da área de conhecimento e do estilo do docente.

- Dar orientações à turma sobre como seria a aula naquele dia, possibilitando ao aluno situar-se.
- Expor oralmente conceitos centrais da disciplina, explicando e dando exemplos, inclusive do cotidiano.
- Escrever no quadro para que os alunos fizessem seus registros.
- Olhar cadernos e exercícios realizados e em execução, orientando, perguntando, acompanhando.
- Revisar e retomar assuntos, por solicitação dos alunos ou por sua própria iniciativa.
- Circular pela sala.
- Perguntar se havia dúvidas.
- Ouvir a solicitação dos alunos e respondê-las.

Nas aulas observadas de quatro, dos seis professores, foram registradas outras três estratégias: elogiar a turma, usar recursos tecnológicos (*data show*, com projeção de *slides* e/ou filmes, como apoio às aulas), e ensinar como estudar.

A fala da professora de Ciências, reproduzida abaixo, ilustra essa dinâmica de aula comum na instituição e que pode favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

Comparando com os outros lugares por onde já passei, é uma escola que cria muitas oportunidades pro menino desenvolver diversos aspectos dele, não só a parte cognitiva, então é uma escola que promove a interação, promove o debate o tempo inteiro, traz coisas novas, sempre as coisas do momento são trazidas pro colégio para serem debatidas. (Professora de Ciências – entrevista)

A metodologia das aulas de História e Geografia era predominantemente de exposição oral, com apresentação de conceitos complexos, tais como Capitalismo, Socialismo, mais valia, em Geografia, e Revolução Francesa, democracia, liberalismo, em História. Os professores sempre faziam anotações no quadro, em forma de resumo, para que os alunos copiassem. As explicações vinham acompanhadas de exemplos da atualidade. Os docentes sempre perguntavam se havia alguma dúvida, e, geralmente, os estudantes participavam com comentários e perguntas. Entretanto, quando a exposição oral era muito longa notava-se cansaço e certa dispersão da turma.

Transcrevo, a seguir, alguns registros do diário de campo relativos às aulas observadas.



#### Aula de História

O professor retoma a aula anterior, para finalizar o conteúdo, usa o livro, na parte em que há questões propostas. Promove o debate. Durante a discussão, um aluno pergunta: *Então, por que votar?* Teseu pergunta: *Qual a diferença entre votar nulo e não votar?* O professor diz que o voto nulo dá percentual de votos para os partidos e se posiciona pessoalmente dizendo que ele não vota.

A turma está muito envolvida com a explanação do professor, chega a se entusiasmar com o assunto, o professor vai usando exemplos do dia a dia.  
(Diário de campo - 29/04/2014)

#### Aula de Geografia

A turma se organiza rapidamente com a entrada do professor em sala para iniciar a aula.

Todos estão sentados enfileirados um atrás do outro, a aula se inicia com o professor dizendo que vai retomar um tema da última aula e começa uma explanação oral, conceitual, onde usa exemplos e faz interação com os alunos, que por sua vez, perguntam e dão opiniões.

O professor conhece os alunos pelo nome, é bastante atento à dispersão de alguns, fazendo intervenções orais quando estão usando o celular, desenhando, falando outras coisas, ele pede tranquilamente que parem e eles param. [...] O professor sempre retoma o assunto, recupera conceitos, pede que registrem.

(Diário de campo – 12 e 17/04/2014)

A professora de Matemática seguia uma mesma estrutura de aula sempre: lançamento de matéria nova ou revisão/fixação, com explicações e demonstrações no quadro; execução de exercícios na sala sob sua supervisão; correção dos exercícios realizados. Ela perguntava se alguém tinha dúvidas, e as tirava com novas explicações e demonstrações. Esse tipo de aula também levava a alguma dispersão, sobretudo quando a atividade era repetitiva, como na correção de exercícios, que era sempre feita pela professora no quadro.

#### Aula de Matemática

A professora volta a corrigir os exercícios que tinham sido propostos para casa, corrige uma nova página do livro e ao terminar, pergunta: *alguma dúvida nessa página, vocês entenderam?*

Um aluno faz uma pergunta sobre uma questão corrigida lá no início, fora do que a professora havia perguntado no momento, mas ela retorna e explica, aponta para a resolução, mostrando as operações realizadas. (Diário de campo - 28/03/2014)

As professoras de Ciências e Língua Portuguesa, por sua vez, usavam recursos visuais (*slides*) para abordar a matéria. Também se valiam de filmes para promover o debate. Os alunos participavam ativamente e se esforçavam para manter atenção. Eram as aulas que mais tinham interação por parte da maioria dos estudantes.

#### Aula de Ciências

A professora entra, pede a organização da sala, pede que joguem lixo fora, que deixem o chão limpo.

Ela organiza a aula, explicando o que vai acontecer, registrando no quadro. Explica, em seguida, como será o teste.

Depois vêm as explicações sobre o trabalho em grupo que será realizado no sábado, a professora pacientemente orienta, vai para perto dos alunos, escuta, promove as negociações para a formação dos grupos.

Depois de tudo resolvido, ela passa a apresentar *slides* com o conteúdo, orienta sobre como devem anotar, em forma de resumo, e novamente lembra sobre a página na *internet* que tem os *slides* disponíveis. (Diário de campo – 27/03/2014)

#### Aula de Língua Portuguesa

A aula se inicia com a organização do dia, a professora diz em que ordem e o que vai acontecer. Segue com uma leitura oral, feita por ela para a turma, de uma crônica que foi enviada para casa.

A professora dá a voz a todo aluno que quer participar e ainda incentiva outros a contribuírem.

Segue, então, a correção do trabalho, com respostas orais dadas pelos alunos, onde há possibilidade de debate e participação.

Em seguida, um grupo inicia a apresentação dos trabalhos em grupo.

Cada aluno fala, depois a professora abre para a participação de todos, num processo de interação, com argumentação e escuta. (Diário de campo – 14/04/2014)

Nas aulas de Artes o professor, em alguns dias, fazia exposições orais teóricas, com o apoio de imagens impressas ou projetadas, em outros dias, os alunos faziam trabalhos plásticos, com tinta, tecidos, papéis variados. As aulas teóricas geravam maior dispersão, requerendo do professor uma intervenção mais contundente para controlar o comportamento da turma.

#### Aula de Artes

O professor distribui a lista de material, fala sobre os conteúdos do ano. Elogia a turma e diz que as produções deles do ano anterior estarão numa exposição no prédio da Reitoria.

Inicia a apresentação do conteúdo usando imagens e pedindo participação deles. Elogia a participação oral da turma, que acontece de forma espontânea e produtiva quando o professor pergunta. (Diário de campo – 13/02/2014)

Pode-se afirmar que todas as aulas observadas não fugiam a um padrão tradicional: a sala organizada com carteiras enfileiradas e o professor na frente; troca de disciplina a cada hora e meia ou 45 minutos; uso de variados livros, apostilas, cadernos; trabalhos para casa, muitas tarefas. Chamava a atenção, porém, a qualidade da interação entre docentes e alunos. Era clara a finalidade de incentivar a participação de todos e de promover a aprendizagem. Os exemplos abaixo ilustram como os professores buscavam envolver os estudantes.

#### Aula de Ciências

A professora fica atenta aos alunos, pontuando suas distrações. Vai até as mesas, chama os alunos pelos nomes, verifica se estão escrevendo corretamente, é bem cuidadosa para garantir que todos estejam com o material e os registros completos para poderem estudar. (Diário de campo – 12/04/2014)

#### Aula da Artes

Numa correção, o professor segue na elaboração da 1ª resposta, pergunta se algum aluno tem como contribuir com sua resposta, escuta o que eles têm a dizer, comenta,

completa e deixa claro que determinadas respostas não podem ser consideradas ou são pouco aproveitadas numa correção de prova. Começa, então, a escrever uma resposta bem completa no quadro, com muitos detalhes, para que compreendam como devem estudar. (Diário de campo – 10/04/2014)

Um aspecto importante observado foi a atitude geral dos professores de capacitar o aluno a se responsabilizar por sua própria aprendizagem.

Aula de Ciências

A professora ensina a estudar, fala sobre o valor das anotações de palavras centrais, diz *é preciso ser ativo, é preciso tomar as rédeas do nosso aprendizado, por isso anotem as palavras-chaves*. (Diário de campo – 10/04/2014)

Num outro dia, a mesma professora já havia mostrado a importância de manter a atenção e valorizar a escola:

Aula de Ciências

A turma está dispersa e a professora faz uma ressalva sobre a necessidade de alunos manterem a atenção, fala: *a atenção é tudo, vocês estão distraídos, vocês são alunos do Pedro II, de 8º ano, vamos lá!* (Diário de campo – 13/03/2014)

Aula de Matemática

A professora inicia a correção no quadro, depois dá uma pausa e explica claramente os critérios de avaliação, a turma fica atenta e em silêncio. Percebo que a turma precisa desse tipo de esclarecimento, pois coloca o aluno numa postura mais responsável. (Diário de campo – 04/04/2014)

As práticas sinalizadas, colhidas do cotidiano da turma 801, foram direcionadas por esses professores a *todos* os alunos. A turma correspondia com envolvimento e participação, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais, que no dia a dia estavam inseridos na rotina pedagógica, mesmo com dificuldades para acompanhar o ritmo de seus colegas. Chamava atenção, porém, que, de modo geral, não havia nenhum tipo de diferenciação nesta dinâmica para atender às demandas específicas desses alunos, conforme será discutido a seguir.

Antes de iniciarem as atividades letivas de 2014, durante o período de planejamento, os professores regentes de cada disciplina da turma receberam informações sobre os alunos especiais. Puderam, assim, dialogar com a professora da sala de recursos e com professores de anos anteriores. A validade desta estratégia foi confirmada pelos professores em suas entrevistas, pois lhes possibilitou um olhar mais atento no contato inicial com a turma, porém não resultou em nenhuma alteração de suas práticas.

Antes do início das aulas, foram enviados e-mails para cada professor que teria em suas turmas alunos com NEE, no intuito de informar, para evitar surpresas. No início do ano participei de todas as RPS's (reuniões de planejamento semanal), são reuniões por disciplina, por componente curricular (História, Matemática, Artes etc). Cada disciplina tem um coordenador, isso já existia antes. A participação nas RPS's possibilitou falar de todos os alunos da escola, sinalizando alguns aspectos de importância para o desenvolvimento do estudante e indicando suas necessidades. (Professora da SR - entrevista)

Eu fui com um pouco de medo [para a turma], um pouco receosa, porque, embora a gente leia brevemente o laudo, também há poucas informações; eu também tive o cuidado de conversar com a professora da sala de recursos com calma, pessoalmente, sobre cada caso, para saber quais são as características, para conhecer um pouco mais. (Professora de Língua Portuguesa - entrevista)

Foi feito um histórico desses alunos desde o Pedrinho [o primeiro segmento do Colégio], os que estão aí desde o Pedrinho. Foi feita uma preparação prévia. (Professor de História - entrevista)

Nas observações realizadas constatou-se a posição dos docentes em favorecer a aprendizagem de todos e um olhar direcionado aos alunos especiais. Destacaram-se algumas ações que aconteciam com maior recorrência junto a esses: chamar o aluno pelo nome, ir até a sua mesa para ver como estava desenvolvendo seu trabalho, pedir participação, aproximar-se para dar explicações, fazer demonstrações sobre o conteúdo, ouvir o que está dizendo, responder suas perguntas.

Todos ganharam com a boa qualidade de interação que se estabeleceu na turma. Os episódios retratados abaixo exemplificam essas relações.

#### Aula de Geografia

O professor olha, vê que o Menelau está disperso, chama-o pelo nome sinaliza para que registre no caderno o que está no quadro. O professor circula até o fundo, dá uma olhadinha na atividade dos garotos que formam um grupinho, comenta algo sobre a matéria, vai até o quadro e continua a escrever. Teseu está disperso, o professor o chama pelo nome, mas ele nem percebe, um colega toca nele, daí ele vira para frente e continua a registrar a tarefa.

(Diário de campo -20/03/2014)

#### Aula de História

O professor tenta envolver Teseu na aula, chamando-o, fazendo perguntas. Teseu participa falando sobre a Estátua da Liberdade que foi um presente da França para os EUA, o professor aproveita bem a sua participação.

Jasão levanta a mão, pergunta sobre o que está escrito no quadro, o professor responde e lhe diz ainda: *quando não entender o que está escrito, pode perguntar, a minha letra é feia mesmo.*

(Diário de campo – 22/03/2014)

#### Aula de Matemática

Jasão está copiando, mas parece “incomodado” porque não está entendendo. Mas sai do lugar, vai até a professora, pede ajuda, pergunta, ela explica, mostra no caderno, olha para ele verificando se está entendendo.

(Diário de campo – 28/03/2014)

#### Aula de Matemática

A professora de Matemática circula pela sala e apoia Jasão, fica na mesa dele, explica, acompanha ele resolvendo o exercício.

N.O.: no final da aula, Jasão me disse: *entendi Matemática*. Apresenta um ar de satisfação... Entendo que o apoio da professora durante a aula traz para o aluno maior interação com o próprio conteúdo.

(Diário de campo – 04/04/2014)

#### Aula de Língua Portuguesa

A professora solicita ao Jasão que leia a resposta que deu para uma questão, depois de ouvir várias respostas de outros alunos que não estavam tão claras, pois a resposta de Jasão estava bem objetiva.

N.O.: a professora lembrava bem da resposta que ele leu, sinal de seu envolvimento com a aula e com os alunos.

(Diário de campo – 21/03/2014)

#### Aula de Língua Portuguesa

Após a leitura, a professora apresenta a proposta de um esboço de uma crônica; esclarece bem sobre a estrutura da crônica e orienta sobre como será o esboço para todos.

Jasão fica com um olhar perdido, vai até a professora e pergunta: *o que é para fazer?*

Ela o orienta individualmente, explica como e o que deve fazer.

(Diário de campo – 28/03/2014)

#### Aula de Língua Portuguesa

A professora entrega um exercício para ser realizado individualmente, orienta a todos sobre o que é pra ser feito.

Em seguida, vai até a mesa de Menelau pede para que leia e mostra o texto.

Vai até a mesa de Teseu, organiza seu material que está espalhado na mesa e mostra a folha que deve ser lida.

Depois vai até a mesa de Jasão e confere que ele já iniciou e o estimula.

(Diário de campo – 04/04/2014)

Nesse último trecho, nota-se que a movimentação da professora foi bem intencional: ela terminou de explicar para a turma e dirigiu-se a cada um dos três alunos que mais lhe preocupavam. A professora da sala de recursos não estava presente nesse momento; logo, a regente tentou garantir o melhor envolvimento possível de cada um com a proposta apresentada por ela.

#### Aula de Ciências

A professora dá um exemplo sobre permeabilidade seletiva, em relação à célula e fala assim: *é como numa festa, quando o porteiro olha o convite e diz: você entra, você não*.

Jasão levanta a mão e pondera: *mas tem festa que não tem porteiro*.

Alguns alunos acham engraçado, sem deboche, e a professora diz: *mas vamos pensar numa festa com porteiro*. Ele assente com a cabeça que sim.

(Diário de campo – 27/02/2014)

*Num dado momento, aparecem alguns comentários bem deslocados, daí você fica assim: “como eu vou reagir diante desse momento?”, porque os alunos também ficam esperando qual vai ser sua postura, então... tento encontrar um sentido pra aquilo que foi falado, porque se a gente buscar há, né? Parece um pouco longínquo, mas há alguma coisa que faz sentido.*

(Professora de Língua Portuguesa – entrevista)

A cena e o depoimento da professora elucidam vários outros momentos observados em que os alunos com necessidades especiais participavam ativamente, demonstrando envolvimento e interesse pela aula, ainda que, em algumas vezes, suas colocações não sejam consideradas propriamente adequadas. Com relação ao controle de comportamento de alguns alunos, os docentes buscavam não ficar indiferentes, achando alguma saída para intervir e pontuar.

Tem episódios na sala, principalmente com o Teseu, que ele tem uns repentes, e aí eu controlo como se controlasse um aluno normal, só não puno da mesma forma, ‘tipo’ botando pra fora de sala, eu contextualizo pras crianças, para elas verem que eu estou sinalizando, que eu estou brigando, não estou esquecendo, porque é ele. Porque eu acho isso importante também, “porque ele é especial, tem um tratamento especial e ele pode fazer o que quer, e eu faço o quero e me ferro”, não...! Eu tenho um pouco essa visão, não dou muita cancha, não... tem funcionado... com ele, pelo menos... quando ele faz besteira, eu pontuo e ele fala “desculpa professora” e não entra em conflito...  
Funciona pra dinâmica pra turma... a turma me surpreendeu muito, eu esperava um outro contexto, pensei que fosse ser uma coisa muito difícil. (Professora de Inglês – entrevista)

A professora compreendeu que era para agir normalmente, e assim foi fazendo. Porém, esclareceu que não agia exatamente da mesma forma como faria com outros alunos, já que a punição não era tão severa (como retirar da sala), gerando um certo conflito pessoal.

Aí me foi dito para eu agir normalmente, foi o que eu fiz, tratei como se fossem crianças... vamos dizer assim, não especiais...  
Pediram pra eu explicar mais... mas isso já faço, não foi nada diferente, não tive que mudar minha prática, de repente eu fiquei mais alerta, minha rotina não mudou. (Professora de Inglês - entrevista)

A ideia de que “nada precisaria ser modificado” para se trabalhar com os alunos especiais era consenso entre todos os professores que participaram da pesquisa. Eles compreenderam que esses jovens precisariam de mais atenção, mas não haveria necessidade de qualquer alteração nas práticas pedagógicas, como ilustra o trecho seguinte.

Não tem essa história de reduzir a dificuldade, não há necessidade de fazer tanta adaptação pra aula, talvez para alguma avaliação, a gente vai cobrar de uma forma diferente, mas para aprender, para lidar com o conteúdo, não. (Professora de Ciências - entrevista)

De fato, as práticas cotidianas não foram alteradas; porém um fator favorável era a aplicação de metodologias mais interativas, que se constituíram num terreno favorável à participação dos alunos. Da mesma forma que as atividades em duplas ou em grupos, que

permitiram maior envolvimento deles e melhor percepção dos professores sobre sua participação e aprendizagem.

Vale pontuar, ainda, que algumas propostas planejadas pelos professores, a cujos planejamentos tive acesso, passaram a envolver questões relacionadas à diversidade humana e situações de diferenças entre as pessoas. Certamente, isso foi desdobramento de discussões institucionais mais amplas, mas, de uma certa forma, foram geradas a partir da experiência da turma 801 e aplicadas a todas as turmas. A professora de Língua Portuguesa, por exemplo, promovia discussões, contextualizando matéria a ser dada – elaboração de crônicas, com temas que versavam sobre *ser diferente e ser normal*. Ela me pediu a indicação de vídeos a serem exibidos para a promoção do debate, o trabalho gerou produções escritas significativas.

Outra atividade interessante, elaborada pela equipe de Educação Física do *campus*, foi um projeto envolvendo vários anos escolares, em que eram trabalhadas propostas para discutir saúde, obesidade, diferença, discriminação, *bullying*, e os alunos produziram fotografias relacionadas aos temas.

Na sala de aula, da turma 801, definitivamente, há um ambiente favorável à inclusão de alunos com necessidades especiais. Entretanto, isso não é suficiente para que garantir a totalidade do tripé – acesso, permanência e aprendizagem. Nas palavras de Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 77):

O papel do ensino é o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos. [...] A prática educacional, necessariamente, deve ser intencional, ela não pode limitar-se a tarefas escolares, principalmente com aqueles alunos que precisam de um atendimento mais específico ou do uso de recursos e técnicas especiais.

## 8.2 Diferenciação do ensino como planejamento pedagógico

A diferenciação do ensino (PERRENOUD, 1999, 2001; ROLDÃO, 2003a, 2003b; SANTOS, 2009; TOMLINSON, 2008) é uma estratégia pedagógica que tem sido empregada para atender a diversidade presente nas escolas, de modo que cada aluno tenha maiores possibilidades de aprendizagem. É particularmente apropriada para promover a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais que estão incluídos na sala de aula comum. Mas ela não acontece espontaneamente, por isso requer intencionalidade e planejamento.

Entretanto não há qualquer referência a esta metodologia no Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO PEDRO II, 2002) do Colégio Pedro II, nem nos planejamentos por área disciplinar. Segundo a coordenadora geral do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), as diferenciações do ensino têm sido pensadas para os alunos atendidos pela Educação Especial e têm ficado a cargo dos profissionais responsáveis pelo núcleo de cada *campus*.

De modo geral, diferenciação do ensino consiste em variados procedimentos pedagógicos customizados para atender às necessidades especiais de diferentes alunos, com o objetivo de remoção de barreiras à aprendizagem. A professora da sala de recursos do *campus* Engenho Novo II, responsável pelo NAPNE local, listou vários procedimentos em seu relatório de atividades, do ano de 2014, que indicam algumas estratégias de diferenciação.

#### Procedimentos

- 1- adaptação do currículo de alguns alunos;
- 2- adaptação de provas;
- 3- mediação em salas de aula;
- 3- planejamento de atividades em conjunto com o professor, SESOP e direção pedagógica;
- 4- áudio livro para alunos com deficiência intelectual;
- 5- construção de critérios diferenciados de correção e de formulação de provas (convencimento individual de professores);
- 6- elaboração em cooperação (com os alunos) de mapas conceituais, resumos, resenhas, pesquisas, na sala de recursos.

(Trecho do relatório de atividades da professora da sala de recursos – final do ano letivo de 2014)

Dentre essas estratégias, na turma 801, foram observadas *mediação em sala de aula*, *adaptação de provas*; e *elaboração de material para estudo* (mapas conceituais, resumos, resenhas, pesquisas). Na sequência do texto, cada um dos três itens anteriores será desdobrado, respectivamente, nas seguintes categorias temáticas: ensino colaborativo, avaliação, sala de recursos/rede de apoio.

#### 8.2.1 Ensino colaborativo – mediação em sala de aula

A designação *mediação em sala de aula* está compreendida aqui como a inserção de um elemento de apoio ao trabalho pedagógico, cuja principal função é dar suporte ao estudante com necessidades educacionais especiais, na turma comum. Tem se chamado de



*mediador escolar*, principalmente em escolas particulares, a uma pessoa que não precisa ser professor, nem possuir uma formação específica, pode ser um estagiário, que tem a incumbência de acompanhar a inclusão escolar do aluno especial (ARRUDA, 2013; CUNHA, 2013; ESTEF, 2013; GLAT; PLETSCHE, 2011; MARIN; BRAUN, 2013).

O que a professora da sala de recursos, do caso estudado, nomeia como ‘mediação em sala de aula’, designando o trabalho pedagógico realizado por ela, é caracteristicamente a estratégia do ensino colaborativo, que se constitui num modelo de serviço baseado na colaboração entre educação comum e especial, podendo ser denominada também de coensino ou bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p.53).

Embora as orientações nacionais indiquem que o atendimento dos alunos com necessidades especiais deva ser realizado no contraturno, na sala de recursos, no Colégio Pedro II, o acompanhamento durante as aulas, como ensino colaborativo, tem sido uma alternativa usada pela escola.

A professora da sala de recursos fez um curso de formação a distância, oferecido pelo MEC, para poder atuar na função, o que a habilitou com conhecimentos básicos da área de educação especial.

Dependendo da condição do aluno e de suas necessidades, o atendimento na instituição pode ser feito apenas na modalidade de ensino colaborativo, ou só na sala de recursos, ou ainda pode conjugar as duas ações.

No caso da turma 801, a professora especializada foi designada para acompanhar as atividades em sala de aula, com prioridade no atendimento das necessidades do aluno com deficiência intelectual, Jasão, e do aluno com autismo, Teseu, e aproveitando sua presença na turma, outros alunos foram agregados. Em sua entrevista, a professora relata esse histórico.

Em 2011, assumi a SR e comecei a atuar no segundo segmento, porque o Teseu, com quadro de autismo, Síndrome de Asperger, estava indo para o 6º ano.

Foi bem difícil... foi um ano para interagir com os professores, que, de certa forma, demonstraram mais resistência, falta de conhecimento, menor disponibilidade... ele acabou reprovado.

Nesse início de trabalho, outros alunos foram sendo indicados, foi um período de estruturação e construção da proposta, num movimento de conhecer essa dinâmica do segundo segmento. Foi tudo muito inicial...

[...]

Iniciei como professora da sala de recursos em 2011; depois, em 2012, com a equiparação da instituição a IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), foi criado o NAPNE (Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas), passei a coordenar o do campus II, o que possibilitou a ampliação de algumas ações.

Faço um trabalho em sala, acompanhando alunos, durante a aula, num processo de mediação, como ensino colaborativo.

Quando o Teseu veio para o 6º ano, começou o trabalho, como já dito, e no ano seguinte vieram o Jasão, com deficiência intelectual e a Atena, com um quadro de várias internações, por causa da fibrose cística, com defasagem de alguns conteúdos, todos precisariam de apoio.

Então eu ficava na sala durante as aulas, interagia com os professores pensando em propostas para os alunos e orientando sobre algum procedimento, com relação ao comportamento do Teseu, por exemplo.

No ano seguinte, na turma 701, o Menelau foi transferido para turma, um menino com distúrbio de comportamento.

A turma, então passou a concentrar um grupo maior de alunos para serem acompanhados, a ideia foi otimizar o uso da mão de obra.

Com a ideia mais ampliada do NAPNE, que inclui também alunos com dificuldades de aprendizagem, outros alunos da turma passaram a ser também olhados.

(Professora SR – entrevista)

Ela também explica como acontece a dinâmica de acompanhamento em sala, durante as aulas:

A dinâmica na sala [turma 801] é de mediar o conhecimento, principalmente, junto ao Jasão, mas a interlocução pode ser com qualquer aluno. [...] Na interação com eles, vou verificando o que sabem, onde têm dúvidas. Em sala, o maior apoio é ao Jasão; ao Teseu é para envolvê-lo nas tarefas; e com Atena, em Matemática ou onde ela achar que precisa. (Professora SR – entrevista)

Abaixo segue um trecho do diário de campo, ilustrando essa rotina.

Aula de Língua Portuguesa

A regente esclarece o que fará durante a aula, dá orientações verbais, em seguida, assinala no quadro o que farão no livro.

Teseu não se movimenta para pegar o livro, nem Menelau, nem Jasão.

Ela vai até a mesa de cada um dos três e os orienta individualmente para que peguem o livro, mostra as páginas anotadas no quadro e circula entre os outros alunos para verificar se todos estão organizados.

A professora da sala de recursos (não estava na sala) chega e vai verificar se o aluno Teseu se organizou.

A professora de Língua Portuguesa dá orientações individuais ao Jasão novamente, mostrando o livro e fazendo perguntas para acompanhar o seu raciocínio, ele começa a escrever (realizando o que a professora orientou).

A professora da sala de recursos, então, senta ao seu lado, sem interferir no momento.

A professora regente vai até a mesa do Teseu e o orienta individualmente, ele também passa a realizar a tarefa proposta.

A professora da sala de recursos acompanha lendo com o Jasão o que ele tem que fazer, ouvindo sua resposta (feita 1º oralmente) e confirmando sua ideia, para que escreva depois.

Ela o deixa fazendo a parte escrita e se dirige à mesa do Teseu para ver se está realizando a tarefa, confirma e volta para o Jasão, fala um pouco mais com ele e circula até a mesa do aluno Gérion, interage verbalmente, escuta-o e ele segue realizando a tarefa.

A professora da sala de recursos permanece ao lado do Jasão para orientar a realização do exercício. (Diário de campo – 17/03/2014)

#### Aula de Geografia

A professora da sala de recursos está sentada entre o Teseu e o Jasão, acompanhando com eles a aula; junto ao Teseu dá uns comandos orais e/ou gestuais para que ele fique atento, para que fique sentado, para registrar o que está no quadro. Para o Jasão faz mais interação verbal, explicando novamente, com outras palavras, alguns conceitos que o professor apresenta.

Vai até a mesa do Menelau, verifica o que está fazendo, dá um incentivo e volta a sentar-se entre os dois (Jasão e Teseu).

Depois se levanta, vai até a mesa de Minerva, lhe fala algo e volta.

N.O. Seu olhar docente é atento ao que a turma de modo geral está fazendo, com atenção aos alunos individualmente, principalmente, aos que apresentam necessidades específicas. (Diário de campo – 12/04/2014)

Como pode ser visto, a prioridade da professora era o atendimento aos alunos Teseu e Jasão, com um olhar atento a qualquer outro estudante. Os professores regentes, por sua vez, seguiam com suas aulas, com um pouco mais de atenção dirigida aos alunos especiais, sem qualquer alteração no programa curricular.

Seguem outros episódios que ilustram a dinâmica do ensino colaborativo.

#### Aula de Ciências

A professora da sala de recursos está na sala desde o início da aula, ao lado do Jasão, enquanto acontecem as explicações da aula, ela faz uma interferência direta oral, apontando os slides com os conceitos de cada área e com comentários explicativos. Numa ação paralela à da professora regente. (Diário de campo – 03/04/2014)

#### Aula de Matemática

Dependendo da matéria/área/disciplina, a professora da sala de recursos se aproxima mais de um outro aluno, em Matemática, por exemplo, dá mais apoio à Atena, sendo que o Jasão é o foco principal dela para o apoio em todas as aulas.

[...] A professora da sala de recursos vai explicando para o Jasão conforme a aula segue, numa ação individualizada. E acompanha o que Atena está fazendo e a orienta de acordo com sua solicitação. (Diário de campo – 04/04/2014)

Vale ressaltar, porém, que o ensino colaborativo não trazia para a aula nenhuma diferenciação marcante de estratégia ou recurso. Consistia, basicamente, numa interação constante junto aos alunos alvo, para que se organizassem, prestassem atenção, e desenvolvessem as mesmas atividades que o resto da turma.

Até aqui não pude ver nenhuma ação clara, durante as aulas, de diferenciação, de qualquer adaptação/adequação.

As aulas se desenvolvem dentro do planejado pelos professores e a professora da sala de recursos vai adequando os alunos, suas necessidades/possibilidades às aulas.

(Diário de campo – 17/04/2014)

Foram observadas situações em que a professora da sala de recursos providenciava material de consulta que servisse de apoio para o aluno com deficiência intelectual, como um dicionário na aula de Inglês e a letra do Hino Nacional na aula de Música. Neste sentido, pode-se considerar que, de uma certa forma, esse tipo de intervenção se configurava como um privilégio para o aluno especial, na medida em que havia circunstâncias em que outros estudantes também necessitavam de um apoio. De fato, às vezes parecia que a professora assumia uma postura de proteção, como exemplificado pelo episódio a seguir.

Aula de Ciências

Início da aula, a regente organiza o equipamento de projeção. Pede que peguem a agenda e anotem informações importante sobre avaliações.

Todos registram com atenção...

A professora da sala de recursos tutela bastante o aluno Teseu:

*Cadê a agenda?*

*Não tenho agenda esse ano.*

*Quer uma?*

Ele não responde. Ela sai e vai buscar uma e dá pra o aluno.

Com o Jasão, a professora da sala de recursos levanta, abre a mochila, procura a agenda, abre na folha para anotar e coloca na mesa em frente ao aluno. Porém, ele tem bastante autonomia para fazer isso. (Diário de campo – 27/02/2014)

É importante assinalar que a turma já estava habituada à presença da professora da sala de recursos na classe e não demonstrava estranhamento, conforme ilustrado no diário de campo. No entanto não temos dados para determinar como os alunos se posicionavam em relação a determinadas medidas diferenciadas, como agenda, dicionário, a não ser um episódio sobre as notas de avaliação, que será visto numa seção adiante.

A declaração de um aluno definiu a função da professora de apoio na sala para ele.

Um aluno da turma me diz:

*– Você vai ficar que nem a outra professora? – se referindo à professora da sala de recursos.*

*– Como assim?*

*– Ajudando as pessoas.*

(Diário de campo – 31/03/2014)

Pela maneira espontânea como outros alunos recorriam à professora da sala de recursos, solicitando apoio, pedindo opinião, dava para compreender que ela era vista como uma professora que podia contribuir, que estava lá para ajudar.

Uma outra cena registrada que pode ser classificada como uma diferenciação do ensino foi a retirada de Jasão e Teseu de sala para desenvolverem uma atividade individual num outro ambiente. Vale ressaltar, porém, de que isso foi observado uma única vez, não se constituindo, portanto, numa prática recorrente.

#### Aula de Língua Portuguesa

Chega a professora da sala de recursos e verifica que Teseu e Jasão não realizaram a tarefa de casa – a produção de uma crônica. Ela, então, retira os dois alunos da sala, para que produzam o texto numa atividade individualizada, num outro espaço, com ela mediando a compreensão e a produção. (Diário de campo – 31/03/2014)

O que chamou atenção neste episódio, reforçando pontos já mencionados, é que vários outros alunos também não tinham feito a tarefa de casa e a professora regente não apresentou nenhuma proposta para que fizessem em sala naquele momento. Para mim, ficou a dúvida sobre a decisão assumida pela professora da sala de recursos de retirá-los da sala para garantir a produção naquele momento e de outros não, mas a receptividade da professora de Língua Portuguesa foi tão tranquila que pareceu um procedimento favorável.

Um outro aspecto percebido, em alguns momentos, foi uma ‘sobreposição de funções’ entre os dois docentes.

#### Aula de Artes

Teseu pergunta ao professor “Já ouvi falar de Carlos Drummond de Andrade, o Mário de Andrade é pai ou filho? ”, antes do professor regente responder, a professora da sala de recursos se antecipa e intervém: “Tem que pesquisar isso...”, mas o professor regente já estava respondendo: “nem pai, nem filho.” (Diário de campo – 27/02/2014)

#### Aula de Artes

A professora da sala de recursos interage com Jasão, orientando sobre a organização do caderno para a elaboração da capa (porém o professor está falando de outra coisa). (Diário de campo – 13/03/2104)

#### Aula de Geografia

A professora da sala de recursos vai para perto do Teseu, depois de ter orientado o Jasão. Ele já havia concluído, ela então passa a explicar o conteúdo, aquilo que o professor já havia falado. O regente está adiante nas explicações e ela volta atrás, numa fala paralela. (Diário de campo – 20/03/2014)

#### Aula de Matemática

Teseu sem a professora da sala de recursos “monitorando”, se levanta e anda um pouquinho; ela (que está com outro aluno) faz um movimento com a mão para que se sente e ele senta, e ela fala alguma coisa. A intervenção da professora da sala de recursos, às vezes, gera um pouco de interferência sonora, “falas paralelas”. (Diário de campo – 21/03/2014)

Outros episódios semelhantes foram observados. De modo geral, pode-se dizer que a professora da sala de recursos tinha o cuidado de “não atrapalhar”, mas no decorrer de sua

interlocução, em explicações individualizadas, principalmente para Jasão, acabava falando ao mesmo tempo que os regentes, sem no entanto causar qualquer desconforto aparente no ambiente, nem docentes nem alunos demonstravam que aquilo atrapalhava o andamento das aulas.

O ensino colaborativo é uma estratégia em construção na escola, que é avaliada de modo positivo, conforme colocado por alguns professores.

No início, eu achei que fosse uma pessoa que ia acabar se intrometendo, eu fiquei preocupada com isso, pensei: será que é uma que vai estar sempre interferindo? Então, por um lado, eu achei que seria bom porque se eu não soubesse lidar com uma pessoa teria alguém para me ajudar, mas eu fiquei preocupada antes de conhecer... de ser uma pessoa que, talvez, estivesse sempre interferindo e questionando a forma como eu estou lidando, “ah! Você não pode ensinar assim” ou “você está falando rápido demais” ou “você está falando devagar demais”, então eu fiquei um pouco preocupada com isso, mas depois que eu vi como ela trabalha, aí eu fiquei satisfeita, porque não dá para dar atenção para todos, principalmente o Jasão, ele exige uma atenção muito especial. (Professora de Matemática – entrevista)

Eu cheguei aqui esse ano, eu percebi que o trabalho era bem diferente, que há um desenvolvimento, um trabalho já construído; e, também, quando eu soube que existiriam essas professoras em sala comigo, eu achei muito interessante, é um trabalho compartilhado que, de fato, funciona. (Professora de Língua Portuguesa – entrevista)

Esse apoio que eles recebem é suficiente e eficiente, isso para eles poderem participar de igual para igual na sala de aula. (Professora de Ciências – entrevista)

É um estranhamento inicial, primeiro: “Por que aquele professor está ali assistindo a minha aula, será que de alguma maneira ele tem uma posição de fiscalização, policalesca em relação ao meu trabalho?” Então, essa questão da mediação é uma questão que também é muito nova aqui e, ainda que de maneira muito velada, encontra resistência que é absolutamente clara, pois o discurso não é esse, mas a prática é essa. (Professor de História – entrevista)

É interessante, também, mencionar que em dez dos 44 dias de observação, a professora da sala de recursos não esteve presente na turma 801 acompanhando os alunos, por conta de outros compromissos. Nesses dias, ficou evidente a diferença que fazia a ausência dela na sala. Os alunos Teseu, Jasão e Menelau, principalmente, por falta de uma mediação mais direta e imediata, facilmente dispersavam e em suas tarefas, muitas vezes os professores regentes procuraram envolvê-los na aula e dar algum apoio, mas a dinâmica comum de ensino não viabilizava essa intervenção e acompanhamento.

Aula de Matemática

Menelau está descontrolado, falando alto, provocando e sendo provocado, está difícil dele se envolver com a aula, com a matéria.

A professora regente pergunta onde está a professora da sala de recursos, digo que não sei e pondero que ela pode estar no sétimo ano. (Diário de campo – 28/04/2014)

#### Aula de Geografia

Jasão sai do seu lugar, senta-se próximo de mim, depois vai aproximando a mesa e senta do meu lado. Quer seguir com a leitura proposta pelo professor e quer apoio. Quando a professora da sala de recursos não está em sala, Jasão demonstra menor autonomia, consegue copiar do quadro, mas para desenvolver outras tarefas como leitura e produção de escrita tem dificuldade sem mediação direta. (Diário de campo – 15/03/2014)

#### Aula de História

A professora da sala de recursos não estava hoje na sala. Teseu não estava querendo copiar, levantou-se várias vezes, estava agitado. Menelau estava irritado, resmungando, mas copiou todo o resumo do quadro com dificuldade. Jasão se deslocou várias vezes pela sala para sentar em algum lugar melhor para copiar o que estava no quadro, durante as explicações ficou mais disperso, sem atenção. (Diário de campo – 01/04/2014)

A proposta de ensino colaborativo presume que o segundo professor em sala poderá servir de apoio a qualquer aluno que esteja necessitando. Entretanto, isso pouco aconteceu na turma 801, em função das demandas constantes de apoio que alunos com necessidades especiais apresentavam. Porém, ocorreram algumas situações, como a descrita abaixo, em que a professora da sala de recursos circulou pela sala, orientou outros alunos e gerenciou alguns conflitos.

#### Aula de Matemática

A professora da sala de recursos se aproxima de um aluno que não é especial, mas que vem dizendo desde o início da aula que não está entendendo. Mostra algo no livro, fala com ele, demonstra, orienta. (Diário de campo – 17/03/2014)

#### Aula de Geografia

Vai até o Gérion, verifica os seus exercícios, fala um pouco com ele, pega uma cadeira e senta próximo, mas de modo que possa também interagir com outra aluna (que senta à frente do menino) que pediu sua ajuda – aluna da turma, não é de educação especial. (Diário de campo – 24/03/2014)

#### Aula de Artes

A professora da sala de recursos continua ao lado de Jasão, orientando-o. Começa uma provocação verbal entre dois alunos da turma, ela interfere no comportamento inadequado conversando, e eles se controlam. (Diário de campo – 13/03/2014)

#### Aula de História

Os alunos estão desenvolvendo umas questões escritas, o professor está circulando para orientar. Uns alunos, que estão sentados no fundo da sala, começam a se agitar mais, estão dispersos e falantes, se inicia um conflito, uma discussão. A professora da sala de recursos vai até eles, conversa um pouco, fica próxima ao grupo até que as coisas se acalmem. (Diário de campo – 24/03/2014)

Por fim, um fator, deveras complicador para o acompanhamento de alunos com necessidades especiais no segundo segmento é o grande número de disciplinas ministradas, com conhecimentos próprios da área. Logo, o professor de apoio à inclusão precisará se

disponibilizar a estudar um pouco de outras áreas distintas de sua formação específica, conforme explicou a professora da sala de recursos.

Na entrevista, ela disse que estuda junto com os alunos e pede ajuda aos professores regentes das disciplinas. Ela considera Desenho Geométrico, Inglês e Francês como as mais difíceis para ela ensinar. Mas declarou que a leitura atenta aos textos e a execução de exercícios com os alunos, além da possibilidade de acompanhar as aulas, favorecem o desenvolvimento do seu trabalho de apoio nas disciplinas em geral.

Apesar dos limites, é inegável a valorização que os professores regentes dão a esse trabalho, conforme o seguinte relato.

É uma experiência interessante também, você ter alguém...  
Infelizmente, só tem ela pra escola inteira e toda turma tem sempre alguém que precisa de um apoio e ela tem essa facilidade no Ensino Fundamental, já no Ensino Médio, com outras disciplinas, com outras matérias, os alunos vão precisar, e não tem esse tipo de apoio para essas pessoas, eu perguntei para ela se não teriam outras pessoas para ajudar. Já que aqui no Engenho Novo tem um núcleo com bastante alunos, tem essa estrutura de receber esses alunos com necessidades, então acho que a escola, como um todo, tinha que se preocupar em ter mais profissionais especializados para poder trabalhar com esses alunos de forma mais intensa e ajudá-los melhor. (Professora de Matemática – entrevista)

Algumas atitudes da professora de Língua Portuguesa sinalizam de como ela acredita no trabalho de colaboração.

Aula de Língua Portuguesa  
Jasão levanta a mão para pedir para ir ao banheiro, a professora acha graça, pois a professora da sala de recursos está ao lado dele  
Ela fala para o aluno que ele poderia ter falado direto com a professora, não precisava falar com ela. (Diário de campo – 21/03/2014)

Aula de Língua Portuguesa  
Antes de dar retorno aos alunos sobre as notas da apresentação dos trabalhos, a regente mostra para a professora da sala de recursos os resultados, querendo ouvir sua opinião, numa postura de colaboração. (Diário de campo – 28/04/2014)

Outro exemplo foi na disciplina de História, a professora da sala de recursos começou a levantar material de apoio para que os alunos pudessem compreender melhor o conteúdo sobre a Revolução Francesa e consultou o professor sobre a validade; ele, por sua vez, trouxe para ela material pesquisado (filmes, documentários, fotos), numa construção mútua. O professor acabou passando um vídeo para a turma toda, que a professora de apoio havia indicado.

No *campus* Engenho Novo II o ensino colaborativo vem se mostrando como a estratégia privilegiada de acompanhamento e apoio à inclusão dos alunos com necessidades



educacionais especiais na turma 801, onde acontece de modo contínuo. Não há acompanhamento em outras turmas, somente visitas esporádicas numa turma de 7º ano, por causa de uma aluna com deficiência intelectual. Isso acontece deste modo porque não há professores suficientes para o desenvolvimento do trabalho.

### 8.2.2 Avaliação da aprendizagem

No âmbito da diferenciação de práticas pedagógicas, observadas na turma 801, destacaram-se os procedimentos de avaliação, aplicados pela professora da sala de recursos.

A norma da instituição determina que a avaliação não pode acontecer através de um instrumento único, deste modo, em todas as disciplinas, são utilizados mais de um recurso de avaliação, geralmente trabalhos e provas para compor as notas. Mas, o calendário escolar prevê uma semana destinada à realização de provas individuais, sendo aplicadas duas por dia, geralmente, e não há aulas durante esse período.

Uma acomodação desenvolvida pela professora da sala de recursos para os alunos especiais, desde 2013, era a realização das avaliações em uma outra sala para que o momento da avaliação pudesse ser acompanhado de perto, nas palavras da professora para que pudesse ser ‘mediado’.

Conforme combinado, com os alunos e professores, durante as provas há uma sala separada onde estudantes, de vários anos escolares e que estão ligados ao NAPNE, podem realizar suas provas.

É durante as avaliações que há maior diferenciação, alguns alunos fazem fora da sala, numa sala à parte, sai o Jasão e eu leio pra ele. E vou anotando como aconteceu a mediação, para depois o professor poder avaliar. Sai o Teseu porque costuma dar as respostas em voz alta. Sai a Gaia que fica muito nervosa, perde o controle, chora, em outro ambiente ela se sente melhor. O Gérion, a Minerva e o Perseu escolhem em quais eles querem sair. (Professora da SR – entrevista)

Foi possível verificar que essa dinâmica era bem assimilada pelos alunos que, de modo organizado, saíam da sala de aula e se dirigiam para a sala estipulada para a realização da prova. Seis, dos oito alunos especiais da 801, saíam para fazer a prova no outro ambiente. Minerva e Perseu preferiam fazer na sala mesmo. E alunos de outras turmas compunham esse grupo, conforme a descrição do diário de campo.

#### Prova de Língua Portuguesa

A turma 801 estava sendo acompanhada pela professora de Inglês que entregou as avaliações e todos estavam começando a fazer.

A professora da sala de recursos aparece na porta e vários alunos se levantam com a prova e a acompanham.

Vou até atrás deles.

Na sala estão presentes onze alunos. Da 801 estão Teseu, Jasão, Atena, Gaia, Menelau e Gérion. Tem um do 1º ano do Ensino Médio; um do 9º ano; uma aluna do 7º ano; dois do 6º ano.

Fica um grupo multisseriado, o único instrumento adaptado é o de Jasão; o que se adequam são o uso do tempo e as estratégias de interlocução – a professora atende as solicitações dos alunos, pede que leiam, ouve suas interpretações pessoais e interage verbalmente, estimulando o pensamento sem dar respostas.

Faz orientações e controla o comportamento do Teseu que se agita.

Vários alunos fazem a avaliação de Língua Portuguesa sem chamar ou pedir ajuda, precisam na verdade de um ambiente diferente, com menos pessoas, onde podem até perguntar ou demorar mais.

A professora da sala de recursos está na sala com uma funcionária da área pedagógica, que compõe o NAPNE, ela também acompanha as avaliações, faz alguma intervenção oral, escuta o que os alunos têm como dúvida.

Depois do intervalo, foi a prova de Inglês, os alunos passaram em suas salas, pegaram as provas e foram até onde era realizada da avaliação de Inglês, novamente eram os mesmo onze alunos.

Jasão tem o mesmo instrumento com algumas dicas, como um banco de palavras [uma lista] para completar as questões com lacunas, para ajudar na memória.

A interlocução da professora com ele é bem constante, ela pergunta o que ele entendeu, faz com que retorne ao texto para consultar.

É muito difícil compreender o limite da diferenciação a ser feita: até onde interferir, até onde intermediar?

Alguns alunos ficaram na sala até quase uma hora após o término: Jasão, Gaia, Atena. Os outros entregaram dentro do tempo. (Diário de campo – 05/05/2014)

Esses mesmos procedimentos eram adotados em todos os dias de prova. Na semana em que ocorreu a observação, além dos alunos que participavam do NAPNE juntou-se ao grupo uma aluna do ensino médio, que estava com o braço quebrado e fazia a prova com um escriba. É preciso esclarecer que na escola há quatro alunos com baixa visão que recebem material ampliado, e realizam as provas em suas próprias salas. Em um dia de prova de Artes, porém, não foi feita a devida ampliação do instrumento de avaliação para um desses alunos, que foi conduzido à sala especial e teve suporte de um leitor.

Entre os alunos observados só Jasão tinha instrumentos de avaliação adaptado. Dependendo da disciplina e da escolha dos regentes, a prova era elaborada pela professora da sala de recursos e apresentada para o professor dar seu aval; ou elaborada pelo próprio regente, ou, numa troca mais direta, pelos dois professores.

O aluno Jasão tem o seu instrumento de avaliação adaptado, o conteúdo é o mesmo, há no entanto, dicas na prova, quadros com conceitos da matéria para lembrar do assunto, explicações mais diretas nos enunciados.

(Diário de campo – 15/05/2014)

A adequação de instrumentos é um ponto de diferenciação a ser melhor desenvolvido, pois o aluno que recebe o material adaptado, nem sempre compreende a diferenciação como uma ação equânime e se sente prejudicado. No dia em que a professora de Língua Portuguesa fez a devolução das provas, Jasão pareceu que não tinha aceito bem as adaptações que foram feitas, apesar das explicações que a professora da sala de recursos havia lhe dado sobre porque havia diferenças entre a sua prova e a dos colegas de turma.

Aula de Língua Portuguesa

Jasão reclama, ele observa que sua prova tem muitas folhas, que é diferente. *Estou cansado disso! Prova grande. Tinha que ser igual da Atena, com menos folhas.*

Porém, o número de páginas era igual, a dele não tinha impressão frente e verso, para facilitar o manuseio, dando seis folhas, no lugar de três. (Diário de campo – 16/05/2014)

Além dos instrumentos adaptados, durante a avaliação, principalmente no caso de Jasão, a professora da sala de recursos interage com ele para dar o suporte necessário, conforme descrito a seguir.

E a professora fica bem mais próxima do aluno com deficiência intelectual, num processo de constante atenção e interação verbal, ouvindo dele como compreendeu e o que pretende responder; ela dá exemplos para motivar o pensamento e as conclusões a serem escritas.

[...]

Ela olha a questão que o aluno está encaminhando e diz:

*Agora tem que escrever em que condições ele estava (o trabalhador).*

O aluno fala a palavra “máquina”, ela dispara algumas perguntas:

*A máquina foi usada para que? No lugar de quem?*

Na intenção de que ele organize o pensamento e escreva o que concluir.

(Diário de campo – 15/05/2014)

Segundo ela, esse tipo de intervenção durante as provas não é bem aceito por todos os docentes, que questionam se isso não seria uma forma de induzir ou mesmo dar a resposta para o aluno.

Eu fiz as médias das turmas, ele ficou com média maior do que aluno regular, e aí? Significa que ele tem uma capacidade maior que esse aluno, que ele conhece mais que esse aluno, ou significa que tinha alguém ajudando ele a fazer o exercício?

(Professora de Inglês – entrevista)

É interessante constatar que essa noção de que o suporte dado durante as provas pode representar uma influência também é compartilhada entre os alunos, conforme o comentário feito por Teseu após a entrega das provas corrigidas.

Teseu durante a revisão da prova diz:

Eu coloquei sujeito oculto. (E era indeterminado).

Eu fiquei em dúvida, a professora me ajudou, mas não deu a resposta, ela não me dá a resposta, acham que ela me dá, mas ela não me dá. (Diário de campo – 16/05/2014)

Um dos itens do relatório da professora da sala de recursos foi: *construção de critérios diferenciados de correção e de formulação de provas*, onde ela ainda destaca que isso passa pela necessidade de diálogo para um convencimento individual de professores, o que quer dizer que é algo que está em construção também na escola, pois mexer nos instrumentos de avaliação, que envolve as notas, é um movimento difícil numa escola meritocrática.

A saída que alguns professores deram para a adequação foi de estabelecer outros critérios para correção, ao invés de modificar o instrumento de avaliação, considerando a condição de cada aluno, na tentativa de compreender como o aluno está em termos de aprendizagem. O que mais uma vez demonstra que não há modificação curricular, em termos de conteúdo.

O que é mais difícil é a adaptação de avaliações, que nem todos os professores compreendem ou aceitam, alguns mudam a pontuação na correção, ou seja, adequam a forma de corrigir, mas não alteram o instrumento. Outros já estão até mais abertos, mas eu preciso ter acesso ao instrumento para poder sugerir adaptações. (Professora da SR – entrevista)

Um exemplo deste tipo de construção foi uma avaliação de Matemática (Anexo A), negociada conjuntamente entre a professora da disciplina e a da sala de recursos, através de trocas de *e-mails*. Abaixo é reproduzido um trecho de uma conversa, que foi disponibilizado pela professora da sala de recursos.

Observação da professora de Matemática

Bom, falta alterar os seguintes detalhes que citei acima:

Como tirou-se um item da questão 3 eu colocaria ela valendo 1,0 ponto apenas sendo 0,5 cada item e o 0,5 ponto restante jogaria para a questão 6 sendo a: 0,3, b: 0,4 e c: 0,3 Para o lembrete da questão 6 tem um erro:

Ou escreva: “Dica: para Se (soma dos ângulos externos): lembre-se que a soma de um ângulo interno e um ângulo externo é sempre  $180^\circ$ ” ou que “Se (soma dos ângulos externos) é sempre  $360^\circ$ ” - o que já é a resposta da questão. Escreva do seu jeito, da forma como o Jasão irá entender melhor.

Só estou corrigindo as informações matemáticas. E, por fim, acho que tem que rever os espaçamentos da prova dele.

(Conversa entre a professora da SR e a professora de Matemática por *e-mail* – em maio de 2014)

Esse contato entre as duas professoras, em que cada uma contribui com o conhecimento próprio de sua área é um modelo de colaboração para a elaboração de instrumentos de avaliação adaptados. Como já mencionado, a professora da sala de recursos

explicou que essa adaptação tem sido uma negociação entre os docentes, por isso ela pode ser feita pelos dois, como em Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes. Pode ser feita pelo professor da disciplina mesmo, como prefere a professora de Ciências, que adapta sozinha, mostra para a colega e definem como vai ficar. Ou ainda, a professora da sala de recursos altera a prova e mostra para a professora regente para ter o aval, como em Inglês.

Um aspecto delicado ainda é quando à atribuição de notas, que também passa por uma adequação, mas não é consenso entre todos os docentes.

Com relação às notas os alunos também não estão muito acostumados, as meninas reivindicaram quando a Minerva recebeu a nota máxima, mas foi justo, ela cumpriu todos os critérios. Talvez os amigos não entendam ainda quando o Jasão, que tem uma prova diferenciada, vai ter uma nota diferente, então de repente um aluno fez uma prova bem, mas ficou com uma nota mais baixa que o Jasão. Mas aí, na minha opinião, para que haja inclusão tem que existir critérios diferentes, então aquela nota está baseada na prova que ele fez, foi uma outra prova, com outros critérios, os alunos precisam também entender isso... pro olhar do leigo parece uma injustiça: “como o Jasão pode tirar oito, sei lá..., e eu tirei 7?”

Acho que a gente tem que conversar sobre isso em sala de aula... (Professora de Língua Portuguesa – entrevista)

Se eu fosse aluno, isso ia me incomodar, ele ficou com 6,1 de média, se eu tivesse ficado com 5,0 eu ia ficar incomodada. Aí as pessoas falam que não é uma competição, não é uma competição, mas ele está sendo avaliado e eu também, e numericamente ele é melhor que eu. (Professora de Inglês – entrevista)

A professora fez uma proposta de dar retorno individual sobre as redações produzidas, para que cada aluno pudesse compreender a correção, a pontuação e a necessidade de melhorar, deixa uma atividade individual e diz: “o trabalho que propus é sério... vocês ainda não entenderam...” pedindo silêncio e colaboração.

Ao dar retorno ao Jasão, ele olha atentamente, escuta o que a professora diz, ele fala algo, volta para a mesa um pouco “desanimado”... Talvez o retorno não tenha sido bom.

Outros alunos ficam bem satisfeitos e retornam avaliando o que foi escrito, a avaliação feita pela professora. (Diário de campo – 07/04/2015)

Não resta dúvida de que a avaliação da aprendizagem é um ponto controverso do sistema escolar. E, representa um dos assuntos mais debatidos e questionados quando se pensa a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. No Colégio Pedro II, este é um aspecto do cotidiano que ainda não está totalmente equacionado.

Ao final do ano letivo de 2014, o Memorando 0048/2015/PROEN<sup>39</sup>, que tratava de “Orientações para o COC final - alunos público alvo da educação especial”, de forma inédita, trouxe as seguintes orientações:

---

39 Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen.html>> acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

É importante ressaltar que esses alunos **não podem ser excluídos por sua deficiência** e lembramos que, muitas vezes, suas dificuldades de aprendizagem estão vinculadas diretamente a quadros clínicos/neurológicos.

“**Não exclusão**” não implica que o aluno deverá ser aprovado, mas apenas que ele não poderá ser jubilado.

A elaboração de um documento que aborda o item da jubilação de forma tão clara foi bastante significativa por dar base para a discussão institucional sobre avaliação e inclusão na perspectiva de garantir a aprendizagem dos alunos, muito mais do que mantê-los na escola. Para fechar esse item, a reflexão da professora de Inglês sobre avaliação de aluno com deficiência intelectual merece destaque:

Ele vai terminar o ciclo do Fundamental, teoricamente ele vai ser apto a desenvolver atividades que exijam que ele tenha essa formação fundamental, mas ele não tem essa escolaridade, oficialmente ele tem, mas... não tem, e aí?

A gente está mentindo? Até que ponto a gente está ajudando de fato? O quanto a gente pode ajudar... Também não sei se pode constar no histórico dele que ele é um aluno especial, se isso é exclusivo... acho muito complicado...

Se tudo é diferenciado, isso também tem que ser. Cadê a excelência? (Professora de Inglês – entrevista)

### 8.2.3 Sala de recursos e formação de rede de apoio

A implantação das salas de recursos multifuncional, como medida adotada pelo Ministério da Educação (MEC) em âmbito nacional, é uma modalidade do atendimento educacional especializado (AEE). Porém, tem sido a única, pela condução e orientações dadas pelo MEC. As salas de recursos multifuncional têm sido sinônimo de atendimento educacional especializado, como se não existissem outras alternativas de atendimento.

A Resolução n. 4/2009, do MEC/CNE (BRASIL, 2009b) apresenta as diretrizes para este atendimento, conforme estabelecido no artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A legislação diz que prioritariamente, mas não exclusivamente, o AEE acontece nas salas de recursos. O Colégio Pedro II tem salas de recursos, mas os professores de AEE atuam além desses espaços.

Como é o caso dos laboratórios de aprendizagem (LAs), alternativa de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que são considerados como AEE, e isso se fundamenta no texto da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 9) que aponta que nos casos “que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”. Assim como o acompanhamento de alunos com necessidades especiais em sala de aula, na modalidade de ensino colaborativo. Ou seja, a escola amplia a atuação do AEE para outras frentes.

A turma 801 tem oito alunos que participam do atendimento especializado: quatro frequentam a sala de recursos e quatro o Laboratório de Aprendizagem, conforme já visto. Na sala de recursos o atendimento é no turno contrário.

No contraturno, os alunos que são a clientela da SR têm aula, pelo menos, duas vezes na semana, por uma hora e meia por dia, tem aluno que vem três dias. Outros do laboratório de aprendizagem ficam livres para pedirem ajuda quando precisam, e há esclarecimentos aos professores sobre esse alunado, para que não sejam pegos de surpresa.

Na sala de recursos fazemos mapas conceituais, a primeira tentativa foi usando o computador, mas os alunos se adequaram melhor ao mapa no papel, que é elaborado em conjunto, com diálogo, reflexão, busca de informações. Também fazem revisões do que foi visto em sala, com outros materiais e fontes de informação.

(Professora da SR – entrevista)

Os alunos pesquisavam no computador para levantar informações, visualizar imagens, tirar dúvidas. Outra estratégia bem utilizada era a elaboração de esquemas de estudo, chamados pela professora de mapas conceituais<sup>40</sup>, a partir de um conteúdo acadêmico central, o aluno ia organizando ideias significativas de modo a compreender o tema. Pode-se observar, ainda, os alunos aprendendo, junto com seus pares e a professora, e produzindo materiais de estudo para consulta em sala e em casa, como apoio à aprendizagem.

A professora de apoio reconhece que são muitas atribuições para que ela realize sozinha, são várias atividades distribuídas pela semana, numa carga horária que deveria ser para dois professores, pelo menos.

---

<sup>40</sup> Para melhor compreensão sobre o tema consultar Romero (2007).

Não dá para dar conta do trabalho, extrapolo em carga horária e não estou satisfeita com isso, mas por causa dos meninos, faço o que não deveria fazer. (Professora da SR – entrevista)

E um dos professores define essa situação como de voluntarismo:

Em boa medida, o trabalho com alunos da educação especial parte do voluntarismo dos professores envolvidos, porque a nossa ação individual está sempre à frente das condições institucionais e das condições estruturais apresentadas pela escola. (Professor de História – entrevista)

Como desenvolvimento do trabalho do NAPNE, a partir de maiores informações que os professores foram recebendo, de novas discussões que foram ocorrendo no *campus* Engenho Novo II, no final do ano letivo de 2014, havia cerca de 90 alunos para o atendimento especializado (no início do ano eram 36), que foram ao longo do ano sendo indicados pelos professores e/ou com demandas trazidas das famílias, a maioria para laboratório de aprendizagem.

Um trabalho de acompanhamento com esse número de alunos não poderia ser, adequadamente, realizado por um único professor. Apesar das excelentes condições de trabalho na Instituição, ainda há carência de professores para várias funções, inclusive para a educação especial. Por isso, a prioridade de atendimento no *campus* acabou acontecendo, em 2014, para os alunos com deficiência intelectual e com autismo, num total de 12 alunos, que tinham que frequentar a sala de recursos por duas vezes na semana, no mínimo, e alguns com acompanhamento em sala de aula.

Outros eram monitorados em grupos de estudos, recebiam orientações emergenciais para a realização de algum trabalho ou tirar dúvidas em algum conteúdo, sem muita sistemática. Algumas soluções alternativas foram buscadas durante o ano.

O empenho da professora do AEE foi o de encontrar dentro do próprio sistema o que poderia ser um apoio ao trabalho desenvolvido, assim ela buscou formar uma rede de apoio no âmbito da escola. No seu relatório de atividades ela apontou algumas estratégias:

- 1- Participação nas RPSs (Reuniões de Planejamento Semanal) para falar dos alunos e do planejamento;
- 2- Aproximação do SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), do Serviço Social, da Direção Pedagógica;
- 3- Participação nos projetos do NUTH (Núcleo Transdisciplinar de Humanidades) e LACIIPED (Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica)<sup>41</sup>;

---

<sup>41</sup> O Núcleo Transdisciplinar de Humanidades (NUTH) e o Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) são dois grupos de estudos interdisciplinares criados no *campus* Engenho Novo II.



- 3- Organização de grupos de pesquisa (altas habilidades) e de estudo (com a participação dos professores do CPII e residentes), inclusive para o PROEJA (Educação e Jovens e Adultos);  
 4- Participação como supervisora da Residência Docente<sup>42</sup>.  
 (Trecho do relatório de atividades da professora da sala de recursos – final do ano letivo de 2014)

Ela explicou quais foram suas tentativas de aproximar pessoas para colaborarem com o trabalho.

Este ano tem algumas novidades, por causa do programa de residência docente, eu sou supervisora, tentamos envolver professores residentes com o trabalho da SR. No ano passado já tivemos uma professora de Português, que fez carga horária aqui, deu apoio direto a alunos, foi por adesão dela. Neste ano, tentamos formalizar melhor, buscando o envolvimento e a destinação de parte da carga horária a ser cumprida aqui no NAPNE, alguns professores de áreas variadas, como Física, Química... já se comprometeram a isso. A residência é uma frente.

Outra frente que está se iniciando neste ano, é que os professores passaram a ter que apresentar um plano de trabalho, com a descrição do uso de sua carga horária e alguns optaram por dar tempos de aula na SR, tem professores de Matemática, Desenho, Informática, que vêm aqui e trabalham com alunos que precisam de apoio nessas disciplinas, principalmente os maiores e do Ensino Médio.

Temos uma técnica de assuntos educacionais (TAE) alocada no NAPNE, este ano também, ela está responsável pelas ampliações de material dos alunos com baixa visão, que são quatro atualmente. Além disso, ela é formada em Biologia e pode apoiar nessa área. É mais um recurso humano para essa demanda toda.

Diante das oportunidades que aparecem, a gente vai aproveitando e tentando envolver os colegas nisso... O NAPNE, o trabalho, então, vai se constituindo num espaço de formação docente também. (Professora da SR – entrevista)

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.24) apontam um aspecto a ser considerado nesse contexto de inclusão escolar, que é a formação de uma rede de apoio, que pode ter vários arranjos, de acordo com o que estiver disponível.

A literatura sobre inclusão escolar e os sistemas de ensino há tempos têm entendido que uma política efetiva requer uma rede de diferentes tipos de apoio, porque as necessidades das crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população.

Foi possível verificar que muitos professores, de várias áreas, começaram a se interessar e se envolver com o trabalho, mesmo que fossem em um ou dois tempos de aula durante a semana, para atuar com algum aluno mediante suas necessidades educacionais, pois os professores têm tempos para alocar com trabalhos pedagógicos, além dos que dá em sala de aula na regência.

---

<sup>42</sup> Conforme está no capítulo 6, que apresenta o Colégio Pedro II, a Residência Docente é um programa de formação de professores.

Um exemplo é de uma professora de Música que quis destinar dois tempos semanais para o aluno Jasão, com deficiência intelectual, para promover seu desenvolvimento no contato com a linguagem musical. Outro exemplo é de uma professora de Matemática que trabalha individualmente tirando dúvidas dos alunos das séries mais altas, a partir do 9º ano. Há alunos que semanalmente estão lá para estudar com ela.

A rede de apoio começou a se formar a partir da iniciativa da professora da sala de recursos, que tem sido na escola uma referência em educação especial.

A educação especial é muito recente e se deu principalmente a partir da lotação da professora da sala de recursos aqui [no Engenho Novo], ela é uma aglutinadora, uma articuladora dessas ações, impressionante... Porque até então, eu já estou aqui há quase 10 anos, a gente sabia da realidade quando chegava na sala de aula, aí no primeiro conselho de classe é que a gente era informado que o aluno tal tinha dificuldades tais e que esse aluno tinha que ser tratado dessa forma, que tinha que ser trabalhado dessa maneira, enfim, a gente não tinha sequer mediação, sequer informação prévia sobre as questões que a gente encontraria em sala de aula.  
(Professor de História – entrevista)

Nesse contexto se descortina o papel da educação especial na promoção da inclusão, tanto nas práticas cotidianas no atendimento aos alunos, como em ações mais amplas que envolvem a comunidade escolar.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 10)

Em síntese, os dados analisados desse capítulo apontaram que diferenciações no ensino foram desenvolvidas para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais; o ensino colaborativo se destacou como uma ação principal, de onde decorreram outras estratégias diferenciadas.

Dessas decorrências, a mais significativa foi a avaliação, em seu sentido restrito de aplicação de provas e atribuição e notas, no que a professora da sala de recursos em colaboração com seus pares se empenhou em garantir instrumentos adaptados e mediação adequada, de modo que houvesse maior equidade nesse processo.

Por fim, os dados mostraram que a presença de um profissional de referência em educação especial, como apoio à inclusão, é necessária para a promoção do diálogo, o planejamento de propostas novas e a criação de uma rede de apoio à aprendizagem desse aluno.

## 9 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

Os estudantes tendem a avaliar suas experiências escolares principalmente em termos de relações.

*Ainscow, 2001a, p.184, tradução livre*

Ao lidar com os dados da pesquisa, as relações pessoais, no contexto da turma estudada, foram de destacando e constituindo-se como uma categoria de análise. A presença de alunos com deficiência em turmas comuns, autismo, distúrbios psiquiátricos, entre outros que apresentam diferenças mais demarcadas produzem interações próprias. Conforme comentou uma professora, “(...) *na situação deles, não têm como esconder, não têm como guardar os distúrbios, aí tudo sai pra fora*” (Professora de Matemática – entrevista).

Na construção das relações sociais, os envolvidos estão constantemente se percebendo, construindo impressões, fazendo julgamentos, elaborando expectativas sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem [...] O grupo-classe é bastante peculiar. Ele se constitui em uma rede muito rica de relações entre os alunos e os professores. Mas nada garante a priori que essas propriedades do grupo favorecerão as aprendizagens previstas no programa escolar e menos ainda que elas reduzirão as desigualdades” (SOUZA, 2007, p.91e 93).

Como apontado no Capítulo 8, no contexto de suas práticas pedagógicas cotidianas, os professores dessa turma passaram a ter um olhar mais atento aos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, os procedimentos básicos de ensino não foram alterados para acomodar este alunado.

Colocações como as já citadas, foram bastante comuns:

Não tive que mudar minha prática, de repente eu fiquei mais alerta, minha rotina não mudou (Professora de Inglês - entrevista).

Não há necessidade de fazer tanta adaptação pra aula (Professora de Ciências - entrevista).

Não apenas nos aspectos pedagógicos, mas também nas relações interpessoais, os professores pouco modificaram suas atitudes com os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, a pesquisa evidenciou interações que serão apresentadas no seguimento do capítulo.

## 9.1 Relações interpessoais na turma 801

As relações interpessoais se constroem com o tempo e convivência. O fato de vários alunos da turma 801 estarem juntos por três anos estabeleceu no grupo proximidade. Sendo assim, gerou laços de amizade entre alguns, que extrapolaram o ambiente da sala de aula, na formação de grupos por afinidades e em certa familiaridade nas brincadeiras e conversas, onde eles sabiam o que podia agradar e o que irritava o outro.

Professores também vão conhecendo seus alunos e suas turmas com o convívio cotidiano. A professora de Inglês mudou sua concepção com relação à turma 801.

Na sala dos professores, a professora de Inglês quis saber mais sobre a pesquisa. Falou da sua falta de crédito na inclusão, e que **a turma sempre está atrasada em relação às outras**. Disse também:

*As colocações do Teseu nem sempre são pertinentes e eu dou limite. Ele precisa de parâmetro. Mas a postura dele me incomoda, ele andando pra lá e pra cá.*

(Diário de campo – 10/03/2014)

Porém, dois meses depois, na entrevista declarou:

Eu estava com muito receio porque eu nunca lidei com esse tipo de grupo, eu estava muito apreensiva, com medo, **e hoje é a melhor turma que eu tenho no turno da manhã**. (Professora de Inglês – entrevista)

Segundo observações feitas nos Conselhos de Classe, entrevistas com os docentes e comentários informais, a turma 801 era considerada sossegada, sem problemas com disciplina, o que é um dos grandes embates nas escolas atualmente. Os professores gostavam de dar aula lá, era considerada uma classe com rendimento acadêmico mediano, porém fácil de lidar, era o menor problema das seis turmas de 8º ano.

Isso não significava que não havia conflitos entre os alunos. Primeiro, porque em qualquer grupo social há conflitos, e, segundo, porque era uma turma com oito alunos acompanhados pela educação especial e isso estabelecia formas de relação marcadas por preconceções e expectativas variadas.

Conforme já dito, havia na turma quatro alunos com diferenças de comportamento: Teseu (autismo), Menelau (distúrbio psiquiátrico), Gaia (transtorno de humor) e Minerva (depressão); e os outros quatro com limitações nos aspectos educacionais: Jasão (deficiência intelectual), Atena (saúde frágil – internações contínuas), Gérion e Perseu (dificuldades acentuadas de aprendizagem).

Em sua entrevista, realizada cerca de três meses depois do início das aulas, a professora de Língua Portuguesa fez a seguinte avaliação sobre a turma.

Com relação à inclusão eu queria falar um aspecto, porque quando eu cheguei eu achei que a turma abraçava bastante os alunos especiais, até comentei isso com os professores, achei assim bem legal, que não havia risos... Com o passar das aulas, senti que o clima foi mudando um pouco, embora eles já se conhecessem de anos anteriores, eu não sei se a relação mudou, comigo também, os alunos chegam no primeiro trimestre de um jeito, depois a disciplina vai mudando, eu tenho percebido alguns conflitos, quando divide em grupos, que há aquela preocupação com nota, não querem se juntar com alguns colegas. A princípio, há sim uma união, uma unidade, mas que desaparece em alguns momentos, eles não fazem *bullying*, não é isso... (Professora de Língua Portuguesa - entrevista)

Durante o período das observações, a turma não apresentou nenhum conflito que chamasse atenção, havia uma certa unidade. Mas relações peculiares se estabeleceram pela própria configuração da turma. Algumas vezes, por exemplo, os professores assumiram posturas mais permissivas em relação aos alunos especiais, sem justificar para os demais, gerando mal estar.

Aula de Matemática

Menelau se ausentou da sala por cerca de 15 minutos, tinha ido ao banheiro – a professora não se incomodou... Os colegas começaram a achar estranho e falaram com ela, sem efeito. Quando voltou, ela não perguntou nada.

(Diário de campo – 21/03/2014)

Aula de Língua Portuguesa

Jasão sai da sala, com permissão, para ir ao banheiro, e logo retorna; outro aluno pede e a professora não deixa, esse aluno insiste, alegando que o colega foi, mas ela é enfática na argumentação de que ninguém pode sair.

(Diário de campo- 25/04/2014)

Em sala, havia um conjunto de meninos que, geralmente, apresentava comportamentos de enfrentamento aos professores, com falas paralelas, perguntas fora de propósito para tumultuar a aula, uso indevido de celular e dispersão. Nos trabalhos em grupo eles sempre se mantinham juntos.

Referindo-se a esses alunos, a professora de Matemática comentou em sua entrevista: *“alguns professores falaram que essa turma era um problema, eu não vejo eles como um problema, tem uns alunos que são os malcriados, os bagunceiros, que não são os alunos especiais”*. O episódio abaixo mostra uma cena com esses meninos.

Aula de Matemática

Houve certo estresse entre a professora e um grupo de meninos que sempre quer afrontar. Um aluno disse:

*A senhora explica muito rápido!*

Ela, então, fez uma crítica à turma que não faz os exercícios, que não refez o teste... Daí ela comparou uma turma com a outra e disse que eles estavam atrasados. Outro aluno atacou:

*Só em Matemática.*

Gerou um mal-estar... mas a professora seguiu com a aula.

(Diário de campo – 21/03/2014)

Episódios semelhantes ocorreram em aulas de Ciências, Língua Portuguesa, Artes, Geografia, porém os professores conseguiram lidar com a situação, sem maiores repercussões. A professora de Matemática tentava entender essa postura.

Em uma conversa fora da sala, no intervalo, a professora de Matemática me disse que os alunos especiais da turma não eram problema, mas que os outros alunos é que estavam difíceis, parecia que se aproveitavam da situação da turma (uma turma especial) e se colocavam como pouco envolvidos, conversando, não realizando as tarefas... E lamentou porque a turma estava atrasada no conteúdo em relação aos outros oitavos anos. (Diário de campo – 24/03/2014)

Esse grupo, em algumas ocasiões, se colocava em oposição a Teseu, o aluno com autismo. Um desses meninos, que será identificado aqui como JL<sup>43</sup>, tentava competir com Teseu por este apresentar uma excelente memória e ter sempre muitas informações sobre variados assuntos. JL era um aluno com excelente rendimento acadêmico, boa argumentação verbal e boa escrita.

Aula de Língua Portuguesa

A professora, ao tecer alguns comentários sobre as tarefas realizadas, se utiliza de participações feitas anteriormente pelos alunos, especialmente participações de Teseu, o que o deixa bem envolvido e animado.

Empolgado, fala da crônica lida e diz em que capítulo do livro estava localizada (a crônica).

Um aluno, JL, em tom meio debochado, pergunta em qual página, para provocar.

Teseu fica embaraçado e diz:

*Não sei, mas era o capítulo 4.* – Não percebe a zombaria do colega e a tentativa de irritá-lo.

A professora contorna a situação sorrindo, tentando deixar o momento mais leve.

(Diário de campo – 04/04/2014)

Aula de Geografia

O professor lê um texto produzido por Teseu, sobre capitalismo e consumo, que envolve uma crítica à constante troca de celulares, tema de interesse do aluno, naquele momento. Os colegas de um determinado grupo, argumentam, questionam, em tom de provocação, sobre comprar um novo celular, Teseu se exalta, grita, os colegas atizam e o professor pede calma e controla a situação.

(Diário de campo – 15/03/2014)

Aula de Língua Portuguesa

---

<sup>43</sup> Os alunos da turma aqui citados, e que não são do grupo com necessidades educacionais especiais, foram identificados por letras iniciais.

Teseu participa bem da aula e faz boas análises e, mesmo sendo confrontado, busca mostrar aos colegas que está respeitando a opinião de JL; o que não acontece por parte de um grupo, que se torna agressivo e desrespeitoso, e insiste em se posicionar contra qualquer colocação que Teseu faz. A professora intervém e encerra o assunto. (Diário de campo – 04/04/2014)

Aula de matemática

O teste de Matemática é para ser realizado em duplas. A professora sorteou na hora, disse que essa era a regra e não aceitou contestações. Teseu está com Atena.

Ele me chama e fala no meu ouvido:

*Eu não queria ficar com o JL, porque um não vai muito com a cara do outro...*

Atena me olha com certa satisfação por estar com Teseu.

(Diário de campo – 07/04/2014)

Teseu e Jasão, na entrevista, falam sobre esse grupo de colegas.

T: Com licença, Jasão, quem mais te perturba? É o M, não é?

J: É... mas ele é amigo.

P: Agora, quem é que perturba e você acha que não é amigo?

J: Na minha opinião, não sei... O GR... ele grita: “vai embora”, “não entra na nossa conversa”... Ele fica falando: “sai da nossa conversa”, não deixa eu chegar no grupo, entendeu?

T: JL, C e GR pegam um pouco pesado, são um grupo fechado, ninguém da nossa turma é uma pessoa má, mas eles não querem conversa com certo tipo de pessoa, mas não são pessoas ruins.

(T=Teseu; J=Jasão, e P=pesquisadora – Entrevista)

Teseu e Jasão têm percepção de que não são aceitos por esses colegas, mas tentam lidar com a situação. A professora de Matemática também demonstrou preocupação com a reação de alguns alunos, frente à nota alta obtida por Jasão na prova.

Aula de Matemática

O rendimento da turma, em geral, foi muito baixo em Matemática. Jasão ficou com a média muito alta e os alunos estranharam, pois só 1/3 da turma não ficou em recuperação.

(Diário de campo – 16/05/2014)

*Eu fiquei preocupada com a forma como eles falaram sobre a nota do Jasão e a deles. Eu senti um pouco de raiva no tom da fala, um sentimento que às vezes eles não tinham e que está se afluando neles, então isso é uma coisa que a gente tem que se preocupar, o quanto as diferenças que a gente coloca no Jasão podem começar a gerar um conflito na turma e as pessoas deixarem a consciência de lado e começarem a agir comparando as notas, “Ah! Ele tem a prova especial, por isso tirou mais nota”... fiquei realmente preocupada, Eles falaram: “Também, né?”*

*Falaram de uma forma que foi preocupante...*

*Ele ficou tão feliz com a nota, que acho que ele nem percebeu... Acho que ele não consegue mensurar o quanto é uma nota alta, principalmente em Matemática...*

(Professora de Matemática - entrevista)

Outro aluno especial, Menelau, também sofre um pouco de rejeição por parte dos colegas, devido ao seu comportamento, pois, às vezes ele incomoda a turma, fazendo barulhos com a boca. Além disso, se irrita facilmente, apresenta mau humor constante, não é muito

sociável, e requer intermediação de adultos para se relacionar. Os professores o estimulam, pois tem um bom potencial para aprendizagem, mas seu rendimento é regular. Segundo os docentes, se ele se esforçasse mais alcançaria melhores resultados.

O aluno Menelau trocou de lugar por causa do frio do ar condicionado.

Sentou próximo a uma colega, que logo reagiu:

*Ai! Menelau, sai daqui, você é chato!*

Ele ficou por lá mesmo e a menina trocou de lugar. (Diário de campo – 11/04/2014)

Menelau ri alto sem aparente razão. O menino se exalta quando é chamado atenção pelos colegas e diz acusando um outro: *Ele deu um soco na minha boca e todo mundo reclama de mim?* (Diário de campo – 11/04/2014)

Partindo das observações realizadas, foi possível constatar que algumas relações se estabeleceram de modo tenso, pouco amistoso, por conta de características físicas, comportamentais e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas também foram notadas interações de aproximação e amizade entre esses alunos e seus colegas.

Aula de História

Jasão olha para trás para dar dicas sobre o que está acontecendo na aula (sobre a matéria) para uma colega que chegou atrasada. Ela agradece.

(Diário de campo – 11/03/2014)

Aula de Ciências

A professora entra em sala e pede que se organizem em grupo.

A turma vai se organizando. Jasão fica sozinho, dá seu jeito e pergunta se pode entrar num grupo de meninas, a colega consulta as outras e elas concordam. (Diário de campo – 15/03/2014)

Aula de Língua Portuguesa

Minerva não está acompanhando, desanimada... levanta os olhos um pouquinho, pois está com a cabeça baixa como que dormindo; depois a colega J começa a falar com ela sobre o que está no livro e estabelece uma interação. Minerva esboça um sorriso. J folheia o livro e lê algo para ela, envolvendo-a na aula.

(Diário de campo – 28/03/2014)

Aula de Língua Portuguesa

Teseu havia feito uma participação onde não conseguiu se expressar direito, não foi claro, ficou confuso, pediu desculpas. Um outro colega, GR, se coloca e tem dificuldade para organizar a ideia também e Teseu diz sorrindo:

*Tá confuso também, né, GR?*

Ele sem jeito: *É...é...*

A turma se diverte, riem juntos, não estão rindo de alguém, mas da situação.

(Diário de campo – 28/03/2014)

Aula de Geografia

Teseu sai do lugar, dá uma voltinha na sala e senta ao fundo.

A proximidade do final da aula e do recreio é um limite para sua concentração.

Um colega, GR, fala: *Senta, Teseu!*

Depois, olha pra mim e diz:

*A professora da sala de recursos falou pra gente falar com ele assim.*



Teseu se levanta, volta para o lugar e senta. GR fala:  
*Ele sempre atende. A gente fala e ele senta.*  
 (Diário de campo – 15/03/2014)

Aula de Matemática  
 A turma está mais agitada...  
 V olha para Teseu, que está andando rápido pela sala e sacudindo as mãos, e fala para ele:  
*Mão no bolso, Teseu!*  
 Teseu para de sacudir as mãos e senta.  
 Pergunto ao V quem deu essa dica para ele. Então, ele me explica que já participou de uma reunião com a psicóloga do Teseu, junto com outro colega, o T, e eles foram orientados sobre como ajudar.  
 (Diário de campo – 28/03/2014)

Aula de Ciências  
 Teseu está muito agitado, sai da sala, volta, está inquieto.  
 T vai até sua mesa e diz:  
*Esquece esses assuntos de gay e de funk e copia o que a professora pediu, você está boiando. Lembra que você disse que tomou consciência, de que viu como era importante copiar?*  
 Teseu concorda e começa a copiar.  
 (Diário de campo – 15/03/2014)

Assim, apesar dos conflitos observados, há sinais de companheirismo e solidariedade entre os colegas. Teseu, especialmente, mobiliza bastante a turma, que de algum modo já sabe lidar com ele e colabora para que consiga controlar seu comportamento. São aprendizagens de convivência social.

Outro exemplo de amizade foi a movimentação de algumas meninas que promoveram uma festinha surpresa para Minerva, em março, quando ela fez 15 anos, foi interessante verificar a intenção em deixá-la feliz.

Nesse contexto de relações pessoais, aproveitando as aproximações e afinidades que, espontaneamente, se formam, é um bom investimento promover o trabalho de tutoria por pares<sup>44</sup>. A professora da sala de recursos fica a tenta a isso e lança mão, ocasionalmente, desta estratégia. Disso resulta que, em certas ocasiões, há alunos que, prontamente, se colocam para dar apoio aos colegas.

Aula de Língua Portuguesa  
 T fica como apoio para Teseu e a professora da sala de recursos permanece ao lado do Jasão orientando-o.  
 Teseu ao lado do T fica atento e realiza a tarefa – o apoio visual dos *slides* também favorece muito para que ele mantenha a atenção. (Diário de campo – 21/03/2014)

---

<sup>44</sup> Conforme já mencionado nas discussões teóricas, a tutoria entre pares trata-se de uma estratégia de apoio **entre** alunos.

#### Aula de Geografia

O aluno Gérion não trouxe o livro, a professora da sala de recursos pergunta a um colega se ele pode sentar junto para acompanhar a leitura. O que acontece sem problemas. Espontaneamente, Gérion não pediria ajuda. (Diário de campo – 15/03/2014)

#### Aula de História

A professora da sala de recursos hoje não está na sala. Teseu está todo desorganizado na mesa, um colega percebe, se aproxima e fala para pegar o livro, ele pega, depois fala para pegar o caderno, ele pega e vai se organizando. (Diário de campo – 17/03/2014)

A professora, ao propor o desenvolvimento de trabalhos em conjunto, foi negociando a constituição de cada grupo, de modo que não houvesse a formação de equipes só de alunos especiais, o que acontecia muitas vezes, como será visto depois.

A proposta era a elaboração, durante a aula, de um modelo de célula, utilizando materiais reaproveitáveis ou comestíveis, como um bolo por exemplo. Todos os alunos se envolveram muito com a tarefa, a professora da sala de recursos e a regente passavam pelos grupos, orientando, dando sugestões, foi muito produtivo.

É necessário considerar que atividades pedagógicas coletivas que promovem a interação exigem um acordo conjunto entre os participantes e apresentam desafios que todos podem resolver. No cotidiano observado, elas demonstraram ser favoráveis à melhor participação e a um maior envolvimento pessoal entre os alunos.

Para que essas ações ocorram, é fundamental a atenção docente, sendo assim, elas precisam ser planejadas e conduzidas de modo a evitar atitudes de exclusão. No trabalho de Ciências, registrado anteriormente, a professora interviu na formação dos grupos.

#### Aula de Ciências

A professora deu as explicações sobre o trabalho em grupo que seria realizado no sábado – gerou uma agitação – ela pacientemente orientou, foi para perto dos alunos, escutou, promoveu negociações para formação dos grupos, recorreu à professora da sala de recursos para ver se estava bom, e o que fazer, pois Menelau, Jasão e Teseu haviam sobrado. (Diário de campo – 27/03/2014)

A regente não queria formar um grupo só com os alunos especiais, por isso negociou e os inseriu em outros grupos. Houve certa resistência inicial, mas depois se organizaram, dividiram tarefas, a professora acompanhou e o resultado foi positivo.

A docente de Português também comentou sobre a relutância dos alunos em trabalhar com os colegas com necessidades especiais, e relatou um episódio.

Vou dar um exemplo, era uma atividade em dupla, aí o Teseu estava próximo ao Jasão. O Jasão falou assim “posso fazer com você?”  
 Aí ele parou assim, olhou pra mim e disse “professora, eu vou fazer com o Jasão, mas se eu tiver dúvida eu posso te perguntar?”  
 Isso está em todos, essa preocupação com a escola, o Pedro II é bem preocupado com essas questões, ele espera que o aluno esteja preocupado com a nota.  
 (Professora de Língua Portuguesa - entrevista)

Essa passagem se torna mais peculiar porque é o aluno com autismo que apresenta inquietação com a realização da tarefa, por causa de seu colega com deficiência intelectual.

Aliás, a deficiência intelectual do aluno Jasão é destacada como a maior preocupação pela direção e pelos professores, como já visto em outras partes desse texto.

Na reunião com responsáveis de alunos do NAPNE, que ocorreu no início do ano letivo, a mãe de Jasão relatou sua apreensão também por causa do relacionamento de seu filho com outros colegas.

A mãe de Jasão relatou que ele tem ficado triste porque tem percebido que não é convidado para as festas e outras atividades que os alunos combinam fora da escola. Ela pergunta o que fazer. A professora da sala de recursos sugere que ela passe a convidar os colegas para fazerem coisas com ele, e dá o exemplo sobre o futebol. Jasão é vascaíno e vai a muitos jogos, por que não levar algum colega junto?  
 (Diário de campo – 24/03/2014)

É importante ressaltar que a situação social de Jasão é mais complexa, porque, apesar de não aparentar, tem 21 anos, logo, é mais velho que seus pares. O aluno está há muitos anos na escola. Quando ficava reprovado e seus colegas eram promovidos e mudavam de turma, ele ia ficando para trás. Assim, não manteve laços de amizade, sempre teve que se inserir num outro grupo e fazer novos amigos.

As relações interpessoais na turma 801 têm características peculiares pela presença dos alunos com necessidades especiais, pois os estudantes precisam lidar com alguns comportamentos inesperados que os colegas apresentam de vez em quando, por exemplo; vivenciam também situações diferenciadas no dia a dia, como a presença da professora da sala de recursos, que é um profissional a mais na sala, ou o deslocamento de alunos para outro espaço em dias de provas. Por outro lado, as interações são como de quaisquer adolescentes e jovens, produzindo a ideia de que todos estão inseridos no grupo, como será visto adiante.

## 9.2 Todos iguais no grupo – fazendo parte

Na pesquisa, a observação direta, durante as aulas, possibilitou conviver com a turma 801, e analisar o comportamento dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto cotidiano em relação aos seus pares e professores; essa contextualização permitiu comparações e constatar que, muitas vezes, o comportamento adolescente de cada um deles era semelhante ao dos colegas.

### Aula de Ciências

A professora já havia explicado que cada aluno teria como tarefa ler um livro para fazer um trabalho, eram quatro temas a serem sorteados, o que mais causava empolgação em todos era o desenvolvimento sexual do ser humano.

Teseu se agitou demais... Não queria sortear o referido tema, ao mesmo tempo que estava interessado.

Ele corre para frente. Fica super ansioso, respira fundo, se joga no chão e a professora contorna a situação com tranquilidade e bom humor, dá certo limite dizendo: *se não sortear agora, deixa o amigo.*

Ele: *Não! Vou sortear agora.*

Depois do sorteio, que não foi sobre sexo, mas sobre drogas, ele corre para o fundo da sala, saltita e diz sorrindo:

*Isso foi um pouco de palhaçada, mas estava nervoso.*

(Diário de campo – 27/02/2014)

### Aula de Artes

Jasão põe um boné, tira uma foto no celular – meio escondido, enquanto o professor explica inicialmente a aula – um colega fala:

*Pode tirar foto na sala, Jasão?*

Ele se assusta, o professor sorri e tudo se normaliza.

Um como os outros!?

(Diário de campo – 27/02/2014)

### Aula de História

Jasão passa a mexer no celular por baixo da mesa, um colega mais ao fundo sinaliza para mim, como se estivesse dizendo “olha ele no celular”.

Me aproximo de Jasão e peço “guarda isso agora... tenta prestar atenção no professor, tá difícil, eu sei, mas tenta...” Ele sorri e guarda o telefone.

(Diário de campo – 25/03/2014)

### Aula de Geografia

Jasão está disperso, tem um saco de biscoitos na mão (o que alvoroça os colegas) e caminha mostrando... Alguns alunos ficam olhando, ele resolve abrir e comer. Um aluno num tom de denúncia e provocação diz gritando *Professor, pode comer na sala de aula?*

O professor responde:

*Vocês têm meia hora de recreio, acho que isso já responde....*

Ele guarda o biscoito embaixo da mesa e fica bem quietinho.

(Diário de campo – 10/04/2014)

De um lado, eles tinham a possibilidade de, na convivência, aprender a ser como os outros adolescentes, de infringir regras, de se agitar, de ficar sozinho. Mas de outro, pela constante interação com a professora de apoio, algumas atitudes eram inibidas.

#### Aula de Matemática

Teseu precisa de muita ajuda para localizar a folha de exercícios, a professora da sala de recursos busca na mochila, enquanto ele procura no meio do caderno, a professora insiste na busca até encontrar. Há outros alunos, no entanto, sem o material e ficam assim mesmo. (Diário de campo – 07/04/2014)

#### Aula de Língua Portuguesa

Jasão e Menelau não conseguiram participar bem da elaboração de um trabalho que tinha que ser apresentado em grupo.

Mas os colegas não se incomodaram, é um acordo tácito deixar o colega colocar o nome de vez em quando, mesmo sem colaborar direito.

A professora da sala de recursos descobriu que eles não participaram e formou uma dupla com os dois para se apresentarem – o que era melhor para eles, em termos de aprendizagem, claro. Mas que os distanciou dessa estratégia comum (e questionável) que ocorre entre os colegas. (Diário de campo – 14/04/2015)

#### Tempo vago

A turma fica em sala sozinha, num tempo vago por falta de professor.

A professora da sala de recursos está lá, dando orientações ao Jasão que ouve atentamente. São orientações sobre trabalhos escolares, organização material.

Os colegas, porém, se organizam em pequenos grupos, duplas, trios e fazem variadas atividades livres – ouvem música, leem, escrevem, jogam no celular, jogam cartas. Com ordem e certa tranquilidade, só as falas às vezes ficam mais altas, mas nada descontrolado, só por animação.

Alguns colegas de outras turmas fazem uma visitinha, conversam um pouquinho e saem.

Teseu fica num grupo que está envolvido com um projeto autônomo (que não tem a ver com a escola, é iniciativa deles), a elaboração de um *blog* “Titio Mickey” – todos estão empenhados.

E Jasão está fora dessa dinâmica de interação mais livre. (Diário de campo – 14/03/2014)

A presença do professor de apoio ao lado dos alunos especiais, como sombra, por vezes é um censor de atitudes. Pois está tão perto, que qualquer ação inadequada será automaticamente inibida, o que não acontece com os outros alunos, que pegam o celular e usam por baixo da mesa, fazem gracinhas, falam baixinho coisas inconvenientes, ações que passam sem a percepção do professor regente, e que se constituem como atitudes normais de adolescente. (Diário de campo – 10/04/2014)

Não está em análise o desvio de comportamento ou de conduta, como, por exemplo, não fazer o trabalho e colocar o nome no grupo ou omitir algo errado que se tenha feito; essas são situações que sempre deverão ser abordadas pelos docentes junto ao grupo todo, em ocasiões adequadas, num processo reflexivo, pois os jovens estão em formação.

O que se quer trazer à cena é a impossibilidade de escolha a que muitas vezes o aluno especial está submetido, por ser constantemente monitorado e acompanhado de perto. Essa mediação requer um equilíbrio, de modo que garanta sua melhor participação nas atividades

escolares, mas não iniba o desenvolvimento de sua autonomia, nem interfira nas suas relações sociais de modo negativo.

Este é um ponto que exige dos docentes um conhecimento aprofundado das características de cada aluno, para compreender até onde apoiar e quando deixá-lo agir sozinho, mesmo que ocorra uma consequência negativa, como uma punição prevista pelas regras escolares por um ato inadequado (advertência por esquecimento de material, recado na agenda ou perda de pontos por não ter realizado a tarefa de casa), isso também é aprendizagem social.

### 9.3 Como elementos isolados - à parte

Os alunos com características muito diferenciadas, por sua deficiência ou comportamento, tendem a não serem escolhidos para compor grupos, trabalhar juntos e até brincar. Na turma, foi possível identificar que tais alunos entre si acabavam se aproximando para resolver esses impasses de estarem à parte do grupo, além de demonstrarem apoio uns aos outros.

#### Aula de Desenho

Teseu tenta ajudar Menelau, explicando à professora que ele não entregou o trabalho porque passou mal – e tem sucesso no seu intento, a professora compreende e combina com Menelau alguma coisa. [...]

A professora está falando sobre a falta de apostila. Teseu quer atropelar a fala da professora, fica agitado. Jasão sinaliza para não interromper e isso funciona.

(Diário de campo – 11/03/2014)

#### Aula de Artes

A professora da sala de recursos se desloca até o lugar de Teseu para que ele inicie a tarefa, pois até então estava sem registrar – Jasão me olha e diz:

*Teseu está no mundo da lua, só faltam umas asas para ele...*

Foi Jasão quem sinalizou para a professora da sala de recursos que o colega estava distraído. (Diário de campo – 20/03/2014)

#### Aula de Geografia

Teseu tenta acompanhar, levanta, dá uns três passos saltitando e volta para o lugar – faz um esforço visível para se controlar.

Levanta de novo, Menelau diz:

*Não, cara, senta, senta!*

Ele senta imediatamente (Diário de campo – 20/03/2014)

#### Aula de Ciências

Atena olha para trás, vê o que o Teseu está fazendo (que não tem nada a ver com a aula) e fala para ele que a professora está dando aula para que preste atenção, ele passa a olhar para a professora, tentando acompanhar. (Diário de campo – 27/03/2014)

Em situações de trabalho em grupo, já sinalizadas anteriormente, foi recorrente os alunos com necessidades especiais sobrem e acabarem formando um grupo entre eles, principalmente Jasão, Menelau e Teseu.

A coordenadora geral dos NAPNEs fez uma colocação sobre esta contingência em sua entrevista.

Falando sobre um aluno cego que entrou no 6º ano...  
*Mas quando ele entrou me preocupou o fato dele não ter par, eu acho que a gente tem que incluir, mas as pessoas têm que ter pares, cheguei lá em cima e pedi para uns alunos (cegos) do ensino médio darem uma força para o menino, expliquei a situação. (Coordenadora geral dos NAPNEs – entrevista)*

Não é nenhum estranhamento os alunos com necessidades especiais se juntarem, pois têm vivências semelhantes (passam por discriminação, são incompreendidos), fazem coisas parecidas (passam por tratamentos de saúde, frequentam aulas de apoio na escola, recebem atenção individualizada) e precisam de pares para se manter no grupo social. A professora de Ciências na sua entrevista falou que a diversidade de alunado no Colégio é um fator positivo, e que por isso cada aluno consegue encontrar “sua tribo”. Isso vale para os alunos com necessidades especiais em alguns momentos.

#### 9.4 Acolhimento e discriminação – “hospitalidade hostil”

O acolhimento às pessoas com necessidades educacionais especiais passa, por vezes, por uma tolerância que assume uma dimensão de superioridade. Ou seja, aceita-se, benevolmente, o diferente, embora considerando-o como inferior. No convívio com a turma 801, foram percebidos vários indícios dessa forma de inclusão que traz embutida, às vezes de modo inconsciente, uma exclusão em atitudes, marcadas pelo que Ribetto (2011) denomina de hospitalidade hostil.

Uma funcionária entra na sala para entregar uns bilhetes – são recados para alunos atendidos pela sala de recursos e laboratório de aprendizagem.  
 Gérion recebe o bilhete e alguns alunos pedem para ler – devolvem sem comentários.  
 O bilhete causou um pouco de constrangimento ao Gérion. GR diz:  
*Você também trabalha com a professora da sala de recursos? No laboratório de aprendizagem?*  
 Gérion não responde direito, se esquiva.  
 GR: *Não é vergonha. Se é para estudar com a ela, para ficar com nota boa...*  
 (Diário de campo – 20/03/2014)

### **Aula de Matemática**

Há um teste de Matemática, realizado em duplas, a professora sorteou as duplas.

Jasão fica com JL – a professora da sala de recursos senta ao lado de Jasão e pede para que ele leia a questão.

JL (que é bem autônomo e desembaraçado) fica um pouco à parte da dupla (essa é a impressão que dá).

“Até que ponto o outro pode estar se achando injustiçado?” – palavras dirigidas a mim da professora de Matemática em relação à dupla do Jasão, com JL como par.

[...]

O aluno JL (dupla de Jasão) recorre à professora de Matemática, não à professora da sala de recursos, de fato ele está fazendo individualmente.

[...]

O aluno A fica preocupado, não interage para fazer o trabalho em dupla, fica chamando a professora toda hora, está descontente com seu parceiro que é o Menelau. (Diário de campo – 07/04/2014)

Esses episódios e outros, já destacados anteriormente, mostram que sempre que um aluno precisava se relacionar com um colega com necessidade especial para uma produção escolar que envolvesse nota, sobressaía uma preocupação com a incapacidade do outro, principalmente em relação Jasão, que tem deficiência intelectual.

Ou seja, apesar da presença física desses alunos e até de estarem relativamente bem integrados ao grupo, no que tange às suas condições de aprendizagem ainda não são efetivamente aceitos pelos demais.

Sobre esse ponto, destaca-se uma fala da coordenadora geral dos NAPNEs.

Ao invés de você promover uma inclusão que realmente faça com que essa pessoa aceite o outro, uma inclusão social, de participar daquele grupo, você faz uma exclusão, porque esse cara é visto como burrinho, que está ali de favor e ainda está atrapalhando. Mas quando você faz uma verdadeira inclusão, esse cara entende que as habilidades, as competências, elas são diferenciadas e que ele também tem uma responsabilidade com esse outro.

[...]

Então, acho que é uma... da gente plantar uma cultura, uma prática viva, de respeito a essas diferenças, de... vamos descobrir qual é o melhor caminho que a gente pode dar para esse aluno. Claro! O ideal a gente não tem, mas a gente tá buscando dentro da nossa realidade, de maneira séria, fazer o melhor possível.

(Coordenadora geral dos NAPNEs – entrevista)

A inclusão de pessoas com diferenças significativas em seu desenvolvimento, seja por deficiências ou pela forma como se relacionam com os outros e com o mundo, abarca no dia a dia da escola relações ambíguas que envolvem discriminação, tolerância, indiferença, comiseração.

É uma “hospitalidade hostil”, que tenta cumprir a regra da aceitação, mas desconfia das possibilidades que o outro tem a apresentar, e que só poderão ser conhecidas na real convivência com esse outro, não como o diferente, mas como o igual em seu direito de ser o



que é. Como perspectiva de trabalho institucional é a construção de uma cultura das possibilidades, independente das diferenças, ou melhor, considerando todas elas em suas potencialidades e limites.

### 9.5 O papel da escola e da escolarização

Ao se discutir os aspectos psicossociais do processo de inclusão, sobressaiu a análise do papel da escola e da escolarização como fatores fundamentais na formação de sujeitos com necessidades educacionais especiais. Pois, a aprendizagem de conteúdos escolares pode promover aprendizados para a vida, sobre como se posicionar frente ao mundo e à realidade.

Em sua entrevista, a coordenadora do NAPNE geral aborda esta questão, citando o exemplo de uma aluna de outro *campus*, de São Cristóvão.

A aluna ficou muito tempo com alguém do lado, para colocar a cabeça dela em pé, para manter a atenção... Foi alfabetizada, está no 7º ano, acompanha com defasagem, pois além da questão neuromotora, tem um comprometimento intelectual.

Mas é isso, estamos aprendendo... A aluna hoje lê, escreve... a escola fez diferença na vida dela, assim como na vida da mãe dela, que voltou a estudar para poder acompanhar. Então, a dimensão é muito maior do que a gente consegue perceber. (Coordenadora geral dos NAPNEs – entrevista)

Foram destacadas algumas ocorrências observadas na turma 801 que exemplificam como os conteúdos escolares e a possibilidade de aprender engloba mais do que notas e provas.

Aula de História

No contexto da aula de História, numa discussão sobre Leis, Teseu participa falando da lei do incapaz e cita uma novela onde um rapaz vai preso por causa de uma moça autista.

Depois, anda pela sala, olha para mim e diz baixinho:

*Ah! Agora a aula tá interessante.*

O professor vai acompanhando sua participação e a turma também.

Teseu, então, resolve perguntar para a turma:

*Pessoal, turma, se vocês tivessem um filho autista vocês colocariam ele na escola? Colocariam?*

Muitos respondem: *Siiiiim!!*

Ele se levanta, anda um pouco e volta falando para si mesmo baixinho: *Quero ver se esta turma tem preconceito...*

(Diário de campo – 24/02/2014)

Aula de Língua Portuguesa

Teseu pergunta:

*O que vocês acham que é melhor para formar o caráter do filho: educar ou mimar?*  
– referindo-se à crônica de Fernando Sabino, Menino.

*Quero me tornar mais independente* – diz Teseu, ainda refletindo sobre a crônica.

É nítido como os conteúdos curriculares podem ser propulsores do desenvolvimento.  
(Diário de campo – 14/04/2014)

Aula de História

*Meu pai falou que a Copa só quer fazer estádios e fazer escolas para as pessoas não, nem hospitais, só gastar dinheiro com estádios, não estão nem aí...*

Jasão vem até mim falando isso e sintetiza o assunto tratado em sala, naquele momento, fazendo sua própria consideração sobre os fatos.

(Diário de campo – 29/04/2014)

Os alunos, público-alvo da pesquisa, demonstraram as articulações que faziam entre o que discutiam e aprendiam em sala com aspectos da vida, como sinal de aprendizagem, o que influenciava sua formação psicossocial.

Considerando as dimensões das relações sociais e da formação do indivíduo, ao analisar a inclusão escolar, foi possível conferir que os alunos, especiais ou não, e professores vão encontrando formas de se relacionarem com pessoas com as quais não estavam acostumados a lidar. Conforme disse a coordenadora geral dos NAPNEs, “as relações mudam”.

Passamos a olhar para o outro de uma forma diferente, não é nem a aceitação da diferença, mas é olhar para esse outro como um outro, porque eu acho que a maior inteligência é essa capacidade de se colocar no lugar do outro [...]nas turmas onde têm esses alunos as relações mudam.(Coordenadora geral dos NAPNEs – entrevista)

Esse capítulo abordou aspectos psicossociais presentes numa turma de 8º ano do ensino fundamental, onde havia inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As relações interpessoais se apresentaram como um fator primordial no que tange à formação pessoal dos sujeitos que vivenciam a inclusão escolar.

Os professores não modificaram sua postura, mantiveram as mesmas regras, mas em algumas ocasiões agiram veladamente com certa condescendência ou indiferença, como que “deixando pra lá”, causando desconforto entre os alunos quando a posição não era igual para todos. Ainda assim, os docentes demonstraram preocupação com diferenciações que pudessem gerar conflito e discriminação.

Os alunos entre si evidenciaram, como já é sabido, que as relações não são lineares, podem ser compostas por variadas facetas. Dependendo do contexto, às vezes, eram de aproximação, em outras, de afastamento, espontâneas ou disfarçadas.

Para compreender isso, foi fundamental poder observar os alunos especiais no contexto da sala de aula comum, pois, na comparação com o restante da turma, em alguns momentos, eram tão iguais aos colegas. Em outros, de modo involuntário, eram cerceados pelo constante acompanhamento pedagógico.

Esse misto de acolhimento e discriminação, entre os alunos, apareceu numa forma de relação que aceita a presença do colega na sala, isso não é questionado, mas apresenta dúvida sobre o seu potencial de contribuição para as tarefas escolares e sobre as diferenciações que lhes são proporcionadas.

Enfim, analisar os aspectos de relações pessoais do jovem com necessidades educacionais especiais no contexto de uma classe comum confirmou que a escola, com sua tarefa de ensinar conteúdos formais, ensina a conviver também, e a conviver não só com iguais, mas com diferentes, quaisquer que sejam as diferenças, a questão é o *que* e *como* a escola tem ensinado essa convivência.

Se um jovem sai de uma escola obrigatória, persuadido de que as moças, os negros ou os mulçumanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente (PERRENOUD, 2000, p. 149).

## 10 RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR E EXCELÊNCIA ACADÊMICA – DESVELANDO UMA REALIDADE

Estamos pois rodeados de instituições com uma missão e com um potencial inclusivo.

Se têm esse potencial por que não o usam? O que fazem as instituições para não serem inclusivas?

*Rodrigues, 2013*

O Colégio Pedro II como uma instituição de referência, reconhecida pela qualidade da educação oferecida, tem, em princípio, potencial para ser um exemplo de escola inclusiva. Mas como estabelecer uma escola para todos e manter o alto índice de notas que lhe conferem a excelência acadêmica?

A missão do colégio, concretizada em seu projeto político pedagógico, prevê, em síntese, uma educação de qualidade para todos os alunos, e a utilização de propostas pedagógicas de vanguarda. No entanto, muitas aulas são bem tradicionais e ainda prevalecem mecanismos classificatórios e excludentes, como a jubilação.

Ao realizar as entrevistas como atividade da pesquisa, a questão sobre escola de excelência surgiu espontaneamente no desenvolvimento da primeira delas. A pergunta principal era sobre a turma 801, porém, a necessidade de compreender a inclusão num espaço excludente, levou a indagar sobre a concepção de cada um sobre o Colégio Pedro II como uma escola de referência. No total das onze entrevistas, só numa, com os alunos, não foi feita essa pergunta.

Através de seus relatos, diferentes profissionais da escola apresentaram seu entendimento sobre o que significa uma escola de excelência, como mostram os trechos das entrevistas, esse posicionamento é marcado pela área de formação de cada um, pelo tempo de vivência na escola e por suas experiências pessoais.

O *status* social que a escola tem por causa de sua história e tradição, ganhou maior vulto nos últimos anos devido aos lugares de destaque que ocupa nos indicadores de avaliações externas nacionais, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Prova Brasil e SAEB (Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica)<sup>45</sup>, além do alto índice de aprovação dos seus alunos nos vestibulares para as universidades públicas.

Nas entrevistas, esse ranqueamento foi considerado pelos profissionais o critério mais reconhecido pela população como responsável pelo conceito de excelência. Porém, eles entendem que isso é relativo e suscita questionamentos: a escola seria considerada de referência pela tradição que já tem, ou consegue se manter nos patamares pelas formas de exclusão que o sistema ainda aplica?

Pelo que foi constatado esses educadores não consideram que as classificações nacionais devam ser o único parâmetro que defina a excelência da escola.

Não sei se é pelo quantitativo de alunos que passa no vestibular, muitos alunos nossos passam sem precisar fazer os cursos pré-vestibulares, na visão geral da população é isso, mas na minha visão, pelo alto nível dos professores, são professores com mestrado e doutorado, apesar de ser um colégio tradicional, eu acho que os professores, principalmente das áreas sociais, humanas, eles têm uma visão muito crítica das coisas, então isso é passado para os alunos, então a gente vê isso na atuação dos alunos quando a gente tem algum tipo de oficina, na atuação do Grêmio. A escola tem esse nível de excelência, principalmente, pela formação dos professores, mas pra população em geral é mais pela questão dos alunos serem aprovados no vestibular e ponto.

Excelência pra mim seria uma escola que é aberta ao diálogo, que respeita a todos diante de suas especificidades, que é democrática, que tenha um ensino de excelência, que tenha professores com uma preparação adequada, que é aberta aos pais, acho que tudo aquilo que a gente almeja, que está no ideal, mas acho que vai ser difícil a gente conseguir isso. (TAE/SESOP- entrevista)

Pelo que eu observo, eu não acho que seja de excelência e os resultados do ENEM comprovam isso. O nosso campus aqui, no último ENEM, ficou acho que como centésima escola, que é bem abaixo, se fosse de excelência estaria no top 3 e não está, e mesmo dentro das próprias públicas, não é, as escolas de aplicação têm melhor resultado do que a gente. Não sei se é porque é só um campus, também não sei o que inclui para que esse resultado seja dessa forma, mas eu não acho que seja comparando com outras escolas, com o resultado de outras escolas, também não sei o que eles chamam de excelência, o que é excelência para eles? Que critérios foram adotados para chegarem a esse conceito de excelência aqui dentro? Ou é um conceito antigo que está se repetindo, ou é uma coisa mais de... já foi dito que é, então continua sendo porque é histórico, ou se, de fato, existe uma medição recorrente para verificar se é verdade ou não, não sei responder mais que isso, é só achismo... (Professora de Inglês – entrevista)

A noção de excelência é relacional. Ou seja, é considerada uma escola pública de excelência se nós temos como parâmetro as condições de trabalho e as condições de ensino-aprendizado das redes do Brasil afora, das redes estaduais, da rede do município do Rio de Janeiro, onde as condições de trabalho são muito difíceis, muito precárias.

A lógica de gestão é uma lógica muito autoritária. As coisas são colocadas prontas de cima para baixo, enfim.

Aqui no Pedro II, em relação à gestão ainda é predominante na escola uma noção de que excelência significa tradição e tradição é quase sinônimo de exclusão.

---

<sup>45</sup> São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC).

Ninguém fala isso abertamente, lógico, até porque as pessoas têm pudores, mas na prática elas reproduzem isso o tempo inteiro.

A excelência está vinculada ao ranqueamento. E aí, infelizmente, a gente acaba reproduzindo sob muitos aspectos, inclusive a direção do campus Engenho Novo II, essa noção de que uma boa posição no IDEB ou uma boa posição no ENEM significa uma escola de excelência. E não faz uma discussão crítica em relação a essa lógica meritocrática, a esse ranqueamento, a essa “idebização” da realidade, é isso.

A discussão é “vamos preparar o aluno para a prova Brasil” Sim, mas o que é a Prova Brasil? Que discussão que se faz a partir disso? (Professor de História – entrevista)

Alguns docentes partem de outra perspectiva, considerando como fatores que contribuem para a excelência da instituição a organização escolar, sua história, tradição e infraestrutura que possui.

Olha, o Pedro II é uma instituição quase bicentenária, são 176 anos de tradição, então, o sonho do Imperador se concretizou e chegamos ao século 21... Muitos paradigmas, ao longo desses 176 anos, na área de ensino, aconteceram. Eu penso que os professores pela excelência da instituição acompanharam e estão acompanhando esses paradigmas, as transformações. Eu não fujo à regra, estou acompanhando os paradigmas. E vejo que a instituição chega ao século 21 já com outro perfil. O que é bacana é que o Pedro II, praticamente, é um patrimônio da educação brasileira, então todos estes paradigmas a gente pode percorrer dentro da instituição, a gente pode ir pra frente e pra trás e chegar até o século 21, e isso permite uma série de relações também, isso é bacana.

(Professor de Artes – entrevista)

Acho que a questão de ser uma escola federal já faz uma diferença, as coisas funcionam melhor. A direção aqui é mais... não só a direção, tem um inspetor aqui, tem um inspetor lá, tem segurança na porta.

Acho que essa estrutura da escola federal faz, sim, uma diferença em relação às outras escolas.

(Professora de Matemática – entrevista)

Outro aspecto que, para alguns, determina a excelência da escola é sua estrutura curricular diversificada, dinâmica, com propostas pedagógicas variadas que favorecem o desenvolvimento do aluno.

Eu acho que os alunos, embora reclamem que tenham que estudar Música, porque não é tão divertido assim como eles idealizam, ou Francês e Inglês, por mais que seja uma proposta bem tradicional, apesar disso tudo, eu acho muito interessante um aluno ter, desde o sexto ano, contato com Música, eu, por exemplo, nunca estudei Música... Acho que abre um leque de habilidades, de conhecimento, que outros alunos não têm, embora esteja previsto o ensino musical, acho que acontece em pouquíssimas realidades no Rio. Esse contato com Francês... com a Música... deixam o aluno mais qualificado.

Eu acho que o Pedro II é uma escola de qualidade, é uma escola de excelência; quando eu conto pros meus colegas, que trabalham em outras escolas, que quando eu faço uma pergunta e quatro, cinco querem falar e brigam, ficam chateados porque estão esperando, porque querem falar... isso não é a realidade de muitas escolas,

então... há alunos muito bons que surpreendem, que vão além, isso é muito gratificante, isso torna o nosso trabalho bem mais prazeroso.  
(Professora de Língua Portuguesa – entrevista)

Uma escola de excelência vai formar o cidadão, não é um menino que vai sair só com o conteúdo, preparado para um concurso, ele vai ter uma formação dele como um todo, como pessoa, a gente sempre está discutindo esses valores da tolerância, do respeito ao próximo. É uma escola formada por muitas tribos. Então, o menino normalmente tem a chance de encontrar a tribo dele aqui, tem uma variação grande de pessoas vindas de lugares diferentes, com experiências diferentes, maneiras de pensar, então eu acho que dá essa oportunidade do aluno achar a tribo dele, pro garoto se sentir bem, se sentir à vontade. E tem isso, esse estímulo às diversas formas de conhecimento, que é a música, a arte, o desenho, as exposições, os debates, e passa um filme, tem teatro, tem o coral, tem tanta coisa, muita oportunidade. (Professora de Ciências – entrevista)

Por fim, quando alguns entrevistados fizeram uma relação entre a escola de referência e inclusão escolar, chama a atenção que essa proposta ainda é considerada como uma decorrência da imposição legal, mais do que um projeto da escola.

Isso é surtado!! A gente está tentando resolver. É aquela história, a escola é uma escola de excelência, mas... a lei manda que a gente faça a inclusão, então a escola não deixa de ser de excelência, porque também são poucos alunos para inclusão... A gente tem um padrão de escola muito surtado, a escola está aqui e o aluno tem que correr atrás da escola, as pessoas acham que o aluno tem que ser um aluno adequado ao Pedro II, eu canso de ouvir, principalmente dos professores do Ensino Médio, “esse aluno não é aluno de perfil do Pedro II”, “não é aluno com perfil do Pedro II”, o que seria um aluno com perfil do Pedro II? É um aluno “cabeçudo”, aquele que só estuda... Então, o aluno da inclusão está fazendo com que a escola, talvez daqui a uns cinquenta anos, comece a pensar o que é que a gente quer da escola. A gente quer uma escola de excelência sim, mas a lei manda... então, a desculpa da ordem também ajuda a minimizar essa coisa de que nós não estamos excluindo, a gente é uma escola de excelência, mas tem alunos com problema, como eles têm problemas e são amparados pela lei, então eles ficam por aqui aproveitando da escola de excelência, enquanto os outros continuam vivendo na questão... mas é muito difícil pro aluno que tem problemas de cognição. (Diretora Pedagógica – entrevista)

Esse é o grande nó no Pedro II, da questão de uma educação de qualidade para todos, eu gosto muito mais de educação de qualidade para todos do que essa questão de educação inclusiva, porque se você tem uma educação de qualidade para todos, onde todos estão... onde você tem um olhar voltado para dar conta dessas diferenças e dessa diversidade você vai conseguir essa inclusão. Existia um movimento que era assim “ele não é aluno pra essa escola”, “talvez tenha uma outra escola que seja melhor pra ele”, sim, talvez tivesse uma outra escola que fosse melhor pra ele, mas o Pedro II iria aprender muito tendo um aluno como o Jasão. Então, quando perguntam se o Pedro II é uma escola inclusiva, antes eu dizia: a gente está tentando ser, hoje em dia eu falo: a gente está aprendendo a ser, a gente está aprendendo com esses alunos que estão aqui, a fazer essa inclusão. (Coordenadora geral dos NAPNEs – entrevista)

Nota-se, então, que há diferentes visões sobre o que constitui uma escola de excelência. No que tange à inclusão, não resta dúvida de que a instituição é um terreno

favorável para a aprendizagem de todos os alunos pela qualidade e qualificação do seu corpo docente, pela estrutura didática e pedagógica que oferece.

Porém, é consenso que ainda não há um modelo solidificado de inclusão, embora a escola esteja em caminho de enfrentamento, de reconhecimento, de busca por possibilidades. Na realidade, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum é uma proposta conflitante, pois não foi uma escolha; esses alunos já estão lá e pertencem à escola, que precisa agora se transformar para garantir seu aprendizado.

O professor de História aponta esse desafio ao concluir que: “é predominante na escola uma noção de que excelência significa tradição e tradição é quase sinônimo de exclusão”

Para dar conta desta nova demanda, este conceito de excelência, certamente, terá que ser redimensionado. Nas palavras da diretora pedagógica do *campus* Engenho Novo II, esse “aluno da inclusão está fazendo com que a escola, talvez daqui a uns cinquenta anos, comece a pensar o que é que a gente quer da escola”.

Rodrigues (2013, p. 98) aponta porque, mesmo com potencial para inclusão, escolas podem fracassar na tarefa de educar a todos.

As escolas para todos tornam-se escolas para alguns quando selecionam alunos à entrada, quando são complacentes com o insucesso e quando, por exemplo ainda, estão dispostas a abdicar de sua missão de ensinar todos para ensinar eficazmente só alguns. Estes procedimentos – muito deles ocultos e atitudinais – acabam por liquidar a generosidade e a abrangência fundadora da missão das instituições, tornando-as em filtros que vão excluindo e selecionando em lugar de concretizar direitos e incluir.

O Colégio Pedro II foi originalmente criado para formar uma elite intelectual, sendo marcado pela tradição, meritocracia e exclusão. No entanto, ao longo de sua história foi se transformando, ampliando o acesso e a escolarização, recebendo uma diversidade maior de alunado e deixando de ser complacente com os insucessos e fracassos supostamente atribuídos aos alunos.

Apesar de contradições e dilemas, a presença, na escola, dos alunos com necessidades educacionais especiais, que ingressaram nos últimos anos e avançaram em sua escolarização para anos escolares mais adiantados, vem provocando uma revisão sobre o que é excelência.

A análise dos dados descortinou um panorama diversificado sobre como se efetivou o processo de inclusão escolar desses alunos. Os limites de uma pesquisa exigiram escolhas para essa discussão, que poderia ter vários arranjos, o que se segue é a discussão dos temas que foram organizados a partir da análise de dados: escola de excelência como espaço



privilegiado para inclusão; educação especial como apoio à inclusão; diferenciação pedagógica como proposta curricular; desafios do segundo segmento; aspectos psicossociais.

### 10.1 A escola de excelência como espaço privilegiado para inclusão

Conforme já apresentado, as condições de trabalho dos professores no Colégio Pedro II apresentam atributos muito favoráveis se comparados com a realidade nacional de outras instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

Pode-se destacar, entre outros aspectos, **tempos** destinados a encontros de planejamento com outros professores e para a organização do trabalho individual de cada docente; incentivo à **formação profissional**, com impacto na **remuneração**, que é maior em relação a muitas escolas de ensino básico; possibilidade de participação em variados espaços de **pesquisa e inovação pedagógica** organizados pela instituição; acesso a **recursos** de apoio às aulas, como equipamentos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios.

É importante lembrar, no entanto, que a instituição tem problemas e enfrenta diversas dificuldades, tais como, número insuficiente de professores, necessidade de reestruturação de vários espaços físicos, greves recorrentes por algumas reivindicações, como reajuste salarial e concursos, há ainda crises internas por disputas administrativas e políticas. Temas que não serão analisados aqui, porque exigiriam um desdobramento que foge do objetivo do trabalho.

Algumas dessas características favoráveis foram também apontadas por Silva e Santiago (2010, p.312), em pesquisa realizada sobre colégios de aplicação federais:

Esses professores são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis infantil, fundamental, médio e superior, e têm como funções o ensino, o desenvolvimento da pesquisa, a experimentação de novas práticas pedagógicas, a formação de professores, a criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes.

Portanto, podemos inferir que os CAP/IFES [Colégios de Aplicação/Institutos Federais de Ensino] apresentam um potencial inovador importante na formulação de novas práticas pedagógicas, novos currículos, entre outras novidades acerca da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) que, em um contexto de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, como preconiza o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade do MEC e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, poderia estar sendo mais bem explorado.

Ainda que esse “potencial inovador” tenha que ser melhor explorado, não resta dúvida de que o Colégio Pedro II se constitui como um espaço privilegiado para a promoção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Os fatores já descritos, por si, favorecem práticas de inclusão.

Também como já discutido, em decorrência da qualidade do ensino, a instituição alcança boas colocações nos exames externos e recebe o reconhecimento das famílias que a procuram para matricular seus filhos.

Isso não significa, porém, que essa qualidade atinja todo o alunado, pois há ainda estudantes que por não acompanharem os estudos são excluídos do sistema, por jubilação ou evasão, outros acumulam retenções e ficam muito tempo na escola, cursando cada ano escolar por duas vezes. O ponto importante é que ainda há alunos que poderiam se beneficiar do que a escola tem a oferecer, porque se a escola é boa, tem que ser boa para todos.

Nesse contexto, vale salientar que, com as políticas de inclusão, novas proposições e discussões passaram a compor o cenário escolar por causa da entrada de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema. Fato que tem propiciado reflexão, por parte do corpo docente, sobre a escolarização de *todos* os alunos.

O desenvolvimento da educação inclusiva, na nossa perspectiva, deve, portanto, ser uma questão das mais fundamentais para quem defende a educação para todos. Com ‘todos’ significando de fato ‘todos’ e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especiais (AINSCOW; FERREIRA, 2003, p.109).

O estudo de caso da turma 801, do *campus* Engenho Novo II, serve como parâmetro para delinear como tem sido efetivado o processo de inclusão na escola, enfatizando que inclusão envolve aprendizagem. Na medida em que os professores dessa turma se depararam com demandas educacionais de alunos com deficiência intelectual, autismo, internações hospitalares resultando em longas ausências, entre outras condições; ficaram mais atentos a esse alunado e suas especificidades.

Como os dados revelaram, as práticas pedagógicas rotineiramente desenvolvidas pelos professores da turma apresentaram-se bem planejadas, com o uso de recursos variados, estratégias diversificadas; conjugavam técnicas tradicionais como copiar, executar atividades individuais, sem nenhuma interação ou consulta, e repetição de exercícios; com propostas de maior interação, como tarefas de pesquisa, participação em debates, atividades em duplas, trios ou grupos, apresentação de trabalhos orais e a elaboração de produtos coletivos (maquetes, cartazes, protótipos).

As interações sociais, por sua vez, mostraram-se marcadas predominantemente pela possibilidade de interlocução constante e abertura ao diálogo, ainda que ocorressem enfrentamentos entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Os docentes observados demonstraram interesse em compreender as diferenças de aprendizagem apresentadas pelos alunos e, mesmo com questionamentos sobre inclusão, houve empenho em promover um bom ensino para eles, ainda que enlaçados por concepções meritocráticas e classificatórias da própria estrutura institucional.

O que se vislumbrou não foi uma inércia, mas um movimento dos docentes na direção apresentada por Ainscow (2001a, p.34):

Utilizam práticas e conhecimentos cotidianos como ponto de partida para a melhora; contemplam as diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos; desenvolvem uma linguagem da prática pedagógica; examinam os obstáculos para participação.

Os alunos com necessidades especiais, por sua vez, envolvidos nessas práticas tiveram seu desenvolvimento global favorecido, ganharam autonomia, conhecimentos e informações, aprenderam a se relacionar melhor, por conta da participação sempre exigida pelos professores. No convívio, todos puderam aprender a esperar, a escutar, a incentivar, a se defender, a discordar, a brincar, a estar juntos, num processo de humanização preconizado por Freire (1969).

O professor de História avalia a experiência:

Não percebi estigma: “Ah! Aquela turma ali é uma turma que merece privilégios ou que merece determinadas questões porque é uma turma de alunos especiais.” Não percebi isso, eu acho que nesse sentido, o nosso trabalho aqui está sendo bem sucedido no sentido de incluir esses alunos. A despeito das nossas dificuldades.  
[...]  
Eu considero o grande desafio da turma o Jasão [aluno com deficiência intelectual], em termos acadêmicos, em termos de conceituar, e aí eu acho que esse é o nosso desafio maior em termos de ensino.  
(Professor de História - entrevista)

Como relata o professor, o trabalho com inclusão é avaliado positivamente. Entretanto, há uma reticência em relação à possibilidade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, Jasão, o que exige do corpo docente uma reflexão sobre o modelo escolar vigente, que requer ajustes para melhor atender às necessidades e reconhecer as dificuldades desse aluno e de outros com processos semelhantes.

Pletsch (2010, p.237), ao investigar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual em escolas públicas do município do Rio do Janeiro, revela “a complexidade do processo que envolve a política de educação inclusiva vivida pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas ao ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental”.

Não havia, por parte dos professores, qualquer questionamento explícito sobre a presença de Jasão em sala, mas sim quanto ao procedimento escolar a respeito *do que e como* trabalhar com ele.

Por mim ele nem faria prova, por mim. Eu acho que... Eu até estava conversando com os colegas aqui, eles dizem que é importante para ele se sentir... “Ah! Eu consegui a nota tal”, ele ter a sensação de conquista, de reconhecimento, por esse lado até acho que vale a avaliação, é meio faz de conta, né? Porque a gente sabe que ele não pode... em termos de conhecimento. (Professora de Inglês – Entrevista)

Foi possível confirmar, por meio das observações realizadas, que o aluno com deficiência intelectual, exigia propostas pedagógicas diversificadas, pois geralmente apresentava dificuldade de acompanhar as aulas no mesmo ritmo que os demais. Essa organização parecia aos professores como uma forma de exclusão, por isso algumas ações iam sendo negociadas com os regentes pela professora da sala de recursos e aconteciam esporadicamente, era um processo que não estava consolidado.

Mesmo com algumas necessidades não atendidas adequadamente, Jasão demonstrou ter alcançado um grande ganho em seu desenvolvimento global, pela postura que demonstrava de envolvimento com as tarefas escolares, atenção aos compromissos, interesse por vários conteúdos e interação com seus pares, tudo isso era melhor encaminhado em função da mediação da professora da sala de recursos.

No trabalho com pessoas com deficiência intelectual o fundamental é investir em todas as formas de acesso ao conhecimento e planejar propostas em que ele possa mostrar como e o que está aprendendo, não deixando de avaliar a individualidade desse sujeito.

Braun (2012, p. 248), em sua pesquisa com alunos com deficiência intelectual, exprimiu como na escola é preciso uma busca para atender suas especificidades de aprendizagem.

Discorrer sobre as práticas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual demanda pensarmos sobre as formas de envolvê-lo e de estimulá-lo a envolver-se com o processo escolar. No cerne das análises percebemos o impasse que os professores vivem ao constatarem que não há uma proposta que dê conta de sanar as questões cognitivas que se apresentam no desenvolvimento deste

aluno. E, nesse sentido, as propostas precisam ser na direção que cria e aceita que há diversas formas, linguagens e meios para ensinar a este aluno e que ele, por sua vez, demonstrará por outras formas o que aprende e como aproveita os conhecimentos.

Na pesquisa realizada, precisamente por causa do aluno com deficiência intelectual, foi possível confirmar que não foram suficientes a boa organização escolar, o ensino bem estruturado, recursos e profissionais gabaritados.

É preciso intenção curricular para responder às necessidades de alunos que aprendem por vias diferentes da maioria, o que requer diferenciações no ensino, que não acontecem espontaneamente, pois exigem planejamentos específicos.

Não existe substituto para um currículo e ensino de alta qualidade. (...) [Porém,] mesmo na presença de um currículo e ensino de alta qualidade, não conseguiremos atingir plenamente o objetivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre o aluno e aprendizagem (TOMLINSON, 2008, p. 23).

A “ponte entre o aluno e aprendizagem”, constatada na investigação, foi a mediação promovida por um profissional responsável pelos processos de inclusão escolar. E é, justamente, neste espaço que a área da educação especial se apresenta como referência para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

## **10.2 A educação especial como apoio à inclusão e o sistema de ensino colaborativo**

Os dados analisados mostraram que, para os docentes e a equipe administrativa da escola, a presença de um professor especializado para otimizar o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas turmas comuns, é um diferencial para que a inclusão ocorra adequadamente. Eles ressaltam que o acompanhamento em sala por este outro docente é fundamental, principalmente para os casos de estudantes com deficiência intelectual.

Esse profissional se estabeleceu como um referencial em educação especial na escola. Assim, a presente seção trata do papel da educação especial como apoio à inclusão escolar e do sistema de ensino colaborativo, que vem ganhando destaque como uma alternativa de trabalho.

Não há dúvidas sobre a contribuição imprescindível da educação especial como modalidade de ensino (BRASIL, 2008a) e como área de conhecimento teórico e prático em processos de inclusão escolar (BRAUN, 2012; FONTES, 2009; GARCÍA; BEATON, 2004; GLAT; BLANCO, 2011; PLETSCHE, 2010, entre muitos outros).

Outro aspecto que analisamos se refere ao papel da Educação Especial na avaliação, no encaminhamento e na promoção do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental, tanto em nível de suporte ao ensino regular quanto em classe especial. Os dados apontaram que a Educação Especial, mesmo em tempos de inclusão, continua sendo a grande responsável pelos alunos com deficiência mental (PLETSCH, 2010, p.242).

Fontes (2009, p. 255) corrobora com essa posição:

Neste sentido, a Educação Especial deve ser vista como um suporte a Educação Inclusiva, deixando de ser uma modalidade paralela para tornar-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas.

Reforçando outros estudos, esta pesquisa evidenciou a necessidade do suporte da educação especial para a efetivação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Indo mais além, segundo os depoimentos dos profissionais, enquanto, não havia na estrutura do Colégio Pedro II, um setor formalmente organizado, a condição deste grupo de alunos com necessidades educacionais especiais era secundária, se perdia em discussões e procedimentos difusos em cada unidade escolar, sem diretrizes institucionais.

Segundo depoimento da Coordenadora geral dos NAPNEs, a criação do setor específico, a SEE (Seção de Educação Especial), estabeleceu-se como um espaço de discussão e de orientação geral dentro da instituição. Ocorreu, inclusive uma maior visibilidade política, e atualmente, a seção integra o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONEPE), o que tem permitido um maior envolvimento com as propostas gerais da escola e maior visibilidade para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O setor se estabeleceu como referência para os professores que querem orientação sobre procedimentos de ensino. A coordenadora geral, que faz ações itinerantes pelos *campi*, e cada professor responsável pelos NAPNEs, têm se constituído em agentes de inclusão.

Em outras palavras, a ação da educação especial, conforme observou-se no caso específico estudado, mas que reflete o Colégio de modo geral, tirou os alunos com necessidades especiais do anonimato, conscientizando a todos de que são alunos **da escola**, e que todo o corpo docente tem responsabilidade sobre sua formação.

Conforme já mencionado, o atendimento educacional especializado (AEE) foi implementado no Pedro II com a criação das salas de recursos multifuncionais, mas, com a característica de inovação pedagógica da instituição, assumiu outros contornos, além dos previstos originalmente pelo MEC.

Ampliou o alunado a ser atendido, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem e diversificou o tipo de atendimento para além do apoio no contraturno, com o acompanhamento em sala de aula e criação de grupos de estudos.

Certamente, a ampliação do atendimento a um público diverso e em maior quantitativo traz um problema para a instituição, na medida em que não há professores suficientes para fazer um suporte adequado. No *campus* Engenho Novo II, por exemplo, o número de alunos que precisa de acompanhamento é desproporcional à carga horária da única professora especialista.

Por outro lado, esses alunos passaram a ser melhor observados pelos professores, que receberam informações sobre seu desenvolvimento e necessidades. Mesmo que alguns considerem que isso é uma forma de discriminar, chamar atenção para o aluno, como disse a diretora pedagógica em sua entrevista “esse rótulo, podemos dizer que é positivo, é um rótulo do bem”.

Quanto ao sistema do ensino colaborativo, inúmeros estudos vêm apontando a importância dessa modalidade de trabalho para a inclusão. Como lembra Braun (2012, p. 245), “entendemos que a perspectiva de colaboração entre professores do ensino comum e especialista é, de fato, uma possibilidade para que os conhecimentos adquiridos por ambos possam orientar as estratégias que precisam ser elaboradas para alunos com deficiência”, ou qualquer necessidade educacional especial.

A análise das entrevistas e observações realizadas na turma 801 indicou que o sistema de colaboração está ainda em processo de construção. É uma proposta bem aceita por todos, compreendida como uma alternativa de trabalho viável.

O fato da professora da sala de recursos estar na turma deu uma sensação de segurança aos professores, primeiro as pessoas ficaram com medo de que ela, estando na turma, ia ficar controlando, é aquela coisa do elemento diferente na turma, vai ficar com vergonha de falar determinada coisa e tal... Quando eles [os professores] começaram a perceber que ela não ia fazer isso e que a presença dela ajudava o trabalho, acho que as pessoas começaram a se sentir mais seguras, no sentido assim... “Dá para fazer o trabalho...”

Se não houvesse a presença dela, eu acho que a coisa teria sido mais complicada... bem mais, bem mais... ela joga nas onze, ela dá um suporte quase que psicológico pros professores também, é a presença de uma segunda pessoa, tipo assim: “se eu não conseguir dar conta, ela vai me ajudar”, e aí a pessoa consegue ter alguém para dialogar, a pensar junto, no sentido assim: “esse trabalho não deu certo”, “desse jeito

seria melhor”, e isso acabou sendo muito produtivo... Talvez, sem ela não sei se o trabalho seria tão produtivo assim... Ia funcionar, ia funcionar na marra... não tem muita opção, ou funciona ou funciona. Mas com ela a diferença foi muito grande, depois de quebrar o susto inicial... (Diretora pedagógica – entrevista)

Vale pontuar que o serviço de ensino colaborativo implica em redimensionamento da própria proposta curricular. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26), que denominam esta modalidade de coensino, apontam:

O modelo de trabalho em coensino (...) pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola.

A pesquisa mostrou que a aplicação dessa estratégia, no *campus Engenho Novo II*, priorizou o acompanhamento aos alunos com deficiência intelectual. Como relatou a professora da sala de recursos em sua entrevista, outros casos eram avaliados e atendidos de acordo com a necessidade do aluno.

Conforme visto, o *campus* implementou essa experiência pela primeira vez com a chegada de Teseu, com autismo, no 6º ano, dando continuidade ao trabalho realizado no primeiro segmento.

No ano seguinte, outros alunos, juntos numa mesma turma, passaram a receber o acompanhamento em sala. A experiência que aconteceu por três anos, teve um saldo positivo na visão geral dos professores da turma 801, ao analisarem após o tempo decorrido.

Porém, se contatou um fator complicador durante o período da investigação, havia mais alunos em outras turmas que necessitavam do ensino colaborativo. Que não puderam ser acompanhados porque só havia uma professora para realizar esse tipo de trabalho. O apoio pedagógico era realizado para esses outros estudantes, então, por aulas de apoio no contraturno e pela interação entre professores para orientações.

A docente da sala de recursos relatou que, como alternativa, tentou implementar, um sistema de itinerância para o ensino colaborativo, ou seja, estender o acompanhamento a alunos de outras turmas. Entretanto, ela não conseguiu articular os horários para dar suporte a todos, permanecendo maior tempo das aulas na turma 801.

A proporcionalidade numérica entre professores e alunos é um ponto a ser considerado na aplicação dessa alternativa de trabalho. Até o final de 2014, estavam oficialmente registrados seis alunos com deficiência intelectual no *campus*. Quantos professores



especializados seriam necessários para realizar esse acompanhamento, se o critério fosse apoiar em sala só os alunos com DI?

Uma analogia é aqui apresentada para ilustrar a situação. Segundo o Censo de 2010 (CARTILHA DO CENSO 2010, 2012), 1,4% da população brasileira tem deficiência intelectual. Por estes dados, o *campus* poderia ter cerca de 17 alunos com deficiência intelectual (1,4% do total de pouco mais de 1200 alunos). Se cada um estivesse numa turma diferente, haveria necessidade de um número de professores para atuarem no ensino colaborativo muito superior ao que comporta o quadro atual da instituição. Como equacionar isso?

É um aspecto que exige melhor atenção e maiores discussões, não há dúvida que a presença de um segundo professor em sala é um benefício para todos – docentes e alunos com ou sem deficiência – na medida em que o ensino ganha qualidade com a conjugação dos conhecimentos dos professores especializados e regentes das turmas, além de diminuir a razão numérica entre professor e aluno, o que permite aos docentes darem uma atenção aprofundada a um número menor de alunos. Porém, esta proposta é pouco viável em termos administrativos, pelo alto custo de operacionalização, na maioria das escolas, tanto na rede pública quanto privada.

Outro limite pontual dessa atuação, no caso estudado, foi o fato da professora da sala de recursos reconhecer que fazia uma carga horária excedente, porque não queria prejudicar os alunos pela falta de professor. Declarou que não ficava satisfeita com isso, mas que acabava fazendo porque queria garantir mais atendimento aos alunos. Embora sua atitude seja louvável, camufla a necessidade de ter, pelo menos, outro professor destinado à mesma tarefa.

Por essas e outras problematizações, o ensino colaborativo não pode ser considerado como uma panaceia da inclusão, ele não é a solução para os impasses que se apresentam a esse paradigma, é uma entre outras possibilidades de trabalho e precisa ser melhor avaliado e ajustado.

Como tentativa de responder à falta de professores para garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, vale destacar uma alternativa interessante desenvolvida pela professora da sala de recursos que foi a formação de uma *rede de apoio*, captando recursos humanos dentro da própria escola, para atender alunos que não recebiam acompanhamento por falta de professor.

Foi um caminho para envolver componentes da comunidade escolar em práticas inclusivas e ampliar o apoio aos alunos (BOOTH; AINSCOW 2011; FERREIRA; MARTINS, 2007; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

Pode-se até considerar, de certa forma, que esta ação se constituiu, na prática, como uma formação docente em serviço. A professora da sala de recursos orientava cada docente, que foi compondo a rede de apoio, naquilo que era específico, esclarecendo sobre as necessidades dos alunos e o que eles precisavam em termos de ensino.

Essa iniciativa da professora da sala de recursos, de convidar os colegas a alocarem parte de sua carga de atividades de docência em aulas de apoio na sala de recursos, recebeu adesões imediatas e favoreceu alunos individualmente, com aulas de Desenho Geométrico, Matemática, Ciências Sociais, Música, entre outras. A mesma receptividade aconteceu ao se apresentar, no programa de residência docente (PRD), a possibilidade de fazer o estágio com os alunos do NAPNE.

Com a nova configuração da instituição como IFE, a organização da carga horária tem tempos de atividade a serem desenvolvidas com os alunos, fora as aulas comuns em turma, isso vale para todos os *campi*, não é pontual. Por isso, é uma experiência em relação à inclusão a ser difundida.

Vale observar que essas ações de captação de professores para apoio aos estudantes derivam de frentes recém implantadas na instituição. Porém, se essa tendência for mantida, com o passar do tempo, haverá mais profissionais envolvidos com a educação de alunos com necessidades especiais.

Essa dinâmica envolvendo a inclusão (sala de recursos, ensino colaborativo, rede de apoio) na turma 801 e na escola, evidenciou que a atuação de um profissional de referência em educação especial é um construtor de pontes (TOMLINSON, 2008), que possibilitam travessias a alunos como Jasão, Teseu, Atena e Menelau, que sem tal suporte estariam no isolamento da “inclusão física”, sem aprendizagem. E mais, com pontes construídas, outros também podem passar.

Ainda valendo-se desta figura de linguagem, uma dessas pontes construídas, que será discutida a seguir, é a diferenciação pedagógica.

### **10.3 Diferenciação do ensino como proposta curricular**

Antes de prosseguir, vale esclarecer que, neste trabalho, o ensino colaborativo, discutido anteriormente, é considerado, em si, uma diferenciação que se desdobra em outras.

O ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas” no que diz respeito ao que se passa na sala de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender (TOMLINSON, 2008, p.13).

Além da presença da professora de apoio na sala, pelos dados da pesquisa, não ocorreram propostas de ensino diferenciado, efetivamente planejadas e apresentadas à turma ou a qualquer aluno individualmente.

Algumas ações discretas aconteceram quase que espontaneamente, há os exemplos de letra de música para acompanhar o hino nacional e o uso do dicionário numa aula de Língua Estrangeira.

É importante considerar que a dinâmica das aulas favorecia a participação dos alunos, conforme já explicitado, e colaboravam com a inclusão dos alunos especiais, pois a atenção dos professores ao grupo inseria a maioria na ação educativa, o que não quer dizer que todos estavam aprendendo, mas estavam participando.

Nas entrevistas, mesmo não tendo perguntado nada sobre diferenciação no ensino, os docentes trouxeram esta questão espontaneamente, indicando que tinham informação sobre o assunto e reconheciam a necessidade de sua aplicação em alguns casos.

Isto não significava, porém, que eles soubessem **como** fazer, mas compreendiam que sem diferenciar o ensino, principalmente para alunos com deficiência intelectual e autismo (necessidades especiais com as quais eles se deparavam em classe), não se podia garantir inclusão em sua concepção mais ampla: acesso, permanência e aprendizagem.

É possível afirmar, então, que na sala de aula da turma 801 não havia diferenciação pedagógica, a não ser pela mediação direta da professora da sala de recursos no acompanhamento dos alunos durante a aula.

O tipo de diferenciação mais claramente identificado foi nas avaliações formais, ou seja, nos dias de provas, quando, conforme descrito, havia adequação de tempo e espaço (mais tempo para a prova que era realizada em sala separada), bem como, no caso de Jasão, adaptação nos instrumentos avaliativos.

O diário de campo traz anotações que ilustram essa experiência da avaliação.

O fato de alguns alunos estarem separados numa sala poderia ser um fator de discriminação, mas pela minha percepção é uma discriminação positiva, o que me faz pensar assim deve-se a alguns fatores:

- os alunos vão espontaneamente para a sala, a partir de uma consulta/conversa antecipada sobre a necessidade de cada um e sobre as possibilidades de apoio, de poderem estar num ambiente mais tranquilo, de utilizarem mais tempo, quando for preciso.

- há alunos, a maioria com dificuldades de aprendizagem, que não apresenta nenhuma característica marcadamente diferente, são considerados normais, e vão para a sala separada. Isso desconstrói um pouco a ideia de que só alunos “esquisitos”, “diferentes”, com “muitos problemas” vão para uma ação diferenciada.
  - parece haver uma concepção em construção, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, de uma nova cultura escolar onde a diversidade é reconhecida como algo próprio do ser humano.
- (Diário de campo – 15/05/2014)


Foi interessante verificar que num rito tão formal e tradicional na escola, como a semana de provas, ocorreram alterações que passaram a ser práticas de rotina.

Quanto às adaptações feitas nas provas de Jasão, não envolviam grandes alterações de conteúdo, mas sim mudanças na formatação, para torná-las mais acessíveis, como espaçamentos maiores entre as linhas para favorecer a leitura e o desenvolvimento das questões; reformulação dos enunciados (mais diretos, com frases curtas, para garantir o entendimento); acréscimo de lembretes e dicas. Um modelo de adaptação é a prova de Matemática, já mencionada (Anexo A).

Segue outro exemplo ilustrativo (Quadro 5) de um item da avaliação de Ciências, em que a resposta da questão padrão era para ser redigida. E na adaptação era para fazer uma correspondência.

Quadro 5 - Exemplo de questão adaptada. (Fonte: Prova de Ciências de maio de 2014)

3) Observe o esquema que representa sistema genital feminino.



Estabeleça a correspondência correta entre os termos da coluna 1 e as afirmações da coluna 2. (0,4)

Coluna 1	Coluna 2
A – Ovários.	( ) Canal que liga o útero ao meio externo.
B – Tuba uterina.	( ) Neles são produzidos as células reprodutoras femininas.
C – Útero.	( ) Órgão onde se desenvolve o embrião/feto.
D – Vagina.	( ) Local onde ocorre a fecundação.

No entanto, a maior diferenciação, por assim dizer, estava na forma de correção dos professores e na atribuição de pontos ao aluno Jasão. Havia, por parte da equipe docente, uma ponderação de que alguns conteúdos estavam além das condições de aprendizagem do aluno; por isso, cada resposta era considerada em relação ao que ele demonstrava ter aprendido.

A professora de Inglês dá um exemplo disso:

Porque tem coisas assim... uma resposta da prova era em relação ao suicídio, o Santos Dumont se suicidou, daí ele [Jasão] colocou assim: “morreu da sua própria vida”.

Ele não tem o conceito de suicídio, ele tentou explicar da moda dele, dei errado porque não tem sentido, eu entendi sendo ele, mas não é coerente, mas achei bem curioso. (Professora de Inglês – entrevista)

Assim, suas notas não podiam ser comparadas aos dos colegas, que recebiam correção padrão. Apesar desta estratégia não ser exatamente consensual no corpo docente como um todo, e trazer alguns questionamentos, foi uma solução encontrada pela escola para que um aluno com comprometimento cognitivo não fosse punido pela nota. Em outras palavras, ele era comparado com seu próprio desenvolvimento acadêmico e não com os demais, e a nota era ajustada.

No entanto, não se pode escapar da reflexão sobre a coerência de se alterar a avaliação da aprendizagem e não mudar o planejamento didático para o aluno. Pois, como discutido, em sala o ensino era ministrado de modo igual a todos, sem o estabelecimento de objetivos e/ou conteúdos adaptados para esse estudante que demonstrava uma aprendizagem limitada em relação aos colegas. Decerto, como também já foi mostrado, Jasão apresentou ganhos e desenvolvimento acadêmico, mas aquém do esperado para o ano escolar.

Novamente a professora de Inglês contribuiu com suas reflexões, inclusive apontando para uma alternativa de avaliação para o aluno:

Colocaram pra mim:

“a prova do fulano tem que ser modificada”.

De repente, poderia ser uma avaliação interdisciplinar... porque iria avaliar exatamente o que ele consegue atingir, dentro da limitação dele.

(Professora de Inglês – entrevista)

A avaliação da aprendizagem, como um tema que está sempre em pauta em relação a todos os alunos, também é algo a ser revisto nas práticas de inclusão.

Outro item em construção é o planejamento individualizado, nos dados colhidos, pode-se constatar que a professora da sala de recursos tentava continuamente estabelecer um plano individualizado para Jasão, por entender que isso encaminharia melhor o processo de ensino.

Ela ressaltou essa intenção em sua entrevista, falou da busca de diálogo com os professores, tendo encontrado resistência por parte deles, por acharem que ao adaptar estariam tirando oportunidades do aluno, conforme os próprios docentes apontaram nas entrevistas de que não precisava adaptar conteúdo.

Para promover o entendimento de que *adaptação* consiste em ajustes no plano educacional, tendo o planejamento curricular como base, há a necessidade de maiores esclarecimentos. O dilema com que docentes se confrontam ao adotar esta perspectiva é o temor, por um lado, de minimizar o que se oferece para o aluno no processo de ensino e não provocar o desenvolvimento, ou, por outro, elevar acima da capacidade atual do aluno e frustrá-lo, pois não conseguirá aprender.

Sabemos que o processo de aprendizagem é bem sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou mesmo nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (TOMLINSON, 2008, p. 23)

O enfrentamento que se estabelece está relacionado a uma nova visão curricular. Pois, diferenciar para garantir equidade passa por uma revisão de práticas conservadoras, é a mudança de uma perspectiva classificatória e homogeneizadora para outra que reconhece a diversidade e não a desconsidera. E encontra nela, na diversidade, a variedade de respostas para variadas demandas. Como aponta Ferreira (2013, p.80):

[...] um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade.

#### 10.4 Os desafios do segundo segmento

A complexidade para promover ações de diferenciação pedagógica aumenta nos anos escolares mais elevados, pois o segundo segmento do ensino fundamental apresenta características específicas muito distintas do primeiro segmento, como discutido.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, aspectos como número menor de professores para cada turma, com conseqüente, maior tempo de contato com os alunos, aliados a uma experiência acumulada em situações de inclusão escolar, resultaram, no Colégio Pedro II, em uma experiência positiva, conduzindo, assim, os alunos para o segundo segmento.

Sem a mediação pedagógica e diante de um modelo de ensino que, ainda hoje, reproduz o academicismo e a lógica disciplinar fica muito difícil proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento e crescimento cognitivos. Ademais, é no segundo segmento do Ensino Fundamental (...) que os alunos começam a ter contato com diferentes professores, cada um responsável por uma disciplina específica e, algumas muito novas para os alunos que ingressam neste segmento de ensino (ANTUNES, 2012, p.94).

Assim, no caso estudado apesar do acompanhamento especializado favorecer os alunos com necessidades educacionais especiais, a estrutura do segundo segmento – no 8º ano são 12 disciplinas – dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem trabalhos mais integrados, por exemplo.

Conforme visto no Capítulo 4, foram identificadas no cotidiano da turma 801 algumas ações apontadas pela Agência Europeia para desenvolvimento da Educação Especial (2005) consideradas eficazes para a inclusão escolar. Entre essas destaca-se o *ensino cooperativo*, aqui denominado como ensino colaborativo, já indicado como uma característica marcante do trabalho com inclusão no *campus* Engenho Novo II.

Outra ação proposta, a *aprendizagem cooperativa*, na modalidade de tutoria por pares (BRAUN, 2004; FONTES; PLETSCHE; BRAUN; GLAT, 2011; GLAT; BRAUN; MACHADO, 2006), também é utilizada nas práticas cotidianas pela professora da sala de recursos, oportunizando situações de troca e de apoio entre alunos com habilidades diferentes, que podem se favorecer na interação; a interferência dela resultou em ações espontâneas de parceria produtiva que surgiram em sala entre os alunos; mas é uma alternativa que poderia ser melhor formalizada, envolvendo mais os regentes na proposta.

Há professores regentes que demonstraram cuidado ao propor trabalhos em duplas para que não se formassem pares só de alunos com necessidades especiais, mas outros consideravam que os alunos deveriam ter autonomia para essa organização, são questões a serem discutidas em conjunto.

Outro item, classificado como *ensino eficaz*, foi parcialmente reconhecido nas práticas analisadas. Pois o trabalho pedagógico é sistematicamente planejado e avaliado e os professores, em sua maioria, têm expectativas altas em relação à aprendizagem de todos os alunos. No entanto, só para reforçar, as ações não se efetivaram no que diz respeito à adaptação do currículo e à implementação de um plano educacional individualizado (BRAUN; MARIN, 2011; GLAT; MARIN; REDIG, 2012; IRIS, 2006; TANNÚS-VALADÃO 2011; 2013, entre outros), mas têm sido alvo das discussões e diálogos sobre inclusão na instituição.

O relatório indica, ainda, a formação de *grupos heterogêneos*. No Colégio Pedro II a heterogeneidade é comum, tanto na turma 801, como nas demais, pois a população escolar é muito diversa, oriunda de várias partes da cidade e até de outros municípios, com condições socioeconômicas diferentes.

As vivências pessoais e o acesso aos bens culturais são diversificados e há alunos com múltiplos modos de aprender, inclusive os que são foco desta pesquisa.

Uma prática básica nas séries iniciais do Colégio Pedro II, mas que no segundo segmento não tem formalização, é a *resolução cooperativa de problemas*, que refere-se ao estabelecimento de regras claras para a convivência em sala de aula, acertadas entre todos os estudantes, sobretudo quando há necessidade de resolver conflitos por causa do comportamento. Como essa dinâmica não foi estabelecida na turma, os conflitos eram resolvidos com base nas regras gerais da escola e contextualizados no momento em que aconteciam.

A aplicação de *formas alternativas de aprendizagem*, outra das recomendações do relatório, ou seja, apresentar aos alunos estratégias para ensiná-los a aprender a aprender por meio de resolução de problemas, do uso de esquemas, sínteses, desenhos e outras formas de registros, pode ser observada, de modo significativo nas ações desenvolvidas na sala de recursos, nas aulas no turno inverso.

A partir dessas constatações, pode-se concluir que o trabalho desenvolvido na turma 801 corresponde a vários indicadores de ações favoráveis à inclusão.

### **10.5 Aspectos psicossociais: aprendendo a ser**

O título da seção expressa que o relacionamento entre as pessoas é uma aprendizagem social. Apesar de que os aspectos psicossociais não estavam atrelados diretamente aos objetivos centrais da tese, ao organizar os dados obtidos ficou claro que esses se sobressaíram de modo significativo, confirmando-se a importância de analisar essas evidências e suas implicações em relação à inclusão escolar.

Como apresentado, a maioria dos alunos da turma 801 estuda junta por, pelo menos seis anos, desde o primeiro segmento, o que conferiu ao grupo uma familiaridade entre eles.

Como muitos alunos lidam com colegas com necessidades especiais desde o primeiro ano do ensino fundamental, pode-se dizer que eles formam uma geração da inclusão.



Vivenciam sua implantação e desenvolvimento e convivem com pessoas com deficiência e outras situações atípicas de desenvolvimento, que antes não frequentavam a classe comum.

Deste modo, têm aprendido, no dia a dia da escola, formas de se relacionar com quem não escuta bem, articula as palavras com pouca clareza, tem limites na locomoção, enxerga pouco, não entende piadas, demora a compreender a regra de um jogo, se descontrola facilmente por coisas aparentemente simples, ri e chora quase na mesma hora sem que ninguém entenda a razão, fica afastado da escola por muito tempo porque está doente.

Essas são situações presentes na escola, e na turma 801 de modo particular, que é até chamada de especial por alguns funcionários da secretaria e administração, conforme registrado em uma nota do diário de campo:

Antes da aula começar, na sala dos professores, a professora de Matemática conversava com outro colega. O mesmo perguntou em qual turma ela daria aula e ela respondeu: “A 801”. O colega disse: “Aquela especial?” E ouviu: “Essa mesmo.” (Diário de campo – 14/03/2014)

Esse rótulo parece que conferiu à turma um estigma provocativo, pois todos os professores em suas entrevistas disseram ter tido, antes de iniciar o trabalho, um certo receio, medo de não saber o que fazer, curiosidade em relação ao que iam encontrar. Segundo seus relatos, este desafio lhes fez ter mais atenção, mais cuidado com o domínio de turma, o que foi confirmado pelas observações.

Os docentes, ainda, explicitaram sua satisfação com a turma, que os surpreendeu pela receptividade ao trabalho escolar, pela organização, bom comportamento e pelo entrosamento. Claro, com alguns contratempos de vez em quando, mas contornáveis.

O desenvolvimento de um ambiente inclusivo não acontece ao acaso, mas requer um trabalho conjunto do docente e dos alunos no sentido de valorizarem cada um na classe e ajudarem ao outro sempre que possível (FERREIRA; MARTINS, 2007, p. 122).

De fato, as observações mostraram esse desenvolvimento de um ambiente inclusivo na turma, o qual era construído por docentes e alunos nas práticas cotidianas de valorização das potencialidades e respeito aos limites de todos.

O propósito de garantir boas relações entre os colegas com o intuito de promover inclusão ficou evidenciado, principalmente, quando os professores apontaram preocupação com posturas mais hostis entre eles.

O fato dos professores não agirem com indiferença em relação a posturas mais hostis, foi um sinal de sua compreensão sobre o papel que têm em relação à promoção de atitudes de respeito e aceitação do outro.

As relações entre os alunos da turma com seus colegas com necessidades educacionais especiais foram ressaltadas em diversos episódios. Uns de acolhimento, de apoio, de estar juntos, de brincadeiras e zombarias próprias de um grupo de adolescentes.

Outros de não aceitação, de descrédito em relação ao potencial do outro, de afastamentos e até de agressividade. Chamou a atenção que este tipo de situação ocorreu em momentos mais específicos, quando o que estava em jogo eram avaliações e notas. A meritocracia da escola ainda marca as relações pessoais, mesmo entre colegas.

Por essa perspectiva, ficou bem claro o conceito de “hospitalidade hostil” (RIBETTO, 2011), discutido anteriormente: o acolhimento vai até onde o outro não trará prejuízos pessoais, por causa dos seus limites, devido às suas deficiências.

A lógica prevalecente nas relações era assim: “ele é legal, eu posso conversar e ajudar a fazer o dever, mas ele não pode fazer parte do meu grupo de trabalho, porque não sabe fazer nada e vai atrapalhar, eu não quero tirar nota baixa”.

Daí porque, muitas vezes, o aluno com necessidades especiais preferia se juntar com outro para trabalhar, ao invés de ficar num grupo sem fazer, de fato, parte dele ou arriscar não ser escolhido.

Ninguém precisa tolerar a diferença com comisseração, como se quem a carrega fosse inferior; nem é condenável o estranhamento, é natural, o que foge a um padrão é estranho.

O que, realmente, precisa ser vivenciado é a alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro e reconhecer-se como outro para ele. O discurso a ser aprendido é: “se eu posso ocupar um lugar na escola e usufruir do que ela oferece, qualquer um pode”. Nesse contexto, a intervenção do professor é fundamental:

Os grupos não deverão estabelecer um sistema de castas, segundo o qual alguns alunos da turma são sempre aqueles que ensinam enquanto outros são sempre aqueles que aprendem. Deve lembrar-se, igualmente, que deve ter sempre uma “saída” digna para alunos que momentaneamente não consigam ser bem sucedidos mesmo com a sua ajuda e a do grupo. A alternativa não deverá ser punitiva, deverá, antes, apresentar um contexto de trabalho diferente que possa ser mais produtivo (TOMLINSON, 2008, p. 47).

Ficou evidenciado durante a pesquisa de campo, no contato direto com vários professores e profissionais da equipe pedagógica que o discurso, antes recorrente, de que “esse aluno não é para essa escola” mudou para “essa escola não é para esse aluno”.

Isso pode parecer só uma mudança de linguagem para garantir uma postura “politicamente correta”. No entanto, também pode representar a apropriação de uma concepção que considera o contexto sócio-histórico como fator preponderante para o desenvolvimento humano, em detrimento da visão que focaliza a dificuldade no sujeito.

Nesse contexto, a discussão decorrente da análise dos dados aponta para a necessidade de uma revisão curricular na instituição, que saia do foco de um trabalho centrado nas avaliações externas para propostas que promovam a educação integral de cada sujeito.

Tura e Pereira (2014, p.11) ao refletirem sobre a construção do currículo e a diferença cultural trazem contribuições sobre essa análise da inclusão numa escola de excelência.

(...) o olhar do gestor está muito centrado nos índices de desempenho dos alunos e alunas. Isso tem motivado o interesse de divulgação dos resultados das avaliações externas pelas mídias e está sendo percebido como o apontador da qualidade da educação escolar. No entanto, o tempo que vivemos é aquele em que as diferenças culturais têm se multiplicado e isso precisa ser levado em conta quando construímos currículos escolares e, nesse sentido, cabe, também, pensar ou repensar as finalidades da educação escolar, como alertou Biesta (2012). Repensar as finalidades da educação atualmente significa pôr em questão aquilo que está sinalizado como a busca de padrões e da estandardização dos conhecimentos escolares e possibilitar um diálogo com a diferença cultural, que habita os diversos espaços das instituições pedagógicas.

A conclusão é que boas escolas podem promover bom ensino para todos, e *todos* envolve a heterogeneidade humana. Uma escola de excelência propicia condições favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade. E a presença de alunos com necessidades educacionais especiais oportuniza que boas escolas sejam melhores ainda, pois a partir do alunado, que pela força da lei passou a integrar o corpo discente, surgiu a exigência de que se cumpram as bases da inclusão: acesso, permanência e aprendizagem.

Por isso há que se pensar num currículo para a diversidade:

Ao abordar um currículo para a diversidade e responsivo aos direitos humanos dentro dessa perspectiva positiva, é importante lembrar que, diferentemente de um passado não muito distante, contemporaneamente o currículo não é considerado um conteúdo pronto, completo e rígido. Ou seja, não está dado, não é construído. É exatamente sua incompletude e flexibilidade que permite sua construção pelos inúmeros participantes da comunidade escolar. O currículo acontece no tempo e no espaço das vidas e das atividades, na escola e na sala de aula. Da mesma forma, como a educação formal não pode mais ser concebida como uma experiência de ensino e aprendizagem desarticulada e centrada em conhecimentos convencionados como verdadeiros que o docente domina, de cima pra baixo, o currículo não pode mais ser concebido como um ‘conteúdo’ que é ‘passado para o estudante’ porque – cada vez mais – os/as estudantes, a comunidade escolar e a cultura local fazem parte do processo de construção curricular (FERREIRA, 2013, p. 89).

Essa visão de um currículo ainda incompleto, por estar em construção, reforça a compreensão de que o atendimento às diferenças é possível. Alunos com necessidades especiais precisam, muitas vezes, para aprender de propostas diferenciadas, que se não forem planejadas e oferecidas, eles, mesmo que bem integrados ao ambiente, pouco poderão avançar em termos de aprendizagem.

Isso demanda o envolvimento de profissionais com formação na área específica de educação especial para desencadear o diálogo e ações de inclusão, além de promover uma aprendizagem docente coletiva sobre o que/como ensinar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais. Essa discussão não se esgota; ao contrário, se desdobra em outras questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As repostas podem ser descobertas, geralmente não para resolver um problema completamente (...). Mas podemos descobrir como não continuar cometendo os mesmos erros, porque descobrir como algo funciona inclui descobrir como esse algo não funciona na situação que estamos agora

*Stake, 2011, p. 234*

Este trabalho surgiu de experiências profissionais vividas no cotidiano de uma escola pública de prestígio, envolvendo questões referentes à inclusão escolar.

O objetivo geral do estudo foi compreender *como* acontecem os processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental numa escola de excelência acadêmica, cujo referencial é construído, acentuadamente, em mecanismos de classificação e exclusão.

Neste sentido, as questões da pesquisa foram dirigidas para a compreender *como* era ministrado o ensino para esse alunado, que, recentemente, vem ingressando nos anos finais do ensino fundamental.

O estudo de caso se configurou como um caminho metodológico pertinente à proposta da pesquisa, por esta envolver um fenômeno contemporâneo complexo que precisava ser compreendido em seu contexto real (YIN, 2010). No período exploratório, o caso da turma 801 apresentou-se como uma possibilidade rica de investigação, o que determinou a opção pelo método.

Assim, se estabeleceram como objetivos específicos: analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe comum na qual havia alunos com necessidades educacionais especiais e constituir um corpo teórico-prático que organizasse orientações curriculares e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização desse alunado.

Como conclusão deste trabalho será apresentada uma síntese dos principais pontos analisados e discutidos ao longo do estudo, de modo a compor um panorama geral da pesquisa.

Vivemos uma época em que a qualidade da educação brasileira é muito questionada. Há escassez de recursos materiais, faltam professores e sua formação é deficitária, há evasão

de alunos e fracasso no ensino, e outros problemas constantemente apontados, inclusive na mídia. A escola básica recebe duras críticas por não oferecer condições de aprendizagem e um ambiente formador adequados.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.123) refletem sobre esse quadro, relacionando-o à inclusão escolar:

No caso da escola brasileira, seria utópico pensar em política de inclusão escolar, dado que isso envolve a colocação de alunos em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta. Os alunos podem ter acesso garantido à escola, mas assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem melhoria da qualidade de ensino.

É importante considerar que esta pesquisa se insere num contexto diferenciado, por ter como *locus* de investigação uma escola pertencente a uma rede pública federal, de reconhecida qualidade acadêmica.

O Colégio Pedro II e outros estabelecimentos similares destacam-se na realidade brasileira, sendo até por isso, muitas vezes, denominados pela expressão *ilhas de excelência*.

Não se pretende desconsiderar as críticas em relação ao excessivo valor dado às avaliações externas e ao ranqueamento por desempenho acadêmico e mecanismos de exclusão existentes nessas instituições, aspectos que merecem análises e discussões, como já têm ocorrido em outros estudos (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005; COSTA, 2010; GALVÃO, 2003).

No entanto, o recorte aqui realizado teve como objeto estabelecer a relação entre uma escola com tradição, que tem qualidade e desenvolve um trabalho que afeta positivamente muitas crianças e jovens, e as mais recentes experiências de inserção de pessoas com deficiência, principalmente, nessa conjuntura.

A formação dos professores (grande maioria com pós-graduação), a remuneração acima da média de outras redes públicas e privadas, o incentivo à capacitação docente, horário semanal destinado para planejamentos, reuniões para organização de variadas propostas pedagógicas, são alguns desses fatores que criaram condições profissionais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais consistente.

A essas condições objetivas favoráveis se agrega o aspecto identitário que promove um sentimento de pertença, tanto em estudantes quanto nos profissionais (GALVÃO, 2009), que se orgulham de serem do Colégio Pedro II. Como ressaltou um dos professores entrevistados: “*porque a gente sabe também que para muitos alunos estar aqui já é uma grande felicidade, então a gente não pode tirar isso deles...*” (Professor de Artes – entrevista)

Os dados analisados evidenciaram que as ações de ensino, desenvolvidas pelos professores cujas aulas foram observadas, eram destinadas a todos os alunos de modo uniforme. E de certa forma, pela organização e dinâmica, envolviam quase a totalidade da turma, inclusive os estudantes com necessidades educacionais especiais, o que não significava a garantia de aprendizagem de todos.

Pela particularidade de alguns alunos, a educação especial assumiu um papel necessário, como área de conhecimento específico, materializada pela presença de um professor especialista que atuava como referência para o diálogo e planejamento de ações. Porque mesmo com práticas pedagógicas bem elaboradas e aplicadas, como foi visto, havia necessidade de apoio diferenciado.

Por isto, juntamente com Braun (2012, p. 245) “defendemos a formação do professor especialista para atuar na escola comum” como apoio à inclusão, e não um “multiprofessor” como prevê o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

Pelas orientações do MEC, na atual proposta das salas de recursos multifuncionais, o professor precisa conhecer, para atender a todos os tipos de alunos, o sistema braile, LIBRAS, comunicação alternativa, alfabetização para alunos com déficits cognitivos, entre outras práticas. E, o que é mais grave, a proposta acaba por estabelecer na escola um sistema de ensino à parte, sem vinculação com o que acontece em sala de aula.

O que se recomenda, a partir do estudo realizado, é um profissional de referência, com carga horária destinada ao trabalho com inclusão escolar, que possa apoiar tanto alunos quanto professores em atuações diferenciadas, dependendo das demandas, possibilidades e limites de cada situação.

Ele precisa ser um elemento inserido no cotidiano da escola, que tenha uma formação básica para transmitir aos demais docentes, conhecimentos sobre características gerais de alunos com deficiências, altas habilidades, transtornos do espectro do autismo, transtornos funcionais, dificuldades de aprendizagem, assim como sobre estratégias e recursos diferenciados para o ensino, isso em aspectos gerais.

Vale ressaltar que essa atuação global está desvinculada da ideia, ainda recorrente, de que o aluno especial é responsabilidade exclusiva do especialista ou de que ele pode resolver sozinho todos os problemas de aprendizagem do alunado, inclusive os casos de fracasso escolar.

Na configuração da turma observada, foi registrada uma das práticas de inclusão que mais se destacou no estudo, o sistema do ensino colaborativo, ou seja, a atuação de dois professores, um especialista e um regente, na sala comum, durante as aulas.

Tal prática mostrou-se bastante aceita e bem avaliada pelos docentes envolvidos, confirmando estudos atuais sobre o tema, conforme indicam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 124):

A literatura de países com políticas e práticas mais avançadas nesta questão tem apontado o modelo de ensino colaborativo, ou coensino, como um dos modelos em ascensão para responder aos desafios impostos pela filosofia da inclusão escolar.

É necessário retomar que, no estudo realizado, o ensino colaborativo mostrou-se imprescindível, sobretudo nos casos que envolviam alunos com deficiência intelectual, segundo os professores. Sendo que alunos com autismo também eram casos para o acompanhamento em sala.

O que significa que outros estudantes com necessidades educacionais também podem se beneficiar da estratégia. Como em tantas outras situações, o que se precisa considerar é o sujeito em seu contexto. Devem ser avaliadas as especificidades de cada um, a necessidade de apoio e de remoção de barreiras à aprendizagem. E assim, decidir se o ensino colaborativo é a melhor alternativa de trabalho.

Esta modalidade de suporte apresenta ter vantagens, atendendo ao propósito de garantir melhor ensino e aprendizagem. Mostrou-se como uma ação que dá resultados mais imediatos em termos de resolução de problemas, pois funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica que se fizer necessária.

Outro ponto a ser retomado relaciona-se à *diferenciação do ensino*, como respostas às necessidades de alunos que para aprender percorrem caminhos alternativos.

Como visto, praticamente não havia utilização dessa proposta. Pequenas ações de diferenciação eram desenvolvidas pela professora de apoio durante o ensino colaborativo ou na elaboração de algum material ou estratégia de apoio provenientes de sua atuação na sala de recursos. Somente nas avaliações formais apareceram estratégias diferenciadas e adequação de instrumento para um aluno, conforme apontaram as análises.

Tais constatações revelaram resistências e dificuldades dos professores em alterar o currículo, em fazer adaptações, neste caso, mais uma vez, a professora de apoio estabeleceu diálogos e iniciou um processo de discussão sobre essa prática de diferenciação pedagógica que pode favorecer a muitos alunos, não só os da educação especial.

Um fato interessante foi elucidado pela investigação, os estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos em turmas comuns, foco desse trabalho, mobilizaram os



professores a refletir, principalmente, sobre as práticas de avaliação. Ainda que não tenham realizado grandes alterações.

Promover diferenciação do ensino numa instituição que apresenta padronização para ensinar, mostrou-se bem difícil; mas vê-la acontecer de modo mais demarcado nas avaliações formais, significa vislumbrar o início da formação de uma nova cultura escolar, não sem conflito ou dúvidas, é um processo em andamento.

Para completar essa interpretação sobre o papel de um professor de referência, como apoio à inclusão, se destacou, no *campus*, o movimento produzido pela professora da sala de recursos no intuito de buscar, dentro do próprio espaço de trabalho, meios para incrementar o trabalho desenvolvido junto aos alunos com necessidades especiais e, ao mesmo tempo, promover formação docente em serviço, na constituição de uma rede de apoio, formada por outros professores.

“Inclusão em educação pode ser vista (...) como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais” (AINSCOW, 2009, p. 21). E essa perspectiva de inclusão foi corroborada pelas práticas desenvolvidas pela professora da sala de recursos.

As palavras dela explicitam um pouco a sua postura:

Quanto mais a gente apresenta o que é diferente, mesmo que choque, a gente consegue criar um menor distanciamento entre as pessoas e vamos lidando com os preconceitos e discriminações.  
(Diário de campo – 07/04/2014, fala da professora da sala de recursos em reunião com professores)

A turma 801 se constituiu como uma rica fonte de descobertas e novos questionamentos. As palavras do professor de Artes definem bem a turma e o processo de aprendizagem também vivido por mim:

Então tem uma sala de aula que é tradicional, mas ao mesmo tempo é de promoção de encontros e de muita amizade, de muita troca, de muita parceria. Um clima que eu acredito que seja pra eles muito positivo, então eu tento me tornar uma pessoa solidária a esses momentos felizes dos alunos.  
Eu acho que o professor tem que aproveitar todas essas misturas, todos esses sincretismos, esses encontros, essa miscigenação de percepções, de motricidades, de vontades e desejos. Eu acho que há uma inversão que é muito bacana: a gente vira aluno e eles viram professores.  
(Professor de Artes – entrevista)

Jasão, na visão dos professores, confirma que a deficiência intelectual é um dos grandes desafios para a efetivação de inclusão escolar. Estudos mais aprofundados poderiam

ser realizados para verificar o percurso escolar de alunos com deficiência intelectual no segundo segmento do ensino fundamental, com foco ainda nos procedimentos e conteúdos de ensino, de modo a ampliar o rol de experiências com esse alunado, para se ter alguns parâmetros sobre como realizar a sua escolarização, não só sua permanência na escola.

A inclusão escolar no segundo segmento tem seus desafios, que num primeiro momento da pesquisa me pareceram muito maiores, mas com a investigação pude constatar que a diversidade de professores, os vários estilos de ensinar e o diálogo estabelecido entre eles sobre as questões dos alunos com necessidades especiais, trazem muitas possibilidades de trabalho compartilhado e de soluções coletivas para as demandas pertinentes ao processo.

Outra avaliação a apresentar nessas conclusões é sobre o ato de pesquisar. Avalio que a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação foi uma oportunidade de aprender a fazer pesquisa numa perspectiva de olhar de dentro do contexto, vivenciando a realidade, presenciando os fatos ocorridos e podendo refletir com o olhar de quem investiga e busca respostas.

No entanto, foi complexo pesquisar no próprio local de atuação profissional, pois os papéis são distintos, mas a pessoa é uma só. De um lado, o fato de que eu conhecia a dinâmica, a estrutura, a rotina e as pessoas, favoreceu e agilizou a atividade de pesquisa, porém foi necessário exercer um autocontrole sobre os preconceitos, estereótipos, juízos de valor. Isso não significou neutralidade, o que não é possível, mas um esforço em perceber minhas próprias condutas e atitudes.

A posição de um observador/pesquisador é muito difícil, a experiência profissional e a permanência na sala durante várias aulas nos leva a perceber/conhecer questões que extrapolam o momento imediato e o impulso para interferir é quase incontrolável. (Diário de campo – 27/03/2014)

De outro lado, foi fundamental desenvolver uma postura de um certo distanciamento, para que pudesse exercitar o olhar, a escuta, a observação para desvelar a realidade, como quem olha de fora (mesmo sendo de dentro), para perceber o que já não se percebe mais, porque se acostumou, pois está tudo tão impregnado na rotina que não é notável. Foi uma experiência pessoal importante.

O estudo de caso permitiu conhecer uma realidade, desvelando práticas cotidianas relacionadas à inclusão escolar, essas descobertas levaram a outras perguntas.

Um desdobramento indicado concerne às questões curriculares, o currículo em toda a sua extensão está diretamente relacionado às práticas de ensino e avaliação, que é um ponto

que não foi possível aprofundar; essas práticas, por sua vez, em contextos de inclusão, se relacionam à diferenciação, que é também uma questão curricular.

Que implicações têm os valores inclusivos sobre formas e conteúdos do que aprendemos e ensinamos? Se os valores têm a ver com como devemos viver juntos, então o currículo tem a ver com o que devemos aprender para viver bem.

[...]

O significado do currículo escolar tem dois elementos. Pode referir-se ao ensino de intenções, atividades de aprendizagem planejada e como estas se estruturam sob seus respectivos títulos. Pode também denotar tudo o mais que as crianças e adultos aprendem com sua experiência de estar na escola (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 34).

A experiência de estar na escola e aprender a conviver e ser é outro campo indicado para a realização de novas pesquisas, referente aos aspectos psicossociais em contextos de inclusão. A realidade de alunos com necessidades educacionais especiais que já têm um percurso escolar e estão por mais tempo inseridos em turmas comuns, permite análises sobre relações sociais. Um aprofundamento seria desvelar tais aspectos a partir da visão dos próprios alunos, com e sem necessidade educacional especial, explorando essa relação entre eles.

Professores são protagonistas da inclusão, de qualquer inclusão, porque incluir não é jogar as diferenças no espaço da normalidade e esperar que se diluam e deixem de existir. Nisso reside o principal papel que os docentes têm, isto é, ver nas diferenças a humanidade de cada um e a possibilidade de aprender, e reconhecer-se como alguém que pode ensinar.

Retomo Rodrigues (2013, p.99) que sinaliza que a inclusão sempre esteve presente no projeto do que deveria ser uma escola e a exclusão é uma deturpação disso. “No final das contas, a Inclusão sempre esteve aqui ao lado e nós deixamos de a ver por causa do lixo que sobre ela se foi acumulando...”

Finalizando, espero que este texto colabore para que educadores, na experiência com alunos com diferenças significativas de aprendizagem e desenvolvimento, possam repetir: *a diferença incluiu, a diferença incluiu* (Professor de História – entrevista).

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Relatório Síntese: Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*, Editor: Cor J.W.Meijer, 2005. Disponível em: <[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)>. Acesso em: 04 de outubro de 2014.

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. 2001b. Disponível em: <[www.inclusioneducativa.cl/documentos](http://www.inclusioneducativa.cl/documentos)> Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 103-116.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2006, v. 36, n. 129, p. 637-651. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.

ANDRÉ, Marli. A pedagogia das diferenças. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-26.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 36-45.

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012.154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas; BRAUN, Patrícia; MACHADO, Kátia da Silva; GLAT, Rosana. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino aprendizagem em foco. *Anais. IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*, UFSCar, São Carlos (SP), 2010.

ARRUDA, Samara Cliscia Alves de. *Inclusão escolar e o papel da mediação*. 2013. 62f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BEYER, Hugo Otto. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*. Universidade de Santa Maria/ Cascavel. n. 25, 2005, p. 9 - 24. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/245/showToc>>. Acesso em: 13 de maio de 2014.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3 ed, 2011. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - UFRJ). Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>> Acesso em: 11 de outubro de 2013.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A Circularidade Virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. *Resolução nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC, Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

BRASIL. MEC. *Portaria Normativa n.13*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". MEC, Brasília, 2007.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9935&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid)> Acesso em: 15 de março de 2014.

BRASIL. MEC. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC, Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial \_ MEC/SEESP. *Decreto nº6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Decreto Nº 6949/2009*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Casa Civil, Brasília, 2009a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº4*, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 7611/2011*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 13 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 7612/2011*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)> Acesso em: 13 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. MEC. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC, 2015. Disponível em: <[http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento\\_Subsiario\\_EducaCao\\_Especial.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsiario_EducaCao_Especial.pdf)> Acesso em: 06 de janeiro de 2015.

BRAUN, Patrícia. *Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professoras da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Recortes do cotidiano: a inclusão pensada a partir de um espaço educacional de excelência. In: PLETSCHE, Márcia Denise; ZINER, Ana. (orgs.). *Educação Especial*. Seropédica: Edur, 2011, p. 1-12.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação - ANPEd*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Eniceia Gonçalves. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, UNIOESTE, Cascavel (PR), v. 2, n. 4, p.113-128, 2007.

CARLOU, Amanda. *Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ*. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARTILHA DO CENSO 2010. Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. *Anais. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos>> Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. *Revista Contemporânea de Educação*, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 2008, p. 187-196. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/issue/view/8>> Acesso em: 18 de outubro de 2014.

CERDEIRA, Diana. *Mapeando o perfil docente em escolas de prestígio: uma contribuição para a compreensão do sucesso escolar*. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

COLÉGIO PEDRO II. *Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002.

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.227-248, ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a11v26n2>> Acesso em: 12 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.113-154, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a10v11n31.pdf>> Acesso em: 12 de agosto de 2014.

CUNHA, Nathália Moreira da. *O estagiário mediador na proposta de educação inclusiva: desafios e possibilidades*. 2013. 83f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAMIANI, Magda Florianiana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>> Acesso em: 22 de junho de 2014.

DERRIDA, Jaques. Sobre la hospitalidad. *Revista ;Palabra!*. Trotta, 2001, pp. 49-56. Traducción al español: Cristina Peretti e Francisco Vidarte. Disponível em: <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>> Acesso em: 15 de maio de 2014.

DUARTE, José Bernardino. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, v.11, n.11, p. 113-132, 2008.

DUARTE, Teresa. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. *CIES e-working paper*, n. 60, s.p., 2009. Disponível em: <[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)> Acesso em: 23 de maio de 2014.

ESTEF, Suzanli. *Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar*. 2013. 65f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FELIPE, Luiza Helena Lamego. *As escolhas de escolas de excelência no Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro: as estratégias em jogo no campo educacional*. 2010. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010.

FENTY, Nicole S.; McDUFFIE-LAUDRM, Kim; FISHER, Gary. Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Teaching Exceptional Children*, v. 44, n. 6, p. 28-37, 2012.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4137>> Acesso realizado em abril de 2013.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *Inclusão - Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC, p.40-46, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. “Pedagogia das Possibilidades”: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? *cadernoscenpec*, São Paulo, v.3, n.2, p.73-98, jun 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/230/255>> Acesso em: 25 de outubro de 2014.

FERREIRA, Windyz Brazão; MARTINS, Regina Coeli Braga. *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus, 2007.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, ano IV, n.9, p. 123-132, out 1969.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.



FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia; GLAT, Rosana. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Madrid: Editora Siglo XXI, 1998.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* 2003. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Colégio Pedro II – 12 anos de escolaridade investigando os alunos que vencem este percurso. *Revista Contemporânea de Educação*, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 335-352, 2008. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/issue/view/8>> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. "*Nós somos a História da Educação*": Identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

GARCÍA, Maria Teresa; BEATÓN, Guillermo Arias. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear, 2004.

GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p.15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES, Katiúscia Crisitina Vargas; MARIN, Márcia. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Série Cadernos CIEE Rio, n.5. Centro Integrado Empresa-Escola, CIEE Rio, Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, Rosana; MARIN, Márcia; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*, EDUR/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 108-129, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GONÇALVES, Flávia Camara Neto Athayde. *A construção da linguagem escrita pelo prazer de se reconhecer: uma proposta multicultural*. 2009 146f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

IRIS. Improvement Through Research in the Inclusive School. *O PEI e as adaptações curriculares* [on line], 2006. Disponível em: <[http://www.irisproject.eu/teachers/web/PT/docs/TT\\_PEI\\_W\\_PT.pdf](http://www.irisproject.eu/teachers/web/PT/docs/TT_PEI_W_PT.pdf)>. Acesso em: 17 de junho 2013.

MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de Ensino Colaborativo para educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MANDELERT, Diana da Veiga. *Repetência em escolas de prestígio: como, quando e com quem acontece?* 2010. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais*. Bauru: USC, 2004, CD-ROM. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)> Acesso em: 11 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, Eduardo José; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; FUJISAWA, Dirce Shizuko; BUSTO, Rosângela Marques (orgs.). *Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 1-7.

MARIN, Márcia. *A constituição do saber docente em educação especial e a formação em serviço*. 1998. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1998.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Verena Giglio. *O clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência*. 2007.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula; QUITÉRIO, Patrícia Lorena; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; BRAUN, Patrícia (Orgs). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE/FAPERJ, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernando Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OMOTE, Sadao; GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Análise crítica da produção de conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel (Org.). *Ciência e conhecimento em Educação Especial*. São Carlos (SP): M & M Editora/ABPEE, v. 1, p. 25-45, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editora NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana; MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: IV CBEE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, SÃO CARLOS. *Anais*. CD ROM.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULOX, Lionel-H.; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-253.

RIBETTO, Anelice. *Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação*. Maricá (RJ): Ponto da Cultura Editora Ltda. 2011.

ROCHA, Maíra G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, UFRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, David. *Equidade e educação inclusiva*. Portugal: PROFEDIÇÕES/ Jornal A Página, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto Editora, 2003a, p. 151-165.

\_\_\_\_\_. *Diferenciação curricular revista - conceito, discurso e práxis*. Portugal: Porto Editora, 2003b.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. CIED - Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 89-104.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis - Reflexão e ação*, n. 79, p. 52-57, out 2009. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=172>> Acesso em: 05 de março de 2013.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999, p. 69-87.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora. 1997.

\_\_\_\_\_. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*. [online], v.38, n.133, p.195-219, jan/abr, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>> Acesso em: 06 de maio de 2014.

SILVA, Esther Giacomini. Formulação de um programa de ensino individualizado (PEI) para o ensino inclusivo. In: MANZINI, Eduardo José (org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. São Carlos (SP): Marquezini & Manzini, ABPEE, 2013. p. 57-73.

SILVA, Luis Henrique da. *A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual*. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2009.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SANTIAGO, Thiago Vaz. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 299-314, maio/ago, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Olga Solange Herval. Identidades e diferenças: um desafio às relações psicossociais na sala de aula. *Reflexão e Ação* [online]. Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. v. 15, n.1, p. 84-99, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/224>> Acesso em: 09 de dezembro de 2014.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2011.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2013.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p.72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>> Acesso em: 19 de novembro de 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Alegre, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELLA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2003, p. 183-206.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, v.22, n. 94, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898094>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 11 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A – Carta de apresentação



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
 Centro de Educação e Humanidades  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais

ProPEd

Rio de Janeiro, 24 de maio de 2013.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Colégio Pedro II,

Solicitamos autorização para que a doutoranda **Márcia Marin Vianna** possa desenvolver a pesquisa de seu projeto de tese nesta instituição, nos *campi* Engenho Novo I e II.

O projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd), na linha de pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais*, sob a orientação da Professora Doutora **Rosana Glat**.

Com o título **Plano educacional individualizado como recurso para inclusão em escolas de excelência**, a investigação tem por objetivo principal analisar como metodologias de escolarização diferenciadas podem impulsionar o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, tendo o plano educacional individualizado (PEI) como recurso aos processos de ensino, aprendizagem e de inclusão em escolas consideradas de excelência pelo seu padrão de qualidade.

Desde modo, justifica-se a escolha da instituição como campo de pesquisa por ser um espaço de referência para novas práticas pedagógicas, para pesquisa e formação docente.

Fica o compromisso quanto à divulgação dos resultados junto à instituição, ao final de 2014.

Sem mais para o momento, reiteramos protestos de estima e consideração e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Doutora Rosana Glat  
 Orientadora da pesquisa  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Ilma Sr<sup>a</sup>

**Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
 Colégio Pedro II

## APÊNDICE B – TCLE – docentes e outros funcionários



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Centro de Ciências e Humanidades

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE DOCENTES De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

---

Você, \_\_\_\_\_, como docente da instituição onde se desenvolverá a pesquisa que tem por título *Plano educacional individualizado como recurso de inclusão em escolas de excelência*, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os pontos a seguir.**

O trabalho tem por finalidade analisar como metodologias de escolarização diferenciadas podem impulsionar o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, tendo o plano educacional individualizado (PEI) como recurso aos processos de ensino e aprendizagem.

Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para constituir um corpo teórico-prático que organize ações pedagógicas, orientações didáticas e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização junto a alunos com deficiência intelectual e, também, para verificar a eficácia do uso do plano educacional individualizado como instrumento de apoio na garantia de efetivas inclusões escolares.

Os docentes, assim como os alunos observados em sala de aula, os registros das observações serão efetuados por **anotações em um caderno (diário de campo) e/ou gravadas em vídeo.**

Considerando que se trata de um estudo, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a contribuição para os processos de inclusão escolar podem não se confirmar.

Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.

Poderei deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a pesquisadora

**Professora Márcia Marin, e-mail: [marinmarcia@ig.com.br](mailto:marinmarcia@ig.com.br), tel.: (21) 98897-3276.**

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Plano educacional individualizado como recurso de inclusão em escolas de excelência”, na qualidade de voluntário (a).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do pesquisador

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334 2180.”

## APÊNDICE C – TCLE – familiares/responsáveis



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Centro de Ciências e Humanidades

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
FAMILIARES/RESPONSÁVEIS  
De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

---

O (a) senhor(a), \_\_\_\_\_, como responsável por estudante da instituição onde se desenvolverá a pesquisa que tem por título *Plano educacional individualizado como recurso de inclusão em escolas de excelência*, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do referido estudo.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os pontos a seguir.**

O trabalho tem por finalidade analisar como metodologias de escolarização diferenciadas podem impulsionar o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, tendo o plano educacional individualizado (PEI) como recurso aos processos de ensino e aprendizagem.

Ao contribuir com a pesquisa, **participando de entrevistas**, poderei favorecer a constituição de um corpo teórico-prático que organize ações pedagógicas, orientações didáticas e reflexões conceituais sobre possibilidades de escolarização junto a alunos com deficiência intelectual e, também, para verificar a eficácia do uso do plano educacional individualizado como instrumento de apoio na garantia de efetivas inclusões escolares.

Os registros durante as entrevistas serão efetuados por **anotações em um caderno (diário de campo) e/ou gravadas em vídeo.**

Considerando que se trata de um estudo, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a contribuição para os processos de inclusão escolar podem não se confirmar.

Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.

Poderei deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida minha privacidade.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a pesquisadora **Professora Márcia Marin, e-mail: marinmarcia@ig.com.br, tel.: (21) 98897-3276.**

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Plano educacional individualizado como recurso de inclusão em escolas de excelência”, na qualidade de voluntário (a).

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334 2180.”



## APÊNDICE D – TCLE – estudantes maiores de 12 anos



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Centro de Ciências e Humanidades

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
ESTUDANTES A PARTIR DE 12 ANOS  
De acordo com a RESOLUÇÃO 196/96 – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE**

---

O(a)estudante \_\_\_\_\_,  
nascido em \_\_\_\_\_, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutoramento, que tem por título *Plano educacional individualizado como recurso de inclusão em escolas de excelência*.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que tenha. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de concordar com a sua participação, assinie ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa ninguém sofrerá qualquer penalidade.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os pontos abaixo.**

O trabalho tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento escolar de alunos com deficiência intelectual, tendo o plano educacional individualizado (PEI) como recurso aos processos de ensino e aprendizagem.

O estudante, ao participar desse trabalho, estará contribuindo com a busca de melhores ações para a garantia de efetivas inclusões escolares.

O(a) aluno(a), assim como os professores e demais colegas serão observados em sala de aula, os registros das observações serão efetuados por **anotações em um caderno (diário de campo) e/ou gravadas em vídeo**.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, como o desenvolvimento de novas práticas para ensinar alunos em situação de inclusão escolar.

Considerando que se trata de um estudo, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a contribuição para os processos de inclusão escolar podem não se confirmar.

Não haverá nenhuma despesa ao participar desse estudo.

O(a) estudante poderá deixar de participar a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Seu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a sua privacidade.

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que seja garantida a privacidade do(a) estudante.

Se houver qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a pesquisadora **Professora Márcia Marin**, e-mail: marinmarcia@ig.com.br, tel.: (21) 98897-3276.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo, na qualidade de voluntário(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334 2180.”

## APÊNDICE E – Entrevista com os alunos (transcrição)

Entrevista semiestruturada com os alunos  
Teseu, Jasão e outro colega  
Turma 801  
Colégio Pedro II  
Campus Engenho novo II  
15 de maio de 2014 (20 min)

<b>P = pesquisadora/ T = Teseu/ J = Jasão/ C = outro colega da turma</b>
--

A entrevista foi uma oportunidade não planejada, aconteceu no espaço da sala de recursos, num intervalo após a aula, enquanto os alunos aguardavam o início das atividades da tarde.

P > *Você pode se apresentar, dizer quantos anos tem, falar sobre a escola, sobre você...*

T > Eu to falando que eu sou XXXXX (fala o nome completo), tenho 15 anos, 8º ano no Pedro II...

P > *Mais devagar, se não isso vai ficar doido pra eu escrever...*

T > Tá bom...

P > *Você quer contar um pouco da sua história no Pedro II? Você chegou aqui com sete anos?*

T > Eu cheguei aqui com seis anos e cada ano, deixa eu pensar... cada ano... melhor eu começar desde o início, cada ano... todo ano eu mudava de escola por causa de um motivo: sofria *bullying* no jardim de infância, tá? Me chamavam de doido, maluco, só porque eu me agitava um pouco.

P > *Quantos anos você tinha?*

T > Primeiramente tinha três, mas eu fui fazendo aniversário toda vez em abril como sempre, né? Aí foi por aí...

P > *Aí você saía da escola?*

T > Todo ano que eu terminava, do Jardim 3 não fiz CA, e fui direto pro primeiro ano.

P > *Daí não saiu mais...*

T > Sim, aqui eu permaneci...

P > *Por que você acha que conseguiu permanecer aqui?*

T > Porque... assim, foi o primeiro colégio em que eu consegui fazer amigos de verdade, esse é meu colégio definitivo...

P > *Você falou um pouco da 801 hoje, o que você está achando de lá? Você fez o 6º ano e ficou reprovado, a turma era legal, você achava?*

T > Na verdade era legal sim, mas só que, tipo, assim... quando eu repeti eu fiz novos amigos eu percebi que essa turma é melhor...

P > *Por que?*

T > Porque a outra turma era muito bagunceira, que eu percebi, também costumava ser muito bagunceiro e muito... imaturo, também.

P > *Você?*

T > Sim, até o sexto ano, em 2011.

P > *Era imaturo, por que?*

T > Não, não era tão imaturo assim não, mas...

P > *Eram mais difíceis as amizades?*

T > Sim. Aí eu conheci meus novos amigos no outro sexto ano, tô com eles a uns três anos, né? O meu melhor amigo é o T.

P > *Quais os outros?*

T > V, M, B, M J, C, I, hum... ML e etc...

P > *São bons parceiros, eles?*

T > Sim.

P > *Por que?*

T > Por que? Quando eu entrei na turma eu fui bem recebido.

P > *Ninguém ficou te chamando de doido, maluco como no jardim? E aqui, não?*

T > Também, mas me chamavam principalmente de gordo no Jardim de Infância. E a melhor época da minha vida começou quando entrei no Pedro II.

P > *Por causa das amizades?*

T > Também, em parte...

P > *Por que mais?*

T > Porque eu sofria menos *bullying*.

P > *Aqui?*

T > Sim!

P > *Mas ainda sofria bullying?*

T > Quando eu entrei no sétimo ano eu parei de sofrer *bullying*.

P > *Por que você acha que aconteceu isso?*

T > Porque agora eu ignoro aqueles que me perturbam só um pouco.

P > *E quem te perturba, faz o que?*

T > Quem me perturba faz o que? Não sei explicar...

P > *Mas assim, te olha diferente, te fala alguma coisa?...*

T > Eles só falam coisas assim... Imitam vozes estranhas, perguntam coisas assim... só pra me provocar...

P > *E você? Faz o que?*

T > Ignoro. Ignoro.

P > *Então você gosta de ficar na turma? E os professores? Tem uma boa relação com eles?*

T > Os professores também, sim... 7º e 8º ano. Sim.

P > *Vamos perguntar alguma coisa pro C? (T > Sim) C, você conhece o Teseu desde quando?*

C > Eu, no 6º ano, não era da turma deles ainda, eu era da 603, aí eu só conheci o Teseu mesmo no 7º ano, quando eu passei pra a 701, aí no início eu também zoava do Teseu, eu não sabia, não sabia da doença dele...

T > Doença, não, Síndrome!!

C > Síndrome!

P > *Mas aí você achava ele estranho?*

C > Todo mundo zoava ele por causa do negócio do quibe, “acabou o quibe”, aí ele ficava com muita raiva... Eu não sabia meio o que que era isso, aí depois que a professora da SR veio conversar comigo, sobre o que que era, pediu pra eu parar, daí eu comecei a ficar amigo dele, que antes eu não sabia que ele tinha doença, ficava zombando dele, que eu não sabia que ele tinha doença... síndrome! (C mesmo se corrige)  
(Teseu ao fundo ri e fala: Ah! Bom!) (todos riem...)

C > Depois que eu passei pro oitavo ano, teve um dia que eu viajei com a minha família pra Bahia, de carro, aí minha mãe me fez uma pergunta, assim me zoando, se eu gostava do meu amigo, porque minha mãe veio aqui, achou o Teseu estranho...

Aí minha tia, que é professora de Ciências, falou assim, depois de conversar sobre o Teseu, que esse amigo que eu tinha, o Jasão, a Atena, tinha a outra menina que saiu...

Nisso a minha tia falou que era bom ter essa relação de garotos com... com... Síndrome (olhando pro Teseu e sorrindo ambos) no colégio, pra aprender...

Ela falou que tem um garoto na turma dela que é igualzinho, só que ela falou que ela não é preparada pra aquilo, então ela acha que isso é bom, porque quem quiser ser professor já vai estar preparado para poder fazer isso, é muito bom ter uma ideia de como saber lidar com essas pessoas...

*Teseu se pronuncia:* “C, então uma pergunta, antes você pensava diferente?”

*C responde:* Pensava. Até eu virar teu amigo...

(Se dirigindo a mim) Eu tive medo dele, no ano passado teve uma época, vou até contar a história... (olha pro Teseu), pode contar quando você me pegou? (Teseu responde: Pode!).

Teve um dia que, na primeira certificação, que ele tava com muita raiva, muita raiva mesmo, porque ele tirou nota muito baixa em Português, baixa mesmo, ele foi pra recuperação. Aí nisso ele ficou com muita raiva, muita raiva, aí ele me pegou pelo pescoço, eu tava voltando do recreio, quando passei pela porta, ele me pegou pelo pescoço e me atacou na mesa.

Aí depois disso, a professora da SR veio conversar comigo sobre isso que aconteceu, aí que eu comecei a entender, quando ele me pegou pelo pescoço eu não era amigo dele.

Depois ele me pediu desculpa, a professora fez ele pedir e explicar que tava num dia ruim, que ele tava com raiva.

A professora brigou com ele, aí que eu comecei a entender o problema dele, todo mundo ficava: “ele tem problema”, e eu ficava (sem entender)... “Tá bom! Qual o problema dele?”

Agora todo mundo conhece o problema dele

*Jasão se coloca:* ele continua levantando um pouco e saindo fora da sala, mas quando alguém fala alguma besteira com ele, ele vai em cima, mas com mais calma.

*C diz:* Aí alguém fala: “TESEU”, com calma, e ele para.

P > *Conta como vocês aprenderam isso, conta aquela história...* (referindo-me a um episódio que o colega já havia me contado sobre as orientações que recebeu da Psicóloga de Teseu).

C > No final do ano passado, um dia, a Psicóloga dele veio aqui e quis falar comigo e com o outro amigo, aí enquanto o Teseu tava lá fora, ela foi falando pra gente que quando se agitasse, falar pra ele por a mão no bolso.

Quando ele estiver irritado pedir pra ele sentar, falar: “SENTA!”, não falar assim “seeenta aí, Teseu...”, falar com voz firme com ele, para ele poder obedecer e perder essa mania de ficar assim... levantando...

*Jasão falando:* Ele tem que ficar igual a gente, sentado...

*Teseu, olhando para o gravador e gesticulando com as mãos começa a falar com firmeza, como num discurso:* Eu vou dizer uma coisa pra vocês que têm Síndrome de Asperger como eu. Asperger, infelizmente não há cura, Asperger é uma coisa que eu sempre e vocês sempre terão, mas isso não é o problema, geralmente quem tem essa Síndrome pode ter o QI muito alto ou alguma coisa de especial, tipo, vou dar uns exemplos de gente que tem essa Síndrome, e gente que tinha: Charles Darwin, Albert Einstein, Ludwig van Beethoven, gente que tem agora: Lionel Messi, Bill Gates, são os exemplos que eu dei.

C > E são pessoas muito inteligentes, Messi joga muita bola, Bill Gate, um homem muito inteligente, e o Teseu aqui também vai ser...

T > E outra coisa, eu melhorei muito em Português também... Desculpe eu tive que desligar a ligação porque tava gravando (*referindo-se à ligação que ele disse que faria para contar pra mãe sobre o bom resultado em Português que soube no dia*).

P > Valeu meninos, obrigada tá?

C precisa ir embora, se despede e sai.

P > *Jasão, você gosta da turma? Você fica bem lá na turma?*

J > Eu conheci o Teseu no 4º, 5º ano por aí... com a professora, antes da professora Marcelle e Raquel, Martha.

T > Eu vou dizer uma coisa, eu antes não gostava muito do Jasão, mas, tipo... eu percebi como ele não se dava muito bem com os outros, aí eu fui um dos primeiros que foi legal com ele, aliás o Jasão tem alguns problemas, poucos, assim razoáveis... problemas bem comuns... todo mundo é diferente, mas vamos dizer, o Jasão usa aparelho auditivo, vocês devem saber porque, né? Ele é surdo.

J > Eu não sou surdo, Teseu, eu escuto pouco.

T > Na verdade, ele ouve pouco, daí ele usa um aparelho auditivo, então não usem o termo surdo, porque na verdade ele não é surdo, ele ouve pouco.

J > A gente conheceu ele, ele tinha uns 10 anos. Fala um pouco Teseu...

P > *Mas eu quero saber de você na turma, como é você na turma?* (Dirigindo-me a Jasão).

T > Eu vou ajudar um pouco o Jasão. O Jasão tem algumas dificuldades, gente, ele tem um raciocínio um pouco mais lento, sim, mas ele consegue pensar bem, gente, e Jasão tem uma boa vida.

J > Tô gostando da turma. A turma é muito boa, tô gostando das professoras, elas me ajudam, né? Algumas...

P > *Com quais professoras você gosta mais de trabalhar? Quais são mais legais? Que explicam melhor?*

J > Pra mim, na minha opinião, a professora de Inglês, não sei... na minha opinião é a professora de Matemática, porque eu sempre pergunto a ela, você tava lá um dia... eu sempre pergunto a ela, tiro dúvidas nas contas, como faço pra resolver as contas. Ela é uma boa pessoa.

T > Tem pessoas que falam bem de mim, tem pessoas que falam mal de mim...

J > Mas isso não importa, Teseu!

T > Isso não importa... mas as pessoas que eu acabo de conhecer, elas geralmente falam bem de mim, a maioria fala bem de mim. Quem não me conhece direito e não quer me conhecer, não me importo!

J > É isso!...

P > *Jasão, você acha que os amigos te respeitam?*

J > Tem alguns não, mas tem alguns sim, por exemplo, o A fica me chamando que eu sou porquinho, mas ele fica me perturbando toda hora, o A não quer parar...

T > Com licença, Jasão, quem mais te perturba? É o M, não é?

J > É... Mas ele é amigo.

P > *Agora, quem é que perturba e você acha que não é amigo?*

J > Na minha opinião, não sei... O GR grita “vai embora”, entra na nossa conversa... Ele fica falando “sai da nossa conversa”, do grupo, entendeu?

T > JL, C e GR pegam um pouco pesado, são um grupo fechado, ninguém da nossa turma é uma pessoa má, mas eles não querem conversa com certo tipo de pessoa, mas não são pessoas ruins.

Teseu sai da sala.



J > A J e a B não tá ligando nem pra mim nem pro Teseu, nem pergunta: “tá tudo bem, Jasão?”, é isso, eu fico chateado, eu fico pensando quando tô em casa, eu fico imaginando... quando eu tô na sala de aula, por exemplo, como a J e a B não falam mais comigo, é difícil... Fico conversando com ela, e pergunto: “B tá tudo bem?”, aí ela fica calada...

(O seu telefone toca, ele atende e fala: “espera aí, já vou, tô na sala de recursos com a Márcia Marin, espera aí que já tô acabando)

J > Vou ver se eu converso sério com ela, assim, por exemplo, eu dou bala ela fica legal, mas assim pra conversar, ela nem dá bola pra mim...

Se despede e sai.

## ANEXO A – Avaliação de Matemática (adaptação)

		<b>COLÉGIO PEDRO II - U. E. ENGENHO NOVO II</b> PROVA DE MATEMÁTICA - 8º ANO - 1º TURNO DATA: ____/____/2014 VALOR : 7,0 PONTOS <b>Adaptada e mediada</b>			
Professoras:		Coord:	TURMA:	NOTA:	
NOME:			NÚMERO:		
Conteúdo: Ângulos e Polígonos					

- Questões respondidas sem justificativa não serão consideradas;
- Responda cada questão no espaço a ela destinado;
- O desenvolvimento pode ser feito a lápis; as respostas finais devem ser dadas à caneta, sem rasuras.

1) Simplifique a expressão  $(2x + 3)^2 - (4x - 5)^2$ . (0,5 ponto)

2) Sabendo que  $a^2 + b^2 = 25$  e  $a = 3$ , calcule o valor de  $(a - b)^2$ . (0,5 ponto)

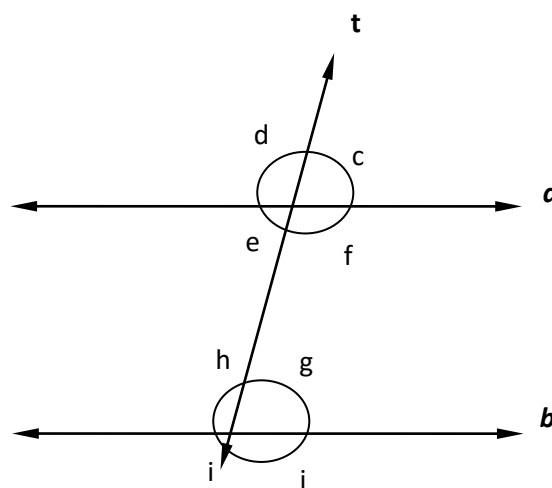
3) Utilizando a fatoração determine os valores de  $x$ : (1,0 pontos)

a)  $x^2 - 64 = 0$

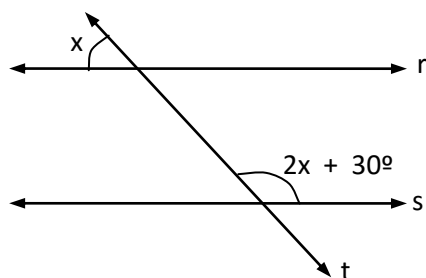
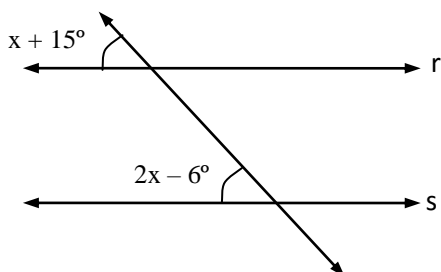
b)  $x^2 - 9x = 0$

4) Sabendo que as retas  $a$  e  $b$  são paralelas e a reta  $t$  transversal, nomeie os pares de ângulos em: **opostos pelo vértice**, **correspondentes**, **alternos internos**, **alternos externos**, **colaterais internos** e **colaterais externos**: (0,1 ponto cada = 0,8 ponto)

- $\hat{c}$  e  $\hat{e}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{d}$  e  $\hat{j}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{d}$  e  $\hat{h}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{f}$  e  $\hat{h}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{i}$  e  $\hat{e}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{i}$  e  $\hat{d}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{i}$  e  $\hat{g}$  são ângulos \_\_\_\_\_
- $\hat{f}$  e  $\hat{g}$  são ângulos \_\_\_\_\_



5) Determine o valor de  $x$  nas figuras abaixo, sabendo que as retas  $r$  e  $s$  são paralelas: (0,5 ponto cada = 1,0 ponto)



**Lembrete:**

- Ângulos correspondentes são congruentes(iguais);
- Ângulos alternos internos e externos são congruentes(iguais);
- Ângulos colaterais internos e externos somam  $180^\circ$ .

6) Um polígono possui **5 lados**. Faça o que se pede :

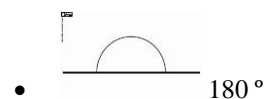
a) marque o seu nome: ( ) pentágono ( ) exágono ( ) decágono (0,3)

b) calcule a soma dos seus ângulos internos (0,4)

c) calcule a soma dos seus ângulos externos (0,3)

**Lembrete:**

- $S_i = . 180^\circ \cdot (n-2)$
- Se = a soma dos ângulos externo é  $360^\circ$



7) Sabendo que um polígono possui a soma dos angulos internos igual a  **$360^\circ$**  faça o que se pede: (0,3 ponto cada = 1,2 pontos)

a) Determine o nome deste polígono encontrando o número de lados;



**Lembrete:**

$$D = n(n-3)$$

b) Calcule o número de diagonais deste polígono.

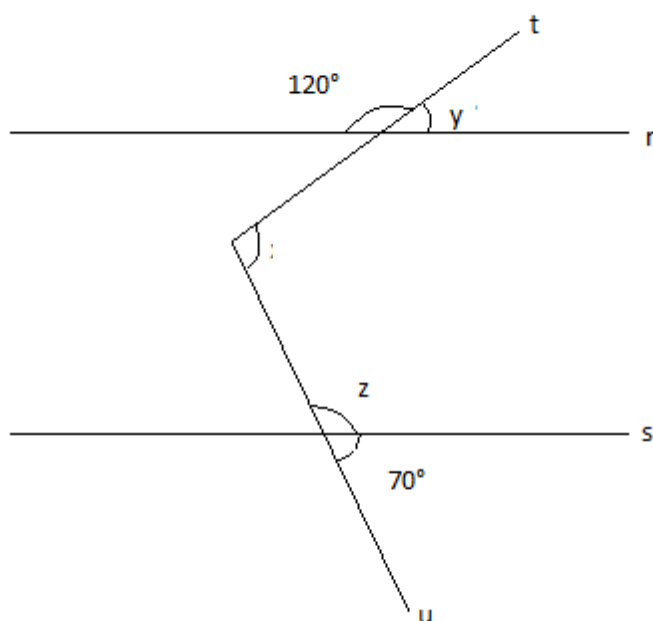
c) Sabendo que  $P$  é um polígono regular, determine a medida de um de seus ângulos internos?

d) Sabendo que  $P$  é um polígono regular, determine a medida de um de seus ângulos externos?

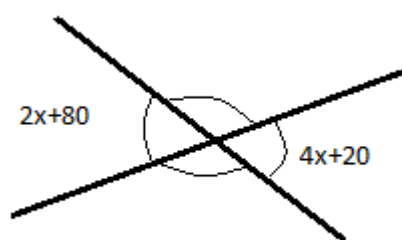


8. (1,0pt) Sabendo que as retas  $r$  e  $s$  são paralelas, determine o valor de  $x$  e  $z$ , em graus:

a)



b)



**Observação da professora:**

Bom, falta alterar os seguintes detalhes que citei acima:

Como tirou-se um item da questão 3 eu colocaria ela valendo 1,0 ponto apenas sendo 0,5 cada item e o 0,5 ponto restante jogaria para a questão 6 sendo a: 0,3, b: 0,4 e c: 0.3

Para o lembrete da questão 6 tem um erro:

Ou escreva: “Dica: para Se (soma dos ângulos externos): lembre que a soma de um ângulo interno e um ângulo externo é sempre  $180^\circ$ ” ou que “Se (soma dos ângulos externos) é sempre  $360^\circ$ ” - o que já é a resposta da questão.

Escreva do seu jeito, da forma como o Jásão irá entender melhor. Só estou corrigindo as informações matemáticas.

E, por fim, acho que tem que rever os espaçamentos da prova dele.