



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA) DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

CONCEIÇÃO DE MARIA LOPES FREITAS

BRASÍLIA/2023



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

CONCEIÇÃO DE MARIA LOPES FREITAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA) DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Universidade de Brasília como requisito para  
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sinara Pollom Zardo.

BRASÍLIA/2023

FREITAS, Conceição de Maria Lopes

Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica: concepções de professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma Escola Pública do Distrito Federal/ Conceição de Maria Lopes Freitas; Orientadora Sinara Pollom Zardo. - Brasília, 2023. 141 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Diferenciação Pedagógica. 3. Princípio da Diferença. 4. Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). 5. Projeto Político Pedagógico. I. Pollom Zardo, Sinara, orient.

CONCEIÇÃO DE MARIA LOPES FREITAS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA) DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como requisito  
para a obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Data da Apresentação: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Sinara Pollom Zardo – Orientadora  
Mestre/Doutora em Educação  
Professora da Faculdade de Educação/ Departamento de Teorias e Fundamentos (UnB)

---

Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Examinadora FE/UnB  
Mestre/Doutora em Educação  
Professora da Faculdade de Educação/ Departamento de Teorias e Fundamentos (UnB)

---

Flávia Ramos Cândido - Examinadora Externa - SEEDF  
Mestre/Doutoranda em Educação (UnB)  
Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha avó materna,  
Maria Liarte.*

*É uma mulher que teve que se manter forte ao  
longo dos anos e lutar pela sobrevivência da  
sua família sem medir esforços para isso.*

*A vida interiorana a tornou um ser humano que  
valoriza a simplicidade, a humildade e a  
humanidade (o Ser).*

*É uma pessoa admirável pela sua bondade e  
vontade de viver a vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço aos Espíritos de Luz que não me deixam andar sozinha e ajudam-me a trilhar caminhos com paz, amor e com pessoas muito queridas.

Ao meu parceiro de vida, por acreditar em mim e nas minhas potencialidades e por possibilitar condições para eu trilhar caminhos outros. Nesta vida, ele é o amor de vidas passadas, de outros encontros, que só os espíritos de luz podem explicar.

À minha mãe, uma mulher inspiradora para mim. Além de acreditar nas minhas capacidades, é uma amiga e companheira. Em alguns momentos, ora quem é a filha se torna mãe, e em outros, ora quem é a mãe se torna filha, devido a tamanha cumplicidade que há entre nós.

Às minhas filhas bicológicas, que me ajudaram a escrever este Trabalho de Conclusão de Curso contribuindo com vários latidos e lambeijos.

À minha orientadora, Sinara Pollom Zardo, por ter me proporcionado muitas oportunidades de aprendizado durante a minha formação. Sou grata pelos incentivos, por ter acreditado em mim e por ter me apresentado aos temas da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica.

À Universidade de Brasília e aos professores da Faculdade de Educação que me proporcionaram muitos momentos de aprendizado e contribuíram de modo fundamental para o meu processo formativo. Gratidão!

Às professoras da escola X. Agradeço imensamente pela confiança e pela disposição em participar como entrevistadas de uma pesquisa em nível de graduação para que eu pudesse concluir o meu trabalho de conclusão de curso.

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este trabalho situa-se na temática da Educação Inclusiva e da Diferenciação Pedagógica, e tem como objetivo conhecer quais são as concepções dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal quanto às duas temáticas. A Educação Inclusiva tem como eixo central uma educação para todos com base em princípios, entre eles, o princípio da diferença, de acordo com MANTOAN (2003). A Diferenciação Pedagógica emerge como uma perspectiva didática que visa atender as necessidades educacionais de todos, sobretudo dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, a fim de potencializar as aprendizagens e evitar o fracasso escolar (PERRENOUD, 2001). A partir da delimitação desses dois conceitos, a pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e procedeu-se à utilização de dois instrumentos de geração de dados: a) análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola em que as professoras trabalham; b) entrevistas narrativas de três professoras, as quais lecionam cada uma para um ano diferente -1º, 2º e 3º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I - conhecido no Distrito Federal como BIA. A realização das entrevistas, bem como a análise seguiram a proposta do autor Fritz Schütze. Os resultados obtidos no primeiro bloco das entrevistas (Formação Acadêmica e Profissional) revelam motivações diferenciadas para ingressar no magistério, bem como para permanecer na carreira, mas existe algo em comum: todas têm cursos específicos no campo da Educação Especial, tais como: TEA (Transtorno do Espectro Autista), Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, AEE (Atendimento Educacional Especializado). Entretanto, não foram citados cursos de formação continuada sobre Educação na perspectiva da Educação Inclusiva como um campo de estudo abrangente, no qual a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva faz parte, sobretudo, cujos estudos e pesquisas podem contribuir para a inclusão de todos. O segundo bloco (Relação professor-estudante-gestão e as diferenças) mostrou que as professoras possuem concepções de Educação Inclusiva que se referem à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à Integração Escolar dos estudantes. E a análise do terceiro bloco (Organização do Trabalho Pedagógico) revelou que algumas das práticas pedagógicas de diferenciação pedagógica realizadas pelas professoras são direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial ou aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Além disso, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola no que diz respeito à Inclusão também se refere aos aspectos da Educação Especial e da Integração dos estudantes. Desse modo, infere-se que há um alinhamento de percepções entre o documento norteador da escola e as práticas das professoras na sala de aula, os quais corroboram para a realização de práticas de discriminação negativa, conforme Castel (2008).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diferenciação Pedagógica; Princípio da Diferença; Bloco Inicial de Alfabetização; Projeto Político Pedagógico.

## ABSTRACT

This work is located in the theme of Inclusive Education and Pedagogical Differentiation, and aims to know what are the conceptions of the teachers of the Initial Literacy Block (BIA) of a public school in the Federal District regarding the two themes. The central axis of Inclusive Education is an education for all based on principles, among them, the principle of difference, according to MANTOAN (2003). The Pedagogical Differentiation emerges as a teaching perspective that aims to meet the educational needs of all, especially students with learning difficulties, in order to enhance learning and prevent school failure (PERRENOUD, 2001). Based on the delimitation of these two concepts, the research was guided by the qualitative approach and proceeded to the use of two instruments of data generation: a) document analysis of the Pedagogical Policy Project of the school where the teachers work; b) narrative interviews of three teachers, each one teaching a different year - 1st, 2nd and 3rd year of the first cycle of Basic Education I - known in the Federal District as BIA. The interviews and analysis followed the proposal of the author Fritz Schütze. The results obtained in the first block of interviews (Academic and Professional Training) reveal different motivations for entering the teaching profession, as well as for remaining in the career, but there is something in common: all have specific courses in the field of Special Education, such as: ASD (Autistic Spectrum Disorder), Intellectual Disability, Multiple Disabilities, AEE (Specialized Educational Service). However, no continuing education courses on Education from the perspective of Inclusive Education were cited as a comprehensive field of study, in which Special Education from the Inclusive Perspective is part, especially, whose studies and research can contribute to the inclusion of all. The second block (Relationship teacher-student-management and differences) showed that teachers have conceptions of Inclusive Education that refer to Special Education from the Perspective of Inclusive Education and School Integration of students. And the analysis of the third block (Organization of Pedagogical Work) revealed that some of the pedagogical differentiation practices performed by teachers are directed to students targeted for Special Education or students with learning difficulties. In addition, the analysis of the Pedagogical Policy Project of the school regarding Inclusion also refers to aspects of Special Education and Integration of students. Thus, it is inferred that there is an alignment of perceptions between the school's guiding document and the teachers' practices in the classroom, which corroborate the implementation of negative discrimination practices, according to Castel (2008).

**Keywords:** Inclusive Education; Pedagogical Differentiation; Principle of Difference; Initial Literacy Block; Political Pedagogical Project.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DEIN	Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
DUA	Desenho Universal Para as Aprendizagens
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adulto
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDV	Laboratório de Apoio aos Deficientes Visuais da UnB

LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
LGBTQIAP+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Travesti, Transexuais, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, + (arromantismo, poliamor e inclusão de mais expressões de gênero e de sexualidade)
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProIC	Programa de Iniciação Científica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEF	Transtornos Funcionais Específicos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIEB	Unidade de Educação Básica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O fluxo do ensino numa turma diferenciada (TOMLINSON, 2008, p. 19).....	50
Figura 2: Quantitativo de estudantes com deficiência com base no diagnóstico médico (PPP, 2022, p. 14).....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trechos do Projeto Político Pedagógico .....	58
Quadro 2: Temas e Identificadores.....	64
Quadro 3: Bloco I: Subtemas e Passagens - Caliandra.....	71
Quadro 4: Bloco I - Subtemas e Passagens - Hortênsia .....	78
Quadro 5: Bloco I - Subtemas e Passagens - Magnólia.....	84
Quadro 6: Bloco I - “Turma de Inclusão” ou “Turma Inclusiva” .....	88
Quadro 7: Bloco II – Subtemas e Passagens - Caliandra .....	98
Quadro 8: Bloco II – Subtemas e Passagens - Hortênsia .....	107
Quadro 9: Bloco II – Subtemas e Passagens - Magnólia.....	114
Quadro 10: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Caliandra - 1ºano .....	123
Quadro 11: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Hortênsia – 2ºano.....	124
Quadro 12: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Magnólia – 3ºano.....	126

## SUMÁRIO

<b>PARTE I</b> .....	<b>1</b>
<b>MEMORIAL</b> .....	<b>2</b>
<b>PARTE II</b> .....	<b>8</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>18</b>
1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
1.2. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	31
<b>CAPÍTULO 2: DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 3: DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>51</b>
3.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	51
3.2. DESAFIOS DA PESQUISA .....	60
3.3. ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	62
<b>CAPÍTULO 4: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS</b> .....	<b>65</b>
4.1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL .....	66
4.1.1. PROFESSORA - 1º ANO: “comecei a trabalhar em escola antes mesmo de formar”. 66	
4.1.2. PROFESSORA - 2º ANO: “fiz o curso porque sempre gostei muito de estudar”.....	72
4.1.3. PROFESSORA - 3º ANO: “eu trabalhava em banco. Tinha nada a ver”.....	78
4.1.4. ANÁLISE COMPARATIVA. ....	84
4.2. RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE-GESTÃO E AS DIFERENÇAS.....	93
4.2.1. CALIANDRA – 1º ANO: “a dificuldade é de conciliar”. ....	93
4.2.2. HORTÊNSIA – 2º ANO: “Eles são muito bons, são colegas”.....	99
4.2.3. MAGNÓLIA – 3º ANO: “eu não acredito numa aprendizagem sem afetividade.” ...	108
4.2.4. ANÁLISE COMPARATIVA .....	114
4.3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>133</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE B –Tópico-guia para Entrevista Narrativa</b> .....	<b>140</b>



## **PARTE I**

## **MEMORIAL**

Nasci em uma cidade pequena do estado do Piauí, Esperantina, no dia 8 de dezembro, dia de Nossa Senhora da Conceição. Durante a infância, após a separação dos meus pais, morei em São Paulo com a minha mãe durante alguns anos, na casa da uma tia que na época nos acolheu. Depois de alguns anos, nós mudamos para o Distrito Federal, no ano 2000, logo depois do casamento da minha mãe com o meu padrasto. No decorrer dos anos, durante a adolescência, minha mãe engravidou duas vezes, e tenho dois irmãos, Carlos Eduardo e Lucas.

Sempre estudei em escolas públicas e lembro-me da época dos meus estudos com alegria, mas também, com certa tristeza. Apesar de ter gostado da maioria dos professores e de ter aproveitado os momentos na escola, de certo modo, foram tempos difíceis, pois não havia política pública de transporte gratuito para os estudantes (meus pais tinham que comprar passe estudantil), os livros didáticos eram escassos, estudei em barracões de madeirite na 6ª e 7ª séries, era comum não ter aulas de algumas disciplinas por um determinado período por causa da falta de professores, como matemática, química e inglês.

Enquanto estava no ensino médio não consegui me identificar com nenhuma profissão específica. Depois de fazer o Enem ao final do terceiro ano, consegui nota suficiente para cursar administração em uma faculdade privada no Distrito Federal com bolsa de estudos. Depois de formada, atuei na área por aproximadamente 10 anos no departamento financeiro de um órgão público do Governo Federal. Ainda no trabalho comecei a me interessar por outra área, a educação. Li alguns livros que me despertaram o olhar e a atenção para algo que estava adormecido dentro de mim – estudar e buscar conhecimento com o qual me identifico.

Logo depois de descobrir que o meu trabalho não fazia mais sentido para mim e já decidida a mudar de área de atuação, fiz o vestibular da UnB em 2018. E quando soube que havia conseguido uma vaga, foi uma felicidade e tanto. Ter a oportunidade de estudar em uma universidade pública, principalmente na UnB, é uma vitória. Afinal, fui a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma universidade pública e sabia da responsabilidade de me dedicar aos estudos, afinal de contas muitas pessoas gostariam de ter essa oportunidade.

Estou no último semestre da graduação e fazer uma análise dessa trajetória não é uma tarefa muito fácil, requer muita reflexão sobre quem era a Conceição (Ceixa) em 2018 e quem eu sou hoje. Desde que iniciei os estudos, a Faculdade de Educação vem me transformando em um ser humano mais consciente, crítico, reflexivo, empático e ativo.

Eu já acreditava no poder de transformação da educação, mas não sabia que isso poderia ser tão factível. Nunca esquecerei da professora Tatiana Yokoy que por meio dos

textos e da metodologia adotada em sala de aula, ajudou-me a compreender o quanto eu chegava à universidade com conhecimentos do senso comum. Contudo, foi no primeiro semestre que descobri que há contradições na Faculdade de Educação, principalmente entre alguns professores. Infelizmente, passei pela experiência de ter o dedo indicador de um professor apontado para o meu rosto e ouvir a seguinte frase: “Você, me respeita! Quem você pensa que é? Eu estudo muito, tenho mestrado, doutorado, pós-doutorado! Eu sei o que estou falando!”. Pois bem, isso porque havia discordado do ponto de vista dele acerca da sociedade do consumo na qual vivemos.

Nos semestres seguintes, tive a oportunidade de fazer parte do Projeto de Produção de Materiais Acadêmicos em Formato Acessível para Estudantes com Deficiência Visual<sup>1</sup>, o qual é realizado no Laboratório de Apoio aos Deficientes Visuais da UnB – LDV, e coordenado pela professora Sinara Pollom Zardo. Nesse projeto, intitulado de Projeto Vida Estudantil, além de aprender as técnicas de como tornar materiais acadêmicos mais acessíveis aos estudantes, também aprendi a ter mais empatia e respeitar as diferenças entre as pessoas.

A partir da convivência com os estudantes com deficiência e com o grupo do laboratório, descobri que algumas das minhas atitudes relacionadas às pessoas com deficiência eram capacitistas<sup>2</sup> porque eu reproduzia ideias e frases difundidas na sociedade, mas sem o conhecimento e a reflexão crítica necessária para entender o que fazia e, principalmente, sem considerar e enxergar a pessoa (ser humano) em primeiro lugar. Assim, foi por meio do projeto que me interessei sobre Direitos Humanos, Educação em e para Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Diferenciação Pedagógica e outros temas.

Aliás, foram os incentivos da professora Sinara Zardo e as oportunidades de aprendizado proporcionados por ela que me fizeram acreditar que eu podia participar de seminários, congressos, escrever artigos e apresentá-los. Ao final do terceiro semestre, fiz minha inscrição no Seminário Internacional O Direito como Liberdade: 30 Anos de O Direito

---

<sup>1</sup> Bolsista no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV) da Universidade de Brasília, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sinara Pollom Zardo, produção de material acadêmico acessível para estudantes com deficiência visual da UnB. Processo seletivo organizado conforme Edital DEG/DEX/DAC N° 20/2018. VIDA ESTUDATIL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto UnB Inclusiva: acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

<sup>2</sup> Capacitista: termo oriundo da tradução em inglês *ableism* – *capacitismo* - que significa a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiência, tratadas como anormais, incapazes, em comparação com um referencial definido como perfeito (padrão/normal). Traz para o debate reflexões críticas acerca de frases e atitudes, disfarçadas de brincadeiras, que naturalizam a ideia de inadequação de pessoas com deficiência e são exemplos de preconceito estrutural.

Achado na Rua <sup>3</sup>e junto com a colega de laboratório, Maria Camila, escrevemos um artigo e o submetemos.

Além disso, também participei, como ouvinte, do ENFORSUP 2019: VIII Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior e III Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior, promovido pela Faculdade de Educação da UnB, com a temática: Formação Docente, Currículo, Avaliação na Educação Básica e Superior: perspectiva e inovação em contexto de reformas.

Durante a minha trajetória na Faculdade de Educação, tive a oportunidade de compartilhar aprendizados com excelentes professores e professoras. E uma delas foi a professora Ana Teresa Reis, com quem aprendi um pouco sobre os povos indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos e sobre outras formas de viver, de ser e estar no mundo. Por meio do componente curricular Fundamentos da Educação Ambiental, tive a oportunidade de organizar um cine debate, no qual foi discutido o documentário “Índio, cidadão?”. Em outro componente curricular (Educação das Relações Étnico-raciais), mas com a mesma professora, também aprendi mais um pouco sobre o racismo, educação antirracista, racismo estrutural e a relevância que esses temas têm a ponto de serem conteúdos necessários para a formação de subjetividades críticas.

Outra professora é a Paula Maria Cobucci, com quem estudei Língua Materna. Por meio dessa disciplina tive a chance de pela primeira vez estar em sala de aula e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estudar Língua Materna foi muito desafiante para mim porque as atividades estavam diretamente ligadas à organização do trabalho pedagógico de uma professora. Além do mais, foi o meu primeiro contato com conteúdo voltado ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de forma articulada com a alfabetização e com o letramento de estudantes.

Entre vários desafios do componente curricular, o principal deles foi elaborar uma sequência didática para estudantes público-alvo da EJA, 2º ano do ensino fundamental, contendo atividades para três aulas e contemplar leitura, escrita, oralidade e análise linguística, utilizando um gênero textual. Para a minha surpresa e alegria, a sequência didática não ficaria

---

<sup>3</sup> Artigo apresentado e publicado: O Projeto Invisibilidade Social: uma proposta pedagógica crítica de Educação em Direitos Humanos.. In: Seminário Internacional O Direito como Liberdade: 30 Anos de O Direito Achado na Rua, 2019, Brasília. Anais do Seminário Internacional O Direito como Liberdade: 30 anos de O Direito Achado na Rua, 2019. Esse mesmo artigo foi publicado na 1ª edição do livro intitulado Estudos em Ciências Humanas e Sociais, Capítulo 10, Volume 3, 2021, Editora Poisson – BH. DOI: 10.36229/978-65-5866-113-9. Disponível on-line: <https://poisson.com.br/2018/produto/estudos-em-ciencias-humanas-e-sociais-volume-3/>.

apenas no papel, mas seria colocada em prática, pelo grupo que elaborou a atividade, para os estudantes da Escola Classe do Varjão. Quando entrei em sala de aula, pela primeira vez e estive com os estudantes, foi inesquecível. Afinal, foi naquela noite, durante 3 horas, que descobri a felicidade de estar em sala de aula como professora, foi naquele dia que descobri a profissão que quero seguir. Jamais esquecerei a alegria, o nervoso e o prazer de estar na sala de aula com aqueles estudantes. Foram momentos de muito aprendizado como futura professora e como ser humano.

Mais uma das professoras é a Maria Abádia da Silva, com quem estudei História da Educação Brasileira e História da Educação do Distrito Federal. Abádia com suas aulas acaloradas sempre buscou encorajar os estudantes a seguir a profissão de professora e com ela aprendi que não podemos desistir da escola pública, menos ainda dos estudantes. Além disso, levarei comigo os aprendizados compartilhados pela professora Cátia Piccolo Viero Devechi, com quem aprendi, durante as aulas de pesquisa em educação, que uma professora precisa buscar conhecimento por meio da formação continuada e ter um espírito de pesquisadora a fim de melhorar cada vez mais a sua atuação profissional.

Enquanto a UnB me transformava por meio dos conhecimentos críticos, embasados cientificamente e inquietantes, eu repassava o que aprendia para a minha família, plantando a semente de um novo pensar: o pensamento crítico e a consciência das injustiças sociais pelas quais as minorias são submetidas.

Em 2020, um novo coronavírus foi identificado como o causador de uma doença respiratória grave, a Covid-19. O surto causado pelo novo vírus logo se transformou em uma emergência de saúde pública mundial, pois a Covid-19 se alastrou e provocou a morte de milhares de pessoas em diferentes países e continentes, incluindo o Brasil. O isolamento social foi decretado e as aulas presenciais suspensas.

Tivemos que nos adaptar a um novo modelo de ensino, o remoto. Foi muito difícil deixar de frequentar o campus, senti muita falta da socialização, do diálogo, das discussões dos textos e das conversas com os colegas presencialmente. Em meio a um turbilhão de emoções e sentimentos (medo do contágio, ansiedade descontrolada por causa do isolamento social, sofrimento causado pela morte de conhecidos e parentes), voltei a estudar em agosto de 2020 quando a universidade retomou as atividades de ensino de maneira remota.

Por outro lado, ótimas oportunidades surgiram: 1) participei do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino<sup>4</sup>, XX ENDIPE Rio 2020 Virtual, com apresentação de trabalho; 2) fui convidada para ser monitora<sup>5</sup> em uma turma da disciplina de pesquisa em educação, com a orientação e a supervisão da professora Cátia Devechi. 3) tive a oportunidade de auxiliar os estudantes como tutora<sup>6</sup>, primeiro como voluntária e depois como bolsista, da disciplina de educação inclusiva com a supervisão da professora Sinara Pollom. 4) participei como bolsista do Programa de Iniciação Científica<sup>7</sup> - ProIC (2020-2021), o que resultou na escrita de artigos que foram apresentados no IX Congresso Brasileiro de Educação Especial, CBEE 2021<sup>8</sup>, organizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Congresso de Iniciação científica da UnB/2021<sup>9</sup>, todos com a orientação e colaboração da professora Sinara Pollom Zardo; 5) fiz

---

<sup>4</sup> FREITAS, C. M. L.; ZARDO, S. P.: Inclusão Escolar de um Estudante com Transtorno do Espectro Autista: (In) Diferenciação Pedagógica?. In: XX ENDIPE - RIO 2020: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2020, Rio de Janeiro. Livro 4: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão.. Rio de Janeiro - Petrópolis: FAPERJ; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii., 2020. v. 1. p. 1-1955.

<sup>5</sup> Monitora na disciplina de Pesquisa em Educação, da Faculdade de Educação - FE, na Universidade de Brasília, cujas aulas são ministradas pela professora Cátia Piccolo Viero Devechi. A monitoria é referente ao exercício de assistência às aulas na disciplina a nível de graduação. O monitor/monitora é um/uma estudante que já cursou a disciplina e exerce a função de auxiliar o professor com as turmas seguintes. Nas Universidades, é comum o/a monitor/monitora desempenhar a função voluntariamente para beneficiar-se da experiência e enriquecer o currículo com estágio em docência.

<sup>6</sup> Tutora de Graduação na Disciplina de Educação Inclusiva, Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília -UnB, como voluntária. De acordo com a Circular nº 33/2020/ SAMT/ DAIA /DEG / DAIA/DEG /DEG, de 20 de agosto de 2020, acerca das orientações sobre Tutoria de Graduação, cujas propostas foram contempladas no Edital DEG 5/2020, a Resolução CEPE nº 59/2020 prevê a retomada do primeiro semestre letivo de 2020 da UnB e o Decanato de Ensino de Graduação e sua Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica apresentam as seguintes orientações: as atividades de tutoria para o semestre 1/2020 serão retomadas de modo remoto em conjunto com as atividades acadêmicas e os coordenadores estão autorizados a iniciar as atividades de tutoria imediatamente de forma a subsidiá-los nesse retorno.

<sup>7</sup> Editais ProIC/DPG/UnB: PIBIC/PIBIC-AF (CNPq) 2020/2021 Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC/DPG/UnB) O Edital do Programa de Iniciação Científica 2020-2021 da Universidade de Brasília (UnB), para vigência no período de setembro de 2020 a agosto de 2021.

<sup>8</sup> FREITAS, Conceição de Maria Lopes; SIMÕES, Theo; ZARDO, Sinara Pollom. A Educação Especial a partir das Normativas do DF e Goiás para as Juventudes com Deficiência Visual no Ensino Médio. Anais CEBB: IX Congresso Brasileiro de Educação Especial 2021: Eixo 3: políticas, acessibilidade e interfaces, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-13, nov. 2021.

<sup>9</sup> Declaração de Participação Edital 2020/2021- ProIC/DPG/UnB: Declaramos que o (a) aluno (a) Conceição de Maria Lopes Freitas, matrícula 180144987, participou do Programa de Iniciação Científica (Edital PIBIC 2019/2020 ProIC/DPG/UnB), sob a orientação do (a) Professor (a) SINARA POLLOM ZARDO, com o projeto "A organização do sistema educacional inclusivo e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio: um estudo comparado entre o Distrito Federal e Goiás", e desenvolveu o plano de trabalho intitulado "Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio: um estudo comparado das normativas do Distrito Federal e do Goiás" de 01/09/2020 a 31/08/2021, com Bolsa de Iniciação Científica do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

estágio remunerado em uma escola da rede privada<sup>10</sup>, o que me permitiu fazer muitas reflexões críticas acerca da concepção de educação e das perspectivas educacionais adotadas pela escola, principalmente sobre aquelas relacionadas à Educação Inclusiva.

A minha trajetória na Faculdade de Educação é dividida entre semestres presenciais e remotos, porém nenhum deles foi menos importante do que o outro. Desse modo, é por meio dos estudos que venho me transformando em um ser humano melhor e que é, sobretudo, aprendiz. Essa trajetória na graduação finaliza neste semestre e estou muito feliz de voltar a frequentar o campus Darcy Ribeiro. Ademais, sou grata a todos os professores da Faculdade de Educação pelo conhecimento compartilhado e pelos aprendizados.

Quanto às expectativas para o futuro, tenho dois objetivos principais: trabalhar como professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal e voltar à Faculdade de Educação como estudante da pós-graduação. Eu sei que encontrarei algumas “pedras” no caminho porque não são objetivos fáceis de serem alcançados, mas estou disposta a alcançá-los e continuar aprendendo.

---

<sup>10</sup> Estágio Remunerado no Colégio Marista de Brasília - Asa Sul, no 2º ano do ensino fundamental I, com supervisão da coordenadora Raquel de Souza, para executar atividades em sala de aula relacionadas ao assessoramento da professora regente, à organização de materiais, à elaboração de materiais pedagógicos, ao acompanhamento de um estudante com transtorno do espectro autista, entre outras atividades. Período de 8 de fevereiro de 2021 a 14 de janeiro de 2022.

## **PARTE II**

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”  
Paulo Freire

Desde a década de 1990 a Educação Inclusiva tem como desafio romper com a visão e com as práticas conservadoras e homogeneizadoras das escolas. Naquela época, os debates acerca do tema já incluíam as discussões sobre a necessidade de uma mudança de paradigma dentro das escolas, no sentido de que a escola “regular” deveria ser para todos e, assim, ensinar a todos os estudantes de forma a incluir as diferenças e promover processos de aprendizagem com qualidade no contexto de sala de aula (MANTOAN, 2003).

No decorrer do tempo, alguns anos se passaram e continuamos a viver uma crise de paradigma, como diz Mantoan (2003, p. 11). Essa crise de concepção e de visão de mundo em que a sociedade e a escola vêm passando tem a ver com a necessidade de se enxergar outras formas de interpretar o mundo e o conhecimento, as quais se diferenciam do modelo homogêneo e tradicional de conceber a educação.

Nessa perspectiva, o paradigma da inclusão visa romper com a ideia de democratização como massificação do ensino e abre a possibilidade para a democratização do conhecimento sistematizado, de modo a manter o diálogo com outras formas de produzi-lo e com outras maneiras de entender o mundo, e isso inclui as diferenças culturais, linguísticas, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, ou seja, a diversidade humana que cada vez mais é destacada (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva na escola, como um paradigma requer uma mudança na maneira de pensar e de fazer educação (compreendendo que é preciso atender as diferenças, as singularidades e a diversidade como uma maneira de incluir os estudantes no processo de democratização do conhecimento), permite uma abertura para se pensar em outras abordagens e outras práticas pedagógicas que podem ser adotadas no contexto de sala de aula a fim de se evitar a discriminação e a segregação dos estudantes.

À vista disso, para Mantoan e Prieto (2006, p. 19), o princípio da diferença - proveniente de Uma Teoria da Justiça, cujo autor foi o professor John Rawls, do curso de filosofia da Universidade de Harvard - propõe uma política da diferença que estabelece a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade, a qual é fundamental para a elaboração de propostas escolares inclusivas.

A partir das ideias desse filósofo, Mantoan e Prieto explicam que as desigualdades naturais (produzidas pela natureza), no caso, as nossas diferenças “biológicas” como seres

humanos únicos, não devem ser eliminadas pois são benéficas e moralmente indiferentes. Já as desigualdades sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, cultural, social, étnico, espiritual, político etc.), essas sim devem ser eliminadas. Nessa lógica de pensamento, Mantoan explica que a combinação entre diferença e igualdade, trata-se de “reconhecer a igualdade intelectual de aprender como ponto de partida” e “as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 20).

Nessa direção, é possível identificar que a “abstração das diferenças para se chegar a um sujeito universal” (MANTOAN, 2006, p. 17) realiza-se nas escolas por meio de processos de: homogeneização, padronização, categorização e massificação do ensino a fim de se chegar a um estudante ideal, universal. Afinal, considerar as peculiaridades de cada estudante (desigualdades naturais), aquilo que o torna humano, e, também, as desigualdades socioculturais (pontos de partida diferentes) é trazer para a escola e para os professores desafios de diferentes ordens, os quais requerem uma nova maneira de pensar a educação (MANTOAN, 2003).

Segundo a autora, toda e qualquer profissão que trabalha e que tem como “matéria-prima ou produto” as pessoas, precisa entender com quem convive para transformar aquilo que se está estudando em algo que beneficie a todos e não a alguns. De acordo com a professora:

A sociedade deve entender que não existem os normais e os deficientes, os sadios e os sãoos, os bonitos e os feios, os altos e os magros, os negros e os brancos, as mulheres e os homens, existem diferenças e não nos cabe dizer quem é mais ou quem é menos, quem tem mais ou menos atributos que sejam desejáveis. Isso é uma mudança de mentalidade, uma mudança de paradigma para qualquer formação” (MANTOAN, 2017).

Nesse contexto, como atividade do componente curricular “aprendizagem e desenvolvimento do estudante com necessidades educacionais especiais”, do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola pública de ensino fundamental II do Distrito Federal, na Região Administrativa do Plano Piloto, em que foram feitas observação participante e entrevista com a professora da sala de recursos da escola. Na época, tive a oportunidade de acompanhar um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) e observar a atuação dos professores em sala de aula.

Durante a entrevista com a professora da sala de recursos foram feitas algumas perguntas, entre as quais: a senhora pode falar sobre as principais dificuldades enfrentadas como professora da sala de recursos no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência? E a resposta foi a seguinte:

Dificuldade geral da sala de recurso é o professor. O professor ou a gestão da escola. Lidar com o professor, sensibilizar o professor com aquele estudante, aceitar a nossa parceria, aceitar que a gente está disponível aqui, e que ele enxergue esse trabalho aqui como um trabalho auxiliar ao dele e não como um trabalho que vai se meter no trabalho dele... Existe uma certa rotatividade de professores na escola e isso é um pouco cansativo também, porque quando você está engrenando com o professor, ele sai porque não era efetivo ou entra de licença, e, isso é um fator que dificulta no sentido estrutural. Agora, nas relações mais pessoais, têm professores mais difíceis de lidar, de sensibilizar... Mas não é isso o que interessa, a gente quer parceria. É uma parceria na construção de materiais, de dizer o que ele quer que tal estudante aprenda, de conteúdo etc. Que não fosse aquela história: o que vocês fizeram está bom! É trabalhar juntos para melhorar o material, a explicação e outras coisas para o aluno... O professor diz: se eu tenho 30, como eu vou dar atenção para aquele ali? Mas não é dar atenção para aquele ali. Eu entendo que cada um é diferente e lá pelas tantas um olhar, um toque, uma palavra, um bom dia. (trecho diário de campo da pesquisadora, 2019).

O relato da professora da sala de recursos corrobora com o pensamento de Mantoan quando ela diz que é necessária uma mudança de mentalidade dos professores e dos demais profissionais da educação para lidar com as diferenças presentes na escola e no contexto de sala de aula, no sentido de construir uma escola democrática, inclusiva e acessível a todos, sem exceção. Conforme Mantoan, existe:

uma compreensão equivocada da escola inclusiva que acaba instalando cada criança em um locus escolar, arbitrariamente escolhido — aumenta as diferenças e acentua as desigualdades, justificando o fracasso escolar como problema do estudante (2003, p. 41).

Ainda sobre o relato da professora, nota-se que é preciso reinventar a inclusão e ressignificar a concepção de Educação Inclusiva por parte dos professores, além disso, encarar o desafio das diferenças nos processos de ensino e de aprendizagem. É nessa lógica que a Diferenciação Pedagógica pode contribuir para o exercício de práticas pedagógicas mais inclusivas, ou seja, menos excludentes e menos discriminatórias no contexto de sala de aula por meio de práticas de ensino que buscam contemplar as diferenças dos estudantes.

Para Carol Ann Tomlinson, a Diferenciação Pedagógica é uma perspectiva de ensino em sala de aula que proporciona aos estudantes múltiplas abordagens para o que vão aprender, como vão fazer e como vão expressar o que aprenderam, a fim de maximizar as aprendizagens dos estudantes. (TOMLINSON, 2008, apud MAIA; FREIRE, 2020 p. 11).

Ademais, de acordo com Tomlinson, é preciso clarificar o conceito de Diferenciação Pedagógica para os professores, pois existem concepções e crenças dos professores, muitas delas relacionadas ao conservadorismo, ao tradicionalismo e à homogeneização da educação, que resultam em barreiras no desenvolvimento da Diferenciação Pedagógica (TOMLINSON, 2016, apud MAIA; FREIRE, 2020, p. 8).

A Diferenciação Pedagógica pode ser compreendida como uma prática de ensino que visa atender a todos os estudantes, respeitando os diferentes estilos e tempos de aprendizagem e oferecendo diferentes processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, trata-se de uma estratégia de ensino, que uma vez adotada pelos professores, visa incluir todos os estudantes, diminuir as desigualdades em sala de aula, proporcionar condições de aprendizado que respeitam as diferenças, conseguir mais êxito nas aprendizagens e contemplar os interesses dos estudantes, conforme Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008).

Desse modo, avaliar a Diferenciação Pedagógica como uma estratégia de ensino complementar à Educação Inclusiva pode ser um caminho que favorece a inclusão das diferenças. Nesse sentido, considerar a ideia de Mantoan, em que ela diz que a Educação Inclusiva é um conceito que ainda precisa ser esclarecido, bem como a ideia de Tomlinson que também diz que a Diferenciação Pedagógica é um conceito que precisa ser clarificado, faço o seguinte questionamento: como a Educação Inclusiva e a Diferenciação Pedagógica são concebidas pelos professores de uma escola pública do Distrito Federal?

Nessa conjuntura, o que me desperta o interesse na Educação Inclusiva e na Diferenciação Pedagógica, é saber que, como professora, terei que exercer meu trabalho em uma sala de aula de perfil heterogêneo. Encontrarei desafios no dia a dia, no chão da escola, que estão vinculados aos processos de aprendizagens diferenciados, os quais revelam os diferentes perfis dos estudantes.

A partir das ideias de MANTOAN e PRIETO (2006), na sala de aula há estudantes com deficiência e outros sem, há estudantes com dificuldades de aprendizado e outros não, há estudantes que aprendem melhor de uma forma e outros de outra, há estudantes com transtornos de aprendizagem e outros sem; os estudantes têm ritmos, estilos e interesses de aprendizagem diferentes; há questões culturais, sociais, religiosas, de gênero e outras que se relacionam à diversidade, às desigualdades socioculturais, às desigualdades socioeconômicas, e há questões socioemocionais e afetivas que também tornam a sala de aula ainda mais complexa.

Sendo assim, os processos de ensino no contexto de sala de aula envolvem concepções e práticas que exigem dos professores conhecimentos sobre como ensinar e incluir todos os estudantes, além de um esforço a fim de atender as especificidades de cada um, compreendendo que todos têm o direito de aprender. Nesse cenário, de uma sala de aula marcado pelas heterogeneidades, é importante que os professores atuem em sala de aula comprometidos com a aprendizagem formativa dos estudantes e atuem de forma colaborativa

uns com os outros, principalmente com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O desenvolvimento da cultura colaborativa e do senso de equipe contribui para que os professores regentes adquiram o compromisso dentro de sala de aula pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de todos os estudantes. No caso, da inclusão de estudantes com deficiência, tal responsabilidade não é apenas dos professores da sala de recursos durante o AEE, é, sobretudo, dos professores regentes. Eles devem atuar em conjunto para atender as necessidades educacionais desses estudantes como um direito a mais.

Nesse sentido, o direito à educação é de todos. E o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência também se faz dentro da sala de aula comum por meio de estratégias de ensino inclusivas. Ademais, é importante entender que o AEE, realizado no contraturno da escola, visa “ações e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem, como forma de resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos” (PRIETO, 2006, p. 34).

Desse modo, a Educação Inclusiva na sala de aula comum, na escola como um todo, teve sua importância acentuada nos últimos anos devido ao aumento de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, à necessidade de contemplar às diferenças singulares e à diversidade humana na sala de aula, ao desafio de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os estudantes, à relevância da avaliação formativa<sup>11</sup>, entre outros fatores.

Um dado relevante acerca da necessidade de tornar a educação cada vez mais inclusiva é revelado pelo Resumo Técnico do Censo Escolar do Distrito Federal de 2021. Esse documento mostra que o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2020 nos anos iniciais, há um acréscimo de 3,45%. Parece pouco, mas na verdade representa aproximadamente 17 mil novas matrículas, no total há 504.378 mil estudantes com deficiência matriculados na educação básica. Vale lembrar que a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, afetou significativamente o acesso e a permanência de todos os estudantes nas escolas públicas.

---

<sup>11</sup> Perspectiva de Avaliação defendida pela professora Benigna Villas Boas, professora emérita da Universidade de Brasília. A professora mantém um blog <https://www.benignavillasboas.com.br/>, no qual é possível ter acesso às referências dos livros, dos capítulos de livros e dos artigos já publicados, bem como aos textos mais recentes postados no blog.

No entanto, para atuar em sala de aula de maneira inclusiva são necessários conhecimentos sobre educação inclusiva e, também, sobre diferenciação pedagógica como uma abordagem de ensino que visa atender às necessidades educacionais de todos. Assim, retomo à pergunta mencionada anteriormente, agora, como pergunta-problema da pesquisa: quais as concepções sobre educação inclusiva e diferenciação pedagógica dos professores regentes do bloco inicial de alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal?

Nesse viés, no intuito de buscar respostas para as questões que tanto me intrigam, resolvi fazer uma pesquisa, cujo objetivo geral é conhecer as concepções de educação inclusiva e de diferenciação pedagógica dos professores regentes do bloco inicial de alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal. Além disso, como objetivos específicos foram traçados: a) apreender como as diferenças dos estudantes são contempladas pelos professores no planejamento das aulas no bloco inicial de alfabetização; b) conhecer como os professores diversificam as metodologias e estratégias de ensino a fim de incluir todos os estudantes no processo de alfabetização; c) identificar como os professores avaliam o processo de aprendizagem dos estudantes do bloco inicial de alfabetização, no que se refere aos diferentes perfis e estilos de aprendizagem.

Com relação ao recorte de pesquisa, o estudo focou no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o qual corresponde ao primeiro ciclo do ensino fundamental I (1º, 2º e 3º anos) de uma escola pública do Distrito Federal. A escolha pelo BIA justifica-se pelo interesse da graduanda em atuar na alfabetização e, também, pela importância atribuída à alfabetização como um ciclo essencial para as aprendizagens dos estudantes nos anos posteriores.

É nesse bloco que as crianças realizarão aprendizagens de apropriação da leitura, da escrita e da matemática, as quais são basilares para os avanços nos estudos. Assim, é de suma importância considerar os diferentes estilos e tempos de aprendizagem dos estudantes a fim de incluir todos os estudantes, democratizar o ensino e evitar o fracasso escolar.

Quanto aos aspectos de cunho metodológico, a pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2013), trata-se de uma pesquisa social que busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural, em que se utiliza métodos de interpretação que apresentam validade científica e consideram a realidade social, o contexto e as experiências dos sujeitos a fim de se obter conhecimentos com base empírica fundamentados

Dessa forma, foram adotadas duas técnicas. A pesquisa documental e a entrevista narrativa. De acordo com Flick (2013), a pesquisa documental consiste no exame de diversos

materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares. Nesse tipo de pesquisa, os dados obtidos são provenientes de documentos, cujo objetivo é extrair informações contidas neles a fim de compreender um fenômeno. Na análise documental são utilizadas técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos (FLICK, 2004).

Segundo Flick, em um estudo documental o pesquisador deve apreender os documentos como “meios de comunicação”, visto que foram elaborados com “algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles”. Assim, ao analisar um documento é importante entender quem o produziu, qual é a sua finalidade, para quem foi construído, qual a intencionalidade de sua elaboração e, que não deve ser utilizado como “contêiner de informações” (FLICK, 2013). Para o autor, a análise documental constitui um instrumento importante, pois desvela aspectos novos de um tema ou problema.

Sendo assim, a pesquisa orienta-se pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tal análise contribui com a pesquisa no sentido de propiciar um melhor entendimento acerca dos objetivos educacionais, da concepção curricular adotada, das metodologias, bem como entender sob quais orientações e princípios educacionais a escola e os professores realizam o seu trabalho.

Cabe destacar que também foram utilizados como instrumentos de pesquisa o diário de campo utilizado durante a realização da pesquisa de campo realizada em uma escola pública do Distrito Federal (trecho mencionado anteriormente). Ademais, também foi utilizado o caderno de anotações usado durante as aulas da disciplina de Educação Inclusiva da Faculdade de Educação, das quais participei como tutora. É importante dizer que o caderno de anotações foi adotado como um instrumento de estudos pela graduanda durante a sua formação e para cada componente curricular que cursava. Hoje, esses cadernos servem como fonte para reflexões e questionamentos.

Com relação à entrevista narrativa, Weller e Zardo (2013, p.132) explicam que é importante considerar as contribuições da Fenomenologia Social de Alfred Shütz para a compreensão das entrevistas narrativas e dos seus significados. As autoras explicam que para Shütz, é possível esclarecer como determinadas ações são planejadas, executadas e quais motivos levaram os sujeitos a realizá-las por meio do estudo de narrativas, do entendimento da realidade social e de como as pessoas interagem no dia a dia.

A fenomenologia social desenvolvida por Shütz tem como premissa compreender: “o mundo do senso comum”; o mundo no qual os sujeitos trocam relações e comunicações; “o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta; e o cenário da ação social” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132). Essa perspectiva metodológica se relaciona à ideia de que os sujeitos não são “Uno”, universal, (GALLO, 2017), pois considera que cada ser humano situa-se na vida de uma maneira específica. Cada sujeito tem o que é denominado de “situação biográfica” (NATASON, 1994, p. 74 apud WELLER, ZARDO, 2013, p. 132), que é explicado pelas autoras como sendo:

Ao considerar que indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros, a realidade não pode ser concebida sob o princípio de validade universal. Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular. Com isso, o modo como o senso comum se apresenta depende das experiências que os indivíduos constroem no curso de sua existência concreta.

Para o entendimento da realidade social a partir das narrativas dos sujeitos, além de atentar-se para a “situação biográfica”, é preciso dar importância ao que é denominado “estoque de conhecimento” (NATASON, 1994, p. 74 apud WELLER, ZARDO, 2013, p. 132), que é esclarecido por Weller e Zardo (2013, p. 132-133):

[...] se refere ao “estoque de conhecimentos” que o sujeito tem à mão. Essa acumulação de conhecimento nas diferentes fases da vida permite ao sujeito atuar de forma diferenciada na sua existência, possibilitando que utilize técnicas e estratégias para compreender ou controlar sua existência. Portanto, a análise do mundo do senso comum tem origem social e o conhecimento somente se manifesta de forma interdependente da situação exclusiva que o indivíduo ocupa no mundo.

Nesse sentido, o mundo do senso comum é formado por ação social, e, essa é compreendida como sendo a conduta humana “projetada pelo ator de forma consciente”; essa conduta leva a atos e todo ato é uma ação já realizada; e toda ação realizada está vinculada à realidade social; e toda ação realizada tem um sentido para o ator (sujeito). Essa lógica de pensamento da fenomenologia social de Alfred Shütz contribui como um aporte importante para o estudo de narrativas, visto que:

[...] na medida em que instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato. Este tipo de interpretação mantém relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, de seu contexto de vida (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133).

A análise de narrativas pressupõe a compreensão do “curso de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 133) e está associada a um tipo específico de entrevista, a entrevista narrativa. De acordo com Weller, ela foi criada com a finalidade de “compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que

produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (WELLER, 2009, p. 5 apud WELLER; ZARDO, 2013, p. 134).

Como técnica de pesquisa, é utilizado um roteiro semiestruturado com questões organizadas em blocos temáticos, contendo perguntas amplas que “objetivam gerar narrativas e estimular a participação dos sujeitos da pesquisa” (WELLER; ZARDO, 20113, p. 137). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa na educação que visa compreender quais são as concepções<sup>12</sup> de Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica de especialistas (os professores) que são sujeitos históricos inseridos no “mundo do senso comum”, em uma “realidade social”, em que realizam “ações sociais” no contexto educacional e praticam “atos” (condutas humanas de maneira consciente), é importante considerar sob qual “situação biográfica” e “estoque de conhecimentos” as concepções sobre Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica são concebidas e quais sentidos elas têm para os sujeitos entrevistados.

Ainda nessa lógica de pensamento, a construção subjetiva de concepções (conceitos) diferencia-se entre os sujeitos por meio das interações sociais no “mundo do senso comum”. Como explica Sílvio Gallo no livro intitulado Deleuze e a Educação (2017, p. 37), para o filósofo francês Gilles Deleuze, a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Como filósofo da multiplicidade, ele não compreende o conceito como uma representação universal. Na visão do filósofo, o conceito é “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2017, p. 38).

Sílvio Gallo explica que, para Deleuze, o conceito exprime uma ação: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo (GALLO, 2017, p. 39-51). Por esse ângulo, é possível fazer um descolamento das definições de conceito e de filosofia de Deleuze para o campo da educação da seguinte forma: para Deleuze, um filósofo assina o mundo à sua maneira por meio dos conceitos que cria; e todo conceito é incorporal (ele nunca é a coisa mesma), quer dizer, o conceito é um dispositivo que faz pensar e, que permite, de novo, pensar.

Nesse sentido, se o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar; se ele é produto e, também produtor; produtor de novos pensamentos, de novos acontecimentos; por meio de

---

<sup>12</sup> De acordo com a filosofia, a concepção remete para o ato de elaborar conceitos. Este ato começa com a compreensão da essência de um objeto e culmina na elaboração de um conceito. Assim, uma concepção também é fruto da inteligência de alguém, e muitas vezes contribui para a formação de diversas teorias. Disponível em <https://www.significados.com.br/>

quais conceitos (concepções) os professores têm “assinado”, à sua maneira, a Educação Inclusiva e a Diferenciação Pedagógica no contexto de sala de aula? Cabe esclarecer que Deleuze não é citado por acaso, ele é um dos teóricos que orienta a pesquisa e alguns dos seus pensamentos e o deslocamento desses para o campo da educação são apresentados no Capítulo 1: Educação Inclusiva, no tópico 1.1 Fundamentos da Educação Inclusiva e também em outros trechos do trabalho quando necessários.

Ademais, este trabalho de conclusão de curso está estruturado da seguinte forma: a primeira parte (Memorial) é constituída pela apresentação da trajetória biográfico-formativa da estudante; a segunda parte é estruturada pelos seguintes capítulos: o Capítulo 1- Educação Inclusiva, apresenta os fundamentos teóricos e filosóficos da Educação Inclusiva, bem como os marcos legais que a legitimam como um direito fundamental; o Capítulo 2 - Diferenciação Pedagógica, explica o conceito de Diferenciação Pedagógica com base em dois autores, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson e como tal abordagem de ensino pode ser complementar à Educação Inclusiva; o Capítulo 3 - Análise dos Dados, apresenta a análise do Projeto Político Pedagógico, o relato sobre os Desafios da Pesquisa e a explicação sobre Entrevistas Narrativas; o Capítulo 4 – Narrativas das Professoras, discorre sobre as narrativas apresentadas pelas professoras, de acordo com os blocos temáticos das entrevistas, bem como inclui a análise individual e comparativa das narrativas.

## **CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

“A inclusão é um tema de estudos e de pesquisa que exige de nós, educadores, uma retomada do que até então pensamos, aprendemos, escrevemos, vivemos, ensinamos sobre educação”.

Sílvia Ester Orrú

Embora o Brasil seja reconhecido como um Estado moderno e democrático, cujas legislações trazem princípios e valores que reconhecem os direitos sociais de todos e as diferenças como aspectos importantes para a elaboração de políticas públicas sociais, ainda há diversas problemáticas a serem superadas pelo Estado, o que inclui a oferta de educação pública básica com qualidade para todos. Como diz Prieto (2006, p. 69) “é preciso fazer que os direitos ultrapassem o plano do instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”.

A concretização dos direitos educacionais está relacionada a diferentes desafios, entre os quais: a busca por melhorias educacionais que atendam a complexa relação entre igualdade e diferenças em prol de uma educação cada vez mais inclusiva. Por se tratar de um tema atual

e bastante debatido no país, é importante elucidar alguns dos fundamentos que a Educação Inclusiva se constitui a fim de se compreender a lógica de pensamento dessa perspectiva educacional, assim como, é relevante entender alguns dos normativos nacionais e internacionais que asseguram o direito à Educação Inclusiva.

## 1.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Para ser plena e efetiva, a inclusão requer, antes de tudo, a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, a diferença entendida aqui não como as características específicas de uma categoria de pessoas, por exemplo, as pessoas com deficiência, mas a diferença que permeia a humanidade e que torna cada ser um único em suas capacidades e habilidades.”

Maria Teresa Égler Mantoan

Durante o processo de redemocratização do Brasil foi promulgada a Constituição Federal de 1988 do país, conhecida como Constituição Cidadã. Nesse processo, decidiu-se instituir um Estado Democrático que visa assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, o desenvolvimento, o bem-estar, a igualdade e a justiça a fim de se construir uma sociedade “fraterna, pluralista e sem preconceitos” e “fundada na harmonia social e comprometida com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988).

Tais valores preconizados na Constituição Cidadã estão vinculados à responsabilidade social do Estado Democrático com a educação, a qual visa, entre outras finalidades, o preparo para o exercício da cidadania. Assim, significa que a formação para o exercício da cidadania deve respeitar os princípios constitucionais de “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206) com o intuito de se construir uma sociedade cidadã.

Para construir essa sociedade orientada pelos princípios democráticos na qual os sujeitos participam como cidadãos de maneira plural e sem preconceitos, o capítulo três da Constituição Federal, o qual trata da educação, da cultura e do desporto, em seu Artigo nº 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Por se tratar de um direito de todos, a educação que deve ser almejada e promovida pelas escolas públicas vai ao encontro da ideia de uma educação democrática e inclusiva para todos.

Em vista disso, significa que para uma escola ser inclusiva, todos os estudantes podem participar em igualdade de oportunidades, sendo respeitados como seres humanos dignos, não importando o gênero, o sexo, a idade, as origens étnicas, as diferenças culturais,

sociais, religiosas, as deficiências etc. (MANTOAN, 2003, p. 11-12). Nessa lógica, uma escola pública - instituição formal e oficial do Estado Democrático - para ser aberta a todos é preciso democratizar o ensino. E isso pressupõe incluir as diferenças nos processos de educação e nas estratégias de ensino a fim de se construir uma sociedade “sem preconceitos” (BRASIL, 1988).

Desse modo, vale lembrar que a sociedade brasileira é formada por diferentes segmentos sociais e muitos deles ainda lutam pela legitimação dos seus direitos, os quais devem ser garantidos pela Constituição Cidadã e, também, pelo reconhecimento das suas diferenças por meio da aprovação de outros normativos. Tais segmentos reivindicam a sua inclusão na sociedade e a valorização de suas culturas como parte da diversidade humana. Tais segmentos são por exemplo: das mulheres, dos negros, dos sem-terra, dos povos indígenas, da comunidade LGBTQIAP+, das pessoas com deficiência e tantos outros que foram historicamente excluídos.

Nesse sentido, para se construir uma sociedade democrática, como está prevista na Constituição Federal, ou seja, sem preconceitos e com participação ativa de todos os cidadãos, é necessário incluir. E essa inclusão relaciona-se à escola e à educação, as quais fazem parte do processo de construção dessa sociedade. Afinal de contas, a escola é o lugar onde os sujeitos passam uma boa parte de suas vidas, e incluir as diferenças no processo de educação e nas práticas pedagógicas de crianças e jovens pode contribuir para a formação de sujeitos que reconhecem a pluralidade das diferenças humanas, além de aprenderem a respeitá-las e incluí-las.

Sendo assim, torna-se imprescindível articular as políticas educacionais com os demais direitos sociais, no intuito de se elaborar políticas públicas integrais e equitativas a fim de amenizar as desigualdades sociais provenientes da divisão de classes e garantir oportunidades de aprendizado iguais e continuidade dos estudos. De acordo com o Art. 6º da Constituição Federal:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva de educação para todos articulada aos demais direitos sociais, é que a Educação Inclusiva ganha vínculos com os direitos humanos, com a democracia e com o desenvolvimento. A educação é um direito humano (CARBONARI, 2006, p. 152), e, é por meio dela que “cada ser humano se entende como sujeito de direitos na relação com outros sujeitos de direito” (CARBONARI, 2006, p. 152). Como parte integrante da dignidade

humana, a educação faz parte do processo de humanização de um sujeito e contribui para a sua formação e atuação como cidadão crítico, que luta a favor da construção de uma sociedade mais democrática e com menos desigualdades sociais.

A partir da formação crítica e emancipadora que uma educação transgressora possibilita, os sujeitos podem ver a educação como uma possibilidade de lutar pela sua inserção e participação na sociedade como sujeitos de direitos, e contribuir para o desenvolvimento do país enfrentando a lógica perversa da exclusão, da desigualdade e da “mercantilização crescente da vida e dos direitos” (CARBONARI, 2006, p. 154). Trata-se de lutar por uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, ou melhor, mais inclusiva.

Para Gogoy (2000, p. 2), a sociedade deve se preparar para lidar com a diversidade humana, pois:

todas as pessoas devem ser respeitadas, não importa o sexo, a idade, as origens étnicas, a opção sexual ou as deficiências. Uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um e aprecia as diferentes experiências humanas, e reconhece o potencial de todo cidadão, é denominada sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade. [...] para se ter realmente uma sociedade democrática, é preciso criar uma ordem social, pela qual todos sejam incluídos no universo dos direitos e deveres.

É a partir dessa perspectiva de construção de sociedade democrática que este estudo está orientado, bem como a partir do conceito mais amplo de Educação Inclusiva. Considera-se Educação Inclusiva como a inclusão das diferenças, sem negligenciar o indivíduo como pessoa (MANTOAN, 2003). Nessa lógica, todas as pessoas historicamente excluídas pela sociedade são incluídas na educação, sejam elas com ou sem deficiência. Não cabe excluir uma pessoa (estudante) por causa da sua etnia, do seu gênero, da sua religião, da sua deficiência, da sua origem social ou por qualquer outra forma de exclusão, pois isso é discriminação.

Para Mantoan (2003, p. 31-32): a educação inclusiva não recorta o ensino em regular e em especial e tem como base o princípio democrático da educação para todos. E especializa-se em todos os estudantes e não apenas em alguns deles (com deficiência). De acordo com a autora, o estudante ideal (“abstrato”) que é imaginado pela escola, justifica a maneira como ela exclui as diferenças e estabelece categorias de educandos: “deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tanto mais” (MANTOAN, 2003, p. 29).

Quando se trata da Educação Inclusiva, as pessoas tendem a pensar somente nos estudantes com deficiência, enquanto a exclusão é muito mais ampla, abrange muitos tipos de excluídos da escola. Conforme Mantoan (2003, p 13), a exclusão nas escolas se manifesta de

diferentes maneiras: a exclusão de novos conhecimentos e de novos lugares epistemológicos a partir do isolamento dos conhecimentos; da divisão dos estudantes em normais e deficientes; da divisão em ensino regular e especial; professores especialistas nesta ou naquela manifestação das diferenças. A escola reproduz categorizações que corroboram para a integração <sup>13</sup> dos estudantes e não para a inclusão deles.

Na Educação Inclusiva todos os estudantes devem frequentar a sala de aula do ensino “regular” e o ensino deve ser planejado, estruturado e organizado de forma a considerar as necessidades educacionais de todos os estudantes, com ou sem deficiência, a fim de atendê-las. Dessa maneira, a Inclusão Escolar implica mudança de paradigma educacional, o qual rompe com a exclusão, a discriminação e a segregação dos estudantes, pois não se refere apenas aos estudantes com deficiência e/ou àqueles que apresentam dificuldades no aprendizado, mas a todos os demais, para que todos obtenham sucesso em seus processos de aprendizagem.

A partir desse ponto de vista, o “especial da educação é uma provocação” (MANTOAN, 2003, p. 17), porque segundo a autora: uma educação e um ensino de qualidade são voltados a todos os estudantes, de modo a incluir e a atender as diferenças de cada um dentro da diversidade humana, a fim de diminuir as desigualdades na sala de aula. O “especial” é uma provocação para melhorar a qualidade do ensino, que deve atingir a todos os estudantes e evitar o fracasso, a evasão, a defasagem e as dificuldades no aprendizado em sala de aula.

Na concepção inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser disponibilizado em todos os níveis de ensino em prol de assegurar educação com qualidade à pessoa com deficiência “como um direito a mais” (FAVERO, 2008, p. 18), sem negligência e discriminação. No sentido de legitimar esse “direito a mais”, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 27, acerca do direito à educação, enuncia:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Segundo Mantoan (2003, p. 15-16), “a integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais [...]. Pela integração escolar o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. [...] nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução os objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.”

Nessa perspectiva, no livro *Inclusão Escolar: o que é, por quê? como fazer?* (2003, p. 24), Maria Tereza Égler Mantoan afirma que:

qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma “diferenciação ou preferência” que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”.

Dessa forma, a Educação Inclusiva assume a perspectiva de uma educação para todos, cujas barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos estudantes devem ser obstruídas. Além disso, exige dos sistemas de ensino um conceito mais amplo de acessibilidade em que todos os estudantes têm o direito de aprender. A acessibilidade torna-se um instrumento didático que pode promover a aprendizagem de todos, por meio da inclusão das diferenças e da diversidade dos estudantes, tanto nos temas dos conteúdos estudados como na diversificação das metodologias de ensino. Dessa forma, para atender a heterogeneidade no contexto da sala de aula, é preciso compreendê-las para além dos fatores externos, mas sobretudo internos: diferentes maneiras de se apresentar ao mundo, de representar preferências, de construir e de articular conhecimentos.

Dessa maneira, para incluir é necessário compreender que o outro é a diferença e não a repetição do eu. A perspectiva inclusiva da educação tem como referência filosófica diferentes autores. Alguns deles foram franceses cujos conceitos contribuíram para a construção de vários conhecimentos e, também, cujas obras contribuem para a formação de subjetividades mais humanas e críticas. Entre os quais podem ser citados: Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari, Jacques Rancière, Friedrich Nietzsche, entre outros.

De acordo com o livro, *O Livro da Filosofia: as grandes ideias de todos os tempos* (2011), tais filosofias situam-se no contexto histórico como: contemporânea (Nietzsche), pós-modernismo (Deleuze, Foucault, Guattari), pós-estruturalismo (Jacques Rancière). Entretanto, pode-se dizer que a Educação Inclusiva tem como base filosófica central as obras do filósofo francês Gilles Deleuze e Félix Guattari, cujas filosofias têm como objeto de estudo a singularidade que habita cada pessoa. Trata-se de uma corrente filosófica, Filosofia da Diferença, cujo conceito-chave é a diferença.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como referência a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze como fundamentação teórica para a perspectiva inclusiva da educação. A obra mais referenciada de Deleuze é o livro intitulado de “Diferença e Repetição”, concebido como tese de doutorado do filósofo e publicado pela primeira vez em 1968, no qual o filósofo rompe com a filosofia cartesiana, com o pensamento cartesiano

dicotômico e excludente, e com a filosofia da representação (ortodoxa, moral, metafísica, racional, repetição do mesmo, “homo”, identidade fixa) e elabora o pensamento na diferença (plural, ontológico, ético, trágico, “multi”, multipluralidade da diferença, pensamento “sem imagem”, sem um “Uno”) (GALLO, 2017).

A fim de se obter uma melhor compreensão acerca do pensamento desse filósofo, apresentado na obra *Diferença e Repetição*, neste estudo são utilizados livros de dois professores-pesquisadores do campo da educação: o primeiro deles é do professor universitário da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Sílvio Gallo, cujo título do livro é *Deleuze e a Educação* (2017), e o segundo é da professora universitária Sílvia Ester Orrú, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alfenas, cujo livro é: *O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender* (2017).

E o que tem a ver a filosofia da diferença com a educação na perspectiva inclusiva? Pois bem, uma educação para ser inclusiva pressupõe que os sujeitos nela envolvidos desenvolvam como princípio elementar a alteridade, ou seja, percebam o outro. Para perceber o outro é necessário romper com o pensamento filosófico moderno, quer dizer, com o sistema cartesiano que entende o outro como um produto de meu pensamento. No pensamento cartesiano, o outro é concebido na interioridade do meu pensamento, o outro é um “conceito” (efeito do meu pensamento), o outro é uma “representação”, um “efeito” que é tematizado pelo meu próprio pensamento. E, eu só tenho a certeza de que o outro existe porque tenho a certeza racional de que o outro é a representação do que eu criei na consciência, logo, o outro “é uma representação do eu” (GALLO, 2011, p. 2).

Para a educação moderna, marcada por tais perspectivas filosóficas, o outro permanece, pois, como um problema. Pois, se adotamos uma filosofia do eu, em estilo cartesiano, o outro não passa de uma representação do eu, a ser absorvido pelo eu. Em outras palavras, não há, de fato, alteridade (GALLO, 2011, p. 8).

É preciso afastar o pensamento de que o outro é a representação do meu pensamento, de que o outro é o produto da minha subjetividade, e que ele pode ser apagado ou tratado com indiferença. Para tanto, é necessário introjetar um novo pensamento para praticar a alteridade: o outro existe e não pode ser superado pela minha atitude de indiferença. Dessa forma, Gallo apresenta a seguinte pergunta e ele mesmo responde: “é possível pensar o outro de maneira diversa, não como representação? Sim, é possível” (GALLO, 2011, p. 8). A resposta está na filosofia da diferença que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. O outro não é o “Uno”, não é a representação “do mesmo” (do eu); na filosofia da diferença o outro é “o outro” porque não há o “Uno”, o que existe é o “múltiplo”.

Dessa forma, “o outro” ganha um novo sentido porque ele não é um pensamento do interior (do eu), ele é um pensamento do exterior, do que é de fora. Desaparece o pensamento do sujeito (do eu, o sujeito moderno, autorreferente e centrado em si mesmo) e aparece o exterior, ou seja, o lugar do outro. Na filosofia da diferença, afirmar o pensamento exterior, afirmar o outro enquanto tal, é afirmar a diferença; a diferença como diferença, sem retorno ao mesmo, sem repetição. Gallo (2011, p. 10) utiliza um dos trechos do livro de Deleuze para explicar:

Talvez o engano da Filosofia da diferença, de Aristóteles a Hegel passando por Leibniz, tenha sido o de confundir o conceito da diferença com uma diferença simplesmente conceitual, contentando-se com inscrever a diferença no conceito em geral. Na realidade, enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma Idéia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação. (DELEUZE, 2006, p. 54).

Dessa maneira, é preciso sair do conceito de diferença “como uma diferença simplesmente conceitual” (representação) para a diferença que está no mundo exterior, no outro. “O exterior é por excelência o lugar do outro”, é no exterior que está o pensamento do outro, o outro é a diferença, “o outro é em si mesmo”, e embora aparentemente igual, o outro e os outros são diferenças (GALLO, 2017). Assim, essa nova maneira de pensar o outro que é apresentado por Deleuze, permite a recriação do conceito de alteridade como uma prática humana que enxerga o outro como singular, como diferente.

A partir desse pensamento, a alteridade relaciona-se diretamente com a capacidade de olhar o outro como um ser singular. Desse modo, entender que cada estudante é “o outro”, é “a diferença”, é uma lógica de pensamento necessário para que os educadores atuem com alteridade no contexto de sala de aula. Assim, a prática da alteridade pode permitir a recriação dos modos de ensinar a fim de incluir todos, ou seja, incluir as diferenças.

Nessa perspectiva, “o eu” e “o outro” são seres singulares, o outro é um “Ser”, e, é necessário compreender quem são os sujeitos da educação no plano plural para transgredir o paradigma do universal (do homo). Na filosofia da diferença, o “Ser” é a genuína identidade, é o sujeito singular, é o intrínseco, é o interno, é o HUMANO. Significa que as pessoas são seres singulares, os estudantes são seres singulares, todos são “diferenças singulares”. De acordo Sílvia Orrú, na filosofia da diferença “o singular não pode ser universalizado” (2017, p. 31). A autora explica que o singular está para “o particular e não sobre o universal” (2017, p. 32).

Ainda nessa lógica de pensamento, os outros são compreendidos como singularidades, pois eles não são a repetição do mesmo, do mesmo gene e, também, não são a mesma diferença. Cada Ser é um outro, é uma diferença singular. A repetição a qual se refere Deleuze,

significa a multiplicação de singularidades. Sílvia Orrú, à luz do pensamento de Deleuze, esclarece que: “na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois, está “a diferença na diferença” (2017, p. 33). “A repetição é a diferença sem conceito” e “as pessoas não se repetem” (2017, p. 34), o que apenas pode ser entendido como comum, ou seja, como semelhança, é “a identidade do Ser, a saber, a humana” (2021, p. 39).

Nesse prisma, a repetição não é produto do mesmo, que mascara as assimetrias na sala de aula e que aumenta as desigualdades para além das aparências, para além das diferenças exteriores. Orrú explica o seguinte:

A aprendizagem não se faz na repetição do “mesmo”. Nos processos pedagógicos que são dialógicos e inclusivos, inclusão significa “faça comigo”. Logo, produzem-se possibilidades de aprendizagem, por meio do signo a ser desenvolvido na diferença (ORRÚ, 2017, p. 34)

Dessa forma, para atender a demanda por uma escola e educação para todos os estudantes, é preciso romper com o modelo idealizado de aluno e, também, com o modelo homogêneo de ensiná-los. Pois os estudantes são “diferenças”, essas “diferenças” não são fixas, ou seja, por meio das relações sociais e interação com o meio, os estudantes estão em constante processo de diferenciação (as identidades não são estáticas) e, principalmente na sala de aula, cujo contexto há um nível elevado de produção de acontecimentos. Assim, para atender a essas diferenças, é necessário pensar a inclusão como um processo de recriação de modos de ensinar que atende a todos. Sílvia Orrú diz o seguinte em seu livro:

Ocorre ao mesmo tempo em que reconhecem a diferença nos aprendizes, também usam da mesma para diferenciar os mesmos e, assim, plantearem mecanismos de exclusão. Pela diferença homogeneízam o processo de aprendizagem de todos os alunos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais, impositivas que tratam todos de forma igual. Em outras palavras, as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se constituir nas diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do(s) outros (s) (ORRÚ, 2017, p. 40).

A partir dessa concepção inclusiva, é preciso recriar o significado de qualidade de ensino; ressignificar o que ensinamos aos estudantes e como ensinamos; e construir um espaço escolar, dentro de sala de aula, que seja colaborativo e favoreça a formação de cidadãos autônomos, críticos e que respeitam as diferenças pela convivência com elas. Para isso, é necessário um novo entendimento sobre o que é ensinar e o que é aprender em prol de contemplar as diferenças.

Segundo Deleuze, “o que é unívoco é o próprio ser e o que é equívoco é aquilo que ele se diz”. A partir desse ponto de vista, não cabem categorizações com base em atributos e

características exteriorizadas. Para o autor, as pessoas vivem o “acontecimento”, esse, por sua vez, é o movimento pelo qual a singularidade é produzida:

possibilidades de criação orbitam o nosso ser e, ao se depararem com virtuais/elementos que as intensificam, deslocam-se em movimentos produtores de outras/novas singularidades. Estes virtuais/elementos podem ser pessoas, objetos, movimentos, diferentes expressões de linguagem, encontros consigo mesmo, silêncios, vozes... (DELEUZE, 2006 apud LANUTI; BAPTISTA; RAMOS, 2020, p. 1.169).

A diferença é um processo dinâmico, representado por um movimento de construção de uma essência, que por natureza é única em cada ser. Cada indivíduo se constitui a partir de um processo de diferenciação de si mesmo (movimento de construção do seu eu) por meio da sua relação com o mundo, com os objetos, com os sujeitos nas relações e nas interações, com os estímulos, com o conhecimento, ou seja, com os “acontecimentos”. Logo, cada estudante é singular, múltiplo, imprevisível, difere de si mesmo e não de um “outro”, quer dizer, a diferença de um ser não é estática, ela é movimento.

A partir dessa ideia, a escola deve se reestruturar para planejar e desenvolver um ensino de qualidade a partir da “imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns” (LANUTI, MANTOAN, 2018, p. 122).

Além dos conceitos de diferença, de singularidade, de acontecimentos, há o conceito de signo. O signo é um “objeto (físico ou não) com o qual uma pessoa se encontra e tem seu pensamento instigado”; “O signo é o acionador do pensamento e o que funciona como signo para uma pessoa pode não funcionar para outra, pois depende da diferença de cada um” (LANUTI; BAPTISTA; RAMOS, 2020, p. 1.176). De acordo com os autores José Lanuti, Eliane Ramos e Maria Isabel Baptista, a aprendizagem diz respeito essencialmente aos signos. Os autores recorrem a Filosofia da Diferença de Deleuze para explicar:

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2006, apud LANUTI; BAPTISTA; RAMOS, 2020, p. 1.176).

Dessa maneira, pode-se compreender que ensinar e aprender têm relação com a emissão de signos, que são os motivadores do pensamento. Em vista disso, um signo pode despertar o interesse de um estudante, instigá-lo ao pensamento, fazer sentido e ter significado para ele, enquanto esse mesmo signo não afeta outro estudante. Significa que o que desperta

o interesse de um estudante, pode não despertar no outro, e cada estudante é afetado de maneira singular por um signo.

Nesse contexto, as manifestações de interesse e de aprendizado são diferentes e que, o ensinar, o emitir signos não está condicionado a aprendizagem do estudante idealizado, “Uno”, “homo”. Na Filosofia da Diferença, o ensinar e o aprender são desvinculados. No sentido de que o professor é um sujeito singular e o estudante é outro sujeito singular, embora aprendam juntos a partir das trocas e “acontecimentos” na sala de aula, cada um concebe o que aprende de maneira diferente. Assim, ensinar e aprender são práticas distintas cujos protagonismos dependem de sujeitos diferentes. Nessa lógica, não há sentido requerer que os estudantes aprendam o mesmo conteúdo da mesma maneira, menos ainda, que representem o que aprenderam do mesmo modo.

Devido a isso, não tem como aferir precisamente o que um estudante aprendeu ou está aprendendo, não há como esperar respostas padrão, igualdade de aprendizado, uniformização no processo de aprendizado, classificações, controle de resultados para comparações e categorizações. Na verdade, as manifestações de aprendizado são diferentes em cada sujeito, e não há como controlar o que é ou não é aprendido pelo estudante. Silvio Gallo utiliza um trecho do livro de Deleuze para discorrer sobre esse assunto:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” (DELEUZE, 1988, p. 271 apud GALLO, 2017, p. 66-67).

Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como um processo absolutamente livre, imprevisível, realizada por perceptos e afetos, e não pela assimilação do que fora explicado (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 126). Os perceptos são o conjunto de sensações e de relações que se entrelaçam no decorrer dos “acontecimentos”, das vivências em sala de aula. Os afetos são as forças internas que mobilizam cada estudante a pensar, a fazer, a tomar posições, a construir conhecimentos e a manifestar pensamentos de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Assim, aprender é um processo pessoal, subjetivo, não há regras nesse desenvolvimento. Aprender é construir, não é assimilar ou apropriar-se de algo que já está posto.

Sujeito que sabe é: “aquele que desenvolveu a habilidade de assimilar e reproduzir corretamente o que lhe foi transmitido, que buscou ou busca descobrir aquilo que já existe – o hipotético verdadeiro conhecimento” (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 126). Sujeito que aprende, “não busca encontrar algo, mas criar; estuda a experiência de modo relativo, cria uma compreensão para o que lhe afeta em um dado momento” (LANUTI; MANTOAN, 2018, p. 126). Nessa lógica de pensamento, aprender está vinculado à experiência, ao modo de lidar com os signos e com as problematizações que eles trazem.

A educação na perspectiva inclusiva é a inclusão de todos, é incluir todas as diferenças, e isso se contrapõe à solução equivocada de homogeneizar as práticas pedagógicas. A inclusão pressupõe “fazer com o outro” e “aprender com o outro” (ORRÚ, 2017, p. 45), é no contexto de sala de aula, com as diferenças, que as crianças e jovens podem aprender com os outros e com elas mesmas como atores em um processo de construção de conhecimentos.

No processo inclusivo, as metodologias de ensino devem ser construídas junto com os estudantes e não a partir de critérios universais e idealizados. Elas devem ser pensadas, planejadas a partir das demandas singulares dos estudantes em sala de aula, em sua multiplicidade e não como um modelo “Uno”, “homo”, imposto aos estudantes. De acordo com Sílvia Orrú:

No processo pedagógico dialógico e inclusivo a homogeneização do ensino é algo inaceitável, pois cada um aprende do seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades. Aprender está para além do inatismo, daquilo que é regulado pelo fator biológico. Mais uma vez, o diagnóstico biomédico não deve ser um dispositivo para discriminar e profetizar quem irá ou não aprender. Até porque para nada serve o laudo diagnóstico biomédico para o mestre, uma vez que as metodologias para aprendizagem devem ser construídas junto com o aprendiz e não a partir de critérios universais (ORRÚ, 2017, p. 44).

A partir desse pensamento, entende-se que a educação na perspectiva inclusiva se contrapõe às metodologias tradicionais, ao estático e a abordagens educativas disciplinares e controladoras que visam a docilização dos corpos e ao controle das mentes e da vida dos estudantes. Nesse caminho, a inclusão é a “linha de fuga” contra as categorizações, contra as identidades fixas, contra as imposições, contra os modelos universais e contra os interesses do capital, a inclusão é transgressão. Destarte, “a inclusão está para além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade do consumo” (ORRÚ, 2017, p. 47).

Nessa direção, para incluir é preciso criar ambientes de aprendizagem plurais e esses devem ser construídos coletivamente, com os sujeitos da aprendizagem, não podem ser criados de forma hierárquica. A inclusão é coletiva, é horizontal, é para a turma toda, é

conhecimento e é humanização. De tal modo que, incluir as diferenças colabora para a formação de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas, mais respeitadas e mais empáticas. É na convivência com as diferenças e na recriação e ressignificação daquilo que é posto como “Uno”, universal, “único jeito”, que os sujeitos aprendem e se desenvolvem uns com os outros (ORRÚ, 2017).

Nessa linha de pensamento, a inclusão é benéfica para os todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Vale destacar o que diz Sílvia Orrú em dos trechos do seu livro:

Na inclusão a mesclagem é um acontecimento habitual. Ela demanda a combinação dos diversos domínios do conhecimento sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, de modo a não desprestigiar nenhuma potencialidade, pois os sujeitos são diferentes e têm preferências distintas também em seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, uma sociedade democrática como prevista na Constituição Cidadã, a qual incluir os direitos à igualdade, à diferença e à educação, precisa recriar a escola e a educação. É preciso transgredir o paradigma do “Uno” e chegar ao paradigma da “Multiplicidade”, das diferenças. Desse modo, como conceber um ensino de qualidade com as diferenças? Como incluir as diferenças na sala de aula a fim de se construir conhecimentos? Como preparar os estudantes para a participação cidadã, qualificá-los para o trabalho e torná-los mais humanos, se os processos de ensino e de aprendizagem não são democráticos?

Lembro-me de quando estava como tutora na disciplina de educação inclusiva com a professora-pesquisadora Sinara Pollom Zardo, na faculdade de educação da Universidade de Brasília, e anotei uma das explicações proferidas pela professora acerca dos fundamentos da educação na perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva tem vários fundamentos, por assim dizer, e os principais deles são: a) alteridade: capacidade de apreender o outro na plenitude da sua dignidade; b) diferença: como valor humano e, também, como valor pedagógico; c) a educação inclusiva assume uma perspectiva contrária à colonização dos saberes, pois problematiza o pensamento colonizado; d) a educação inclusiva adota processos democráticos, pois ela é intercultural, ou seja, as culturas conversam entre si; e) incluir é respeitar os direitos humanos; f) a identidade e a diferença são reconhecidas como interdependentes; g) problematiza-se a diferença e a identidade, elas não são estáticas e essencializadas; h) a diferença é que vem antes de tudo; i) considera-se que identidade e diferença são atos de criação linguística, cultural, social, política etc., a linguagem se constitui a partir de relações de poder, ela define “o lugar” que as pessoas “podem” ocupar na sociedade. [...] A definição do “outro” é marcada por relações de poder, de disputa, de conflito. Essa definição, muitas vezes, ameaça a garantia de direitos. As diferentes identidades dos alunos devem configurar o currículo. Esse deve ser aberto e flexível, e é composto por três pilares da prática: currículo, planejamento e avaliação. E falar de inclusão também é falar de inclusão docente (trecho retirado do caderno de estudos da estudante, 2020).

Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva se permite a seguinte reflexão “como pensar a Pedagogia com a Diferença” (SILVA, 2000, p. 101). Na mesma lógica problematizadora de Tomaz, também me permito fazer algumas problematizações: quais metodologias pedagógicas contribuem para a inclusão das diferenças? Como tornar o ensino mais democrático, inclusivo e humano? Quais práticas pedagógicas permitem que as diferentes manifestações do conhecimento se apresentem no contexto de sala de aula? Como incluir os interesses dos estudantes e oferecer diferentes recursos, materiais, atividades, espaços, mas sem discriminar nenhum deles? Se cada estudante é afetado de maneira singular por um signo, como instigar o interesse dos estudantes pelos estudos e contribuir para o desenvolvimento deles por meio de um processo ativo de aprendizagem? Como aproximar as diferentes realidades dos estudantes aos conteúdos curriculares, às atividades e à avaliação?

## **1.2. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

“A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora”  
Maria Teresa Égler Mantoan

A Educação Inclusiva no Brasil passou a ter mais expressão a partir de meados da década de 1990 (PRIETO, 2006, p. 33), sobretudo após a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, em 1990. A aprovação dessa declaração influenciou e orientou os normativos sobre educação na perspectiva inclusiva no Brasil. Nessa Declaração foram listados dez objetivos organizados em forma de artigos. Cabe ressaltar a importância dessa declaração apresentando alguns desses artigos:

Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Artigo 2 - Expandir o enfoque: lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade: a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio: políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por

medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1990, p. 2-7)

Essa declaração além de enfatizar a educação como um direito humano "toda pessoa tem direito à educação" (UNESCO, 1990, p. 1), reconhece a importância da educação básica para todas as pessoas e estabelece como desafio a necessidade de melhorar a qualidade da educação e promover a equidade.

Outro documento que influenciou a Educação na perspectiva inclusiva no Brasil é a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994. A declaração reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade e a urgência da educação para crianças, jovens e adultos no sistema "regular" de ensino, e que suas necessidades educacionais sejam atendidas na escola inclusiva. Na declaração é proclamado que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 1994, p. 1).

São declaradas nesse documento diretrizes que ratificam a necessidade de uma escola e educação inclusiva: "adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma" (ONU, 1994, p. 2). Além do mais, a declaração admite que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, as quais deveriam ser atendidas pelos sistemas de educação por meio de propostas educacionais que consideram a diversidade de tais características e necessidades.

Por se tratar de um documento relevante para a elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo, é valioso mostrar que essa declaração entende como um dos princípios fundamentais da escola inclusiva "que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (ONU, 1994, p. 5), o que reforça a ideia de que um ambiente escolar inclusivo que

reconhece e atende as diferenças favorece a aprendizagem de todos, independente se os estudantes têm deficiência ou não (MANTOAN, 2003).

Assim como a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca é um dispositivo normativo que destaca a Educação Inclusiva como um desafio que confronta a escola e os profissionais de educação, uma vez que:

o princípio que orienta a ação especial é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (ONU, 1994, p. 3).

Compreende-se desse trecho da declaração que não somente os estudantes com deficiência tem necessidades educacionais “especiais”, mas que qualquer outro estudante pode ter dificuldades no aprendizado em um determinado momento, requerendo um atendimento educacional “especial”. Essa lógica de pensamento reafirma o que Mantoan (2003) diz: a escola não deve se especializar apenas em estudantes com deficiência, mas sim em todos os estudantes. Quer dizer, em atender as necessidades educacionais de aprendizado de todos, as quais são encontradas dentro da escola, no dia a dia da sala de aula.

Esse posicionamento também tem relação estreita com o que é explicado por Prieto para o Atendimento Educacional Especializado <sup>14</sup>(AEE):

---

<sup>14</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no artigo 2º, no parágrafo 1º, o Atendimento Educacional Especializado (AEE): “é denominado como serviços de apoio especializado, compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento\* como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”. O Art. 3º elenca como objetivos do AEE: “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino”. \*nova terminologia: TEA – Transtorno do Espectro Autista. O AEE é realizado no contraturno das aulas “regulares”.

os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento podem requerê-los (PRIETO, 2006, p.34).

Para a autora, o atendimento educacional especializado deve servir ao atendimento de todos aqueles estudantes e profissionais que demandam de apoio educacional mais específico para aprender ou para ensinar. Seja no atendimento de estudantes para o desenvolvimento de habilidades requeridas para a sua aprendizagem e autonomia, como por exemplo, aulas de braille (sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão), ou seja no atendimento de professores, por exemplo, para que esses obtenham conhecimentos e habilidades para planejar uma aula mais inclusiva e acessível a todos.

Segundo Prieto (2006), o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº. 17/2001 especifica o seguinte:

com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldade cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (PRIETO; 2006, p.46).

A autora chama atenção para que essa definição de necessidades educacionais especiais não seja compreendida a fim de “culpar” o estudante como o responsável pelos problemas no seu processo de aprendizagem, menos ainda, que os estudantes sejam encaminhados inadequadamente para a educação especial ou para o AEE. Para Prieto, ampliar o alcance do AEE é justamente contribuir para o seu papel de apoio à escola e aos professores quando confrontados com necessidades educacionais individuais ocasionadas pela existência de uma proposta pedagógica que não atende às diferenças e a diversidade humana, devendo, portanto, subsidiar os educadores com conhecimentos e recursos a serem utilizados no processo de ensino dos estudantes a fim de incluir todos.

Nessa lógica, o AEE também tem como função promover a acessibilidade em colaboração com os professores na sala de aula regular a fim de atender as necessidades educacionais “especiais” dos estudantes com ou sem deficiência por meio de conhecimentos, de recursos, de estudos e de materiais que visam incluir as diferenças dos estudantes e promover a inclusão. O pensamento de Prieto está alinhado com o que diz o professor José Antonio Torres González sobre a educação especial: “ideia de uma ação ou conjunto de ações

e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem, em contextos normalizados” (GONZÁLES, 2001, p. 69 apud PRIETO, 2006, p. 34).

Nessa perspectiva, entende-se que para Prieto (PRIETO, 2006, p.33-35), o termo necessidades “especiais” não se restringe aos estudantes com deficiência, mas, também, contempla qualquer estudante que no decorrer do seu processo de aprendizagem têm dificuldades de aprendizagem, a qual pode decorrer de metodologias de ensino não inclusivas. Significa que os professores precisam estar atentos aos diferentes tempos, modos, estilos, interesses, signos, culturas e temas geradores para de fato incluírem os estudantes de modo que esses participem de forma ativa e autônoma da construção dos seus conhecimentos por meio de estratégias de ensino diversificadas, de planejamento e organização de ensino que favoreçam as diferentes maneiras de aprender.

Além dessas declarações internacionais, outro marco legal do qual o Brasil é signatário e que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Além de ter valor legal, refere-se aos direitos e às garantias fundamentais da pessoa humana.

A Convenção reafirma que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, bem como expressa que esses direitos têm origem da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Inclui-se como direito: “o direito de não ser submetido a discriminação com base na deficiência” (BRASIL, 2001). Como signatário, o Brasil se compromete “a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2001).

Cabe destacar desse documento o conceito de discriminação contra as pessoas com deficiência:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Verifica-se que o conceito empregado pela Convenção Interamericana faz referência à conceituação utilizada pelo modelo social de deficiência que a compreende como uma forma de opressão decorrente de organizações sociais e políticas que excluem a diversidade corporal. De acordo com Debora Diniz (2007, p. 18), o modelo social de deficiência em contraposição

ao modelo médico<sup>15</sup>, “define a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente”. Nessa perspectiva, a deficiência é compreendida como uma experiência de segregação e discriminação que enfatiza a interação negativa entre um corpo com lesões e a sociedade, em ambientes físicos e sociais (DINIZ, 2007, p. 54).

Ainda no âmbito internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº .949, de 25 de agosto de 2009. O referido documento tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

Trata-se de um normativo que define pessoas com deficiência como sendo aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras<sup>16</sup>, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009). Além disso, reafirma que a discriminação contra qualquer pessoa por motivo de deficiência configura-se como violação da dignidade humana, e reconhece que existe diversidade entre pessoas com deficiência.

É importante salientar que essa convenção internacional, diferentemente das demais, menciona no texto a preocupação com:

---

<sup>15</sup> Perspectiva da deficiência que entendia as origens das desvantagens nas lesões, no indivíduo. Caracterizava-se a deficiência como uma questão individual e não como uma questão social. No modelo médico, as lesões são problemas na função corporal ou na estrutura, como desvios ou perdas significativas. Logo, elas são as manifestações das patologias. “Para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, os sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 23). No modelo social, as barreiras sociais e o capitalismo (homem “normal”, “ideal” e produtivo) causam a deficiência e oprimem e segregam essas pessoas socialmente.

<sup>16</sup> Barreiras: “são os fatores ambientais cuja presença ou ausência limitam o funcionamento de um indivíduo e criam a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 48). Para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, artigo 3º, parágrafo IV, consideram-se barreiras como: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias”.

as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade, pobreza ou outra condição; [...] mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração; [...] a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência, (BRASIL, 2009).

É possível inferir desse trecho que a Convenção Internacional acrescentou a perspectiva da Segunda Geração do Modelo Social de Deficiência, em que a leitura sociológica sobre o conceito de deficiência foi ampliada. De acordo com Diniz (2007, p. 61), foi a crítica feminista que introduziu o debate sobre: as restrições intelectuais, a ambiguidade da identidade deficiente em casos de lesões não aparentes e o papel das cuidadoras dos deficientes. Conforme a autora, foram as feministas que:

Mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as teóricas feministas da segunda geração, aqueles primeiros teóricos eram membros da elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade (DINIZ, 2007, p. 61-62).

Esses marcos legais internacionais acerca dos direitos das pessoas com deficiência, entre outros, revelam o que diz Diniz (2007, p. 23-25), “o corpo era um espaço de expressão da desigualdade que precisava ser colocado no centro dos debates sobre justiça social para os deficientes”. O autor Harlan Hahn, um dos teóricos do modelo social, disse: “a deficiência é aquilo que a política diz que seja” (HAHN, 1985, p. 294 apud DINIZ, 2007, p. 22).

A partir dessa perspectiva, entende-se o “especial” da educação como sendo um ato político no sentido de encerrar com a contradição entre educação como um direito humano e a resistência social quanto à matrícula de estudantes com deficiência no ambiente escolar comum. Assim, prevalece o entendimento de que todos os estudantes são “especiais”, são únicos, e o “especial” da “Educação Especial” é um direito a mais dos estudantes com deficiência. É um direito a mais, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi sancionada, e a ideia do “especial” é compreendida, nesse contexto, no sentido de inserir os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista, com superdotação ou altas habilidades como público-alvo da Educação “Especial”, garantindo a eles o atendimento educacional especializado às suas necessidades específicas no processo de

aprendizagem, a fim de eliminar as barreiras no processo de escolarização desses estudantes e promover a acessibilidade na educação.

Cabe esclarecer que a Perspectiva da Educação Inclusiva abrange outras manifestações de desigualdade social e de relações de poder, para além da relação de biopoder sobre os corpos com deficiência. Tais relações resultam em estigmatização e em discriminação social que atingem as minorias no Brasil. Já citados anteriormente, mas vale a pena lembrar: os povos indígenas, os negros, imigrantes, mulheres, pessoas que moram em periferias, moradores de rua, população LGBTIAP+, culturas e religiões afrodescendentes, entre outros.

As feministas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 levantavam essa bandeira das diferentes manifestações de desigualdade sociais. Essa lógica de pensamento pode ser deslocada para o campo educacional: o que é ser uma estudante com deficiência, negra, mulher, que mora em periferia? Qual é o ponto de partida dessa estudante na sua trajetória na educação? Como promover uma educação inclusiva crítica a fim de diminuir as desigualdades em sala de aula? Como identificar as diferenças e por meio do ensino oportunizar condições de aprendizagens com qualidade, sem discriminar? Quais barreiras devem ser superadas para incluir um estudante homem transgênero na escola e no contexto de sala de aula?

É certo que vários fatores externos devem ser considerados, tais como: contexto sociocultural da escola, da comunidade onde a escola está inserida, os contextos familiares, a relação família-escola e vice-versa, enfim, são diversas questões. Mas as questões suscitadas são apenas algumas de várias questões que podem ser feitas acerca de como promover uma educação para todos, com todos, a fim de contemplar as diferenças, a diversidade e atender as necessidades educacionais dos estudantes, além de promover o aprendizado de todos.

A fim de assegurar não somente um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, mas também efetivar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, no exercício da cidadania, e no exercício dos demais direitos sociais e nas liberdades fundamentais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi instituída, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. No capítulo IV, que trata sobre o direito à educação, o Art. 27 e o Parágrafo Único dizem o seguinte:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Com a finalidade de legitimar a LBI e os seus dispositivos no âmbito do Distrito Federal (DF), foi sancionada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal (Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal,) que segue as orientações da LBI. No Estatuto da Pessoa com Deficiência do DF, o poder executivo se compromete a tomar as medidas necessárias para assegurar os recursos e o pleno exercício dos direitos sociais e individuais das pessoas com deficiência. Assim como a LBI, o Estatuto da Pessoa com Deficiência do DF tem como princípios:

Art. 5º: I - o respeito à dignidade inerente, à autonomia individual, incluída a liberdade de fazer suas próprias escolhas, e à independência das pessoas; II - a não discriminação; III - a inclusão e participação plena e efetiva na sociedade; IV - o respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade e da condição humana; V - a igualdade de oportunidades; VI - a acessibilidade; VII - a igualdade entre homens e mulheres; VIII - o respeito pela capacidade em desenvolvimento das crianças e adolescentes com deficiência.

Nessa relação entre Educação Inclusiva e Educação “Especial”, cuja definição de deficiência é reconhecida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, pela Organização das Nações Unidas (ONU) “como um conceito em evolução” - mas que é certo de que as barreiras restringem a participação efetiva das pessoas, bem como o exercício dos direitos sociais - é que se pode considerar os princípios elencados em ambas as Leis de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nacional e Distrito Federal<sup>17</sup>) como legitimadores dos princípios da Educação Inclusiva<sup>18</sup>, uma vez que a Educação “Especial” é na Perspectiva Inclusiva.

Também é por meio dessa relação que o direito à Educação Inclusiva se torna um direito fundamental, pois não há como falar de educação em igualdade de oportunidades sem inclusão. Como o Estado deve garantir o acesso aos direitos fundamentais, ele deve intervir positivamente no sentido de não perpetuar as desigualdades sociais e a opressão. A partir disso, é sempre bom lembrar o que diz Boaventura de Sousa Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

---

<sup>17</sup> Lei nº 6.637, de 20 de julho de 2020, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal. “Art. 1º - Fica instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal, destinado a estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência (incluídas as neurofibromatoses), visando à sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa”. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei\\_6637\\_20\\_07\\_2020.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_20_07_2020.html).

<sup>18</sup> Princípios da Educação Inclusiva: toda pessoa tem o direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; a educação inclusiva diz respeito a todos (GARCEZ, 2016).

Considera-se, neste trabalho, o pensamento de Boaventura em que as diferenças não se enquadram na cultura de igualdade das escolas. Apresento o diálogo entre a professora Rosângela Gavioli Prieto e a professora Maria Teresa Égler Mantoan, que serve para reflexão sobre igualdade e diferença, e, também, cujo raciocínio relaciona-se com o que diz Boaventura. O direito à igualdade (todos têm direito à educação) e à diferença (“Identidade Ser”) têm relação intrínseca com os normativos internacionais e nacionais abordados neste capítulo, por se tratar de marcos legais quer versão sobre a inclusão das diferenças na educação. Eis o diálogo:

Rosângela: Quais são as “armadilhas” a ser enfrentadas na construção de uma educação que valorize, respeite e incorpore a diversidade humana como ingrediente do processo de aprendizagem e que sustente a afirmação “combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha”? Maria Teresa: como dissemos, livrar-se da armadilha das diferenças é saber quando mostrá-las e quando escondê-las. A garantia do acesso à educação escolar implica escondê-las, para que se legitime o direito à igualdade de aprender em uma mesma turma, em escolas comuns de ensino regular. Ocorre que a inclusão ultrapassa a legitimação desse direito, ao exigir não apenas a matrícula escolar, mas o prosseguimento dos estudos até os níveis mais elevados da criação artística, da produção científica, da tecnologia. Há, então, que se reconhecer as peculiaridades dos alunos, isto é, as diferenças. Nesse sentido, é preciso mostrá-las, porém sem discriminá-las (MANTOAN, PRIETO, 2006, p. 79-80).

Logo, é preciso atenção para não ferir o direito humano de todos os estudantes à educação e ao ensino escolar comum com qualidade e, ao mesmo tempo, incluir as diferenças nos processos educativos para lidar com o desafio da inclusão.

## **CAPÍTULO 2: DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

“Numa turma diferenciada, o professor planeja e executa de forma proativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos”

Carol Ann Tomlinson

A educação na perspectiva inclusiva visa a humanização dos sujeitos na medida em que considera os direitos humanos e a dignidade de vida como fundamentais para garantir o direito à educação de todos. Em uma escola inclusiva, o princípio da dignidade humana orienta as práticas educativas, as quais buscam garantir o direito à educação com qualidade para os estudantes. Segundo Paulo César Carbonari:

A dignidade não é um dado natural ou um bem (pessoal ou social). A dignidade é a construção de reconhecimento e, portanto, luta permanente contra a exploração, o domínio, a vitimização e a exclusão. É luta permanente pela emancipação, profundamente ligada a todas as lutas construídas ao longo dos séculos pelos oprimidos para abrir caminhos e construir pontes de maior humanidade (2006, p. 156).

Nesse sentido, é preciso enxergar os estudantes como sujeitos de direitos, sujeitos cuja dignidade deve ser valorizada, e construir ambientes de aprendizado que proporcionem aos próprios sujeitos compreenderem a sua própria dignidade e, também, a dos outros, como forma de emancipação. O reconhecimento das diferenças pelos professores é fundamental para um planejamento pedagógico cada vez mais inclusivo, uma vez que - considerar a diferença enquanto valor humano e o princípio da igualdade intelectual como elementos da aprendizagem - permite aos professores a compreensão de que: toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e o convívio com as diferenças no ambiente escolar comum beneficia a aprendizagem, a humanização e o reconhecimento de direitos (MANTOAN, 2003; ORRÚ, 2017).

Desse modo, a diferenciação pedagógica - como perspectiva didática que inclui as diferenças dos educandos na organização do trabalho pedagógico do professor - proporciona aos estudantes um ambiente de aprendizado mais flexível e atividades mais orientadas às necessidades educacionais, aos interesses, aos estilos e aos tempos de aprendizagem e à diversidade cultural de cada estudante. Trata-se não apenas de uma diversificação dos instrumentos pedagógicos e das atividades, mas, também, do gerenciamento de percursos de aprendizagem individualizados.

No Livro *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Philippe Perrenoud <sup>19</sup> destaca, entre outros aspectos, que para aprender é preciso:

dar sentido ao que se faz e ao que se aprende; sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade; não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade; acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende; e, melhor que tudo isso, sentir que se é amado; sentir-se compreendido e apoiado nos momentos de cansaço e fracasso (2001, p.24)

Tais aspectos elencados pelo autor se relacionam à dignidade humana, ao direito à educação inclusiva e ao papel dos professores como principais agentes de transformação no contexto escolar, na sala de aula, a favor de uma educação menos homogeneizadora. Além do mais, introduz as emoções, o afeto e os sentimentos dos estudantes como elementos que influenciam em suas aprendizagens. Perrenoud (2001, p. 27) define a diferenciação pedagógica como “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada

---

<sup>19</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra. É autor de vários artigos e livros, entre eles, *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação* e *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*.

aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

De acordo com o autor, a diferenciação não condena a uniformidade dos conteúdos e os objetivos gerais para a aprendizagem, pois entende que todos podem vir a atingir os mesmos domínios, porém esses domínios podem ocorrer por itinerários diversos (percursos diferentes). Na diferenciação, os conteúdos do currículo são como um conjunto de experiências formadoras, logo, um conteúdo específico é flexível e pode proporcionar diferentes modos (caminhos) de ser compreendido, bem como pode ser expresso por diferentes formas de manifestação do conhecimento dos estudantes.

Para Perrenoud (2001, p. 27), a diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino, embora requeira uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem em alguns momentos, mas não significa que os estudantes trabalham sozinhos ou apenas com o professor como se fosse uma tutoria. Na diferenciação, há projetos coletivos (grupos e/ou subgrupos) e gerenciamento de percursos individualizados de aprendizagem a partir dos interesses dos estudantes e das necessidades educacionais de cada um.

Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns, pode ser dominada facilmente e, por isso, não constituir um desafio nem provocar aprendizagem. Outros, porém não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições (PERRENOUD, 2001, p. 26)

A diferenciação pedagógica trata-se de romper com a “indiferença às diferenças” (PERRENOUD, 2001, p. 28) como uma forma de evitar o fracasso escolar. Essas diferenças estão relacionadas aos aspectos intrínsecos do processo de aprendizagem de cada estudante (estilos de aprendizagem, ritmos diferentes, preferências, interesses, relação afetiva, necessidades etc.), mas também aos fatores externos, como as desigualdades sociais e culturais produzidas pela sociedade e reproduzidas pela escola, sobretudo no contexto de sala de aula por meio da discriminação negativa (diferenciação negativa).

Segundo o autor, os professores devem construir um ambiente acolhedor e desenvolver uma identidade de “grupo-classe”. O “grupo-classe” é uma rede de relações afetiva, rica em comunicação e em experiências, que se organiza de maneira cooperativa, e, para diferenciar é preciso trabalhar em sala de aula com a mediação em grupo e, por vezes, individual. A diferenciação necessita de ambas as abordagens pois são complementares (grupo e individual). Dessa maneira, o trabalho em sala de aula deve valorizar o trabalho cooperativo

entre os estudantes em prol de se criar um ambiente em sala de aula com relações mútuas de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso levar em conta as diferenças, mas sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível, na sua cultura de origem, no seu projeto individual (PERRENOUD, 2001, p. 34).

Quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar; ao mesmo tempo, quanto mais se aposta em um funcionamento coletivo em grupo-classe e em equipes, mais é dada a cada um a oportunidade de revelar outras facetas de sua personalidade: o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes diante das desigualdades; quanto mais aberta e de livre circulação, quanto mais a escola se abre ao exterior, mais se multiplicam as oportunidades de viver as diferenças culturais e os conflitos relacionais. [...] Nesse caso, a diferenciação passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural. O componente afetivo das relações interpessoais não é importante apenas entre o professor e cada aluno, mas entre cada um deles e o grupo (PERRENOUD, 2001, p. 34-35).

Dessa maneira, a diferenciação é uma estratégia didática que tem como princípios a inclusão das diferenças e a cooperação entre professores e estudantes em forma de “grupo-classe” de modo cooperativo em prol de aprendizagens mútuas. Essa perspectiva pedagógica pressupõe que é necessário diferenciar as atividades de forma global (para todos) e, também, diferenciar os papéis individuais dos sujeitos na sala de aula (todos são aprendizes, o professor não é a única fonte do saber, existe troca de aprendizados) para que cada estudante encontre sentido e oportunidades significativas de aprendizado.

Perrenoud (2001) sinaliza alguns pontos relevantes acerca da diferenciação, um deles é que essa abordagem não se trata de um método e não existem receitas prontas, mas sim, de um processo de construção por parte dos professores e da escola ao se confrontarem com as diferenças, com a diversidade, com as desigualdades sociais e com as necessidades dos estudantes. A diferenciação é um desafio pedagógico que rejeita as soluções únicas e aceita as incertezas, a flexibilidade e a abertura para construir situações didáticas significativas na ação cotidiana da escola e da sala de aula.

Apesar de não ser um método, possui alguns princípios orientadores: a relação complementar entre individualização e “grupo-classe” (grupos, subgrupos), portanto a individualização é apenas em alguns âmbitos; a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e em “grupo-classe”; o respeito às diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no “grupo-classe”; a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas, mobilizadoras e diversificadas em função das

diferenças pessoais e culturais; não contribuir para a reprodução das desigualdades socioculturais (PERRENOUD, 2001, p. 36).

A diferenciação é uma “valsa-hesitação”: significa que há uma etapa de apoio intensivo aos alunos em dificuldade, enquanto os outros se ocupam de forma inteligente, e há uma fase de desaceleração da progressão para que todos compreendam e uma fase de aceleração para que cada um alcance o seu melhor (PERRENOUD, 2001, p. 53).

A diferenciação pedagógica e os seus princípios corroboram para a democratização do ensino, dos conhecimentos, dos saberes, e para a inclusão de todos os estudantes a fim de promover oportunidades de aprendizado significativas, sem deixar de respeitar as diferenças e os limites de cada estudante. A diferenciação pedagógica também é andar no “fio da navalha” como diz Mantoan (2003, 2006), porque a ideia é o professor conduzir todos a uma “altura mínima” supostamente ao seu alcance, e, também, conduzir cada um à sua altura máxima (PERRENOUD, 2001, p. 52).

Dessa maneira, trata-se de “gerenciar”: as diferentes situações de aprendizagem; os diferentes níveis de aprendizagem; os diferentes ritmos de aprendizagem; e o desenvolvimento das capacidades de cada um de maneira cooperativa por meio do “grupo-classe” (aprendizagem cooperativa, ativa, construtiva, significativa, e com projetos coletivos e individuais). É, a partir desse ponto de vista, que o autor diz que é preciso romper com práticas didáticas que se dirigem a um “aluno genérico, sem levar em conta sua história, suas raízes culturais, sua inserção no grupo” (PERRENOUD, 2001, p. 195).

Segundo Perrenoud “é melhor ajustar o diálogo pedagógico dos professores àquilo que os alunos dizem em sala de aula” (PERRENOUD, 2001, p. 195), afinal de contas, os estudantes não são homogêneos e sua dignidade como “Identidade Ser” deve ser valorizada, assim como a construção de conhecimento para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de dignidade e de direitos. A diferenciação pedagógica considera que é preciso construir estratégias de ensino que atendam as necessidades do grupo-classe conforme elas se apresentam e, ao decorrer das aulas e da utilização das estratégias de ensino, elas vão se apresentando. A diferenciação também não é fixa, ela é movimento.

Para o autor, lutar contra a “indiferença às diferenças” é preciso reconhecer que “a igualdade de oportunidades é, normalmente, uma utopia”, pois é preferível pensar em proporcionar “desigualdades”, no caso, diferentes situações de aprendizagem para “se garantir uma autêntica igualdade de oportunidades de aprendizado” (PERRENOUD, 2001, p. 152). Para criar condições efetivas para o aprendizado de todos, é preciso não transformar as desigualdades iniciais em desigualdades de aprendizagem, para isso:

diferenciar é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura. [...] aprender a gerir a heterogeneidade dentro de uma turma, significa redimensionar a gestão da turma para espaços mais amplos, fornecendo um apoio integrado aos alunos que apresentam níveis de dificuldades acentuados e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento da cooperação entre os alunos, de forma a que aqueles que avançam com mais facilidade possam igualmente contribuir para a evolução dos que aprendem num ritmo mais lento (PERRENOUD, 2001).

O pensamento de Perrenoud (2001) se alinha ao pensamento de Mantoan (2003; 2006) quando ambos sinalizam que é preciso romper com a discriminação negativa e adotar práticas educativas inclusivas a fim de diferenciar os percursos de formação. Nesse sentido, a diferenciação é uma maneira de colocar em prática, como sugerido pelos autores, a discriminação positiva. No artigo intitulado de Os Sentidos da Diferença, Mantoan diz que para incluir é preciso diferenciar, e essa diferenciação está na contramão da diferenciação que exclui.

a diferenciação para incluir está cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total pela quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem *com* todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos. Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está sempre mudando e se diferenciando, interna e externamente, em cada sujeito (MANTOAN, 2011, p. 104, grifo do autor).

A educação na perspectiva inclusiva e a diferenciação pedagógica seguem o mesmo sentido pedagógico explicitado por Sílvia Orrú, quando a autora diz que é preciso “re-pensar e re-inventar” um currículo flexível para atender a todos e às singularidades ao mesmo tempo (ORRÚ, 2017, p. 71). Para incluir e diferenciar é preciso “recriar os espaços de aprendizagem”, “re-criar as possibilidades de aprendizado a partir da própria inclusão” (ORRÚ, 2017, p. 71).

Não basta agregar os excluídos, é preciso gerar “vida”. O ensino e o conhecimento não são prontos, acabados, uniformes e rígidos; eles são flexíveis, multi, geram “vida” para o espaço de aprendizagem que deve ser criativo, flexível, multi, plural, humano e solidário, e não estático (ORRÚ, 2017, p. 72). A educação inclusiva e a diferenciação pedagógica são, na filosofia de Deleuze, “linhas de fuga” para “re-criar” o novo.

Ademais, a diferenciação pedagógica também se relaciona ao conceito de signo. Diferenciar “é promover situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais de cada estudante”, e o signo é um “objeto com o qual uma pessoa se encontra e tem seu pensamento instigado; é o acionador do

pensamento e o que funciona como signo para cada pessoa pode diferenciar” (ANDRÉ, 2005, p. 8).

Sendo assim, podemos pensar que a diferenciação dos processos de aprendizagem a partir dos interesses, das diferentes situações didáticas, da abrangência dos diferentes estilos e tempos de aprendizagem, e de um currículo flexível, corrobora para atender aos signos que melhor instigam o pensamento de cada estudante, afinal, cada um é afetado de maneira singular por um signo (DELEUZE, 1988 apud LANUTI; BAPTISTA; RAMOS, 2020, p. 1.176).

Além de Perrenoud, outra estudiosa da área é Carol Ann Tomlinson. Philippe Perrenoud utiliza o termo Diferenciação Pedagógica e Carol Tomlinson<sup>20</sup> usa a denominação Ensino Diferenciado, mas ambos seguem a mesma lógica de pensamento quando dizem que o “ensino diferenciado não é o ensino individualizado” (TOMLINSON, 2008, p. 14). Porém, a fim de evitar incompreensões, utilizarei o termo Diferenciação Pedagógica para se referir ao Ensino Diferenciado de Tomlinson.

Para Carol Ann Tomlinson (2008) a diferenciação pedagógica proporciona aos estudantes “múltiplas abordagens para o que vão aprender, como o vão fazer e como vão expressar o que aprenderam a fim de maximizar as suas oportunidades de aprendizado”.

Basicamente, ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas” no 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. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada um possa ter uma aprendizagem eficaz (TOMLINSON, 2008, p. 13).

Além disso, a diferenciação pedagógica tem como elemento central o planejamento ativo por parte do professor, que deve focar nas diferentes necessidades dos estudantes e ser flexível para fazer ajustes necessários durante o processo de ensino e de aprendizagem (TOMLINSON, 2008, p. 16-19).

De acordo com a autora, a diferenciação pedagógica é proativa e requer dos professores o desenvolvimento de capacidades no sentido de: “pensar e usar o tempo de forma flexível em prol das aprendizagens”; “ter materiais diversificados”; “pensar em várias formas de atingir um objetivo comum”; partilhar a responsabilidade do ensino com os estudantes,

---

<sup>20</sup> Carol Ann Tomlinson é uma educadora norte-americana. É conhecida por seu trabalho com diferenciação pedagógica na educação como um meio de atender às necessidades individuais dos estudantes. É autora de vários artigos e livros, incluindo *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*.

certificando-se de que estes estão preparados para os papéis partilhados”; “desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula”, entre outros (TOMLINSON, 2008, p. 37).

Para Tomlinson (2008) e Perrenoud (2001), a diferenciação pedagógica trabalha com a turma toda (grupo-classe), outras vezes em subgrupos ou pequenos grupos, e ainda individualmente. Diferenciar para a turma toda, pressupõe que os conteúdos curriculares sejam significativos, relevantes, e apresentados como ideias e conceitos-chave; os quais funcionam como ponto de partida para ajudar todos os estudantes a estabelecerem ligações com as atividades e com os tópicos em estudo e com os posteriores, ou seja, os conceitos-chave servem de base para o acesso a outros conhecimentos (TOMLINSON, 2008, p. 39).

Ainda sobre o pensamento em comum dos autores, Tomlinson (2008) e Perrenoud (2001) também têm a mesma lógica de raciocínio sobre o ensino cooperativo dentro de sala de aula. A autora diz o seguinte: “o ensino diferenciado não é caótico” e “o ensino diferenciado não é apenas outra forma de conseguir grupos homogêneos” (TOMLINSON, 2008, p. 14-15). Isso significa que deve haver em sala de aula um clima cooperativo em prol de relações mútuas entre os estudantes.

A autora explica que a diferenciação pedagógica promove a formação de grupos flexíveis, os quais acomodam estudantes que são “fortes” em algumas áreas e menos em outras; e, às vezes, é necessário encaminhar estudantes para certos grupos cujas tarefas atendam às suas necessidades em um determinado momento do processo de aprendizagem, outras vezes, os próprios estudantes formam os seus grupos de trabalho.

Sendo assim, o professor e os estudantes têm a possibilidade de experimentar diferentes configurações de grupo, bem como em determinados momentos trabalhar individualmente a fim de realizar atividades desafiantes ao nível de desenvolvimento, de interesse, de estilo e tempo de aprendizagem e de capacidade de cada estudante. Dessa forma, “o ensino diferenciado mais do que quantitativo é qualitativo”, quer dizer que não cabe aos professores ajustarem apenas a quantidade de atividades, mas que é preciso, principalmente, ajustar a “natureza” das atividades para corresponder às necessidades do grupo, ou subgrupo ou individualmente e potencializar as aprendizagens de cada um (TOMLINSON, 2008, p. 17).

Conforme a autora (TOMLINSON, 2008, p. 17), a diferenciação pedagógica tem suas origens no processo de avaliação. Durante o processo de ensino e de aprendizagem os professores têm a oportunidade de conhecer melhor as necessidades dos estudantes, de aprofundar o conhecimento sobre eles por meio das conversas, dos debates, dos diálogos e da

observação, tanto para atender ao “grupo-classe” (PERRENOUD, 2001), quanto para recolher informações sobre o que funciona com cada estudante. Conforme a autora:

A avaliação já não é predominantemente algo que acontece no final de uma unidade para determinar “quem conseguiu”. A avaliação acontece no início para conhecer as necessidades específicas de cada estudante em relação aos objetivos de uma mesma unidade. Ao longo dessa unidade, e de variadas formas, o professor vai avaliando os níveis de preparação, de interesses e de modalidades de aprendizagem com base nas informações recolhidas. Os “produtos finais”, ou outros tipos de “avaliação final”, assumem várias formas, com o objetivo de que cada aluno encontre a melhor maneira de partilhar o que aprendeu ao longo dessa unidade (TOMLINSON, 2008, p. 17).

A avaliação proposta por Tomlinson alinha-se a proposta de uma avaliação na perspectiva formativa apresentada por Benigna Villas Boas, a qual é compreendida como um processo planejado pelos professores, que envolve diferentes atividades, usada não apenas pelos professores, mas também pelos estudantes. A avaliação ocorre durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico e fornece feedback para os professores e os estudantes. A função do feedback é promover ajustes que atendam aos propósitos curriculares almejados, às aprendizagens, ao desenvolvimento dos estudantes, e leva em conta não apenas critérios específicos do currículo, mas principalmente aspectos qualitativos como: o esforço individual, o envolvimento com as atividades, o desenvolvimento das capacidades de representação das ideias, participação etc. (VILLAS BOAS, 2011, p, 1-34).

Tomlinson explica que a diferenciação pedagógica providencia “múltiplas abordagens ao conteúdo, ao processo e ao produto”, uma vez que os professores devem lidar com pelo menos três elementos curriculares:

1. conteúdo (*input*) - o que os alunos aprendem; 2. processo – o modo como os alunos assimilam as ideias e a informação; e 3. produto (*output*) o modo como os alunos demonstram o que aprenderam. Ao diferenciarem estes três elementos, os professores oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam. No entanto, o que estas diferentes abordagens têm em comum é que foram planejadas com o objetivo de encorajar um crescimento substancial em todos os alunos (TOMLINSON, 2008, p. 17).

Dessa forma, a diferenciação pedagógica “centra-se no aluno” (TOMLINSON, 2008). Mas não na ideia de um estudante “Uno”, menos ainda, em um nível de compreensão e de aprendizado “Uno” (igual) para um determinado “grupo-turma”. A implementação da diferenciação pedagógica em uma turma requer o entendimento de que é preciso providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os estudantes.

De acordo com Tomlinson, uma turma diferenciada é “orgânica”. Os professores compreendem que é necessário ajudar os estudantes a desenvolverem mais autonomia e a assumirem maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e desenvolvimento. Nesse

tipo de turma, os estudantes participam ativamente na tomada e avaliação das decisões, e o professor busca equilibrar a realização de atividades decididas por ele e atividades escolhidas em conjunto com a turma a fim de contemplar os interesses (curiosidade) dos estudantes e motivar a busca pelo conhecimento (TOMLINSON, 2008, p. 20).

Para Tomlinson, “ensinar os alunos a partilhar responsabilidades permite que o professor trabalhe com vários grupos ou alunos individualmente, em diferentes momentos do dia, e por outro lado, prepara melhor os estudantes para a vida” (2008, p. 18). Além disso, a autora diz que em uma turma diferenciada o “ensino é evolucionário”, os estudantes e o professor aprendem juntos. O professor não é o “dono do saber”, ele pode saber mais um pouco sobre o conteúdo a ser ensinado, mas está continuamente aprendendo sobre o modo como os estudantes adquirem conhecimentos, sobre como eles aprendem. Nesse sentido, a diferenciação é colaborativa a fim de proporcionar situações de aprendizagem mais fecundas para todos.

A autora faz uma ressalva: um professor que adota a diferenciação pedagógica não pode se ver como alguém que já diferencia o ensino. Pelo contrário, o professor deve estar “plenamente consciente de que cada hora de ensino, cada dia passado na sala de aula, pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos”. Mais uma vez, assim como em Perrenoud (2001) e em Orrú (2017), aparece a ideia de que as estratégias de ensino não são fixas, elas são modificadas de acordo com as necessidades educacionais apresentadas pelo grupo-turma ou grupo-classe no decorrer dos processos de aprendizagem.

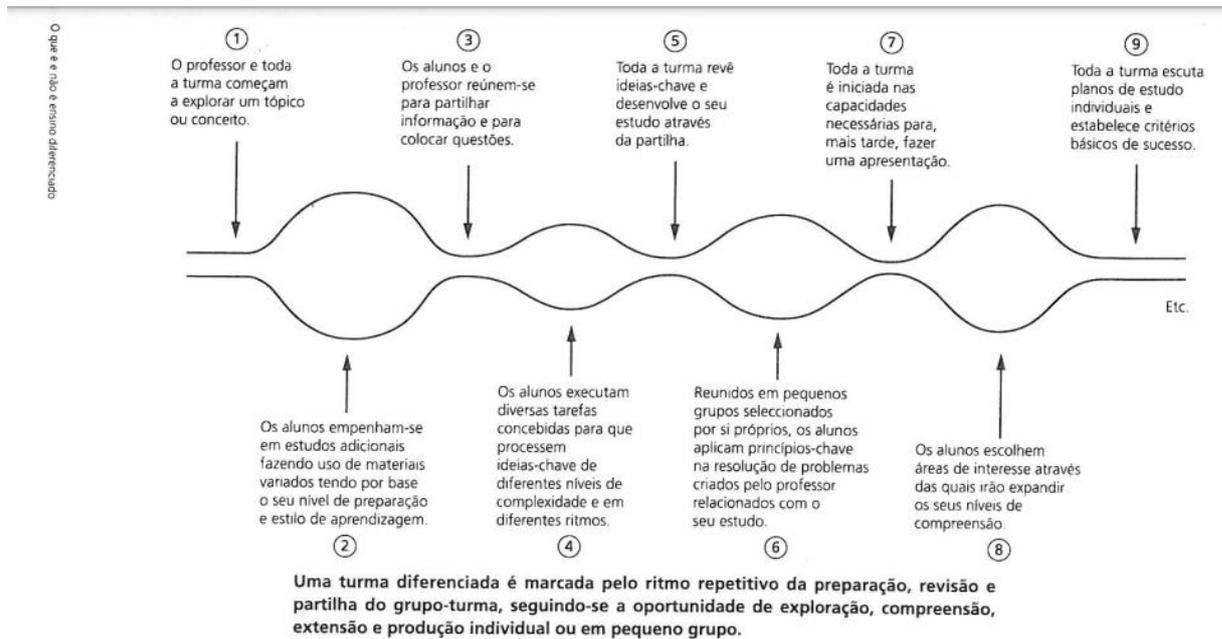
Nessa lógica, pode-se considerar a diferenciação apresentada por Tomlinson bastante condizente com a ideia de multiplicidade da diferença de Gilles Deleuze, mas no sentido didático, como se a realidade em sala de aula seguisse um fluxo, um fluído de diferenciação constante, é a multiplicação da diferenciação quando confrontada com às diferenças internas e externas dos estudantes.

Tomlinson vai além e diz que a diferenciação pedagógica não pode ser vista como uma mera estratégia pedagógica ou algo a ser feito no tempo extra. Para a autora, a diferenciação pedagógica deve ser encarada como:

É uma forma de estar na sala de aula. Não procura nem segue uma receita para a diferenciação, antes tenta combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos (TOMLINSON, 2008, p. 20).

A imagem a seguir mostra como seria o fluxo de ensino em uma turma, cujo professor utiliza a diferenciação pedagógica.

**Figura 1: O fluxo do ensino numa turma diferenciada (TOMLINSON, 2008, p. 19)**



Desse modo, a diferenciação pedagógica tem efeito direto na organização do trabalho pedagógico dos professores como uma perspectiva de ensino que busca favorecer a todos os estudantes processos de aprendizagens mais inclusivos, mais democráticos, mais flexíveis e menos hierarquizado. Para Perrenoud e Tomlinson, planejar a diferenciação é construir diferentes roteiros (flexibilização curricular), para alcançar objetivos de aprendizagem comuns, e ter um “menu” diversificado de “conteúdo”, “processo” e “produto” a fim de atender aos diferentes estilos, tempos, interesses, gostos, ou seja, aos diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. A educação na perspectiva inclusiva visa a todos, e a diferenciação pedagógica também. Não há discriminação negativa no sentido de diferenciar o ensino e as atividades apenas aos estudantes ditos “diferentes” (com deficiência ou com dificuldade de aprendizado), não há uma metodologia de ensino “homo”.

“Diferenciar na inclusão” ou “incluir na diferença” visa a todos, e se faz na “incompletude dos processos educativos quando defrontados com as diferenças”. (ORRÚ, 2017, p. 129). Sílvia Orrú, à luz da filosofia da diferença de Deleuze, diz o seguinte: “para que aconteça a inclusão, a diferença precisa ser seu par. Inclusão e diferença em suas incompletudes só podem existir na própria diferença, jamais no território do homo” (2017, p. 129).

## **CAPÍTULO 3: DADOS DA PESQUISA**

Neste Capítulo apresento três tópicos, o primeiro diz respeito à análise do Projeto Político Pedagógico da Escola escolhida para a realização da pesquisa de campo. O segundo tópico se refere aos desafios da pesquisa, no qual relato as dificuldades enfrentadas para conseguir ter acesso à escola e realizar as entrevistas. O terceiro tópico explico sobre a técnica da entrevista narrativa como instrumento metodológico e, em linhas gerais, como se dá a análise das entrevistas.

Sendo assim, antes de conhecer a escola pessoalmente, busquei conhecê-la a partir da análise do documento norteador de sua proposta pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (PPP). O objetivo foi apreender sob quais princípios a escola planeja o currículo, o trabalho pedagógico/didático e sob qual ponto de vista a avaliação é compreendida nesse documento. Tais aspectos são fundamentais para compreender em que contexto educacional, do ponto de vista pedagógico institucional, os professores entrevistados estão imersos.

Ademais, é importante dizer que a pesquisa foi realizada sob o viés dos princípios éticos da pesquisa científica, conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação, a fim de garantir o anonimato da escola e dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, a Unidade Escolar será denominada de Escola X e as professoras serão nomeadas Caliandra, Hortênsia e Magnólia. Todas as entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

### **3.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

Trata-se de uma escola que oferece o ensino regular, a escola atende o 1º Ciclo (1º, 2º e 3º Ano) e o 2º Ciclo (4º e 5º Anos) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está situada na Região Administrativa do Plano Piloto, sua localização favorece ao público próximo, mas atende a pouquíssimos estudantes da comunidade local. Os estudantes matriculados na Unidade Escolas são oriundos, em sua maioria, da Vila Telebrasília, do Itapoã e do Paranoá Parque. E, também, atende a estudantes residentes nas cidades do entorno, entre as quais Valparaíso e Águas Lindas de Goiás.

O Projeto Político Pedagógico da Escola dar destaque ao seguinte:

É válido destacar que por atender um público significativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA, essa Unidade Escolar recebe estudantes (TEA) de diferentes localidades do Distrito Federal, conforme encaminhamento da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (2022, p. 13).

De acordo com o PPP, há 91 estudantes matriculados no turno matutino e 77 no turno vespertino. Segundo o documento, a escola atende mais de cinquenta estudantes com deficiência, com diferentes necessidades educacionais e devido a isso:

Por essência, a escola desenvolve um trabalho pedagógico com olhar sensível às diferenças pautado no público-alvo que atende. A composição diferenciada das turmas, conforme a Estratégia de Matrícula, compreende estudantes em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem (2022, p. 13).

A figura a seguir mostra a quantidade de estudantes com deficiência matriculados na escola de acordo com o diagnóstico médico.

**Figura 2: Quantitativo de estudantes com deficiência com base no diagnóstico médico (PPP, 2022, p. 14)**

NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL	SIGLA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Baixa visão	BV	01
Transtorno Global /Autismo do Desenvolvimento	TGD/AUT	37
Transtorno Global /Síndrome de Asperger do Desenvolvimento	S. ASPERGER	01
Deficiência Física com Educacional Especial Alta Necessidade	DF/ANE	01
Síndrome de Down/Deficiência Intelectual	S.DOWN/DI	03
Deficiência Múltipla	DMU	02
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	TDAH	04
Deficiência Física com Baixa Necessidade Educacional Especial	DF/BNE	02
Deficiência Física com Média Necessidade Educacional Especial	DF/MNE	01
Dislexia	Dislexia	01
Distúrbio do Processamento Auditivo Central	DPA(C)	01
Transtorno Global do Desenvolvimento/Sem outra especificação	TGD/SOE	01

Tabela nº 08 – Quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Segundo o PPP, cabe a Escola X,

promover a aprendizagem de todos, ser espaço em que todos possam se matricular, frequentar às aulas e construir aprendizagens significativas e contextualizadas. Mais do que oferecer oportunidades iguais para todos, democratizar o conhecimento é uma questão de direito e justiça social. Disseminar a sabedoria é o caminho para a emancipação e a humanização dos indivíduos. É por meio das escolas que o Estado cumpre o seu dever de educar o seu povo que tem direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (PPP, 2022, p.45).

Para a escola, a função social vai além da “transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade” (2022, p.46), é preciso construir aprendizagens significativas e o (a) professor (a) deve atuar como mediador dessas aprendizagens durante o processo educativo. Com base no PPP, é papel da escola organizar o trabalho pedagógico sustentado por intencionalidades educativas que perpassem os diversos contextos, bem como as especificidades apresentadas pelos estudantes a partir do diagnóstico da realidade escolar da comunidade. Segundo o documento, a escola também deve cumprir o papel diversificar

experiências pedagógicas a fim de contemplar a variedade de dimensões das quais os sujeitos são constituídos.

Vale salientar que a nossa escola proporcionará a vivência de experiências diversificadas que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos, considerando as múltiplas dimensões que os constituem: cognitivas, afetivas, sociais, psicológicas, emocionais, físicas, entre tantas outras mais (PPP, 2022, p. 46).

Acerca da missão da escola, o PPP diz o seguinte:

Nossa missão é oferecer uma educação de qualidade (social), é ampliar os espaços, os tempos e as oportunidades de aprendizagens, dando ênfase ao protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos nossos educandos para que eles possam agir construtivamente na transformação social do seu meio e da sociedade (PPP, 2022, p. 47).

A Instituição Escolar baseia-se nos princípios de Educação Integral: integridade humana; transversalidade; intersetorialidade; territorialidade; diálogo escola/comunidade e trabalho em rede. Entre outros princípios epistemológicos, adota a flexibilização porque “oportuniza às escolas complementar o currículo de base comum com conteúdo e estratégias capazes de complementar a formação intelectual do educando” (2022, p. 48). Segundo o documento, “a nossa escola vive a inclusão com propriedade. É referência para famílias, professores e segue todos os documentos vigentes à Educação Inclusiva”.

Para tanto, a escola busca seguir os seguintes princípios da Educação Inclusiva, os quais constam no Projeto Político Pedagógico (2022, p. 48): princípio do respeito à dignidade humana; princípio da educabilidade de todos os seres humanos, independente de comprometimentos que possam apresentar; princípio do direito à igualdade de oportunidades educacionais; princípio do direito à liberdade de aprender e de expressar-se; princípio do direito a ser diferente.

Vale destacar os princípios éticos, estéticos e políticos da escola (2022, p. 49): reconhecimento sobre os diferentes tipos de grupos que constituem a realidade escolar, pelo viés da inclusão; respeito à pluralidade e à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos; valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito; adoção da escuta e do olhar sensível no manejo das ações pedagógicas.

Entende-se do documento que os princípios da escola têm referências no reconhecimento das diferenças e da diversidade. Infere-se que a instituição busca atender as necessidades dos estudantes com respeito: à dignidade humana, às múltiplas culturas e às singularidades de cada indivíduo. Além disso, tem como objetivo geral para a educação e para o ensino: o acesso e a permanência dos estudantes, formar cidadãos críticos e participativos,

proporcionar condições necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes, o que inclui competências e habilidades, nos processos de alfabetização e de letramento.

Entre os objetivos específicos chama atenção: “buscar instrumentos pedagógicos diversificados que auxiliem no diagnóstico visando a melhoria do ensino e aprendizagem” (2022, p. 52).

De acordo com o documento, a escola apresenta um perfil singular:

A Escola X apresenta um perfil singular: é uma escola comprometida com a inclusão, atendendo a estudantes com necessidades especiais que em sua maioria apresentam transtornos globais do desenvolvimento, atendendo ao previsto na Constituição Federal – CF/88 Art. 6º c/c LDB Art. 54; 58; 59 e 60 e Lei Orgânica do Distrito Federal – LODF (PPP, 2022, p. 58).

Para a escola, a construção de conhecimentos não é algo fixo, é um processo permanente porque está exposto às diferenças, sobre as quais as avaliações devem contemplar a fim de proporcionar aprendizados emancipatórios. E devido a isso as metodologias devem ser dinâmicas e mutáveis.

O reconhecimento das diferenças e a conscientização acerca da garantia de igualdade de oportunidades orientam para uma política permeada pela ética de inclusão (...)” (Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação Especial, 2014, p. 15), essa é a perspectiva conceitual e filosófica que fundamenta o trabalho pedagógico de nossa escola, atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA 8069/93, Art. 53 (PPP, 2022, p. 58).

Na compreensão da escola, o PPP tem “o propósito de converter os conhecimentos em possibilidade de emancipação do ser integral” (LDB, Art.3º, IX *apud* PPP, 2022). Nesse sentido, deve-se considerar que o desafio de educar é saber como o estudante aprende e quais recursos devem ser utilizados a fim de se atingir os objetivos de aprendizagem. Nesse viés, o PPP da escola recorre às dimensões do Modelo Felder-Silverman do autor Felder (2006) para dizer que os diversos estilos de aprendizagem devem ser considerados nos processos educativos de modo a contribuir para o alcance dos objetivos educacionais. Com base nesse autor, o PPP da escola aponta os seguintes estilos:

há os ativos, intuitivos, os visuais, verbais, os dedutivos, indutivos e outros. Deste modo ao se planejar as atividades deve-se atentar para atender os estilos do sujeito e estimular o desenvolvimento de outros estilos. O ideal é que haja o desafio a aprender, porém essa aprendizagem não deve ser reforço de incapacidade, mas sim estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências (PPP, 2022, p. 59).

Com relação ao ensino, consta no documento que a escola valoriza a diversidade cultural presente na escola:

Considerando que cultura é uma espécie de moeda na concepção de Bourdieu, diferencial que distancia as classes dominantes das classes dominadas, a escola busca oferecer ao público-alvo as oportunidades de participar de momentos culturais

diversificados, para proporcionar a ampliação do capital cultural que cada um possua respeitando o art. 1º, I e II da CF/88 (PPP, 2022, p. 59).

A organização curricular é feita por meio de eixos integradores do ensino fundamental: alfabetização, letramento e ludicidade; e dos eixos transversais: educação em e para os direitos humanos; educação para a diversidade e educação para a sustentabilidade. Conforme o PPP da escola, cabe a essa instituição se responsabilizar para diminuir a discriminação e os preconceitos com base nos padrões de homogeneidade.

Nessa direção, os eixos transversais contribuem para trazer temas relevantes e necessários de serem discutidos dentro da escola. À luz dos conhecimentos do autor Jurjo Torres Santomé (1988), a escola explica:

À escola cabe a responsabilidade de diminuir a discriminação e preconceitos contra aqueles que não atendem aos padrões estipulados CF/88 Art. 205; 206 I ao VII; 210. Deve abandonar a postura de detentora da verdade e de padronização e acompanhar a evolução da sociedade, abrindo-se, de modo consciente, para as diversidades que a vida apresenta. “Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (SANTOMÉ, 1988 *apud* PPP, 2022, p. 60).

Além disso, a organização escolar é por meio de ciclos porque a instituição acredita que esse é o caminho para tornar a escola mais justa e eficaz. Desse modo, a escola organiza o trabalho pedagógico por meio de um “Projeto Coletivo” e de um “Currículo Integrado”. Os temas que norteiam a interdisciplinaridade são gerados a partir desse “Projeto Coletivo”. Além do mais, a escola considera os eixos integradores e os transversais do currículo como motivadores para a decisão do tema e subtemas do Projeto Coletivo.

Quanto às estratégias de avaliação, a escola tem como princípio a avaliação formativa: “é a chave que fundamenta o trabalho pedagógico da escola”, a premissa é o trabalho pautado na “garantia do desenvolvimento para as aprendizagens” (2022, p. 105-106). De acordo com o PPP, a escola segue alguns princípios norteadores da prática avaliativa, os quais são: do sucesso; das diferenças individuais; das diferenças socioculturais; do progresso contínuo; da liberdade; da cooperação; do diálogo; de transformação (2022, p. 107). Alguns instrumentos e procedimentos avaliativos estão citados no Projeto Político Pedagógico da Escola (2022, 108): autoavaliação, teste da psicogênese, avaliação das/para as aprendizagens, produção de texto, linguagem oral, tarefas de casa e pesquisa.

No que concerne à Educação Inclusiva, de acordo com o PPP, a inclusão: “estão incluídos em turmas de Integração Inversa e Classes Especiais <sup>21</sup> os estudantes com necessidades educacionais especiais conforme especificações da tabela nº 08 deste Projeto Político-Pedagógico” (2022, p. 72). Tal política educacional busca oferecer condições necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens desses estudantes. Segundo o documento,

Para oferecer condições necessárias ao desenvolvimento de sua aprendizagem, a Escola prima por contemplar, a operacionalização do Currículo por meio de adaptações curriculares, pois constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (PPP, 2022, p.72).

A escola realiza adaptações curriculares porque entende ser a forma necessária para tornar o currículo apropriado às peculiaridades de cada estudante. Dessa forma, é possível, na opinião da escola, torná-lo dinâmico e passível de ampliação e alterações em prol de atender todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Ademais, é ofertado a esses estudantes o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos (modelo generalista<sup>22</sup>), no contraturno. A inclusão dos estudantes com deficiência por meio de medidas adaptativas é articulada entre a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem <sup>23</sup>e a professora da Sala de Recursos.

Uma estratégia de individualização de ensino para os Estudantes com Necessidades Especiais fundamenta-se em critérios: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo

---

<sup>21</sup> Conforme a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Classe Especial é aquela de caráter transitório constituída, exclusivamente, por estudantes com DI, DMU, TGD/TEA, ou DV”. E a Turma de Integração Inversa é a “turma reduzida constituída por estudantes com deficiência ou TGD/TEA e sem deficiência”. E a Turma Comum Inclusiva é a “turma regular constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências, TGD/TEA e Transtornos Funcionais Específicos (TFE)”. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADa,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20\(TFE\).](https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADa,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20(TFE).)

<sup>22</sup> De acordo com PPP da escola, “nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/ mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/ superdotação” (2022, p. 73).

<sup>23</sup> O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem “é um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia. O serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, com ênfase nas ações institucionais que visem a qualificar os processos educativos ofertados com vistas ao sucesso escolar de todos os estudantes”. O SEAA é composto pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que promove reflexões e ações para o desenvolvimento de competências, recursos e habilidades necessárias para aprimoramento das práticas educativas, privilegiando os processos de desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos nos tempos e espaços coletivos, e pela Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), que são polos para atendimento pedagógico de estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Na SAA ocorre o atendimento de estudantes que estejam com significativas dificuldades de escolarização decorrentes de TFE. Esse acompanhamento pedagógico é ofertado para estudantes do Ensino fundamental, Ensino Médio e EJA, os quais são encaminhados para esse atendimento após análise do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional elaborado pela EEAA da escola de origem do estudante. O acompanhamento na SAA é realizado em grupos, semanalmente, no contraturno da matrícula dos estudantes e tem caráter semestral.

de aprendizagem? Como e quando avaliar o aluno? Tem como pressuposto atender as necessidades dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular (PPP, 2022, p. 74).

Além dos serviços da Sala de Recursos e da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, a escola conta com os serviços da Equipe de Orientação Educacional, da Equipe de Monitoras Educacionais e da Equipe de Educadores Sociais Voluntários. Além do mais, existe na escola o Projeto Interventivo, o qual consiste:

O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem. O PI apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem e outra, pedagógica voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens (Villas Boas, 2012; Diretrizes 104 Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: Bia e 2º Bloco, P. 45 *apud* PPP, 2022, p. 103).

Uma estratégia adotada pela escola e consta no PPP é o reagrupamento, trata-se de uma estratégia de trabalho em grupo ou em pares na qual os estudantes realizam as atividades auxiliando um ao outro. Conforme o documento, tal estratégia é adotada para todos os estudantes para a avanço das aprendizagens de cada um. A escola realiza os agrupamentos intraclasse e interclasse<sup>24</sup> e enxerga nisso “uma oportunidade de integração entre as turmas do Ensino Regular, entre as turmas do Ensino Especial e, ainda, entre o Ensino Regular com o Ensino Especial” (PPP, 2022, p. 105).

No que se refere às metodologias de ensino adotadas pela escola, a abordagem metodológica passa pela tradicional e pela sociointeracionista (desenvolver habilidades socioemocionais como: proatividade, pensamento crítico, colaboração com colegas, criatividade e perseverança). “A escola busca o desenvolvimento de metodologias ativas, mas muitas vezes se depara com professores que não percebem a sua importância e não sabem como fazê-lo” (PPP, 2022, p. 66). Os professores têm autonomia para desenvolver metodologias, de acordo com o perfil da turma e com as demandas e as especificidades apresentadas pelos estudantes. Quanto às metodologias utilizadas pelos professores da escola, o documento explica o seguinte:

---

<sup>24</sup> Segundo o PPP da escola, “o reagrupamento intraclasse consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas. Em determinados momentos, as atividades podem ser as mesmas para todos os grupos, isto é, todos têm o mesmo desafio a desenvolver. Em outros, a atividade pode ser a mesma para todos, porém com comandos distintos, conforme o processo de aprendizagem de cada estudante ou grupo. Há ainda situações em que cada grupo receberá um desafio diferente. O que determina a opção pela forma de organização dos grupos, pela periodicidade de realização e ou pelo trabalho que será desenvolvido é o diagnóstico das necessidades e possibilidades de aprendizagem, realizado pelo professor”. Reagrupamento Interclasse: “nesses momentos, são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas”. (PPP, 2022, p. 105).

Metodologias utilizadas dentro do método tradicional são as aulas expositivas, leituras, cópias do quadro, mas na prática do mesmo professor é possível, dentro das metodologias ativas, entrar em uma sala de aula invertida, mas ainda podemos avançar mais na resolução de problemas, na gamificação. O advento do Ensino Remoto provocou uma rápida imersão ao uso de metodologias inovadoras que despertam o interesse dos estudantes e tornam o processo de ensino e de aprendizagem desafiador e desejoso de mudanças e reflexões constantes (PPP, 2022, p. 66).

No que diz respeito à organização de tempos e espaços de aprendizagem, a orientação institucional, que foi decidida coletivamente, é de caráter flexível, porém a prioridade é seguir para o sucesso do andamento escolar (PPP, 2022, p. 67).

Parece-me importante fazer o nexo de alguns trechos do Projeto Político Pedagógico da Escola que transmitem a ideia de que Unidade Escolar busca identificar e atender as diferenças dos estudantes, com a Educação Inclusiva e a Diferenciação Pedagógica. Tais trechos são os seguintes:

**Quadro 1: Trechos do Projeto Político Pedagógico**

<p>“Vale salientar que a nossa escola proporcionará a vivência de experiências diversificadas que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos, considerando as múltiplas dimensões que os constituem: cognitivas, afetivas, sociais, psicológicas, emocionais, físicas, entre tantas outras mais” (2022, p. 46).</p>
<p>“Entre outros princípios epistemológicos, adota a flexibilização porque “oportuniza às escolas complementar o currículo de base comum com conteúdo e estratégias capazes de complementar a formação intelectual do educando”. (2022, p. 48).</p>
<p>“é uma escola comprometida com a inclusão, atendendo a estudantes com necessidades especiais que em sua maioria apresentam transtornos globais do desenvolvimento, atendendo ao previsto na Constituição Federal” (2022, p. 58).</p>
<p>“O reconhecimento das diferenças e a conscientização acerca da garantia de igualdade de oportunidades orientam para uma política permeada pela ética de inclusão (...)” (PPP, 2022, p. 58).</p>
<p>“há os ativos, intuitivos, os visuais, verbais, os dedutivos, indutivos e outros. Deste modo ao se planejar as atividades deve-se atentar para atender os estilos do sujeito e estimular o desenvolvimento de outros estilos. O ideal é que haja o desafio a aprender, porém essa aprendizagem não deve ser reforço de incapacidade, mas sim estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências” (2022, p. 59).</p>
<p>“Considerando que cultura é uma espécie de moeda na concepção de Bourdieu, diferencial que distancia as classes dominantes das classes dominadas, a escola busca oferecer ao público-alvo as oportunidades de participar de momentos culturais diversificados, para proporcionar a ampliação do capital cultural que cada um possua respeitando o art. 1º, I e II da CF/88 (2022, p. 59)”.</p>
<p>“À escola cabe a responsabilidade de diminuir a discriminação e preconceitos contra aqueles que não atendem aos padrões estipulados CF/88 Art. 205; 206 I ao VII; 210. Deve abandonar a postura de detentora da verdade e de padronização e acompanhar a evolução da sociedade, abrindo-se, de modo consciente, para as diversidades que a vida apresenta” (2022, p. 60).</p>

Tais trechos listados acima apresentam aspectos que podem ser relacionados à Educação Inclusiva e à Diferenciação Pedagógica. Porém, também constam no documento, informações que revelam um contexto pedagógico ainda imerso nas metodologias tradicionais de ensino. Além disso, o documento é amparado por normativos da própria Secretaria de Educação (diretrizes curriculares e pedagógicas), os quais concebem o modelo da integração e não da inclusão (“integração inversa”, “turma de inclusão”, “turma especial”).

Dessa forma, infere-se que a equipe escolar visa proporcionar aos estudantes uma educação pública gratuita, democrática, com qualidade e voltada à formação integral do ser humano, conforme os princípios mencionados, o que fica explícito por meio dos princípios éticos, políticos, estéticos, pedagógicos e curriculares. Todavia, o tópico sobre Educação Inclusiva é destinado às medidas voltadas à Educação Especial, e, na verdade, a Educação Especial é uma modalidade transversal da educação básica e superior no país.

É importante destacar que, não se pode negar que o acesso à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, em uma sala comum, é uma entrada para se discutir o que é Educação Inclusiva e o que é Educação Especial, bem como é uma abertura para se refletir criticamente e pensar em estratégias metodologias de ensino que contemplem a todos os estudantes sem discriminá-los, a partir do princípio das diferenças, na sala de aula comum.

E isso não quer dizer que se deve abandonar a tendência tradicional de uma vez por todas, mas significa que recursos dessa perspectiva educacional podem ser utilizados no sentido de contribuir na elaboração de estratégias. Afinal, em algum momento, em uma determinada aula, pode-se haver a necessidade de se fazer uso de uma explicação no quadro para um grupo de estudantes; uma exposição oral de um tema; a exposição de um texto por meio de um recurso tecnológico, entre outros.

O mais importante é qual é a concepção de educação e de ensino que está por detrás da utilização desses recursos e quais estratégias didáticas podem ser adotadas em sala de aula a fim de alcançar a concepção de educação adotada pela escola. O que se busca é uma Educação Inclusiva com qualidade e democrática para todos? Então, o Projeto Político Pedagógico deve-se voltar a esse propósito, concomitantemente, os estudos dos professores em prol de atender cada vez mais as diferenças e a diversidade dos estudantes na sala de aula também.

### **3.2. DESAFIOS DA PESQUISA**

Após análise do Projeto Político Pedagógico da escola, o próximo passo é realização das entrevistas narrativas com os professores. Assim, o primeiro contato ocorreu no dia 10 de agosto de 2022 quando estive na escola e conversei com a diretora e com a vice-diretora acerca do trabalho de conclusão de curso e das entrevistas que gostaria de fazer com alguns professores da escola. Na ocasião, fui bem recebida pelas diretoras e recebi a autorização por parte delas para realizar a pesquisa. No entanto, fui informada por elas que eu deveria solicitar a autorização junto à Regional de Ensino para iniciar a pesquisa.

Depois de ir à escola, no mesmo dia fui à Regional de Ensino e chegando lá, obtive a informação de que os trâmites haviam mudado e que o departamento, UNIEB (Unidade de Educação Básica), já não era mais responsável pela autorização de pesquisa em nível de graduação nas unidades escolares daquela regional, mas que a documentação (carta de apresentação e minuta do projeto) deveriam ser encaminhadas, por e-mail, para esse departamento, que eles dariam entrada aos trâmites necessários via processo SEI - Sistema Eletrônico de Informações - e enviariam ao setor responsável pela autorização.

No dia seguinte, 11 de agosto de 2022, enviei a documentação à UNIEB por meio do e-mail informado, o processo SEI foi criado por eles e enviado à Subsecretaria para análise e deferimento. Entretanto, passados alguns dias, o processo ainda estava parado na SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica), de acordo com consulta SEI no dia 22 de agosto. Mais alguns dias se passaram e o processo foi tramitado para a DEIN (Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados), porém, o processo ficou parado nesse setor por vários dias, conforme consulta SEI no dia 1º de setembro. Durante esse período de agosto a setembro, foram feitas várias ligações a fim de obter novas informações.

No dia 9 de setembro de 2022, para a minha surpresa, a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – DEIN enviou o processo à Assessoria Jurídica da Secretaria de Educação do Distrito Federal com um despacho informado que “não possui como atribuição a análise e deliberação quanto à realização de pesquisa” e que “encaminha-se os autos com vistas ao esclarecimento e orientação quanto ao respaldo legal para autorização de pesquisa em nível de graduação a ser desenvolvida no âmbito das unidades escolares e Coordenações Regionais de Ensino”.

Vários dias já haviam se passado desde a entrada do processo, várias ligações já haviam sido feitas, vários e-mails para setores diferentes haviam sido enviados solicitando vista ao processo. E o processo foi enviado à Assessoria Jurídica para análise e manifestação

sobre a legalidade de pesquisas em nível de graduação dentro das unidades escolares do DF. Depois disso, a possibilidade de não conseguir realizar as entrevistas com os professores gerou medo na graduanda. Mas, decidida a não desistir, resolveu adotar a estratégia de “pé no saco”, sim, aquela velha e conhecida tática de ligar quase todos os dias e enviar vários e-mails, inclusive para a Assessoria Jurídica da Secretaria de Educação do DF.

Depois de vários dias sem resposta, no dia 21 de setembro, resolvi ir à UNIEB novamente. Mais uma vez, para a minha surpresa, obtive a informação de que havia chegado um documento (Circular), cujo assunto era sobre “Orientação sobre Pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” assinado pelas Subsecretárias de Educação Básica, de Formação Continuada dos Profissionais de Educação e de Educação Inclusiva e Integral, que fora assinado no dia 14 de setembro, mas chegou somente no dia 21.

No documento constava a informação de que as pesquisas de graduação seriam analisadas pela EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) e que o pesquisador interessado deveria enviar ao setor responsável a documentação para análise e possível deferimento, sendo o prazo para o retorno de até 10 dias úteis.

No mesmo dia fui à EAPE a fim de conversar com alguém do setor responsável para explicar o meu caso e pedir que aceitassem a documentação com data de agosto. Quando cheguei à EAPE, mais uma vez, para minha surpresa, ninguém estava sabendo dessa Circular. Pensei comigo: “o documento foi assinado pela Subsecretária da EAPE e os servidores não estão sabendo? Desde o dia 14 de setembro? O que há de errado neste lugar?” Nesse caso, tive que explicar a situação e mostrar a cópia da circular que havia levado comigo. Depois de conversar com o pessoal do setor de Inscrição e Documentação, consegui ir à sala do pessoal responsável pela análise da documentação e, novamente, expliquei a minha situação e mostrei todos os documentos, inclusive a própria circular. Por fim, consegui a autorização para enviar a documentação sem precisar atualizar a data.

Ainda no mesmo dia, enviei a documentação por e-mail à EAPE e, conforme orientado, esperei 10 dias úteis. Todavia, no meu caso, esperei alguns dias a mais porque a autorização da EAPE demorou além do previsto. Ou seja, também tive que ligar e cobrar uma resposta da EAPE. E somente no dia 9 de outubro de 2022 recebi o e-mail da EAPE com o memorando autorizando a realização das entrevistas. E, apenas no dia 11 de outubro, recebi o e-mail com a autorização da Regional de Ensino - UNIEB, no qual constava a informação de que o processo SEI havia sido encaminhado à escola e que eu deveria entrar em contato com a unidade escolar.

Depois dessa saga, consegui voltar à escola com a autorização e, finalmente, conhecer os coordenadores, os professores e o ambiente escolar. Após alguns dias, consegui agendar reunião com os dois coordenadores da escola e, durante a conversa, ficou combinado de que a equipe pedagógica ficaria responsável por perguntar aos professores quem aceitaria participar da minha pesquisa. Alguns dias depois, já havíamos agendado previamente com as três professoras. Enfim, consegui realizar as entrevistas em novembro, nas dependências da escola, em salas de aula disponíveis, de acordo com o dia e o horário agendados com cada professora, e de forma reservada.

### **3.3. ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Para a realização das entrevistas narrativas foi organizado um tópico-guia, o qual não se trata de um roteiro que deve ser seguido de maneira fixa, mas é composto por perguntas amplas, as quais objetivam gerar narrativas acerca de um tema e estimular a participação do sujeito da pesquisa. A estrutura da entrevista narrativa foi organizada em blocos temáticos, compostos por pergunta inicial e perguntas secundárias acerca dos temas: trajetória acadêmica e profissional; relação professor-estudante-gestão e as diferenças na sala de aula; organização do trabalho pedagógico, conforme Apêndice B.

A fim de organizar o tópico-guia, os blocos temáticos foram sequenciados de modo a alcançar alguns objetivos, o primeiro deles busca compreender acontecimentos sociais que constituem a formação acadêmica e profissional do entrevistado e que possuem relevância social para a pesquisa; o segundo propõe um tema sobre a realidade de investigação, no caso a sala de aula inclusiva, e visa compreender as experiências do entrevistado entrecruzadas com os contextos situacional e social do ambiente investigado; o terceiro objetiva identificar, dentro da realidade manifestada pelo entrevistado, como professor inserido no contexto social da escola e da sala de aula, quais representações de experiências e de interpretações têm aproximações com os temas investigados, educação inclusiva e diferenciação pedagógica.

A partir desse tópico-guia, pretende-se alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, busca-se por meio da entrevista narrativa obter dados sobre as experiências dos entrevistados - os quais são passíveis de identificação das estruturas sociais que moldam suas experiências de vida profissional - e, também, são relatados a partir dos próprios critérios de utilização e relevância do entrevistado. Dessa forma, tais experiências podem ser interpretadas como possíveis concepções acerca dos temas investigados.

Sendo assim, para Fritz Schütze, essa forma de entrevista também pode ser nomeada de “narrativa improvisada” porque “parte do princípio de que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos” (WELLER, 2009, p. 5). Para Weller (2009), a entrevista narrativa não foi criada com o objetivo de reconstruir a história de vida do entrevistado, mas tem como intuito compreender os contextos em que as biografias foram construídas, bem como ações e fatores que produzem mudanças.

Além disso, Weller (2009, p. 4) explica que o método criado por Schütze ressalta a ideia de que a sociedade não pode ser compreendida sem os indivíduos e suas ações, bem como os fenômenos sociais não podem ser compreendidos sem as perspectivas dos indivíduos. Segundo Weller, a entrevista narrativa “direciona a análise para os elementos centrais que moldam as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER, 2009, p. 4).

Nessa direção, de acordo com Weller os passos para a análise de narrativas após a transcrição completa da entrevista consistem: 1º) Análise Formal do Texto (identificar os diferentes tipos de textos e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização); 2º) Descrição Estrutural do Conteúdo (analisar detalhadamente cada segmento da narração central para identificar trechos que têm apenas relevância local ou para a narrativa com um todo, e verificar o que está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída); 3º) Abstração Analítica (verificar as expressões estruturais abstratas de cada período da vida afim de “reconstruir a biografia como um todo” e distinguir os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados, encontrados em outras biografias);

Ainda sobre os passos da análise de narrativas: 4º) Análise do conhecimento (verificar as teorias desenvolvidas pelo entrevistado sobre sua história de vida e sua identidade e analisar as teorias explicativas); 5º) Comparação Contrastiva (desvincular o caso individual e desenvolver comparação com diferentes textos de entrevistas, de outros entrevistados, e utilizar a estratégia de comparação mínima e máxima); 6º) Construção de um Modelo Teórico (elaboração de um modelo teórico sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas).

Desse modo, a análise de narrativas permite ao pesquisador acessar os relatos de experiência vividos por meio da “fala livre do entrevistado”, os quais podem proporcionar um “material de substancial importância para os propósitos investigativos da pesquisa” (RAVAGNOLI, 2018, p. 12). A partir disso, as entrevistas narrativas consistem em três partes

centrais, as quais são: primeira, segunda e terceira parte. A primeira delas é constituída por uma questão orientada para uma narrativa autobiográfica, por exemplo, a carreira profissional e acadêmica no contexto histórico da vida do entrevistado como um todo. Ademais, nessa parte da entrevista, o pesquisador não deve interromper o entrevistado, somente se houver uma “coda narrativa” (SCHÜTZE, 2011, p. 212), que se refere ao encerramento da narrativa, finalizado pelo entrevistado.

A segunda parte é formada pelo caráter exploratório de “fios temáticos narrativos transversais”, os quais foram cortados pelo entrevistado ao discorrer sobre a pergunta gerativa. Nessa parte, os fragmentos cortados têm a possibilidade de gerar narrativas adicionais, como por exemplo, as perguntas secundárias em cada bloco temático. E a terceira e última parte, consiste em incentivar narrativas que descrevam acontecimentos, que explorem as explicações e a respostas argumentativas do entrevistado, por exemplo: a partir da “coda narrativa”, perguntar “você poderia me contar mais sobre isso?”, “por quê?”, “você poderia me falar sobre o que você chama de inclusão de verdade?” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Nessa lógica, a fim de contribuir para a análise das entrevistas foram utilizados identificadores como referencial para a análise das narrativas das professoras, as quais se revelam como próximas ao conceito de Educação Inclusiva e de Diferenciação Pedagógica.

Tais identificadores se alinharão à proposta metodológica de Fritz Schütze (2011, p. 213), a qual propõe a análise de estruturas processuais do curso de vida do entrevistado entre as quais “determinada etapa da vida arraigada institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas.”

Dessa forma, as entrevistas estão divididas em três blocos com objetivos diferentes a fim de se conhecer a formação dos professores, a atuação profissional deles em sala de aula e como organizam o trabalho pedagógico. As perguntas estão situadas dentro dos temas da Educação Inclusiva e da Diferenciação Pedagógica.

**Quadro 2: Temas e Identificadores**

<b>Bloco I – Tema: Trajetória Acadêmica e Profissional</b>	
Identificadores	Motivos/Motivação
	Experiência
	Desafios
	Formação Continuada

<b>Objetivo:</b> Conhecer a trajetória profissional e formativa do Professor (a).	
<b>Bloco II – Tema: Relação Professor-Estudante-Gestão e as Diferenças na Sala de aula.</b>	
Identificadores	Relação Professor/Estudantes
	Diferenças dos Estudantes
	Desafios/Dificuldade
	Relação Gestão
<b>Objetivo:</b> Compreender a partir das relações entre os sujeitos, em que contexto e condições se dá a Educação Inclusiva e como ela é entendida.	
<b>Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico</b>	
Identificadores	Diferenças e prática pedagógica
	Diferenças e organização da turma
	Diferenças e planejamento
	Diferenças e estratégias de ensino
	Diferenças e avaliação
	Diferenças e Sala de Recursos
<b>Objetivo:</b> Identificar quais estratégias, ações e práticas ocorrem a diferenciação pedagógica e em que medida e situações.	

## **CAPÍTULO 4: AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS**

Ao optar por fazer entrevistas narrativas, pensou-se na possibilidade de se extrair, por meio da narração, da argumentação, das explicações e das exemplificações expressadas pelas professoras, sob o ponto de vista da formação subjetiva dessas profissionais, quais concepções impulsionam as suas práticas educativas e pedagógicas no cotidiano da sala de aula acerca dos temas da Educação Inclusiva e da Diferenciação Pedagógica.

O primeiro bloco da entrevista visa conhecer um pouco da trajetória formativa das professoras. Nesse sentido, as falas das professoras não passaram por uma análise fundamentada nos autores utilizados neste trabalho como referenciais teóricos. Na verdade, o que há é uma narrativa dessas trajetórias na qual são utilizados trechos narrados pelas próprias professoras a fim de apresentá-las a partir do tema: trajetória acadêmica e profissional. A ideia não é dar voz às professoras, mas sim, utilizar as suas vozes para contar quem são elas sob viés desse tema e dos identificadores. Além disso, fazer uma análise comparativa entre essas trajetórias, o que existe de diferença e o que há em comum.

O segundo bloco da entrevista corresponde ao tema relação-estudante-gestão e as diferenças na sala de aula. Nesse bloco, a proposta é mostrar a partir do recorte feito pelos identificadores como ocorre a relação entre a professora e os estudantes e entre os próprios estudantes na sala de aula, e, também, entre a professora e a equipe gestora. A ideia é compreender quais concepções de Educação Inclusiva e Diferenciação são concebidas por meio dessas relações sob o ponto de vista do princípio da diferença. Nesse sentido, os trechos apresentados em cada narrativa já têm análise fundamentada em referenciais teóricos, bem como a análise comparativa.

O terceiro bloco da entrevista apresenta quais práticas de diferenciação pedagógicas mais se aproximam de categorias explicitadas por Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008): diferenciação de conteúdo/currículo; diferenciação de práticas de ensino; diferenciação de intervenção pedagógica; diferenciação de atividades; diferenciação de materiais; diferenciação de expectativas de aprendizagem e diferenciação de produtos. Nesse bloco, são utilizados trechos já narrados pelas entrevistadas, assim como novos trechos identificados durante as entrevistas do bloco III são elencados. O objetivo é mostrar quais práticas de diferenciação são usadas por cada professora e como são usadas, e essas almejam a inclusão de todos.

Além do mais, adotou-se como estratégia de análise para todos os blocos, primeiro, apresentar a narração de cada professora; segundo, retirar, a partir dessa narração, trechos que contribuem para mais reflexões, as quais são feitas nos tópicos da análise comparativa. Apenas o bloco III não apresenta essa estrutura porque a ideia é focar nos tipos de diferenciação que foram citados pelas professoras em momentos de narração, argumentação, explicação e exemplificação.

## **4.1. TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

### **4.1.1. PROFESSORA - 1º ANO: “comecei a trabalhar em escola antes mesmo de formar”.**

Caliandra<sup>25</sup> é professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde agosto de 2022, atua no primeiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização da Escola Classe X. E antes de trabalhar na SEEDF, ocupava o cargo de professora auxiliar em uma escola privada no DF. Possui experiência na educação infantil e

---

<sup>25</sup> Todas as participantes, os sujeitos e algumas instituições expostas por elas no decorrer da entrevista foram renomeados com nomes fictícios.

na alfabetização. Tem formação em pedagogia, especializações em Educação Especial e em Alfabetização. Além disso, fez cursos específicos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Múltiplas e Deficiência Intelectual.

A professora inicia a sua trajetória formativa e profissional com a apresentação da sua experiência como auxiliar de turma em uma escola, antes mesmo de se formar na área:

“hum, eu comecei a trabalhar em escola antes mesmo de eu me formar. Antes de começar a fazer faculdade. É, eu comecei no berçário. Trabalhava com crianças é... pequenas, muito pequenas mesmo, de 4 meses. Aí, eu fiquei com crianças de 4 meses a 2 anos. Eu fiquei 4 anos trabalhando e nesse tempo eu fui estudando, fazendo faculdade. E na época eu tinha que trabalhar e estudar. Era um pouquinho puxado. Mas, como eu já estudava e trabalhava, eu tinha certeza do que eu queria. Eu queria mesmo trabalhar com educação”.

Nesse trecho da narração, percebe-se que a professora inicia a sua trajetória de formação acadêmica motivada pelo exercício do seu trabalho na época. A partir dessa fala, nota-se a ênfase dada ao trabalho e ao estudo, e como foi difícil conciliar os dois. Percebe-se também que o atravessamento entre o trabalho realizado na escola e os estudos durante a graduação instigou a entrevistada a seguir a área da educação.

A professora continuou a narrar, e outra passagem que chama atenção na fala da entrevistada é o interesse pela educação motivado pela aprendizagem das crianças:

Mesmo nessa época, eu não trabalhando com alfabetização porque eu trabalhava com crianças de dois, três, quatro e cinco anos. E toda vez que eu via o crescimento delas, aquilo me encantava. E aí, eu tinha mais vontade de estudar, de me formar e de trabalhar nessa área. E a alfabetização é uma coisa que me encanta muito também porque é uma fase da criança que ela se descobre, aprende a ler e a escrever. E é tão importante e, também, é libertador, porque quando eles começam a ler, eles querem ler tudo o que passa, o que eles veem e querem escrever, escrever cartinha para o amigo, escrever bilhete para o amigo, dá pra ver a felicidade deles e pra gente muito mais. [...] E a criança, ela pega muito rápido, ela aprende muito rápido e eu ficava vendo isso, e eu falei: gente, eu quero me aprimorar, aprender mais, quero trabalhar com isso. Porque a educação eu costumo dizer que vicia. O professor quando ele começa a ensinar aquilo ali, ele vai... e quer mais e quer mais, porque vicia, vicia ver o rostinho de felicidade, viu. Quando eles estão aprendendo, ver a felicidade dos pais. Isso aí é uma motivação para o professor.

Caliandra falou sobre as suas experiências nas duas escolas privadas em que trabalhou anteriormente e as distinguiu como sendo uma delas tradicional:

“agora, já no primeiro ano do Colégio “Y” já se usa livros, tem livros didáticos, cadernos, apesar de trabalhar a alfabetização também com os sons das letras, o que não se trabalha mais é o “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”.

E a outra escola como construtivista:

“é onde a criança constrói o seu próprio conhecimento. Dificilmente vai ter cartilhas, vai ter livros, as crianças fazem as coisas mais no caderno, em folhas. Então, não tem aquela atividade prescrita, a professora faz junto com os alunos. E nada é, assim, feito para os alunos, são eles que constroem os seus próprios conhecimentos, dessa forma”.

Para Caliandra essa distinção é importante porque a experiência nas duas escolas com modelos educacionais distintos lhe proporcionou aprendizados que hoje são aplicados na turma em que exerce sua função como professora regente na SEEDF, sobretudo aquelas aprendizagens adquiridas na escola considerada por ela como construtivista.

“aqui a gente pode escolher o método que a gente vai trabalhar, como eu já tenho essa experiência, eu escolhi os sons. Trabalhar com os sonzinhos, o que muita gente fala, assim, é o método da boquinha. É mais fácil porque as crianças aprendem melhor”.

Com relação à trajetória formativa e profissional da Caliandra observa-se que o acontecimento social “trabalho” a motivou a escolher a profissão de professora.

“Desde criança eu queria ser professora, por incrível que pareça. Mas, foi porque eu comecei a trabalhar antes mesmo de eu fazer a faculdade, eu já trabalhava em escola. Cada vez que eu via a criança aprendendo, o aprendizado, aquilo me encantava. Olha, já aprendeu isso, já sabe isso e tal. E o que me encantava era saber que a criança aprende, ela aprende”.

Motivada pelo interesse nas aprendizagens das crianças Caliandra observou a partir de sua experiência profissional que:

“Pois é, na minha experiência, eu pude ver, assim, que cada criança ela tem o seu tempo, ela tem a sua hora. Cada criança aprende de uma forma, e tudo é questão de você se adaptar e observar que você pode ter vinte crianças em uma sala de aula e cada uma é de um jeito. Aí, você tem que ver de forma individual, por indivíduo, por cada criança. Aí, você vai observando, vai olhando que cada criança tem mais facilidade em uma coisa, outros tem mais em outra. [...] eu pude observar também nesse tempo de trabalho... porque... o que acontece na sala de aula e o que acontece fora da sala de aula afeta muito o aprendizado da criança. Vamos supor, o que ela está vivendo em casa”.

A experiência adquirida como professora auxiliar e, agora, como professora regente permite a Caliandra fazer reflexões sobre sua atuação em sala de aula, bem como enxergar a sala de aula e os estudantes de maneira a perceber que o processo de aprendizagem é complexo e que os acontecimentos na casa de uma criança podem influenciar positivamente ou negativamente o aprendizado dela. Além disso, ela consegue perceber que as crianças não aprendem todas no mesmo ritmo e tempo.

“Porque professor não é só chegar na sala de aula e começar a falar. Assim, olha, está aqui o meu plano de aula e vou cumprir. E não olhar o aluno e não vê o que está acontecendo. Assim, você não vai alcançar o seu objetivo. Mas, quando o professor entra na sala de aula e ele tem que ter aquela preocupação com cada um ali. Porque antes eu pensava que era mais só a parte pedagógica. O que é a parte pedagógica? Você vai chegar ali e vai ensinar e pronto. Mas não é não. Você vai chegar ali e você vai lidar com vidas porque cada criança ali tem uma história. E aí, você vai ter que trabalhar, eles vão chegar ali com várias questões a serem resolvidas e eles vão levar para a sala de aula e eles vão ter que lidar com isso.”

Para a professora, um professor deve se preocupar também com o que acontece fora da sala de aula com os estudantes no sentido de compreender os sentimentos e as emoções, os

quais influenciam as atitudes e os comportamentos deles na escola. Para Caliandra, *“um professor não é só chegar na sala de aula e cumprir o seu plano de aula”*, mas deve olhar a individualidade de cada criança a fim de conhecê-la e ajudá-la.

Essa percepção de que não é apenas com a parte pedagógica que um professor deve se preocupar é colocada pela entrevistada como um progresso na sua trajetória profissional como professora, que foi adquirido a partir da sua experiência pedagógica *“antes eu não entendia isso. Para mim, era só a questão do pedagógico. Então, é uma questão bem mais profunda”*.

Nota-se a partir desse relato que a professora, hoje, consegue entender que a educação não se trata apenas de uma relação em que o professor é o “dono do saber” e as crianças “são tábulas rasas” que precisam ser preenchidas com conhecimento, mas que as crianças são humanas e que a escola também tem a função social de humanizar os sujeitos.

No que se refere aos desafios, a professora começa a sua fala acerca das dificuldades da função de ser uma professora regente. A experiência na SEEDF é a primeira como regente de turma e para ela é ainda mais desafiante porque, segundo a entrevistada, trata-se de uma “turma inclusiva”. Entende-se da fala da Caliandra que a turma inclusiva a qual ela se refere trata-se de uma turma em que há estudantes com deficiência matriculados.

“Esse ano foi um desafio bem grande para mim porque eu nunca tinha sido professora regente. Eu comecei a ser professora regente esse ano, aqui, na alfabetização e em uma turma inclusiva. Aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas. Então, você tem que trabalhar ali com os outros e trabalhar, fazer uma aula separada para os dois. E, um tem autismo leve, que é o que acompanha a turma, você só precisa de mais atenção com ele. O outro é no nível mais pesado e tal, onde ele tem crises. Aí, os alunos estão fazendo as atividades, aí ele começa a fazer barulho, a gritar na sala de aula. Então, é aquilo ali, quando ele começa a fazer isso, você tem que ir lá e tentar ajudar, e a outra turma se desconcentra. Então, é uma coisa, assim, que eu tinha que aprender a lidar com isso. Tive que aprender a trabalhar com ele. Mas com o tempo ele acostumou comigo e eu já consigo acalmá-lo. E a atividade que eu faço com ele é separada e fora da outra turma.”

Além disso, apreende-se da fala da entrevistada que se trata de uma questão-problema ensinar em uma única turma estudantes sem e com deficiência porque além dos cuidados e atenção a mais que esses estudantes demandam devido as suas especificidades, existe a dificuldade de preparar e realizar atividades que inclui todos, sem a necessidade de fazer dois planos de ensino e de aula. De acordo com a fala de Caliandra, percebe-se que ela considera que existem duas turmas em uma só, uma turma com os estudantes sem deficiência e aquela com os estudantes, devido a isso, existe um planejamento, organização e atividades pedagógicas diferenciadas para aqueles com deficiência *“Eu deixo os meninos fazendo uma atividade e eu vou fazer outra com ele”*.

Enquanto falava sobre os desafios, a entrevistada usou o exemplo de um dos estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da turma. Nesse desafio que a própria professora havia colocado para si, conforme dito por ela, uma “meta” a ser alcançada. Tal “meta” tratava-se de alcançar o objetivo de o estudante conseguir copiar do quadro sem precisar dos traçados das letras. Para a professora foi um trabalho de “*formiguinha*”, “*trabalhando aos pouquinhos*”.

“Eu falei assim: olha só, agora nós vamos copiar do quadro. Aí, ele não conseguia copiar direito. Aí, eu fazia uma linha diferenciada para ele e ia falando com ele, então, hoje em dia ele copia direitinho do quadro, sem ter que ficar em cima dele. [...]Porque assim, o educador, ele não tem que olhar para criança e já falar assim: esse aí não consegue, não. Tem de dizer que consegue e vamos lá. Mesmo que demore um tempo, não é? Então eu fui observando cada um deles assim. Aí, para mim, foi o maior desafio. Chegar a esse ponto que ele estar hoje, copiando do quadro, resolvendo as questões e já está lendo e escrevendo bastante palavras”.

Ainda sobre os desafios, Caliandra expôs um pouco do seu pensamento sobre a inclusão, sobre o que ela pensa acerca do tema. Segundo a professora, o lado bom da inclusão é que as crianças com deficiência têm a oportunidade de conviver com as diferenças “e as outras crianças também” (maneira como se referiu às crianças sem deficiência). “*Então, eu acho que a inclusão, a convivência, todo mundo ganha, todo mundo ganha. É fácil? Não, não é fácil, não é. É um desafio, mas eu acho que a gente aprende assim mesmo, é sendo desafiado*”.

Para a professora o desafio é bom porque faz “*você pensar, faz você pesquisar, faz você estudar, isso que é bom. O que eu aprendi nesses meses, eu acho que eu não tinha aprendido ainda.*” A inclusão dos estudantes com deficiência proporciona a todos um ambiente de aprendizado em que os estudantes podem aprender com as diferenças, e “*aqueles com deficiência podem conviver com outras crianças que são diferentes deles*”.

“Não, não é assim. Eles podem conviver com quem eles quiserem, eles podem conviver com outras crianças. Porque eu não acho certo achar que eles pelo fato de terem uma deficiência, eles terem que ficar em uma sala com quem tem deficiência também. E aí? não. As crianças vão aprender o que é a diferença, as crianças que não têm deficiência vão aprender o que é uma deficiência, aprender com quem tem deficiência, conhecer os limites deles, aprender a respeitar”.

Verifica-se que a inclusão é um dos principais desafios para Caliandra e que a vontade de atender as necessidades pedagógicas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes é uma dificuldade presente no dia a dia da sala de aula. Quanto à formação continuada, chama atenção a fala em que ela explica “*como trabalhei em escola, eu sempre estava fazendo cursos, e por mais que eu já tenha feito esses cursos, eu sempre estou procurando ler coisas, por exemplo, sobre o autismo, para melhor fazer o meu trabalho*”. Novamente o “trabalho”

aparece como motivador para a Caliandra, agora, com os desafios da “turma inclusiva” como dito por ela, existe a necessidade de buscar fontes de informação e de conhecimento.

A partir dessa exposição do tema e dos identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas, com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

**Quadro 3: Bloco I: Subtemas e Passagens - Caliandra**

<b>Bloco I – Tema: Trajetória Acadêmica e Profissional</b>	
Subtemas	Passagens
“trabalho”	“cada vez que eu via a criança aprendendo, o aprendizado, aquilo me encantava. Olha, já aprendeu isso, já sabe isso e tal. E o que me encantava era saber que a criança aprende, ela aprende”.
“interesse nas aprendizagens”	“pois é, na minha experiência, eu pude ver, assim, que cada criança ela tem o seu tempo, ela tem a sua hora. Cada criança aprende de uma forma, e tudo é questão de você se adaptar e observar que você pode ter vinte crianças em uma sala de aula e cada uma é de um jeito”.
“o que acontece fora da sala de aula”	“porque professor não é só chegar na sala de aula e começar a falar. Assim, olha, está aqui o meu plano de aula e vou cumprir. E não olhar o aluno e não vê o que está acontecendo. Assim, você não vai alcançar o seu objetivo”.
	“antes eu não entendia isso. Para mim, era só a questão do pedagógico. Então, é uma questão bem mais profunda”.
“turma inclusiva”	“aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas. Então, você tem que trabalhar ali com os outros e trabalhar, fazer uma aula separada para os dois”.
	“e a atividade que eu faço com ele é separada e fora da outra turma.”
“estudantes com deficiência e sem deficiência”	“as crianças vão aprender o que é a diferença, as crianças que não têm deficiência vão aprender o que é uma deficiência, aprender com quem tem deficiência, conhecer os limites deles, aprender a respeitar”.
	“aqueles com deficiência podem conviver com outras crianças que são diferentes deles”.

#### 4.1.2. PROFESSORA - 2º ANO: “fiz o curso porque sempre gostei muito de estudar”.

Hortênsia é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atua no segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização da Escola Classe X. A entrevistada inicia a sua apresentação falando sobre como seguiu o caminho da pedagogia. Para isso, ela volta ao tempo histórico em que cursou o que na época era chamado de colegial.

A professora explica que após o colegial, ela fez curso técnico em contabilidade. Depois desse curso decidiu fazer faculdade, porém não tinha dinheiro suficiente para pagar o curso. No entanto, decidida a continuar estudando, Hortênsia resolveu fazer complementação para o magistério porque era o curso que conseguiria pagar. *“Aí, eu fui fazer o curso porque sempre gostei muito de estudar e eu não queria parar de estudar. Então, eu resolvi fazer esse curso para ser professora”*.

Durante a sua fala, a entrevistada explica que fez as complementações na área de didática e outras relacionadas à pedagogia, pois já tinha os cursos de português e matemática feitos na época do colegial, os quais faziam parte do currículo de outra área. Após concluir as complementações, obteve o certificado do magistério. Depois de formada, Hortênsia se casou, e esse acontecimento social mudou o rumo da sua história, pois os planos de iniciar como professora foram adiados.

Dois anos se passaram e Hortênsia mudou-se para Brasília com o marido. Já na capital, a entrevistada conta que fez o concurso para a Fundação Educacional (como se chamava a SEEDF na época) e foi aprovada no concurso. Poucos anos depois, Hortênsia pediu licença prêmio para acompanhar o marido que havia sido transferido para São Paulo. Quando o período dessa licença terminou, ela pediu outra licença, *“eu pedi licença para acompanhamento de cônjuge, que na época era sem tempo determinado”*.

Hortênsia morou em São Paulo 17 anos e nesse período conseguiu trabalho como professora em escolas particulares e lecionou para todas as séries (da educação infantil ao ensino médio). Também chegou a ser coordenadora. Durante esse período, Hortênsia fez faculdade de filosofia e a entrevistada explica que era uma paixão antiga. Também fez curso de tecnologia de automação de escritório, fez pós-graduação em psicopedagogia, design institucional *“por causa das histórias do EAD e acabou que eu nunca parei de estudar”*.

Passados esses anos, Hortênsia e o marido se separaram e esse acontecimento a fez voltar para Brasília. Após o seu retorno, a entrevistada explica que decidiu averiguar a sua situação junto à Secretaria de Educação, no caso, se ela poderia voltar a trabalhar no órgão. E

desde 2013 Hortênsia está ativa como professora da SEEDF. Além disso, Hortênsia tem preferência pelo primeiro e segundo anos do Bloco Inicial de Alfabetização, *“a minha predileção é a alfabetização, tenho uma paixão muito grande pela área da alfabetização. Sempre trabalhei e fiz muitos cursos de alfabetização, inclusive pelo MEC”*.

Durante a narração, Hortênsia disse que gosta de fazer cursos porque é muito curiosa. Ela fez curso de Braille e de Libras e, embora tenha esquecido algumas coisas, os fez porque na sua opinião é preciso entender como as coisas funcionam porque hoje tem *“essa turma de inclusão e é preciso saber um pouquinho de cada”*. A professora continuou a explicação sobre os cursos dizendo que *“aqui na escola x, a gente tem uma clientela muito grande de crianças autistas. Então, eu sempre tive autistas na sala, esse ano é que eu não teria, mas no meio do ano entrou um menino autista para a turma”*.

Hortênsia aproveita a oportunidade e conta que é preceptora da UnB na escola, da residência pedagógica, e que será a sua terceira edição como participante. A professora explica que *“aí vem a turma da pedagogia para a escola e aí a gente orienta e acompanha. Então, já vai ser a minha terceira turma”*.

Para a professora o interesse na área da educação é motivado pela “veia”, como disse a própria entrevistada, que sempre teve da escola: *“desde pequenininha eu sempre gostei muito de escola e eu acho um ambiente fabuloso. Eu sou fã de escola, adoro escola”*. Mas, de acordo com a fala da Hortênsia, o que a motivou mesmo foi a alfabetização, principalmente depois de cursar filosofia.

“E aí, o que me motiva mesmo é que eu pensando sobre essa questão de ser professor ou não, e depois quando eu fiz, foi uma das coisas que me decidir muito, por estar na alfabetização principalmente, foi quando eu fiz filosofia, sabe. Porque eu fiquei pensando, o que adianta a pessoa ler e não compreender, o que adianta a pessoa saber fazer uma conta, mas não saber o que representa aquilo”.

Na visão de Hortênsia o curso de filosofia a fez ter consciência sobre a importância dos questionamentos, dos porquês que as coisas acontecem e como elas são, da curiosidade, da compreensão do mundo e do conhecimento sobre ele. E a alfabetização é uma fase em que essas *“raízes podem ser plantadas”*, como disse a entrevistada.

“Então, eu penso assim, a partir do momento em que eu passei a ter essa consciência. Eu acho que eu não quero mais sair da alfabetização, porque é na alfabetização que eu vou conseguir fazer com que as crianças comecem a brotar essa raizinha, sabe. É o começo e eu acredito muito nisso. Então, o que me motiva mesmo a ser professora são os meus alunos. É o resultado que vejo neles, sabe”.

As motivações para seguir na profissão são os estudantes e a alfabetização, a explicação sobre a importância da alfabetização é justificada pela necessidade que se tem na atualidade de escolher e seguir uma profissão *“ninguém se forma em alguma coisa se não*

*souber ler e escrever*”. Hortênsia é uma professora com quase 60 anos de idade e com vasta experiência em sala de aula e, segundo a entrevistada, apenas sairá da alfabetização, do BIA, após a sua aposentadoria.

“assim, é isso o meu grande motivador, sabe. É eu poder, quando eu olho para uma criança e eu vejo assim, poxa, fulano, quando começa a ler, quando você pega a criança e ela começa a ler, ela pega o papel e fala assim: tia, eu li! Olha, está escrito isso. Sabe, eu acho fantástico, eu acho fantástico. Quando eu olho os meus alunos, e eu já tenho aluno que é doutor, dentista, nessa trajetória toda... e quando eu olho para eles, eu vejo que valeu a pena, sabe”.

Na narrativa da entrevistada há o entrelaçamento entre a sua experiência de anos em sala de aula com os desafios que já foram enfrentados enquanto professora. Hortênsia narrou diversas situações, mas um deles ficou marcado na sua trajetória. Na época, a professora já tinha dois anos que trabalhava na escola X e a turma para a qual lecionava havia três estudantes com deficiência, dois deles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o outro estudante com paralisia cerebral. A seguir, o relato do exemplo citado por Hortênsia:

“Mas assim, era uma turma com quinze crianças e eu tinha dois autistas, um menino e uma menina, o menino com bastante comprometimento, e a menina não tanto comprometida, falava e tal, mas o menino não. O menino não gostava de se comunicar verbalmente, não falava, raramente falava, gritava muito, pulava muito, empurrava, batia. E o outro menino com paralisia cerebral era um menino que tinha muita carência. Então, o tempo todo queria a professora. Eu tinha uma educadora social que me ajudava na turma, mas assim, era... e tinha os outros todos que estavam na fase de alfabetização, era uma turma de primeiro ano. E aí, chegou um dia e esse menino estava acostumado a sair de sala lá na outra escola em que ele estava, como ele... porque o autista precisa de um tempo para se estabilizar e tal. E ele era acostumado a sair da sala e ir para o pátio e ficar pulando e depois voltava para a sala de aula na hora que ele queria. Só que quando ele chegou aqui, eu não deixei. Aí, eu: “não, você não vai. Tem a hora de ir para o pátio, agora, você vai ficar aqui porque nós estamos em aula, é a hora da aula, então, você vai se sentar, você vai trabalhar junto com os seus colegas”. É claro, ele com atividades adaptadas. Muito bem, só que essa criança era muito agressiva, ele não aceitava e ele também batia. Ele chegava a jogar as coisas em cima da gente. Um dia ele subiu no armário, subiu na prateleira que ficava na parede embaixo da janela e começou a esmurrar o vidro da janela. E a prateleira desceu com ele, mas eu consegui segurá-lo por trás para ele não cair e aí quando ele começou a se bater, eu fiz uma contenção, eu segurei esse menino para ele não se bater e não me bater, tive que colocá-lo no chão e fiz uma contenção até ele se acalmar”.

Ainda sobre esse exemplo, segundo a professora, a mãe do estudante ficou muito insatisfeita porque no filho dela ninguém havia feito uma contenção antes. A mãe marcou reunião com diretores, coordenadores e professores da escola, e no dia da reunião levou a ex-professora do estudante. De acordo com o relato da entrevistada, a professora foi maldosa com o seu filho. No dia da reunião, Hortênsia explicou a mãe que o filho dela estava matriculado em uma escola classe, em uma turma de inclusão, uma turma de integração inversa, e que atenderia as especificidades pedagógicas do filho dela, mas que, conforme dito pela

entrevistada, “*ele precisaria ter o comportamental*”. Segue a explicação que Hortênsia disse a mãe do estudante.

“Ele tem que entender que ele tem que vir para a sala de aula, ele tem que entender que ele vem para a escola para aprender a ler e a escrever. Que é isso, agora, que é o nosso trabalho aqui no primeiro ano. Nós estamos em uma escola classe e a função da escola classe é essa, é alfabetizar. Então, ele vai receber o que ele precisa de diferencial, sim. Mas ele precisa também entrar dentro do que é combinado na sala de aula, para isso a gente faz rotina, a gente estabelece antes de começar a aula o que nós vamos fazer, como nós vamos fazer. É escrito no quadro, então, não tem o porquê eu abrir mão disso, porque se eu fizer isso, eu não estou colaborando para o crescimento do seu filho. Ela não ficou muito satisfeita, não. Mas, tudo bem. A outra professora que veio, no primeiro momento, falou que ele era assim mesmo, que ele costumava sair, que tentava segurar. Pois é, só que agora ele não está mais na educação infantil, ele agora está no primeiro ano, ele precisa já ir se alfabetizando, o processo, agora, é outro. O objetivo não é deixá-lo à vontade, ele precisa entrar no esquema por que você não quer que ele continue a questão da escola? Eu quero porque meu filho é inteligente. E eu não duvido disso, eu não duvido. Mas, ele precisa criar um comportamento para uma sala de aula e aí eu vou insistir nisso.

Para a professora, essa foi uma criança que “*deu bastante trabalho*”. De acordo com Hortênsia o acontecimento que o garoto aceitar o que acontecia na sala de aula foi quando ele começou a cantar uma música do dinossauro, da qual ele gostava muito, e o restante da turma e professora decidiram parar a aula e cantar junto com ele. Hortênsia disse:

“Desse dia em diante, ele começou a aceitar o que estava acontecendo na sala, ele foi ficando mais brando, esse menino hoje, está no sétimo ou oitavo ano do CEF, é um adolescente já, mas ele lê, escreve e fala. O último ano dele aqui na escola, ele fez uma redação muito bonita sobre Deus e ele pediu para ir ler na minha sala de aula. Ele saiu da sala dele e pediu para a professora porque ele queria ler na minha sala a redação que ele fez. E ele foi lá e leu para a turma, chegou na metade e ele disse assim: agora tia você termina de ler, entendeu? Mas assim, valeu a pena, sabe. Houve muita situação de conflito. Esse é um exemplo que eu estou dando porque são muitos. Mas foi um exemplo que me marcou muito porque a mãe, no final do ano, do primeiro ano, ela fez um cartãozinho para mim muito lindo, sabe, me agradecendo. [...] Claro que, é uma pessoa autista, que tem as suas características, suas necessidades especiais, mas, assim, o comportamental ele entendeu, ele aprendeu. Então, isso para mim é um ponto muito bom.

Para Hortênsia esse foi um grande desafio na sua trajetória como professora. O que aconteceu naquele dia fez com que a professora refletisse sobre a sua atuação profissional e as estratégias pedagógicas utilizadas a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem com aquele estudante.

“Eu fui para casa chorando por causa desse dia com a mãe porque eu pensei assim: gente, poxa vida, quanto anos eu trabalho e não sei o que. E aí me veio a frase da minha mãe, gente de roça. Minha mãe falava assim: burro xucro a gente também doma. E aí eu fiquei com isso na minha cabeça. Por que eu não estou conseguindo atingir esse menino? Por que eu não estou conseguindo? Como assim, se burro xucro a gente doma, por que eu não vou conseguir fazer o que eu preciso fazer com essa criança, entendeu? Então falei: eu vou conseguir. E aí eu já vim com outras propostas na minha cabeça, sabe”.

Os desafios que se apresentaram e que ainda ocorrem na sua trajetória profissional, Hortênsia os considera como meios de reformular as suas práticas, eles se tornam aprendizagens. A partir da sua experiência, a professora chegou à conclusão de que a sua prática em sala de aula deve ser diferenciada, quer dizer, de acordo com o perfil comportamental de cada estudante:

“Então, são aprendizagens diárias, não dar para você usar a mesma dose, vou dizer assim, que você usa com José, você vai usar com Mané, não dar certo, cada um é um. Então, tem criança que se você falar manso, ela entende de boa e te obedece. Já tem criança que você precisa ser mais enfática, falar mais duro, então, a gente também vai aprendendo com eles. E aprendi muito com esse menino, aprendi muito e fiquei muito feliz com o resultado dele e dos outros também porque os outros acompanharam, sabe”.

Hortênsia continuou a sua narração explicando que são muitos os desafios, principalmente na alfabetização. E para reforçar a sua explicação, utilizou mais um exemplo que lhe chamou atenção, ao contrário do exemplo narrado com o estudante com deficiência, esse tem a ver com uma criança com dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Esse exemplo a fez refletir *“a gente descobrir o jeito que o outro aprende, porque cada um aprende do seu jeitinho”*.

“eu tenho uma menina que veio esse ano, que veio já no final do ano e ela não sabe ler e escrever. Ela chegou, e a turma já lê e já escreve. Eles estão só no final mesmo, só a questão de ortografia, para aprimorar mesmo a ortografia que é no ano que vem. Mas eles estão dentro daquilo que é esperado. Mas ela chegou e chegou muito aquém. E ela sofre, ela sofre porque ela ver que não está igual e aí a estratégia que ela usou foi ser agressiva com todo mundo. Aí, esses dias atrás eu comecei a oferecer para ela algumas atividades extras e chamei vem cá, vamos fazer juntas. E isso deu uma amenizada, sabe, ela diminuiu e agora está aceitando, e aí eu percebi que ela não foi alfabetizada foneticamente, o que ela sabe é silábico, então, é juntar o “b” com “a” que dar “ba”, não só o som, que é o que a gente ensina, a gente ensina fonético. Então, eu passei a fazer com ela o “b” com “a” que faz “ba”, então você vai trabalhar aqui a família silábica e aí ela começou: Ah! Então dá para fazer assim, tia, para fazer banana é o “b” com “a”, o “n” com “a” e o “n” com “a”? É, é isso mesmo! Vou falar para você a palavra agora: ba-na-na. Então, quando você escutar o som, você já vai associando, vai lembrando, qual é a letra que usa”.

Para a professora, a estudante sentia-se frustrada com a sua própria aprendizagem, pois ao se comparar com os colegas da turma, ela não se enxergava no mesmo nível de aprendizado, e por causa disso tinha atitudes agressivas com os colegas. *“Então, a agressividade dela diminuiu quando eu percebi que ela estava frustrada diante da turma, entendeu? Que eu fazia as perguntas e ela não sabia responder e ela, sabe, ficava apreensiva, “não estou sabendo copiar”, sabe”*. Entende-se da narração de Hortênsia que a reflexão e o exemplo citados representam a dificuldade de se descobrir metodologias de ensino que melhor atendem os diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes em uma sala de aula.

Conhecer o jeito que o outro aprende foi uma reflexão feita pela professora depois de perceber que aquela menina não conseguia avançar com a mesma didática utilizada para os demais estudantes, ou seja, o padrão metodológico de ensino não alcançava aquela criança. Para finalizar, Hortênsia fez uma comparação entre a menina e o estudante com deficiência.

“Eu tenho um aluno autista que copia, escreve e tudo, entendeu? E ela não consegue fazer isso ainda. Então, é uma criança que vai para o terceiro ano, que a gente não retém no ciclo básico. Mas essa menina, ela vai para o terceiro ano precisando de ajuda para realmente se alfabetizar. Ela ainda não está, entendeu? E ela vai, ano que vem terão os projetos para a gente fazer as intervenções”.<sup>26</sup>

Apreende-se da comparação feita pela professora que o autismo é usado como um estigma “*um aluno autista que copia, escreve e tudo*”, e que a deficiência é o marcador social do estudante. E, se o “autista” consegue ler e escrever, por que essa menina que não tem deficiência ainda não consegue?

No que diz respeito à formação continuada, a professora considera importante porque “*eu acho que é importante a gente se atualizar, tem as questões das legislações que a gente precisa estar por dentro também*”. Hortênsia já fez cursos pelo MEC incluindo as edições do PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e pela plataforma AVAMEC fez os cursos Tempo de Aprender e ABC (Alfabetização Baseada na Ciência).

“Eu estou sempre estudando, embora as pessoas falem assim: “ah, mas você não sabe alfabetizar?” Eu digo, eu sei. Mas tem muita coisa que é novo e as pessoas têm ideias novas e certas coisas eu posso aproveitar aqui e agora. Então, eu não descarto, eu estou sempre fazendo. É como eu disse para você, eu tenho muitos cursos”.

Para a professora mesmo sendo uma professora alfabetizadora experiente, ela não descarta fazer os cursos porque os aprendizados podem ser aproveitados para a sua realidade e contribuir com novas ideias. Com essa visão, Hortênsia disse que entre vários cursos já fez: Deficiência Múltipla, TEA, BNCC, Braille, Mediação do Reuven Feuerstein, Coordenação Pedagógica. Além desses, está terminando o curso de AEE pela EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação).

A partir dessa exposição do tema e dos identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas,

---

<sup>26</sup> O Regimento da Rede Pública do Distrito Federal, no Capítulo II, da Avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico, na Subseção II, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no Art. 182, diz o seguinte: “No Ensino Fundamental - anos iniciais, a avaliação é realizada por meio da observação e do acompanhamento contínuo das atividades individuais e coletivas, com o objetivo de se constatar os avanços obtidos pelo estudante e favorecer o (re)planejamento docente, considerando as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a busca de soluções. §1º - No 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a avaliação não assume caráter promocional ano a ano, sendo admitida a retenção apenas no 3º ano”. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>.

com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

**Quadro 4: Bloco I - Subtemas e Passagens - Hortênsia**

<b>Bloco I – Tema: Trajetória Acadêmica e Profissional</b>	
Subtemas	Passagens
“magistério”	“aí, eu fui fazer o curso porque sempre gostei muito de estudar e eu não queria parar de estudar. Então, eu resolvi fazer esse curso para ser professora”
“alfabetização”	“minha predileção é a alfabetização, tenho uma paixão muito grande pela área da alfabetização. Sempre trabalhei e fiz muitos cursos de alfabetização, inclusive pelo MEC”.
“turma inclusiva”	“essa turma de inclusão e é preciso saber um pouquinho de cada”
	“aqui na escola x, a gente tem uma clientela muito grande de crianças autistas. Então, eu sempre tive autistas na sala, esse ano é que eu não teria, mas no meio do ano entrou um menino autista para a turma”.
	“eu tinha uma educadora social que me ajudava na turma, mas era... e tinha os outros todos que estavam na fase de alfabetização, era uma turma de primeiro ano”.
	“é claro, ele com atividades adaptadas”.
	“em uma turma de inclusão, uma turma de integração inversa”
	“ele precisaria ter o comportamental”. “deu bastante trabalho”.
	“claro que, é uma pessoa autista que tem as suas características, suas necessidades especiais”
	“a gente descobrir o jeito que o outro aprende, porque cada um aprende do seu jeitinho”.
	“então, a agressividade dela diminuiu quando eu percebi que ela estava frustrada diante da turma, entendeu? Que eu fazia as perguntas e ela não sabia responder e ela, sabe, ficava apreensiva, “não estou sabendo copiar”, sabe”.
“eu tenho um aluno autista que copia, escreve e tudo, entendeu? E ela não consegue fazer isso ainda”	

**4.1.3. PROFESSORA - 3º ANO: “eu trabalhava em banco. Tinha nada a ver”.**

Magnólia é professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde o início do ano de 2022, atua no terceiro ano do Bloco Inicial de

Alfabetização da Escola Classe X e possui experiência na educação infantil e na alfabetização. A professora começa a sua trajetória formativa e profissional narrando que se graduou em pedagogia no ano 2000 e que logo após a conclusão do curso, fez pós-graduação em educação infantil e alfabetização. E que a sua paixão pela alfabetização foi instigada por um componente curricular cursado no final da graduação. *“E aí, numa dessas últimas matérias da pedagogia, me apaixonei pela alfabetização. E aí, já com foco na alfabetização, eu já saí da graduação e já fiz uma especialização que tinha na época em que morava, no interior do Paraná”*.

“E até então, eu nunca tinha trabalhado. Eu trabalhava em banco. No Banco Criagora, tinha nada a ver. Para pagar a faculdade, eu trabalhava no banco. E aí, depois da pós, eu falei: “Não, pera lá. Então, vamos para essa área, já que você gostou. Vamos embora!”.

Depois de pedir demissão do banco em que trabalhava, Magnólia conseguiu um trabalho como professora em uma escola particular, na educação infantil, e perto de onde residia. Enquanto narrava, Magnólia ressaltou *“mas é o meu foco era sempre alfabetização”*. Após alguns anos nessa escola, a entrevistada fez concurso para professora do Estado do Mato Grosso do Sul, foi aprovada e assumiu uma vaga em uma cidade próxima. Magnólia continuou nos dois empregos. Algum tempo depois, Magnólia casou-se e esse acontecimento a fez pedir demissão dos dois empregos e mudar para a cidade de Dois Vizinhos, localizada na região sudoeste do Paraná.

Durante o tempo em que morou nessa cidade, a entrevistada disse que iniciou uma nova pós-graduação, no caso em Educação Especial. De acordo com Magnólia, a motivação para iniciar a pós-graduação foi devido ao processo seletivo em escola pública municipal da cidade, o qual requeria conhecimentos na área, *“eu fazia a pós e ganhava essa bolsa, como se fosse uma bolsa de estudos para poder ser estagiária de uma escolinha municipal, era muito legal”*. Nessa escola, Magnólia trabalhou como estagiária e auxiliava um estudante com deficiência.

“Eu era assistente de um autista. Minha primeira experiência foi só como assistente, então eu auxiliava ele na sala. Às vezes, ele ficava muito nervoso e a gente tirava, mas assim, quase não tinha, ele era de uma turma de alfabetização”.

Para Magnólia, essa foi uma experiência enriquecedora porque teve a oportunidade de trabalhar com uma professora com muitos anos de experiência com alfabetização e aprender com ela sobre o assunto. Ambas trabalhavam na mesma turma, Magnólia como auxiliar do estudante e a professora como regente, *“lá eu tive meus primeiros passos com ela na sala de aula, acompanhando esse menino. Eu fiquei aquele ano inteirinho aprendendo”*.

Aproximadamente um ano depois, Magnólia e o marido mudaram de cidade novamente, e nessa nova cidade a professora participou de um processo seletivo para trabalhar como pedagoga em uma instituição, na época se chamava Pró-menor.

“como se fosse um orfanato, chamado Pró-menor, uma casa que cuidava de crianças carentes, e aí eu assumi lá por 6 meses, era um projeto do governo. Cuidava deles num período, eu era pedagoga deles. Às vezes tarefa de casa que eles não tinham, não iam para casa para fazer, eles iam lá para passar o contraturno da escola. Eles almoçavam lá e passavam o restante do dia. Então, eu auxiliava nas tarefas e fazia jogos de uma forma mais lúdica. E como eles já tinham passado um tempo na escola, a gente fazia jogos com eles de alfabetização também, porque era a maior dificuldade, eram crianças carentes. E aí, nas tarefas escolares também a gente ajudava”.

Durante o tempo em que trabalhava no Pró-menor, Magnólia foi aprovada em outro processo seletivo para trabalhar em outra cidade na área da coordenação, e resolveu ficar nos dois trabalhos.

“trabalhava 40 horas e mais 20 horas nesse Pró-menor. Era uma experiência diferente, assim, como coordenação, eu achei que não é minha área (a coordenação). Acho que eu não volto mais para essa área não. Eram questões mais burocráticas, cuidar de professor, cuidar de livro didático. Foram 2 anos de experiência assim, para saber que não era minha praia”.

Alguns depois, houve concurso para professor na cidade de Marilândia do Sul onde a professora morou por 12 anos e exerceu a profissão como pedagoga por 10 anos. Foi nesse trabalho que Magnólia conseguiu começar os projetos de alfabetização que tanto almejava, “e aí sim que eu comecei os projetos de alfabetização com o PNAIC. E aí assumi a alfabetização de verdade”.

Atualmente a professora mora em Brasília com a sua família e desde 2022 trabalha como professora temporária na SEEDF. Segundo a entrevistada a turma para a qual leciona é uma “turma de inclusão”, “peguei uma turminha de terceiro ano, inclusiva, eram 8 alunos no começo do ano, dos quais 3 especiais. E estamos aí vivenciando de verdade a inclusão, antes no papel, e agora a inclusão de verdade mesmo, o que pode ser feito todos os dias”.

Perguntei a entrevistada se ela poderia me contar mais sobre o que ela chama de “inclusão de verdade” e ela respondeu com o seguinte relato:

“de verdade é, assim ó, o nosso autista lá na outra cidade, ele ficava nessa linha especial porque ele não podia com barulho, então ele ficava mesmo, ele tinha uma professora só para ele, ele ficava na sala especial tendo condições de estar em sala de aula. Então, assim, quem tinha contato com ele de verdade era só a professora da turma especial. Por isso que eu digo. Aí quando chegamos aqui, no primeiro dia, o meu “aluninho” de 9 anos, Eu falei: “Oi, tudo bem?” Peguei na mão e eu vi que tinha dificuldade de andar. Aí eu vi que ele usava fralda, aí eu vi que ele não verbalizava. Então, assim, já andava com dificuldade, tem que pegar na mãozinha dele, se não ele cai. “Então vamos, Caíque?”. “Não, ele não verbaliza”. Então, assim é. É um desafio. E aí os autistas também, com todas as suas peculiaridades, é quase um mundo a ser descoberto e “Ah, tem dois autistas que são iguais”. “Não, não

são.”. Esses dois, agora, eu estou com dois autistas. Esses dois autistas são totalmente diferentes. O jeito de lidar com um e com outro é totalmente diferente”.

No relato, Magnólia utiliza o recurso da comparação entre o estudante com deficiência da escola anterior e os estudantes com deficiência da atual escola. Entende-se do relato da professora que a inclusão de verdade é a presença dos estudantes com deficiência no espaço pedagógico da sala de aula comum, aprendendo junto aos demais estudantes. Enquanto narra, a professora explicou que *“eu o coloco em tudo que é para fazer. Do mais simples ao mais difícil, Caíque está junto sempre. O Caíque na sua forma de se expressar, de verbalizar, de olhar as crianças”*. A fim de exemplificar como é a sua prática pedagógica com o Caíque a professora disse o seguinte:

“na hora da história, de contar a história, o Caíque sempre está no meio e ele fala, verbaliza do jeitinho dele, balbuciando as figuras. Fica quietinho para pensar na história. Na hora da atividade, para o Caíque tem que ser diferente, então, não tem problema nenhum. Nós vamos fazer, mas se nós estamos falando da bruxa Mafalda, então o Caíque também vai fazer uma bruxa, meio que eu vou fazer a bruxinha para ele, entendeu? Eu acredito que a inclusão seja isso, no tempinho dele, do jeitinho dele. A hora que ele cansar, bora colocar no tapete, mas eu acredito que ele está. Que a inclusão de verdade é essa, entendeu?”

Entende-se pela fala da professora que a “inclusão de verdade” está relacionada ao respeito pelo estudante no que concerne ao tempo, ao modo e ao jeito de fazer e participar das atividades em sala de aula. No que diz respeito a sua motivação pela área, Magnólia explicou que sempre teve ótimas professoras como referência e lembra especialmente de uma delas a quem atribuiu “a chama” pela educação. Além de incluir o gosto por ambientes de aprendizado, de comunidade e de trocas de experiência, os quais são voltados a atividades para crianças.

“E aí falei: olha, acho que eu vou tentar essa área aí. E aí foi muito legal, porque pedagogia é para a vida, para você ser mãe, para você entender um pouquinho, você não entra a fundo, mas você entende um pouco da psicologia, como que a sociologia tá, como que a filosofia faz parte da nossa vida diária”.

Quanto às experiências como professora, o que ela mais considerada como relevante é a criança fazer uma *“alfabetização bem-feita”* porque essa fase, segundo Magnólia, *“é a menina dos olhos”*. Desde o final da graduação a professora já tinha o interesse em trabalhar com alfabetização e a experiência de trabalhar em uma sala de apoio/recursos auxiliando estudantes com dificuldades na alfabetização, fossem eles com ou sem deficiência, a fez refletir sobre como *“as lacunas”* de uma má alfabetização podem atrapalhar os processos de aprendizagem futuros na vida de uma criança.

“como eu fiquei trabalhando um tempo na sala de recursos. Então, a gente trabalhava exatamente com essas lacunas. Então, é uma área que sempre me intrigou muito. Eu sempre pensei: puxa vida! Mas o que faltou. O que que ficou para trás? O que faltou

trabalhar nessa criança? Então, eu acho assim, que a alfabetização é a menina dos olhos, assim, no meu caso, eu acho que, assim, todas as forças, todo o profissionalismo, tudo o que a gente tiver de melhor tem que ir para a alfabetização, de melhor mesmo!”.

Nesse sentido, uma alfabetização “bem-feita” com as crianças deve ser almejada por uma professora que atua no BIA, “*eu acho que é uma alfabetização bem feita, ela faz a diferença na vida de uma criança para sempre, tanto boa ou, porque as lacunas também*”. A professora continuou a explicar que as “lacunas” que não são sanadas nessa fase podem se arrastar pelo resto da vida da pessoa. Ademais, na opinião de Magnólia, uma professora para trabalhar no BIA não deve ser “*aventureira*”, pelo contrário, deve ser uma professora com experiência nesse ciclo, principalmente para trabalhar no primeiro ano do BIA, e ter qualificação na alfabetização para sentir segurança e transmitir isso as crianças, além de ter o compromisso com as aprendizagens.

“Ela tem que estar segura porque alfabetização não é fácil, não é fácil, não é fácil e ela te exige muito. Ela te exige muito compromisso, sequência. E eu acho que assim, a importância de uma alfabetização boa, assim, redondinha, completinha é que ela produz crianças leitores, crianças críticas, criança com destreza, entendeu? E se for pensar, é todo um conjunto. Eu acho assim, que são os anos de ouro. E o que tiver de lacuna, essa professora, com esse olhar diferente, ela já vai perceber e vai fazer isso em sala de aula”.

Com relação aos desafios enfrentados enquanto professora, Magnólia relatou o caso de uma turma de primeiro ano do BIA em que teve muitas dificuldades para alfabetizar. Para a entrevistada a dificuldade tinha relação com a situação socioeconômica dos estudantes “*porque eram crianças muito carentes, sem acesso a livros, a materiais didáticos, a condições de estudo*”. De acordo com a professora, eram crianças muito desenvolvidas no aspecto “*destreza*” (correr, pular, brincar), mas tinham dificuldades de concentração e de coordenação motora fina.

Além desse exemplo, o mais recente deles já foi na escola atual, e a entrevistada disse que teve muitos problemas no começo do ano porque os pais eram muito desconfiados do seu trabalho e que isso estava muito relacionado ao fato de ela ter vindo de outro estado e ser professora novata na escola.

“até eles darem a mão para mim e dizerem: não, então está bom, Magnólia! Vamos lá. Vamos lá! A gente está aqui para ajudar. Vamos caminhar juntos na mesma direção. Demorou um bom tempo, no mínimo aí uns quatro meses de desconfiança. É, tipo assim: ah! O que a tia fez hoje? Ah! Mas será que a tia não está fazendo assim, não e tal? Aí, eu falei: não, gente! Espera lá! Vamos chamar essas famílias, vamos chamar para conversar. Nada que um bom diálogo não resolva”.

Segundo Magnólia, havia a necessidade de a escola marcar uma reunião e apresentá-la aos pais das crianças, apresentar o seu currículo e a sua experiência, e ela própria dizer que

não era “aventureira” e que faria um bom trabalho com os filhos deles. *“As famílias muito desconfiadas do seu trabalho, eles têm que dar tempo ao tempo e esperar o avanço das crianças e aos poucos vão perdendo o medo e tendo mais confiança em você, no dia a dia e tal”*.

Com relação à formação continuada, a professora deu ênfase ao curso que fez pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), voltado à formação de professores alfabetizadores. E deu importância à questão de entrar em uma Secretaria de Educação e receber incentivos para continuar estudando, *“aí, quando você entra num concurso, em uma Secretaria, aí é muito legal porque o incentivo é gigante pra você estar em formação constante”*.

“eu nunca parei... a gente, quando você está no concurso assim, na Secretaria, eles nem te deixam parar. Você vai só fazendo curso, fazendo curso, eu nem me lembro mais quantos fiz, mas não parei”.

Enquanto narrava a professora lembrou de um curso que está fazendo pela EAPE, é um curso sobre autogestão por meio do qual a professora tem aprendido que as habilidades de uma pessoa não são fixas e que ao decorrer dos anos, com as experiências e maturidade, os interesses também podem mudar.

“para você saber, é, as nossas habilidades. É muito legal porque elas não são fixas, elas mudam, com o passar do tempo, com as experiências, com a idade também, e com a maturidade, algumas coisas mudam, e você muda o foco. É muito legal porque eu tenho aprendido isso por esses dias, que as minhas habilidades não são as mesmas do começo do magistério. Eu já troquei bastante habilidade, a gente vai aprendendo. Então assim, eu tenho aprendido com esse curso que os meus focos têm mudado, assim, que eles têm partido para outras áreas”.

Outra formação continuada narrada pela professora, é a formação coletiva na escola, no momento das coordenações pedagógicas. Segundo Magnólia, durante as coordenações coletivas, os professores discutem textos, estudos de caso, estudam o PPP da escola. Além do mais, a professora comentou sobre a formação coletiva que a professora e pesquisadora Benigna Villas Boas tem feito na escola a fim de promover discussões sobre avaliação formativa.

“ela vem aqui e está conhecendo a nossa escola, ela tem promovido vários debates, inclusive o último grupo de estudos dela foi aqui, foi sexta-feira, do GEPA, foi extraordinário, e, assim, a gente só tem avançado. E os estudos dela em relação à avaliação eu confesso que são os melhores. Assim, ela participa dos nossos conselhos de classe, ela coloca a gente na parede, falando assim: “por que você está... como você chegou a essa conclusão?” Faz você pensar, faz você refletir, tem sido, assim, uma experiência tremenda com ela aqui, e faz parte da formação continuada, com certeza”.

A partir dessa exposição do tema e identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas,

com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

**Quadro 5: Bloco I - Subtemas e Passagens - Magnólia**

<b>Bloco I – Tema: Trajetória Acadêmica e Profissional</b>	
Subtemas	Passagens
“turma de inclusão”	“peguei uma turminha de terceiro ano, inclusiva, eram 8 alunos no começo do ano, dos quais 3 especiais”.
“inclusão de verdade”	“de verdade é, assim ó, o nosso autista lá na outra cidade, ele ficava nessa linha especial porque ele não podia com barulho, então ele ficava mesmo, ele tinha uma professora só para ele, ele ficava na sala especial tendo condições de estar em sala de aula. Então, assim, quem tinha contato com ele de verdade era só a professora da turma especial. Por isso que eu digo. Aí quando chegamos aqui, no primeiro dia, o meu “aluninho” de 9 anos, Eu falei: “Oi, tudo bem?” Peguei na mão e eu vi que tinha dificuldade de andar. Aí eu vi que ele usava fralda, aí eu vi que ele não verbalizava. Então, assim, já andava com dificuldade, tem que pegar na mãozinha dele, se não ele cai. “Então vamos, Caíque?”. “Não, ele não verbaliza”. Então, assim é. É um desafio”.
	“e aí os autistas também, com todas as suas peculiaridades, é quase um mundo a ser descoberto e “Ah, tem dois autistas que são iguais”. “Não, não são”. Esses dois, agora, eu estou com dois autistas. Esses dois autistas são totalmente diferentes. O jeito de lidar com um e com outro é totalmente diferente”.
	“eu o coloco em tudo que é para fazer. Do mais simples ao mais difícil, Caíque está junto sempre. O Caíque na sua forma de se expressar, de verbalizar, de olhar as crianças”.
	“na hora da atividade, para o Caíque tem que ser diferente, então, não tem problema nenhum”.
	“Nós vamos fazer, mas se nós estamos falando da bruxa Mafalda, então o Caíque também vai fazer uma bruxa, meio que eu vou fazer a bruxinha para ele, entendeu? Eu acredito que a inclusão seja isso, no tempinho dele, do jeitinho dele. A hora que ele cansar, bora colocar no tapete, mas eu acredito que ele está”.

#### **4.1.4. ANÁLISE COMPARATIVA.**

As trajetórias formativa e profissional apresentadas pelas entrevistadas permitem perceber que as motivações para seguir a área da pedagogia são diferentes, porém todas são vinculadas a aspectos da educação. Para Caliandra, o encantamento pelas aprendizagens das crianças e as potencialidades de aprendizado delas. Enquanto para Hortênsia, o gosto pelos

estudos e a vontade de não parar de estudar a fizeram seguir o caminho do magistério, depois de alguns anos, conseguiu ressignificar o sentido do seu trabalho após cursar filosofia e se identificar de verdade com a alfabetização. E Magnólia, decidida a fazer o ensino superior se arriscou no curso de pedagogia, acabou gostando da área, e apaixonou-se pela alfabetização, motivo que a fez cursar uma pós-graduação assim que terminou a faculdade.

Nota-se pelas narrativas das entrevistadas que todas têm preferência pela alfabetização. Além disso, todas possuem estudos em nível de pós-graduação na área da educação, além de outros cursos complementares que compõem a trajetória formativa das professoras, como os cursos de formação continuada ofertados pelas próprias escolas para as quais já trabalharam, outros feitos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, como também cursos feitos em outras instituições.

No que se refere às experiências, percebe-se pela narrativa de Caliandra que o tempo de experiência como professora regente é menor quando comparado às narrativas de Hortênsia e de Magnólia. No entanto, mesmo com pouca experiência, ela conseguiu perceber na prática que:

“pois é, na minha experiência, eu pude ver, assim, que cada criança ela tem o seu tempo, ela tem a sua hora. Cada criança aprende de uma forma, e tudo é questão de você se adaptar e observar que você pode ter vinte crianças em uma sala de aula e cada uma é de um jeito”.

Embora o avanço da professora em perceber os ritmos de aprendizado diferentes entre os estudantes, infere-se do trecho narrado que a entrevistada não se refere ao “singular que não pode ser universalizado” (Orrú, 2017, p. 31-33), o qual está vinculado à singularidade, à diferença inerente ao ser humano que é explicada por Deleuze como sendo “o Ser”, a repetição (nasce mais um sujeito caracterizado humano no âmbito universal, mas ao mesmo tempo, nasce um humano marcado pelas diferenças (intrínsecas) que não se repetem, as quais são entendidas como as singularidades que estão sobre o particular e não sobre o universal).

Nesse caso, entende-se que a visão da professora se limita às diferenças que podem ser entendidas no contexto educacional como perfis de aprendizagem (ritmo, tempo, estilo e modo de aprender diferenciado), mas a percepção de Caliandra se direciona ao que Tomlinson diz (2008, p. 9):

Admitir que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e que as suas capacidades de raciocínio abstracto ou de compreensão de ideias complexas diferem bastante equivale a admitir que nem todos têm a mesma altura, não se trata de uma declaração de valor mas da constatação de um facto.

Dessa forma, cabe dizer, que para sair da limitação, é necessário que os professores estejam interessados em descobrir quem são os estudantes para além dos perfis de

aprendizagem. Nesse sentido, além de verificar as semelhanças entre eles, é preciso prestar atenção nas diferenças, as quais estão relacionadas a diversidade de interesses motivados por culturas e contextos familiares dessemelhantes, por experiências e vivências singulares e por condições socioeconômicas diferenciadas, entre outros. É o conjunto dessas diferenças que distinguem os estudantes enquanto indivíduos.

O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que ns distingue enquanto indivíduos. Numa sala de aula onde o ensino diferenciado é pouco relevante ou inexistente, apenas as semelhanças entre alunos parecem ocupar o centro das atenções. Numa sala de aula, onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem (TOMLINSON, 2008, p. 13).

Apesar de identificar diferentes perfis de aprendizagem em sala de aula, a professora teve como motivação para seguir a profissão a capacidade de aprendizado de uma criança *“cada vez que eu via a criança aprendendo, o aprendizado, aquilo me encantava. Olha, já aprendeu isso, já sabe isso e tal. E o que me encantava era saber que a criança aprende, ela aprende”*.

Para Mantoan e Prietro (2006, p. 21), a educação inclusiva pressupõe reconhecer *“reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”*, e trecho citado por Caliandra permite entender que a professora não nega *“essa capacidade, esse lugar do saber”* que os estudantes ocupam diante do ensino que é ministrado. A professora reconhece a capacidade de aprendizagem dos estudantes, porém é preciso lembrar o que Mantoan e Prietro chamam atenção:

A igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 21-22).

Nesse viés, a capacidade de aprendizado dos estudantes não deve ser negada em uma escola inclusiva, mas é preciso compreender que não se pode requerer que todos os estudantes alcancem o mesmo conhecimento e no mesmo nível como um padrão que iguala todos os estudantes em uma categoria. Sendo assim, não se pode esperar que eles alcancem o padrão de aluno alfabetizado que é idealizado por meio da normalização, da homogeneização, da universalização dos estudantes e da idealização de uma alfabetização *“bem-feita”*.

E não significar dizer que os esforços para eliminar as *“lacunas”*, como dito pela Magnólia na sua narrativa, não devem ser feitos, porém é preciso recorrer às estratégias de diferenciação pedagógica que contemplem às necessidades específicas de cada estudante para que ele alcance os domínios básicos e necessários para avançar nos estudos, sem desconsiderar

o perfil de aprendizagem e quem é esse sujeito. E, é nessa direção que Mantoan e Prieto ressaltam: “mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha” (2006, p. 22).

Outro ponto importante é a relação afetiva que o professor deve ter com os estudantes, isso é lembrado por Caliandra “*porque professor não é só chegar na sala de aula e começar a falar. Assim, olha, está aqui o meu plano de aula e vou cumprir. E não olhar o aluno e não vê o que está acontecendo. Assim, você não vai alcançar o seu objetivo*”. A professora quer dizer que os estudantes devem ser vistos em sua dignidade como sujeitos sociais interpelados por situações e vivências que podem influenciar positivamente ou negativamente, a depender do acontecimento, a sua vida escolar.

E sobre os aspectos relacionais e culturais da aprendizagem não se deve banalizar os sentimentos, as emoções e conflitos pelos quais os estudantes estão passando, cabe relembrar que para aprender:

Sentir-se reconhecida, respeitada como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade; não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade; saber que pode contar com a confiança dos outros, que o consideram capaz e desejoso de conseguir; acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende; e, melhor tudo isso, sentir que se é amado... (PERRENOUD, 2001, p. 24).

Ainda sobre esse tema da aprendizagem, Sílvio Gallo, sob a ótica de Deleuze, diz que o aprendizado “está para além de qualquer controle” e explica que: “o aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro, ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades” (GALLO, 2017, p. 85).

Nesse viés, a fala da Caliandra “*antes eu não entendia isso. Para mim, era só a questão do pedagógico. Então, é uma questão bem mais profunda*” corresponde aos aspectos que ultrapassam a fronteira pedagógica da sala de aula, os quais envolvem outros ambientes, por exemplo o familiar, e que tem relação profunda com as aprendizagens das crianças, ou seja, podem contribuir para os estudantes produzirem os resultados esperados ou não, ou além de alcançarem os resultados esperados, produzirem novos resultados, outras possibilidades.

Com relação a esse ponto, é importante trazer a ideia de que é incerto que aquilo que é ensinado pela professora é realmente aprendido pelo estudante, e isso remete a seguinte questão: “ensinar é lançar sementes, que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo” (GALLO, 2017, p. 84). Isso significa que os professores podem adotar estratégias metodológicas

diversificadas para ensinar os estudantes partindo da ideia de heterogeneidade de perfis de aprendizagem, mas não há um método para aprender.

É por esse motivo que não existe um método de diferenciação pedagógica, o que deve haver são esforços por parte dos professores em responder às diferenças entre os estudantes em sala de aula de forma inclusiva e democrática, toda vez que os professores buscam formas de variar as metodologias e as estratégias de ensino como um esforço em prol de um indivíduo ou de um grupo para melhorar sua aprendizagem, eles estão colocando a diferenciação em prática (TOMLINSON, 2008).

Durante a narração das entrevistadas um termo em comum é utilizado por elas, “*turma de inclusão ou turma inclusiva*”, para se referir à característica da turma em que atuam, bem como para explicar a partir desse termo o que é a “*inclusão de verdade*”, conforme mencionado por Magnólia. Segue, abaixo, quadro com as passagens mencionadas pelas professoras.

**Quadro 6: Bloco I - “Turma de Inclusão” ou “Turma Inclusiva”**

<b>Turma Inclusiva</b>		
Professora Caliandra	Professora Hortênsia	Professora Magnólia
Passagens	Passagens	Passagens
“aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas. Então, você tem que trabalhar ali com os outros e trabalhar, fazer uma aula separada para os dois”.	“essa turma de inclusão e é preciso saber um pouquinho de cada”	“peguei uma turminha de terceiro ano, inclusiva, eram 8 alunos no começo do ano, dos quais 3 especiais”.
“e a atividade que eu faço com ele é separada, e fora da outra turma.”	“aqui na escola x, a gente tem uma clientela muito grande de crianças autistas. Então, eu sempre tive autistas na sala, esse ano é que eu não teria, mas no meio do ano entrou um menino autista para a turma”.	“de verdade é, assim ó: o nosso autista lá na outra cidade, ele ficava nessa linha especial porque ele não podia com barulho, então ele ficava mesmo, ele tinha uma professora só para ele, ele ficava na sala especial tendo condições de estar em sala de aula. Então, quem tinha contato com ele de verdade era só a professora da turma especial. Por isso que eu digo. Aí quando chegamos aqui, no primeiro dia, o meu aluninho de 9 anos, Eu falei: “Oi, tudo bem?” Peguei na mão e eu vi que tinha dificuldade de andar. Aí eu vi que ele usava fralda, aí eu vi que ele não verbalizava. Então, já andava com dificuldade, tem que pegar na mãozinha dele, se não ele cai. “Então vamos, Caíque?”. “Não, ele não verbaliza”. Então, assim é. É um desafio”.

<p>“as crianças vão aprender o que é a diferença, as crianças que não têm deficiência vão aprender o que é uma deficiência, aprender com quem tem deficiência, conhecer os limites deles, aprender a respeitar”.</p>	<p>“eu tinha uma educadora social que me ajudava na turma, mas era... e tinha os outros todos que estavam na fase de alfabetização, era uma turma de primeiro ano”.</p>	<p>“e aí os autistas também, com todas as suas peculiaridades, é quase um mundo a ser descoberto e “Ah, tem dois autistas que são iguais”. “Não, não são”. Esses dois, agora, eu estou com dois autistas. Esses dois autistas são totalmente diferentes. O jeito de lidar com um e com outro é totalmente diferente”.</p>
<p>“aqueles com deficiência podem conviver com outras crianças que são diferentes deles”.</p>	<p>“é claro, ele com atividades adaptadas”.</p>	<p>na hora da atividade, para o Caíque tem que ser diferente, então, não tem problema nenhum”.</p>
	<p>“em uma turma de inclusão, uma turma de integração inversa”.</p>	<p>“Nós vamos fazer, mas se nós estamos falando da bruxa Mafalda, então o Caíque também vai fazer uma bruxa, meio que eu vou fazer a bruxinha para ele, entendeu? Eu acredito que a inclusão seja isso, no tempinho dele, do jeitinho dele. A hora que ele cansar, bora colocar no tapete, mas eu acredito que ele está”.</p>
	<p>“ele precisaria ter o comportamental”.</p>	
	<p>“deu bastante trabalho”.</p>	
<p>“claro que, é uma pessoa autista que tem as suas características, suas necessidades especiais”.</p>		

Nota-se pelas experiências narradas pelas professoras que todas possuem conhecimentos no sentido de compreender que a inclusão é uma preocupação central e que tem como eixo incluir os estudantes e proporcionar educação de qualidade para todos. No entanto, a formação subjetiva das professoras foi forjada sob condições de discriminação negativa, segundo as professoras: *“eram 8 alunos no começo do ano, dos quais 3 especiais”, “aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas”, “aqui na escola x, a gente tem uma clientela muito grande de crianças autistas”*. Para Perrenoud:

a discriminação negativa não está enraizada na intenção de prejudicar ou na vontade assumida de favorecer certos alunos. Ela provém de um duplo inconsciente que subjaz uma parte das práticas pedagógicas, as quais escapam da percepção clara dos interessados (2001, p. 25).

A discriminação negativa é reproduzida pelas professoras como uma normalidade no contexto da escola, uma vez que a diferenciação negativa se traduz no currículo oculto por meio da estigmatização dos estudantes diagnosticados com deficiência, no caso, os estudantes com TEA, os estigmas identificados são: autista e especial.

Além disso, a diferenciação negativa está presente no currículo formal: *“na hora da atividade, para o Caíque tem que ser diferente, então, não tem problema nenhum”, “é claro, ele com atividades adaptadas”, “claro que, é uma pessoa autista que tem as suas características, suas necessidades especiais”*. Entende-se, a partir das narrações das professoras, que o estigma mata o “Ser Singular” e a diferenciação das atividades para esses estudantes é uma normatização feita pelo diagnóstico médico, caracterizando-se em uma discriminação negativa.

Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

De acordo com Robert Castel (2008), existem discriminações positivas e negativas, aquelas consideradas positivas consistem “em fazer mais por aqueles que têm menos”, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, trata-se de uma discriminação positiva por dar um direito a mais para que esforços suplementares em educação sejam feitos a favor de uma educação acessível e com qualidade para esses estudantes. Por outro lado, as negativas marcam o sujeito, por exemplo, quando o diagnóstico médico se torna a identidade da pessoa, *“e aí os autistas também, com todas as suas peculiaridades, é quase um mundo a ser descoberto”*.

Dessa forma, Lopes e Fabris (2013) fazem um alerta para olharmos para cada prática educativa e para cada expressão que usamos para nomear o outro e as coloquemos sob a ótica da crítica, da suspeita a fim de problematizá-las quando utilizadas para pensar inclusão *“aqui na escola x, a gente tem uma clientela muito grande de crianças autistas*.

Palavras que significam tolerância, culpabilização do outro, padrões culturais hegemônicos, identidade estável, universalidade, multiculturalismo, exotismo, déficit, respeito, integração são alguns exemplos de expressões que devem ser problematizadas quando utilizadas para pensar a inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, 97-98).

A fala da professora Hortênsia ao se referir ao público da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se aproxima ao que Lopes e Fabris (2013, p. 78-80) caracteriza como a Educação Especial nas décadas de 60 e 70 em que os sujeitos com deficiência eram vistos como “os clientes da educação especial” porque a educação dessas pessoas era feita sob a tutela de algumas instituições públicas mas, sobretudo privadas, as quais eram responsáveis pelo atendimento e pela escolarização.

Ademais, tinham o cunho clínico em que se buscava pela normalização disciplinar a qual se realizava pela *“ortopedia corporal”*. A fala da professora Hortênsia nos faz lembrar

desse momento histórico da Educação Especial: *“ele precisaria ter o comportamental”, “deu bastante trabalho”, “claro que, é uma pessoa autista que tem as suas características, suas necessidades especiais”*. Naquela época, a ênfase dessa educação era corrigir o corpo, normalizá-lo para fazê-lo segundo os moldes da correção que os estudos clínicos da área indicavam (LOPES; FABRIS, 2013, p. 86).

Todavia, hoje, uma escola inclusiva deve atender as crianças sem estigmatizá-las, sem discriminá-las, e educação com acessibilidade e qualidade é um direito fundamental de todos. E, apesar de as professoras compreenderem que todas as crianças têm o direito à educação e que os sujeitos com deficiência fazem parte do “todas as crianças”, as discriminações negativas ainda presentes nas atitudes, conforme as narrativas, estão voltadas à concepção do que “ser diferente” está associado ora às características físicas, ora ao diagnóstico médico, ou ora à personalidade do sujeito.

Apreende-se que o foco da diferenciação pedagógica está muito direcionado a esses estudantes, comprometendo o olhar sensível das professoras em prol de conhecer melhor todos eles (quem são os estudantes dessa turma?) e buscar metodologias e estratégias pedagógicas com a finalidade de atender os diferentes interesses e perfiz de aprendizagem de todos os estudantes da turma, e não apenas para os estudantes com deficiência com base específica no diagnóstico médico: *“e a atividade que eu faço com ele é separada e fora da outra turma”, “ele com atividades adaptadas”*.

É importante dizer que a Educação Inclusiva é para todos, a diferenciação pedagógica é para todos. Buscar conhecer quem são os estudantes é uma estratégia que permite aos professores receberem informações valiosas sobre eles (interesses, gostos, preferências, vontades, aptidões, culturas, tempo, modo, jeito de aprender) em prol de elaborarem planejamentos de ensino, de aula, de organização, de atividades, que contemplem as diferentes formas de ser e de aprender que estão presentes em uma turma.

Diferenciar é para todos, isso requer o entendendo de que as crianças são “os sujeitos da diferença como possibilidades de uma vida” e que “a diferença apenas é, ou seja, não possui referente” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 93-94). Portanto, a diferença é o outro, e não “o autista”, “o repetente”, “o hiperativo”, “o que tem dificuldade”, essas são apenas categorias que servem para “encaixar” os estudantes em um rótulo, como diz Mantoan (2003).

Com base em Mantoan (2003, p. 20), é a partir do princípio da diferença que se “é possível reconhecer que as desigualdades naturais e sociais são imerecidas e precisam ser reparadas e compensadas”, e, é esse princípio que pode garantir que em “turma inclusiva”

sejam feitas as reparações pedagógicas, culturais, sociais, visando oportunidades de aprendizado em condições iguais para todos, mas com processos e manifestações de aprendizado diferentes. Ainda conforme Mantoan (2003), diferença e igualdade devem andar juntas a fim de incluir todos.

“Nós vamos fazer, mas se nós estamos falando da bruxa Mafalda, então o Caíque também vai fazer uma bruxa, meio que eu vou fazer a bruxinha para ele, entendeu? Eu acredito que a inclusão seja isso, no tempinho dele, do jeitinho dele. A hora que ele cansar, bora colocar no tapete, mas eu acredito que ele está”.

Vale destacar o que Lopes e Fabris (2013, p. 97-103) dizem a respeito da inclusão, trata-se de uma trama complexa porque incluir “não significa ocupar o mesmo espaço físico” (escola/turma/pátio), e, é de tamanha complexidade, que um sujeito pode estar “incluído” em um grupo e “dentro desse mesmo grupo ser apresentado a múltiplas possibilidades de in/exclusão”. No exemplo acima, citado pela professora Magnólia, trata-se de uma história cuja personagem principal é a bruxa Mafalda, toda história tem um tema central. Como sugestão, considerando os temas da inclusão e da diferenciação pedagógica, seria interessante a professora direcionar a atividade a partir desse tema.

Assim, as crianças podem fazer desenhos do seu interesse, os quais podem representar o entendimento da história. Dessa maneira, ficam livres para escolher quais personagens desenhar, ou o quê desenhar a partir do tema. Além disso, as manifestações da aprendizagem podem ser diversificadas por meio de desenhos, frases, montagens de figuras, criar uma história, criar um diálogo, entre outros. E, ainda podem ser utilizados diferentes recursos (a depender das necessidades dos estudantes) e as atividades podem ser feitas em grupos, duplas ou individual. Uma das professoras argumentou que “a inclusão de verdade” é assim:

“de verdade é, assim ó: o nosso autista lá na outra cidade, ele ficava nessa linha especial porque ele não podia com barulho, então ele ficava mesmo, ele tinha uma professora só para ele, ele ficava na sala especial tendo condições de estar em sala de aula. Então, quem tinha contato com ele de verdade era só a professora da turma especial. Por isso que eu digo. Aí quando chegamos aqui, no primeiro dia, o meu “aluninho” de 9 anos, Eu falei: “Oi, tudo bem?” Peguei na mão e eu vi que tinha dificuldade de andar. Aí eu vi que ele usava fralda, aí eu vi que ele não verbalizava. Então, já andava com dificuldade, tem que pegar na mãozinha dele, se não ele cai. “Então vamos, Caíque?”. “Não, ele não verbaliza”. Então, assim é. É um desafio”.

A situação dos estudantes com deficiência que vivem o seu processo de escolarização em uma “turma especial” é conhecida por integração. Nas situações de integração escolar nem todos os estudantes com deficiência “cabem” em uma turma regular, então, eles passam por uma seleção prévia multidisciplinar e aqueles que são considerados “inaptos” são matriculados em “turma especial”. Para Mantoan (2003, p.15):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino

especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Desse modo, o caso exemplificado pela professora Magnólia é uma condição de integração, cujo objetivo é inserir o estudante ou um grupo de estudantes que já foi excluído anteriormente. Ao contrário disso, a inclusão visa não deixar nenhum estudante fora do ensino regular desde o começo da vida. Uma escola que objetiva a inclusão propõe planejamentos de ensino, de aula, de organização escolar, de processos, entre outros, que considerem as necessidades de todos os estudantes, sendo tais planejamentos estruturados em função de todos (MANTOAN, 2003, p. 14-17).

A fim de complementar, Lopes e Fabris (2013, p. 98) ainda explicam que “a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive”, é devido a isso que: as palavras, as atitudes, os planejamentos, as metodologias, as estratégias, as atividades, as abordagens devem ser problematizadas. Ainda de acordo com as autoras, a inclusão é “um desafio permanente”, não se trata de um estudante estar incluído em uma sala regular como um status, mas que se refere a uma luta constante em prol de atender as especificidades de todos os “sujeitos da diferença”.

Dessa forma, a diferença não pode ser entendida como diversidade em que você pode classificar e categorizar os sujeitos, embora tal diversidade seja presente e deve ser um tema de discussão no cotidiano das escolas. Mas, as diferenças também devem ser discutidas, só assim, será possível “abrir os olhos” e enxergar o outro na sua singularidade, ou seja, “sem ignorar a presença de outros componentes históricos e sociais que constituem a pessoa como um ser singular” (ORRÚ, 2017, p. 21).

Destarte, a fala de Magnólia é quase um chamado à discussão das diferenças: *“Ah, tem dois autistas que são iguais? Não, não são.. Esses dois, agora, eu estou com dois autistas. Esses dois autistas são totalmente diferentes. O jeito de lidar com um e com outro é totalmente diferente”*.

## **4.2. RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE-GESTÃO E AS DIFERENÇAS**

### **4.2.1. CALIANDRA – 1º ANO: “a dificuldade é de conciliar”.**

Caliandra é uma daquelas professoras que gosta de ter e manter um clima alegre e divertido em sala de aula. A professora acredita que o clima dentro de sala de aula deve ser

leve para favorecer o aprendizado das crianças. Além disso, gosta de ser afetiva e quando é preciso ser mais enfática com relação às atividades isso não é descartado por ela.

"Eu sou daquelas professoras que brinca muito. Eu acho, assim, que tem que ser leve. Eu sou bem afetiva, eu gosto de ser uma professora bem afetiva. E mesmo assim, sendo uma professora mais afetiva, eu cobro deles, eu sou firme na hora da atividade".

Além do clima leve, a professora gosta de estimular entre as crianças o diálogo, a colaboração e os questionamentos a fim de propiciar um ambiente colaborativo e oportunizar melhores condições de aprendizado às crianças.

"Eu gosto muito que eles perguntem, que eles questionem, que dialoguem entre eles e sobre o que eles estão fazendo. Gosto também de colocar eles para se ajudarem, eles se ajudam muito na sala de aula. Porque um tem mais facilidade, aí, ele vai e fala para o outro, coisas assim, e eu gosto disso".

Para além do clima de leveza e de colaboração, os quais são valorizados pela professora como importantes para um ambiente de sala de aula, Caliandra consegue identificar algumas diferenças entre os estudantes da turma, as quais são de suma importância para que seja feito um bom planejamento e realização das atividades em sala de aula.

"Quando você trabalha, assim, na rede pública as diferenças, elas são bem grandes. Aí, isso acaba afetando, por exemplo, tem criança, aqui, que vem para escola e não comeu. E essa questão afeta, assim, porque uma criança que vem para a escola com fome, ela vai ter dificuldade. Criança que não tem o material e tem outras crianças que já tem uma condição financeira melhor. E essa questão afeta a questão pedagógica, afeta muito a questão pedagógica".

Percebe-se pela fala de Caliandra que essas diferenças exemplificadas estão diretamente ligadas às desigualdades socioeconômicas dos estudantes da escola X. Tais desigualdades, de acordo com a professora, afetam as aprendizagens das crianças de maneira diversa, como por exemplo, ter dificuldades de concentração e de raciocínio para aprender por causa da situação de fome, ou não ter acesso a materiais pedagógicos que melhoram as condições de aprendizado, como materiais escolares e livros.

Outra diferença citada por Caliandra está associada à formação familiar e ao contexto relacional afetivo entre a criança e os responsáveis:

"tem criança que mora com o pai e a mãe, aí, tem criança que tem o pai e a mãe, mas eles não têm condições financeiras de ficar. Aí, a criança ficava com a avó, ficava com várias pessoas da família e faltava muita aula, e isso aí foi afetando, não é? Essa questão foi afetando.

Ao dizer que "essa questão foi afetando", Caliandra se refere ao aprendizado da criança que é prejudicado pelas faltas excessivas o que compromete o processo educacional. Outra diferença apontada pela professora é a desigualdade de aprendizado entre os estudantes

da turma, e, mais uma diferença é mencionada pela professora, é aquela à qual ela se refere como dificuldade de aprendizagem.

“E eu tenho a questão da criança que tem dificuldade de aprendizado e não consegue sair dali, de onde ela está. Aí, então, eu pude observar que aquilo ali, ela tem algo, tem alguma coisa que afeta, mas como eu, como sou professora, eu não posso dar um diagnóstico para aquela criança. Aí, você tem que encaminhar ela, fazer um relatório e encaminhar, mas isso aí, pelo fato de a questão dos pais não terem um plano saúde, não terem uma coisa, assim, demora muito. Porque por mais, assim, vamos supor, se o pai tivesse condições, levaria ela ao médico, aí caminharia para o neurologista, descobriria... aí, começaria com medicamento ou tratamento com o fonoaudiólogo, com o psicólogo, mas essa criança aí, se ela não for encaminhada logo, pode chegar ano que vem, ela fica no segundo ano e ter mais dificuldades”.

A fala da professora permite-nos fazer duas reflexões acerca da dificuldade de aprendizagem. Primeira, uma criança pode estar com dificuldade de aprendizagem porque as metodologias e as estratégias didáticas não a afetam. Cabe dizer sobre essa questão, que é importante a professora/o professor fazer uma autorreflexão e autocrítica sobre a sua didática para pensar em abordagens didáticas que podem afetar cada criança em prol de incluir todas. Como dito, cada criança é única, as crianças têm interesses e modos de aprender diferentes. Devido a isso, existe a necessidade de diversificar as metodologias, as abordagens e as estratégias de ensino e de diferenciá-las de acordo com as necessidades de cada estudante, a diferenciação é para todos.

Segunda, outra reflexão importante a ser feita é quanto à normalização do diagnóstico médico no campo da educação como uma via de solução para as questões de dificuldade de aprendizado, bem como a medicalização dos estudantes. Na verdade, o que acontece é um processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Nessa lógica, o diagnóstico e o medicamento são resolvidos as questões didáticas que a criança precisa, esses por sua vez, muitas vezes servem para que depois do diagnóstico, essas crianças sejam estigmatizadas e discriminadas negativamente.

É certo que, se for realmente o caso de uma deficiência, o diagnóstico contribui no sentido de conhecer melhor o estudante e quais são as suas potencialidades, mas não exclui a tarefa dos professores de buscar saber quem é esse aprendiz na sua singularidade em prol de planejar aulas inclusivas na sala de aula regular.

No que diz respeito a outras diferenças, como as culturais por exemplo, a professora disse que os estudantes da turma são muito parecidos.

“Lá na minha sala, nesse ponto, até que não tem muito, por exemplo, até a religião, parece que eles têm a mesma religião. Eu acho que, na convivência, assim vendo, eles não têm essa, não dá para vê muita diferença cultural neles. Por exemplo, os meus dois autistas, talvez seja um pouquinho mais assim, mas eles por serem autistas, eles não demonstram muito. Porque... é... mas os outros eu acho que... não

dá para ver essa diferença de cultura neles assim, não. Porque não sei, eles são muito bem parecidos, sabe? São bem parecidos mesmo nessa questão”.

A professora tentou arriscar alguma diferença entre os estudantes com deficiência, mas justificou que eles não demonstram muito. Arriscou-se a apontar entre os estudantes sem deficiência, mas chegou à conclusão de que não as percebe e que eles são bem parecidos. Destaca-se mais uma vez a presença dos marcadores “estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência” como se houvesse uma divisão na turma.

No que diz respeito aos desafios, Caliandra dá ênfase à dificuldade de atender as necessidades dos estudantes. No caso, a professora faz uma separação entre os estudantes com deficiência e sem deficiência matriculados na turma para qual leciona.

“A dificuldade é de conciliar. Você precisa fazer dois planos de aula, não é? Tem que ser dois planos de aula e você conciliar trabalhar com a turma regular e você trabalhar com um aluno que precisa de você, ali, por mais tempo, você estimular ele mais e você também ao mesmo tempo ter que estimular os outros”.

Como professora regente, Caliandra correlaciona a dificuldade ao fato de atuar sozinha em tal função. A explicação da professora chama atenção em razão de declarar que é preciso fazer dois planos de aula, trabalhar de forma separada com a “turma regular” e os “estudantes com deficiência” e que é preciso mais tempo para estimular e atender as necessidades de todos.

“A dificuldade é de conciliar. Você precisa fazer dois planos de aula, não é? Tem que ser dois planos de aula e você conciliar trabalhar com a turma regular e você trabalhar com um aluno que precisa de você, ali, por mais tempo, você estimular ele mais e você também ao mesmo tempo ter que estimular os outros. Então, como você é só um. É só uma professora, então eu acho que acaba... alguma coisa ficando... aquele ali, você se sente, assim como se você estivesse fazendo uma coisa a menos. Por exemplo, eu tenho que trabalhar, estimular a criança que precisa que eu fique só com ele, só estimulando ele, e ao mesmo tempo, eu estou na alfabetização onde as crianças precisam que eu esteja com elas”.

Com base na fala de Caliandra, convém fazer a seguinte reflexão: como preparar melhor os professores, durante a formação inicial (graduação), para atuarem em uma turma heterogênea em busca de incluir todos os estudantes, sem separar a turma entre estudantes com e sem deficiência, mas pensar a inclusão para todos? Como preparar futuros professores com “subjetividades inclusivas” no sentido de pensar as diferenças como norteador das práticas pedagógicas?

Por outro lado, essa dificuldade e a forma como a professora atua em sala de aula a fim de atender os estudantes da melhor forma não são triviais, pelo contrário, representam a questão-problema central de como incluir todos e revela o quão próximas estão “In/Exclusão” em uma sala de aula. Para as autoras, o “In” pode se referir tanto à Integração (na mesma sala de aula há uma separação entre estudantes com e sem deficiência) ou à Inclusão no sentido

relacional (na sala de aula em determinados momentos o estudante está incluído em uma atividade cujo tema é o foco do estudante com deficiência, por exemplo) e a Exclusão são as situações de discriminação negativa em razão da deficiência (LOPES; FABRIS, 2013, p. 60-76). Segue a continuação da narrativa da professora quanto ao cerne da dificuldade relatada:

“Elas não têm uma independência, elas ainda não têm domínio de leitura totalmente, então, eu preciso fazer de tudo. Então, você estar com elas ali, estimulando-as. Então, eu tenho um aluno autista que precisa de mim, que eu esteja ali com ele. Também a outra turma precisa que eu esteja. Então, o momento que eu não estou com os outros meninos, eu estou com o autista. Então, alguma hora fica sem mim, sem eu estar ali estimulando. Aí, essa é a dificuldade mesmo. Essa é a dificuldade da inclusão. Então, isso tudo requer muito tempo, enquanto você está passando esse tempo com essa criança, as outras crianças, nesse momento, não estão sendo estimuladas como deveria. Então, você acaba... nessa divisão... que você tem que fazer ali, você acaba sentindo: ah, eu agora estou aqui, mas e ali? E a questão também é quando, por exemplo, for uma criança autista na sala de aula e acontece algo, ele dá uma crise. Aí, os outros meninos também ficam agitados. Aí, tem essa questão de você ter o jogo de cintura para lidar com isso, lidar com essa situação. Porque você tem que estar fazendo tudo diferenciado e aí é trabalhoso, você tem que observar o que a criança gosta e trabalhar em cima”.

No que tange à relação da professora com a equipe gestora (direção e coordenação) da escola, Caliandra diz que a equipe é prestativa e que não impõem uma metodologia de ensino, mas que apresentam as opções mais favoráveis ao perfil da escola. Entretanto, a relação com a coordenação quanto às questões da Educação Inclusiva é um ponto que pede reflexão.

“A coordenação, eles cobram da gente que as crianças estejam inclusas. Cobra da gente, também, que a gente tenha sempre um material diferenciado para eles. Eles dão, assim, apoio na questão de mostrar para a gente o que tem na sala de recursos, os jogos para se trabalhar. E a professora especialista da sala de recurso está sempre me chamando e me mostrando como que faz uma melhor inclusão, qual é a melhor forma para trabalhar, vendo o meu trabalho com eles e dizendo: olha, pode melhorar mais nisso, vamos fazer assim, que assim é melhor para eles. E a coordenação está sempre atenta no quesito se realmente eles estão sendo inclusos, se eles não estão lá na sala de enfeite, deixados de lado e se realmente está sendo feito um trabalho com eles. Eles são bem atentos nessa questão”.

Infere-se desse trecho narrado pela professora que a equipe de coordenação da escola é a responsável por acompanhar as atividades que são feitas em sala de aula, além de haver nessa equipe uma preocupação com a inclusão dos estudantes com deficiência. E esse é um ponto muito positivo no sentido de abrir espaço para se discutir novas estratégias e metodologias a fim de incluir esses estudantes.

Além do mais, entende-se que a relação de Caliandra com a professora da sala de recursos também segue a mesma direção. Por outro ângulo, pode-se compreender dessas relações que essas são permeadas pelo “imperativo da inclusão” (LOPES; FABRIS, 2013, p.71), o que nesse caso, conduz a estratégias de inclusão para os estudantes com deficiência de forma compulsória pelas normas de âmbito nacional e distrital.

A partir dessa exposição do tema e dos identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas, com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

**Quadro 7: Bloco II – Subtemas e Passagens - Caliandra**

<b>Relação Professora/Estudantes</b>
"Gosto também de colocar eles para se ajudarem, eles se ajudam muito na sala de aula. Porque um tem mais facilidade, aí, ele vai e fala para o outro, coisas assim, e eu gosto disso".
"Eu gosto muito que eles perguntem, que eles questionem, que dialoguem entre eles e sobre o que eles estão fazendo. Gosto também de colocar eles para se ajudarem, eles se ajudam muito na sala de aula. Porque um tem mais facilidade, aí, ele vai e fala para o outro, coisas assim, e eu gosto disso".
<b>Diferenças dos Estudantes</b>
“ela tem algo, tem alguma coisa que afeta, mas como eu, como sou professora, eu não posso dar um diagnóstico para aquela criança. Aí, você tem que encaminhar ela, fazer um relatório e encaminhar, mas isso aí, pelo fato de a questão dos pais não terem um plano saúde, não terem uma coisa, assim, demora muito. Porque por mais, assim, vamos supor, se o pai tivesse condições, levaria ela ao médico, aí caminharia para o neurologista, descobriria... aí, começaria com medicamento ou tratamento com o fonoaudiólogo, com o psicólogo, mas essa criança aí, se ela não for encaminhada logo, pode chegar ano que vem, ela fica no segundo ano e ter mais dificuldades”.
<b>Desafios/Dificuldade</b>
“A dificuldade é de conciliar. Você precisa fazer dois planos de aula, não é? Tem que ser dois planos de aula e você conciliar trabalhar com a turma regular e você trabalhar com um aluno que precisa de você, ali, por mais tempo, você estimular ele mais e você também ao mesmo tempo ter que estimular os outros. Então, como você é só um. É só uma professora, então eu acho que acaba... alguma coisa ficando... aquele ali, você se sente, assim como se você estivesse fazendo uma coisa a menos. Por exemplo, eu tenho que trabalhar, estimular a criança que precisa que eu fique só com ele, só estimulando ele, e ao mesmo tempo, eu estou na alfabetização onde as crianças precisam que eu esteja com elas”.
<b>Relação Gestão</b>
“A coordenação, eles cobram da gente que as crianças estejam inclusas. Cobra da gente, também, que a gente tenha sempre um material diferenciado para eles. Eles dão, assim, apoio na questão de mostrar para a gente o que tem na sala de recursos, os jogos para se trabalhar. E a professora especialista da sala de recurso está sempre me chamando e me mostrando como que faz uma melhor inclusão, qual é a melhor forma para trabalhar, vendo o meu trabalho com eles e dizendo: olha, pode melhorar mais nisso, vamos fazer assim, que assim é melhor para eles. E a coordenação está sempre atenta no quesito se realmente eles estão sendo inclusos, se eles não estão lá na sala de enfeite, deixados de lado e se realmente está sendo feito um trabalho com eles. Eles são bem atentos nessa questão”.

#### 4.2.2. HORTÊNSIA – 2º ANO: “Eles são muito bons, são colegas”.

Para Hortênsia o clima de liberdade é uma condição importante no contexto de sala de aula. Como liberdade, a professora explica que é sentir-se à vontade para dialogar, conversar, expor opinião, resolver conflitos, fazer brincadeiras e não ter medo da relação com professora e entre os estudantes. O respeito também é valorizado pela professora quando se trata das relações entre todos da turma.

“Então, eles têm assim, eles têm toda liberdade. Minhas crianças têm muita liberdade para falar comigo, para contar as coisas, sabe. E eu também tenho muita liberdade para falar com eles, para dar, para chamar atenção e eles sabem até o jeito que eu chamo atenção. Eu brinco muito com eles, que falo assim: ó, vou te pegar na esquina, hein! Se você não fizer a tarefa de novo, vou te pegar na esquina e não sei o quê... Aí, eu pergunto para eles: e Brasília tem esquina? Então, sabe essas coisas, eu faço brincadeira, muita brincadeira com eles na sala e eles se sentem muita à vontade para brincar, para falar, eu não vejo que eles tenham medo de mim, sabe. Eles não têm medo, não tem não, mas, assim, eles têm muito respeito. E eu também os respeito muito. E eles sabem disso”.

Hortênsia é uma professora que gosta de conquistar a confiança das crianças. Uma vez combinado com elas algo a ser feito, isso será cumprido pela professora. Para Hortênsia, a confiança também se refere ao jeito como a professora aborda as crianças, sem desmerecer o que elas já fizeram, mesmo se for preciso corrigir. Hortênsia procura valorizar o que os estudantes fazem e enxergar os esforços deles, assim, ela diz que não costuma falar que a criança errou a fim de não a desanimar durante o processo de aprendizagem.

“Eles sabem que podem contar e sabem também, assim, que se eu falar: ó, nós vamos fazer tal coisa, tal dia, aquilo vai acontecer, sabe. Então, assim, eles confiam, sabe. Então, isso é importante, eu acho que isso é a grande chave da gente conseguir tocar a criança para ela aprender, sabe, é ela confiar em você porque não fica aquela coisa, eu errei, raramente eu escuto na sala assim: “ah, eu errei.” Aí eu:” tá! tá, você trocou aqui.” Eu nem uso errar. “Ah, você trocou a letra, então tá.” “Então, vamos corrigir? Ou vamos apagar? Ou vamos escrever de novo? Quer escrever de novo? Porque escrever de novo é melhor. Vamos escrever de novo!” “Você escreve de novo e compara. Ó como foi que você fez, ó! Você trocou aqui!” “Aí você não esquece mais que é desse jeito, vamos...” entendeu?”.

Durante a narração a professora explicou que os estudantes têm entre si uma relação de companheirismo, de amizade e que na sala de aula são feitos combinados para que a aula planejada pela professora seja cumprida.

“Eles são muito bons, eles são colegas, sabe. São bons colegas. Eles têm os momentos de brincadeira entre eles. Muitas vezes eu deixo no final da aula porque eu tenho um trato com eles, que é o seguinte: eu começo a aula explicando tudo o que a gente vai fazer naquele dia. Então, hoje: “ó, eu planejei para vocês isso, isso, isso, vamos cumprir tudo porque a gente cumprindo tudo, se sobrar tempinho, eles podem ficar livres para brincar, para pegar gibi, para fazer o que quiser, entendeu?”.

Segundo Hortênsia, a relação de amizade entre os estudantes também é vivenciada porque eles se ajudam, o exemplo citado pela professora é sobre a situação vivência pela turma depois de um estudante com deficiência ser matriculado. Durante a aula, os demais estudantes ajudam o estudante com deficiência na realização das atividades propostas pela professora, como por exemplo, no caso de uma explicação do conteúdo.

“Então, entre eles, eles são amigos. Quando chegou, por exemplo, esse menino, o autista na sala, eles ficaram... acharam estranho porque eu não comentei nada, sabe. O menino chegou, eu dei as boas-vindas, mas eles perceberam que ele era diferente. E um dia que ele não veio à aula, eu conversei com eles e falei: “olha, vocês já repararam... “Ah, tia! Eu fico vendo que você se senta do lado dele toda hora que você mostra não sei o quê e blá blá blá. Pois é! Por que será que eu faço isso?” Daí, um deles disse assim: “eu acho que ele é autista, não é tia?” “Sim, ele é autista e é por isso que em alguns momentos eu tenho que parar, eu tenho que dar o suporte para ele, eu tenho que ajudá-lo porque às vezes ele não consegue se organizar do jeito como vocês se organizam”. “Vocês já estão mais tempo, vocês já sabem” E aí com essa fala, alguns colegas resolveram ajudar, entendeu. Então, às vezes, quando ele não consegue fazer... aí, olha: “fulano, a tia tá falando isso e isso.” Sabe. E aí eu já deixei, que agora nós não estamos nem com educadora na sala, só a gente mesmo. Então, os colegas já perceberam e eles ajudam”.

Infere-se da fala da professora que o estigma “autista” difere esse estudante dos demais de maneira a torná-lo “o diferente” da turma “*ele era diferente*”. Esse trecho narrado pela professora permite-nos fazer algumas reflexões. Primeiro, a diferença é apontada como sendo o estudante com deficiência, ele precisa de assistência pedagógica porque ele é autista. O estigma “autista” se sobrepõe ao sujeito, ao “Ser Singular”. Nessa perspectiva, os demais são vistos como os homogêneos no sentido de “*eles são bem parecidos*”, “*eu não vejo muita diferença neles, não*” (falas da entrevistada Caliandra).

Nessa lógica, a diferença não é entendida como um princípio norteador a fim de enxergar que todos os estudantes da turma “são sujeitos da diferença”. Pelo contrário, o estudante com deficiência é entendido como “*o estrangeiro*” (KOLTAI, 2016, p. 92). A segunda reflexão é com relação a oportunidade de aprendizado que a inclusão de estudantes com deficiência pode propiciar, a situação narrada é exemplo de uma oportunidade de se trabalhar pedagogicamente o princípio da diferença com os estudantes, por exemplo, por meio de histórias narradas em livros infantis e infanto-juvenis que tratam de temas associados à inclusão dos sujeitos. Tais histórias podem introduzir as crianças ao mundo das diferenças e favorecer a formação de subjetividades inclusivas sem o caráter imperativo.

No que concerne às diferenças identificadas por Hortênsia, ela faz referência aos tempos e ritmos diferentes de aprendizagem e às desigualdades de capital cultural entre os estudantes “*existe a diferença, uns que leem muito mais rápido do que outros, uns que compreendem melhor que outros*”. Com a finalidade de atender essas diferenças, a professora

disse que faz desafios dentro de sala de aula, normalmente em grupos, e agrupando os estudantes que considera “*mais espertinhos*” com aqueles estudantes que “*precisam de ajuda*”.

“eu lanço alguns desafios, então na sala nós temos, assim: ah, os detetives, ah! Todos viraram detetives e quando eu vou identificando que tem uma dificuldade mais presente, eu lanço um desafio para eles. Ah, eu quero saber... agora vocês são os detetives e vocês vão ter que descobrir qual é a resposta disso, sabe. Eu lanço alguns desafios, então na sala nós temos, assim: ah, os detetives, ah! Todos viraram detetives e quando eu vou identificando que tem uma dificuldade mais presente, eu lanço um desafio para eles. Ah, eu quero saber... agora vocês são os detetives e vocês vão ter que descobrir qual é a resposta disso, sabe. Então, aqueles que já são mais rapidinhos, são mais espertinhos eles vão buscar... só que eu faço o grupo, eu divido o grupo já sabendo quem é mais esperto e ponho um ali e outro aqui... e junto com aqueles que precisam de ajuda e aí eles resolvem juntos a situação”.

A fala da professora Hortênsia permite-nos fazer algumas reflexões importantes. Uma delas é sobre a diferenciação para atender as necessidades dos estudantes que estão passando por dificuldades no processo de aprendizagem, Perrenoud (2001, p. 43) explica que em toda sala de aula se pratica certo grau de diferenciação “mesmo se por falta de tempo, de recursos ou ideias os professores façam menos do que gostariam”.

A vontade de diferenciar para atender esses estudantes é válida e crucial, mas só isso não é suficiente, Perrenoud (2001, p. 44) diz o seguinte: “às vezes, diferenciar é assumir riscos, afastar-se da norma, sem nenhuma certeza de ter razão e de chegar a resultados visíveis”. Os desafios propostos pela professora representam essa vontade de diferenciar para alcançar esses estudantes. Colocá-los para realizar atividades em grupo é importante, principalmente se houver planejamento prévio com atividades diferenciadas que afetam o signo de cada estudante e que atenda às necessidades de cada um deles.

Mas Perrenoud chama atenção para algo que é relevante no processo de aprendizagem de estudantes que têm “dificuldades de aprendizagem”:

Para muitos professores, ensinar é viver “no centro” de um grupo de crianças, animá-lo, fazê-lo funcionar, dar-lhe alma, ritmo, organização. Ora, para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade. Isso certamente obriga a sacrificar aspectos gratificantes do ofício de professor e faz o grupo explodir cada vez que uma tarefa única marginaliza os alunos em dificuldade (PERRENOUD, 2001, p. 45).

Nesse sentido, é importante que os professores avaliem as atividades realizadas em sala de aula e se elas de fato atingem a esses estudantes ou não, de modo a fazê-los avançar e atingir os objetivos de aprendizado. Perrenoud explica que não é para renunciar à pedagogia ativa, a qual coloca os estudantes como construtores do seu conhecimento de maneira ativa (projetos, trabalhos em equipe, pesquisas etc.), porém o autor dá destaque ao caráter enganador de determinadas atividades “quando vários alunos participam com prazer da tarefa

proposta e mascaram o desconcerto de outros que, abandonados a si mesmos, não fazem grande coisa ou se limitam a imitar seus colegas mais ativos” (2001, p.45).

Conforme Perrenoud (2001, p. 45-47), a ideia da diferenciação é: “para que todos os alunos alcancem o domínio dos saberes e *savoir-faire* fundamentais, é preciso diferenciar o ensino, individualizar as aprendizagens”. Isso significa que a diferenciação é um modo de mais global de diferenciar os métodos, diferenciar os caminhos propostos para atingir o mesmo objetivo, a fim de que todos os estudantes dominem os conhecimentos fundamentais. Segundo o autor, por meio da diferenciação pedagógica é possível democratizar o ensino e lutar contra o fracasso escolar.

Quanto às dificuldades, aos desafios na sala de aula, Hortênsia narrou o caso de uma criança da turma para a qual leciona que “tem dificuldade de aprendizado”. A professora preferiu começar explicando o contexto sociocultural no qual a criança é imersa

“Eu sei que ela tem uma história toda na família e de dificuldades com os irmãos, os irmãos também estudam aqui. Então, assim, é uma família com grandes dificuldades de aprendizagem, começa pelo pai, pela mãe, sabe, é uma coisa que vem se arrastando na família. E eu falo assim: nossa! Essa menina vai quebrar o ciclo, é isso que eu quero, sabe, é isso que eu quero dela. E, para minha felicidade, nós fizemos a psicogênese ontem, e ela está alfabética”.

Hortênsia disse que ficou muito emocionada e feliz e disse assim para a criança: “gente, você não calcula o quanto eu estou feliz de te ver escrevendo”, de acordo com a professora, essa estudante já lê e sabe as numerações. A entrevistada explicou que foi muito tempo de trabalho. Primeiro, identificar o que ocorria, depois direcionar as atividades, fazer um projeto interventivo que foi realizado na própria sala de aula durante as aulas porque a estudante não podia ir à tarde para a escola porque mora longe.

“então, vamos fazer na sala. Então, você vai trabalhar isso aqui, enquanto eu trabalho ali com os outros, você vai fazer isso aqui, você vai fazer isso assim e assado, sabe, sem que ela se sentisse excluída. Eu tentei que ela não percebesse que ela estava fazendo diferente. E sem excluí-la. Então, é onde eu falei para você que eu faço diversidades, de atividades diversas, ponho um ali e outro aqui, vamos fazer um grupo aqui e vocês fazem isso aqui, sabe. Então, todo mundo está trabalhando e naquilo que eu percebo que é mais necessário para que não fique ninguém se sentindo: “ah, eu não sei fazer”, sabe”.

O caso narrado pela professora trata-se de um exemplo de diferenciação pedagógica. Segundo Perrenoud (2001, p.36), é uma “diferenciação estreita” porque é parcial. Nesse tipo de diferenciação, não há uma atividade ou uma situação que varia de uma criança para outra, conforme seus interesses, aspirações, capital cultural, necessidades de aprendizagem, modo de aprender, ela é específica para um estudante enquanto os demais realizam uma atividade geral. Embora a diferenciação não seja global, quer dizer, para a turma toda, vale ressaltar a vontade da professora em atender as necessidades de aprendizado da criança, e que uma

atividade diferenciada, individualizada, também produz efeitos positivos e significativos para as crianças.

Outro desafio narrado por Hortênsia está relacionado às questões relacionais das crianças na sala de aula pós-pandemia. Conforme a professora, no começo do ano ela e as crianças passaram por momentos difíceis causados pela agressividade das crianças, eram comportamentos, atitudes e falas agressivas, as quais para Hortênsia, eram fruto de dois anos de pandemia com o ensino remoto e convivendo no âmbito familiar sem se relacionar com o outro, “o estrangeiro”. Mas hortênsia disse que atualmente o relacionamento entre as crianças está bem melhor e se caso acontecer algum conflito, eles já tentam resolver entre eles sem desrespeitar o outro, e quando não conseguem resolver, eles pedem ajuda e a professora intervém.

“mas no começo do ano existia sofrimento para se organizar, para se sentar, para se sentar perto de alguém, “eu não quero sentar perto dessa pessoa”, “Por que você não quer se sentar perto dessa pessoa? Você nem conhece” “Porque você não quer?” porque... sabe umas coisas assim... nos preconceitos, umas coisas que vieram com eles, vieram, sim. E isso a gente teve que derrubar, foram desafios e graças a Deus deu certo. Sabe, porque... saber conversar com outro, que foi uma coisa que ficou muito tempo parada dentro de casa, só conversando com a família. E como é que eu conversei com a outra pessoa? Como é que eu falo com essa pessoa que vai dizer não para mim? Entendeu? Que não quer seguir o que eu quero? Então, esses desafios também não foram só para a gente, professor, mas para eles também. Eles têm bastante desafios aí pela frente para vencer, e estão vencendo muitos”..

A partir da fala da Hortênsia, é importante fazer uma reflexão sobre a relação complexa entre os humanos. Os desafios enfrentados pela professora no começo do ano podem ser explicados pela psicanálise. Segundo Katerina Koltai (2016, p. 93), “uma criança se torna xenófoba aos poucos, graças aos processos de socialização pelos quais será submetida. Ao aprender a falar, suas primeiras palavras servirão para nomear as figuras familiares e a si própria”. Depois, aos poucos, ela irá reconhecer aquilo que é familiar e o que não é, separando o que é desconhecido porque não sabe nomear. O que não é reconhecido pela criança cairá no “território estrangeiro”, que é “o primeiro significativo para nomear o desconhecido”.

Nesse momento, são os adultos que “educam” a criança, que definem para ela quem é estrangeiro. O universo familiar da criança se constrói com as fronteiras que os adultos, que o cercam, delimitam. E aos poucos o estrangeiro, que de início era apenas o não familiar, se tornará o estrangeiro ao clã, nação, raça, ideologia. Estamos, pois, perante um paradoxo. A criança que, no início, era capaz de se identificar com qualquer humano, irá reduzir seu campo identificatório na mesma medida em que irá se socializando. A Educação, ao incluir a criança nesse espaço delimitado por um ideal coletivo, que é a estrutura familiar, faz com que ela venha a diferenciar sua família do resto, daquilo que lhe é estrangeiro, transformando-a de certo modo em xenófoba, em alguém que, segundo o dicionário, teme, desconfia ou tem antipatia por pessoas estranhas ao seu meio (2016, p. 96).

Dessa forma, é possível dizer que existe uma relação entre “a raiz psíquica e a social” no que diz respeito aos preconceitos e aos racismos, os quais estão vinculados aos processos pelos quais uma criança vivencia e experiencia durante a sua socialização, e que são, de certo modo, impostos à psique. Segundo a autora, essa xenofobia é classificada por “xenofobia ordinária” que é o medo do desconhecido. Todavia, para que essa “xenofobia infantil” se transforme em racismo e discriminações ativas é necessário um discurso que insere o estrangeiro em um discurso de ódio, o qual é sempre social. Nesse viés, para além de questões de antipatias circunstanciais de preconceitos pessoais que podem ocorrer dentro de sala de aula, para que haja racismo e discriminações ativas é preciso um discurso que autoriza a agressividade, o que não parece ser o caso.

Sendo assim, um ambiente escolar e uma sala de aula inclusiva deve-se partir do princípio da diferença, uma vez que os seres humanos são diferentes (Ser Singular) e têm modos de satisfação diferentes. Dessa maneira, torna-se importante o diálogo consciente com os estudantes sobre as diferenças, eles devem tomar consciência do “outro”, “do sujeito da diferença”, para não enxergarem o colega ou o amigo como um semelhante, quero dizer, como “um reflexo do eu” (GALLO, 2017). Além disso, a pluralidade que existe dentro de sala de aula, o reconhecimento delas e a inclusão dessas diferenças pode promover um contexto de sala de aula mais cooperativo entre os estudantes como “grupo-turma” (PERRENOUD, 2001).

No que diz respeito à relação com a equipe gestora, a professora deu ênfase à relação com a equipe que trabalha com a Educação Especial e com a professora da sala de recursos e disse que tem o apoio deles para realizar um trabalho diversificado.

“Aqui na escola, além do pessoal da coordenação e da direção, a gente tem o pessoal da equipe. A equipe que trabalha com a educação especial, e nós temos a colega também da sala de recursos. Então, esse trabalho, quando a gente tem essas colegas, eles ajudam sempre no apoio ao trabalho, principalmente ao trabalho diversificado. Então, por exemplo, o autista, a criança que é autista, ela tem o atendimento na sala de recursos. Ela tem que ter uma adequação curricular, a gente faz por bimestre essa adequação curricular. E nessa adequação curricular quem me dar o suporte? Quem me ajuda? A sala de recursos porque ela também trabalha com esse estudante. Então, a professora lá, a gente conversa, você percebe isso? Você está percebendo isso? Está vendo essa evolução? Você está vendo essa dificuldade? Então, essa conversa é muito importante porque ela atende uma vez por semana a criança também lá. E aí, a gente tem o pessoal da equipe de apoio à aprendizagem e, também, é uma equipe que tem psicólogo e tem uma psicopedagoga. Que estão acompanhando o tempo todo todas as crianças da classe especial, das classes especiais e, também, os nossos autistas, eles dão suporte”.

Ainda sobre o tema da relação com equipe a fim de incluir todos os estudantes, Hortênsia explicou que em situações específicas nas quais não consegue resolver, ela pede ajuda a equipe da Educação Especial e/ou a professora da sala de recursos. E quando se trata de uma questão que na sua visão é comportamental, hortênsia recorre a equipe da orientação

educacional. Segundo essa professora é *“por exemplo, aquela criança que você vê que não tem laudo, mas que de repente precisa de um apoio psicológico, ou fonoaudiólogo, aí a gente vai fazer o encaminhamento pela orientação educacional”*. A entrevistada terminou a narração sobre esse tema dizendo que busca ajuda na coordenação, no serviço de orientação educacional, na equipe, na sala de recursos, na direção quando precisa de algum auxílio, de alguma assistência.

Sobre a fala da professora Hortênsia é possível inferir que existe uma relação de aproximação entre os professores “comuns e especializados”. E essa relação se propõe a atender as especificidades dos estudantes que lhe são comuns, e sempre que é preciso, há trocas de informações, discussões sobre os procedimentos metodológicos e sobre os pontos críticos e que tais ações buscam a integração das atividades do ensino comum com o ensino especial ou demais serviços, como por exemplo, a orientação educacional.

Por outro prisma, sempre é bom lembrar que pela Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa com Deficiência de 2001, considera-se discriminação toda diferenciação pela deficiência, bem como toda limitação e restrição impostas a essas pessoas. Já foi dito anteriormente que a inclusão é andar no “fio da navalha” conforme Mantoan. Segundo a autora, para ajudar os professores no processo de inclusão a se livrarem das armadilhas das diferenças, é preciso que eles saibam “quando mostrá-las e quando escondê-las”. Nessa lógica, para garantir o acesso à educação escolar com qualidade é preciso escondê-las, “igualdade de aprender em uma mesma turma, em escolas comuns no ensino regular” é direito de todos (MANTOAN, 2006, p.79-80).

Como a inclusão dos estudantes ultrapassa a legitimação desse direito, é preciso reconhecer as especificidades, as peculiaridades, as singularidades dos estudantes, as quais estão diretamente relacionadas às diferenças de cada um deles (com ou sem deficiência), e nessa direção é necessário mostrá-las. No que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência nas salas comuns, Mantoan dar destaque a algo que deve ser evitado pelos professores da sala comum que é “não mudar o ensino especial de lugar, introduzindo-o nas salas de aula de ensino regular, como frequentemente acontece”.

Para a autora,

Soluções rotineiras, usuais como as adaptações curriculares, o ensino itinerante e outras saídas adotadas para atender os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender são excludentes e diferenciam os alunos pela deficiência; elas podem ser consideradas atos de discriminação pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa com Deficiência (2006, p. 80).

Nessa direção, Mantoan explica que a inclusão exige uma mudança, uma transformação das propostas educacionais, pedagógicas, metodológicas porque incluir se estende a todos os estudantes de uma turma (todos, sem exceção) e implica reconhecer “a capacidade de adaptação intelectual desses aprendizes aos conhecimentos escolares, independentemente dos níveis de compreensão a que consigam chegar” ((2006, p. 80).

Em vista disso, as práticas, as abordagens e a metodologias pedagógicas não podem “esconder” as diferenças. De acordo com Mantoan, as práticas que as “escondem”, na verdade, não admitem “o ensino, a avaliação e outros procedimentos diversificados”. É nesse sentido que a diferenciação pedagógica pode permitir que as diferenças sejam “mostradas” por meio “do leque infinito das diferentes respostas dos alunos às atividades”, pois essas devem ser diversificadas a partir de um dado conteúdo ou tema que foi apresentado, de forma coletiva, para a turma toda (MANTOAN, 2006, p. 81).

A experiência da diferença precisa ser vivida nas escolas, para que se exercite o equilíbrio entre o *yin* e o *yang* dos processos educativos e consigamos vencer os desafios de nos equilibrar na afiada lâmina da inclusão (MANTOAN, 2006, p. 81).

Dessa maneira, é preciso reconhecer as diferenças de todos os estudantes, é preciso mostrá-las sem discriminá-las, sem inferiorizá-las, é preciso romper com as práticas pedagógicas homogêneas “para uma parte da turma” e atividades de rotina adaptadas <sup>27</sup> para os estudantes com deficiência que têm como base o diagnóstico, o estigma, a deficiência, no autismo, e dão ênfase à discriminação pela deficiência, à discriminação negativa. Além disso, elas dão destaque à existência do “especial” como uma marca carregada por alguns.

Portanto, como exemplo de estratégias que podem ser adotadas pelos professores, no caso da inclusão de estudantes com deficiência é o PEI - Plano Educacional Individualizado<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> “A especialista britânica em educação inclusiva Jenny Corbett declarou: “chegou o momento de focar na pedagogia e em como a comunidade escolar pode ser um ambiente de apoio para todos”. [...] Outro remendo, bastante comum, é o das assim chamadas adaptações curriculares – muitas vezes apontadas como “a” solução diante do desafio de incluir alunos com deficiência intelectual, autismo ou dificuldades de aprendizagem. Mas o que são, afinal, as adaptações curriculares? Na maioria das escolas, essa expressão diz respeito à redução do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que estes não têm condições de acessar o currículo comum como os demais. Mas essa não é a lógica da integração? A perspectiva inclusiva indica o direito de acessar o mesmo currículo. Conforme Daniela Alonso afirma no artigo “Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível”, a inclusão implica em oferecer uma mesma proposta ao grupo como um todo e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um, em especial daqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. Ou seja, o que pode (e deve) diferir são as estratégias pedagógicas e aspectos como complexidade, quantidade e temporalidade para acessar um mesmo currículo”. Fonte: Diversa - Instituto Rodrigo Mendes.

<sup>28</sup> “O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, cuja referência é a trajetória individual de cada um. O modelo mais comum, adotado por escolas e redes de ensino no Brasil e em outros países, baseia-se em seis áreas de habilidades: acadêmicas, da vida diária, motoras/atividade física, sociais, recreação/lazer e pré-

e para pensar em estratégias pedagógicas para todos da turma de forma inclusiva, existe a concepção do DUA - Desenho Universal Para as Aprendizagens<sup>29</sup>. Cabe dizer que a inclusão, no contexto das práticas pedagógicas, é desafiante e é importante não negar as dificuldades para a concretização de um ensino cada vez mais inclusivo. A Educação Inclusiva desafia a todos e isso abrange até os professores mais experientes, como é o caso da Hortênsia.

A partir dessa exposição do tema e dos identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas, com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

**Quadro 8: Bloco II – Subtemas e Passagens - Hortênsia**

<b>Relação Professora/Estudantes</b>
<p>“Quando chegou, por exemplo, esse menino, o autista na sala, eles ficaram... acharam estranho porque eu não comentei nada, sabe. O menino chegou, eu dei as boas-vindas, mas eles perceberam que ele era diferente. E um dia que ele não veio a aula, eu conversei com eles e falei: “olha, vocês já repararam... “Ah, tia! Eu fico vendo que você se senta do lado dele toda hora que você mostra não sei o quê e blá blá blá. Pois é! Por que será que eu faço isso?” Daí, um deles disse assim: “eu acho que ele é autista, não é tia?” “Sim, ele é autista e é por isso que em alguns momentos eu tenho que parar, eu tenho que dar o suporte para ele, eu tenho que ajudá-lo porque às vezes ele não consegue se organizar do jeito como vocês se organizam”. “Vocês já estão mais tempo, vocês já sabem”. E aí com essa fala, alguns colegas resolveram ajudar, entendeu”</p>
<p>“Muitas vezes eu deixo no final da aula porque eu tenho um trato com eles, que é o seguinte: eu começo a aula explicando tudo o que a gente vai fazer naquele dia. Então, hoje: “ó, eu planejei para vocês isso, isso, isso, vamos cumprir tudo, porque a gente cumprindo tudo, se sobrar tempinho, eles podem ficar livres para brincar, para pegar gibi, para fazer o que quiser, entendeu?”</p>

profissionais/profissionais. Quando aplicado numa perspectiva inclusiva, pode-se tornar uma importante ferramenta de apoio ao trabalho em sala de aula, principalmente na avaliação de estudantes público-alvo da educação especial”. Fonte: Diversa -Instituto Rodrigo Mendes.

<sup>29</sup> “O DUA se baseia em um conjunto de princípios que fomenta a elaboração de um planejamento pedagógico que contemple estratégias diversas para: Apresentar as informações, de modo que todos compreendam; envolver os estudantes, suscitando seu interesse e motivando-os a participar das atividades; avaliar cada um dos alunos, possibilitando múltiplas formas de expressar o que aprenderam. Para tanto, o primeiro passo é buscar conhecer bem os estudantes, individual e coletivamente para, então, definir os conteúdos e estabelecer os objetivos de aprendizagem da área do conhecimento a ser trabalhada. É o currículo flexível. Trata-se da convergência entre a base curricular comum e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula: suas características sociais, culturais e individuais – o que inclui seus interesses. Não se trata, no entanto, de um currículo customizado para cada aluno. Considerando que um dos pressupostos do DUA é ter altas expectativas para todos os estudantes, inclusive aqueles com alguma deficiência, não faria sentido restringir o acesso ao conhecimento para alguns. Por isso, a perspectiva inclusiva prevê um currículo único para o grupo como um todo. É importante esclarecer que o Desenho Universal para a Aprendizagem indica não somente a possibilidade, mas a necessidade de haver variações no modo como o currículo será acessado por cada um dos alunos, ou seja, a diversificação das estratégias pedagógicas de acordo com as características e os estilos de aprendizagem individuais”. Fonte: Diversa -Instituto Rodrigo Mendes

<b>Diferenças dos Estudantes</b>
“então, vamos fazer na sala. Então, você vai trabalhar isso aqui, enquanto eu trabalho ali com os outros, você vai fazer isso aqui, você vai fazer isso assim e assado, sabe, sem que ela se sentisse excluída. Eu tentei que ela não percebesse que ela estava fazendo diferente e sem excluí-la”.
<b>Desafios/Dificuldade</b>
“Todos viraram detetives e quando eu vou identificando que tem uma dificuldade mais presente, eu lanço um desafio para eles. Ah, eu quero saber... agora vocês são os detetives e vocês vão ter que descobrir qual é a resposta disso, sabe. Então, aqueles que já são mais rapidinhos, são mais espertinhos, eles vão buscar... só que eu faço o grupo, eu divido o grupo já sabendo quem é mais esperto e ponho um ali e outro aqui... e junto com aqueles que precisam de ajuda e aí eles resolvem juntos a situação”.
<b>Relação Gestão</b>
“Então, esse trabalho, quando a gente tem esses colegas, eles ajudam sempre no apoio ao trabalho, principalmente ao trabalho diversificado. Então, por exemplo, o autista, a criança que é autista, ela tem o atendimento na sala de recursos. Ela tem que ter uma adequação curricular, a gente faz por bimestre essa adequação curricular. E nessa adequação curricular quem me dar o suporte? Quem me ajuda? A sala de recursos porque ela também trabalha com esse estudante”.

#### **4.2.3. MAGNÓLIA – 3º ANO: “eu não acredito numa aprendizagem sem afetividade.”**

Magnólia preferiu começar a narração expressando a sua opinião a respeito da aprendizagem *“acho que a aprendizagem, aprender é tão legal, é tão formidável, e tem que ser uma experiência positiva que se tiver um choro ou uma dor para mim já não vale mais a pena”*. Em seguida, explicou que os estudantes da turma para a qual lecionar são muito sensíveis e que algumas vezes ficam chateados, na sua opinião, por causa de alguns detalhes. Logo depois ela faz a seguinte reflexão, *“às vezes é por pouca coisa para mim, mas para eles não é”*. Magnólia preferiu exemplificar: *“às vezes ficou chateado e a lágrima desceu”*.

A professora explica que prefere atender às questões emocionais das crianças primeiro para depois seguir com a aula.

“Então assim, chateou, a lágrima desceu, parou! Vamos fazer outra coisa! Vamos lá para fora, tem essa área. Vamos lá, vamos respirar, depois, quando tiver tudo bem, que as emoções estiverem se acalmado, a gente volta, a gente conversa, a gente vê o que que não deu certo e a gente começa de novo”.

E é nesse sentido que Magnólia se refere à afetividade. Atender as questões emocionais e sentimentais das crianças e, ao mesmo tempo, criar uma relação de confiança, para a professora: *“a criança precisa gostar de você”*. Na opinião de Magnólia, como ela é novata na escola, demorou um pouco para as crianças se acostumarem. Para a professora:

“e esse tempo é normal para uma criança, dita, entre aspas, vamos colocar assim típica. Para o atípico é muito mais difícil. Para toda uma sala, eu invisto muito nesse elo. Entendeu? E esse elo tem a ver com essa receptividade, esse sorriso, essa coisa de receber a criança muito bem, não é nada assistencialismo, que eu também não acredito que a educação seja isso. Mas essa sensibilidade, eu acredito muito nessa sensibilidade”.

Magnólia continuou a explicação dizendo que *“não é minimizando o conteúdo, mas é entendendo a importância que tem esse lado afetivo, principalmente esse ano vindo de uma pandemia”*. É importante lembrar que as crianças do BIA voltaram às aulas presenciais depois de quase dois anos de ensino remoto, anos 2020 e 2021.

Para a professora Magnólia, respeitar o ritmo de aprendizagem e ser afetiva com as crianças faz parte da inclusão. Durante a narração explicou que um dos seus estudantes, no caso, um estudante com deficiência, quando ele está frustrado com alguma atividade, ela precisa respeitar o tempo dele.

“Ele vai ter que se levantar, ele vai ter que mudar o foco, ele vai ter que se sentar para brincar enquanto os outros estão...é inclusão... ele não está fazendo coisa diferente, eu estou incluindo ele, mas dando a oportunidade de ele sentar um pouquinho e mudar o foco. Sair do foco da tristeza e ir para o hiper foco dele, que no caso dele é dinossauro, desse meu”

De acordo com Magnólia, a criança é livre e ela será preconceituosa se ela tiver sido exposta a muito preconceito, muito radicalismo em casa. Para a entrevistada as crianças da turma para a qual dar aula são livres de preconceito. *“Os meus, pelo menos eu posso dizer que eles são livres de preconceito, porque eles aceitaram as crianças especiais, assim, de uma forma extraordinária”*. Na opinião da professora, essa questão também tem a ver com *“o processo de condução do profissional que está na sala de aula”*. A professora ainda complementou argumentando que sempre promove o diálogo entre os estudantes para que eles próprios cheguem a algumas conclusões, como a exemplificada pela entrevistada:

“Para eles chegarem a essa conclusão de que o Caíque precisa do tempo dele de brincar, que o Caio precisa mudar o foco para ele se acalmar, e que talvez eles também na necessidade deles, mesmo que eles não sejam laudados,. Mesmo que eles não sejam laudados, eles também precisam de um tempo, do tempo deles. Então assim, eu tento sempre, pelo menos uma vez na semana, promover esse debate: se tá legal, se eles estão entendendo, se eles estão enciumados com alguma coisa, com algum procedimento que a tia Magnólia faz com um e não faz com o outro, se tá legal e se a gente pode continuar assim”.

Com relação às diferenças, por meio da narrativa da professora, é possível entender que ela identifica às dificuldades de aprendizagem como diferenças.

“Temos alunos com bastante dificuldade de aprendizagem e aí o que que eu faço: tento formar os pares. Eu sei que é uma metodologia que deu muito certo, os pares. Um joinha com aquele que não vai muito bem. Eu acho que eles ensinam muito melhor que eu, quando eu coloco em grupo, então, eu explico geral e aí coloco os pares ou em grupo, grupos maiores. Deu muito certo. Eles têm muita paciência para ensinar um ao outro e não tem essa de tirar sarro”.

Durante a narrativa, Magnólia cita outra diferença, as diferenças de nível de aprendizagem *“são nove alunos e são nove mundos, entendeu?”*

“São alunos advindos da pandemia, então assim, agora, eu posso dizer que quatro estão em um nível, dois em outro, dois em outro. Não! Minto! Três basicamente no

mesmo... não, nem isso! são dois, dois, dois, dois praticamente, assim, são níveis diferentes. Essas são as diferenças. E, aí a diferença, a maior diferença agora, é mesmo nos níveis da alfabetização”.

A professora compreende que os estudantes são diferentes e que também possuem necessidades diferentes, ela própria faz a seguinte colocação: “*são nove alunos, mas se for ver, são nove planejamentos ou quatro, se a gente juntar esses de dois em dois. Mas eu sempre procuro fazer um tema principal, entendeu?*”. De acordo com a professora, o planejamento pode ser diferente, mas as atividades não podem porque os estudantes não gostam.

“Para ninguém fazer: ah, mas você vai sentar aqui e vai fazer uma atividade diferente. Geralmente eles não gostam, eles estão numa fase, assim, de disputinha, então, assim, se eles perceberem que eles estão fazendo algo diferente, eles se chateiam”.

Uma das estratégias adotadas por Magnólia para atender algumas das necessidades de alguns estudantes, como é o caso do estudante Caio e da Menina que está em fase inicial de alfabetização, é:

“Então, para o Caio, que é meu aluno autista, que já está alfabetizado, e que só faz caixa alta, no quadro, quando vou passar no quadro, faço cursiva de um lado e caixa alta do outro. Aí, essa menina que está começando a alfabetizar, também copia com ele em caixa alta. Para ela, que está começando a escrever, então, ela vai se desenvolvendo mais, e o Caio ler e escreve com caixa alta”.

Outra estratégia utilizada pela professora e citada por ela durante a narração é a diferenciação feita por meio do uso do livro didático, “*está na maneira de trabalhar o livro didático*”.

Tem um livro, o livro de terceiro ano é difícilíssimo. Eu acho assim, principalmente para eles que têm defasagem. Mas a gente não desistiu dele, a gente continua lá voltando com ele, mas tem exercícios que precisam de muitos pré-requisitos, que precisam que a criança esteja lendo e escrevendo com muita fluência e estar crítica para entender o conteúdo. Então, para o Caio há uma adaptação. Para o Caio: “Caio, você vai fazer o 1e o 2 para a tia, se você fizer o 1 o 2 pra tia, a tia vai ficar muito feliz, ok? tudo bem?” O 3 e o 4 ele nem pergunta, é porque não precisa. Vai ficar em branco, já está combinado, se a mãe vê que tá faltando também já sabe, não tem problema. Ele vai fazer aquilo que ele consegue fazer e vai ficar feliz, sem frustração.

Depois de exemplificar a professora argumentou o seguinte:

“Mas é na medida ali, que tem coisas desnecessárias, eu acho que para ele, ali, naquele contexto. Agora, quem consegue, quem já está lendo, vai fazer tudinho, pode fazer o livro todinho. Então, são mais essas diferenças mesmo. Diferenças de contexto, diferenças de aprendizagem. Principalmente no BIA que a gente quer deixar... a gente tem essa tendência de deixar nivelado para ir para o quarto ano”.

Infere-se da narrativa apresentada por Magnólia que há uma separação na turma (estudantes sem deficiência x estudantes com deficiência) e que os investimentos em diferenciar o ensino é para aqueles estudantes denominados de “laudados”, “autistas” ou para algum estudante com “dificuldade na aprendizagem”. Mais uma vez, nota-se a ênfase no

diagnóstico, e a presença de discriminações negativas. É de conhecimento de todos que o ensino especial foi e continua sendo a porta de entrada da inclusão, mas até que ponto, em que sentido o “especial” tem sido um obstáculo à concretização de projetos escolares que sejam abertos às diferenças e pautados em uma educação para todos? (MANTOAN, 2006, p.83).

“A inclusão. Ela é um desafio mesmo, sabe, muito desafio. É um desafio que precisa ser enfrentado, encarado com muita empatia, entendeu? Pensar nessas famílias, pensar que a criança tem o direito de estar aqui e por que não? Entendeu? Ela tem todo o direito como aquele que não é laudado. Ela tem todo o direito de estar aqui”.

Entende-se que a universalização do acesso à educação tem sofrido interferência de concepções que a compreende como uma divisão da turma dentro da sala de aula. Ainda com um ensino homogêneo, há uma separação dos modos de ensino para estudantes com deficiência (diagnosticados) e sem deficiência (os ditos normais). Como os estudantes com deficiência são “laudados” eles precisam de um tratamento diferenciado dentro da sala de aula devido à deficiência, e isso é caracterizado como integração escolar (MANTOAN; PRIETO, 2006).

“O autista é desafiador? Extremamente desafiador porque ele precisa desse leque diante das frustrações”.

Nesse caso, o que existe é uma “In/Exclusão”, conforme Lopes e Fabris (2013). Os estudantes estão “in” de integrados na mesma escola e na mesma sala, “in” de inclusão relacional, mas estão “excluídos” dos processos pedagógicos. No que se refere às adaptações, como já disse Mantoan (2006), elas devem ser evitadas, são maneiras de discriminar os estudantes. O que deve ser feito é um planejamento de ensino e de aula que contemple a todos, considerando as diferenças e as especificidades pedagógicas de todos.

Os autores que pesquisam sobre Educação Inclusiva, Mantoan (2003), Mantoan e Prieto (2006) e Orrú (2017), bem como os autores que pesquisam sobre Diferenciação Pedagógica, Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008), todos eles recomendam o currículo flexível ao invés das adaptações.

“Depois, em sala de aula, temos a professora da sala de recursos. É, junto com a gente, ela vem, conhece a criança e a gente monta uma adaptação curricular, é um documento, mas não é um documento no papel para Secretaria ver. Então ali tem: desde a medicação da criança que ela toma, o que ela não toma, o período escolar dela, desde quando ela veio da educação infantil, qual foi a trajetória dela até chegar aqui, se ela precisou de um horário reduzido ou não. Então, esse papel é riquíssimo, entendeu? Para você entender um pouquinho da história dele. A partir desse papel, você vai montar a sua adequação curricular, que é isso que eu te falei do tempo reduzido na tarefa, de mudança de foco do Caio. “Ah! vai fazer a página inteira as crianças, o Caio não precisa. Então, isso é adequação curricular e faz parte da inclusão”.

É importante esclarecer que adaptação e currículo flexível são coisas diferentes. A adaptação curricular diz respeito à redução do conteúdo para alguns estudantes sob a justificativa de que esses não têm condições de acessar o currículo comum assim como os demais, faz uma separação entre os estudantes (aqueles que acessam a todos os conteúdos, sem deficiência e aqueles que não têm condições, os estudantes com deficiência). O que existe nessa estratégia é a lógica da integração.

“Ele pode fazer o número 1 e o 2, que é aquilo que eu sei que ele vai conseguir fazer, entendeu? Ah! o quadro com a cursiva e com a letra caixa alta também é uma forma de inclusão e de adaptação curricular”.

Enquanto isso, a flexibilização curricular concerne ao direito de todos os estudantes acessarem o mesmo currículo comum, permitindo que os professores façam um planejamento flexível. A inclusão pressupõe que todos acessem a mesma proposta pedagógica, e a partir dessa proposta as flexibilizações são feitas a fim de atender às necessidades de cada estudante. Nesse sentido, o que deve diferir são os processos de aprendizagem, são as estratégias pedagógicas dentro de sala de aula que devem ser diferenciadas e diversificadas. Deve-se considerar aspectos como complexidade, quantidade, temporalidade para que todos acessem ao mesmo currículo. É nesse viés que Mantoan (2003) diz que a inclusão pressupõe “a garantia do direito à diferença na igualdade do direito à educação curricular”.

Para garantir o direito à diferença no currículo, isso implica conhecer os estudantes, cada um deles, e buscar uma coesão da base curricular comum com as “características” dos estudantes: sociais, culturais, individuais, diferentes modos de aprender, diferentes inteligências, interesses etc. A adaptação como diz Mantoan é um “remendo” uma mudança curricular específica para alguns, enquanto a inclusão presume aprendizagens flexíveis, processos flexíveis. Desse modo, uma escola, cuja comunidade escolar é inclusiva, valoriza todos os seus estudantes de forma igual e busca atender às suas necessidades individuais, e o especial é um termo utilizado para todos.

Quanto à relação com a equipe, a professora também deu ênfase a relação com a professora da sala de recursos e com os estudantes com deficiência.

Então, ela o acompanha lá na sala de recursos, vem na sala de aula dar uma olhadinha e ver se ele está bem incluso. Como está o meu comportamento com ele, se está legal, ou não. Ela também pode sugerir: Magnólia, aqui! Que tal você fazer... essa questão de frases curtas para o Caio, foi ela quem me disse. Frases curtas: Caio, lápis; Caio, guardar o material. A questão de mudar o foco. Tá nervoso? Tira ele do foco, coloca em outra coisa. Está todo mundo copiando e o Caio está aqui brincando, não tem problema nenhum, entendeu? Ele está no tempo dele. E as outras crianças já entendem. Então, ela me ajuda muito; ela vem e observa. Aí, daqui a pouco ela vem e observa de novo. “Não, Jane, está indo bem! Deixa-me ver! Caio, traz o seu caderno, a tia quer ver?” Então, ela viu que deu certo... “Ah, Jane, vamos mudar alguma coisa na adaptação curricular”.

A partir das suas experiências de trabalho e pesquisas acadêmicas, Prieto (2006, p. 100) identificou pelo menos três formas de efetivação da relação entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e as escolas. Primeira, o profissional ou profissionais responsáveis pelo AEE se colocam à serviço dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Segunda, o profissional intervém na dinâmica da escola a fim de buscar elementos/detalhes/cenários que podem beneficiar a permanência desses estudantes nas classes comuns. Essas duas formas podem ser identificadas na narrativa da professora Magnólia.

Contudo, há uma terceira forma que é a mais recomendada por Prieto. Refere-se à atuação da (o) profissional do AEE de modo mais abrangente no atendimento desses estudantes e na realização das atividades na escola, essa atuação é no sentido de “organizar ações para que mais e mais a escola possa tornar-se autônoma e propositora de alternativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos” (2006, p. 111).

Significa que tais ações mencionadas por Prieto devem abranger maior participação desse profissional nos processos de planejamento, de organização e de realização das práticas pedagógicas na escola no intuito de contribuir para o reconhecimento das diferenças (sujeitos da diferença) e da diversidade. Dessa maneira, é possível pensar estrategicamente em metodologias, abordagens e práticas pedagógicas de ensino que incluem todos os estudantes.

A ideia é atuar junto com a escola para dar autonomia a essa em prol de conceber uma escola formada por professores com “subjetividades inclusivas” por meio de uma proposta educacional cada vez mais inclusiva à medida que os desafios das diferenças se apresentam. Dessa forma, será possível desenvolver um plano pedagógico que beneficie todos os estudantes, que favoreçam a aprendizagem de todos e que ajudem a difundir a inclusão como um valor essencial, assim como é explicitado por Lopes e Fabris (2013, p. 104), chama-se “*Ethos<sup>30</sup> Inclusivo*”.

A partir dessa exposição do tema e dos identificadores, segue abaixo, quadro com as passagens narrativas que têm potencial interpretativo capaz de levar a mais reflexões críticas, com fins de viabilizar a análise teórica da pesquisa, as quais serão apresentadas no tópico da análise comparativa.

---

<sup>30</sup> “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região”. Fonte: Dicionário Online de Português.

**Quadro 9: Bloco II – Subtemas e Passagens - Magnólia**

<b>Relação Professora/Estudantes</b>
“Ele vai ter que se levantar, ele vai ter que mudar o foco, ele vai ter que sentar para brincar enquanto os outros estão...é inclusão... ele não está fazendo coisa diferente, eu estou incluindo ele, mas dando a oportunidade de ele sentar um pouquinho e mudar o foco”.
“Para eles chegarem a essa conclusão de que o Caíque precisa do tempo dele de brincar, que o Caio precisa mudar o foco para ele se acalmar, e que talvez eles também na necessidade deles, mesmo que eles não sejam laudados. Mesmo que eles não sejam laudados, eles também precisam de um tempo, do tempo deles”.
<b>Diferenças dos Estudantes</b>
“Temos alunos com bastante dificuldade de aprendizagem e aí o que que eu faço: tento formar os pares. Eu sei que é uma metodologia que deu muito certo, os pares. Um joinha com aquele que não vai muito bem. Eu acho que eles ensinam muito melhor que eu, quando eu coloco em grupo, então, eu explico geral e aí coloco os pares ou em grupo, grupos maiores. Deu muito certo. Eles têm muita paciência para ensinar um ao outro e não tem essa de tirar sarro”.
“Diferenças de contexto, diferenças de aprendizagem. Principalmente no BIA que a gente quer deixar... a gente tem essa tendência de deixar nivelado para ir para o quarto ano”.
“Ele pode fazer o número 1 e o 2, que é aquilo que eu sei que ele vai conseguir fazer, entendeu? Ah! o quadro com a cursiva e com a letra caixa alta também é uma forma de inclusão e de adaptação curricular”.
<b>Desafios/Dificuldade</b>
“Para ninguém fazer: ah, mas você vai sentar aqui e vai fazer uma atividade diferente. Geralmente eles não gostam, eles estão numa fase, assim, de disputinha, então, assim, se eles perceberem que eles estão fazendo algo diferente, eles se chateiam”.
Então, para o Caio há uma adaptação. Para o Caio: “Caio, você vai fazer o 1e o 2 para a tia, se você fizer o 1 o 2 pra tia, a tia vai ficar muito feliz, ok? tudo bem?”
<b>Relação Gestão</b>
“Então, ela o acompanha lá na sala de recursos, vem na sala de aula dar uma olhadinha e ver se ele está bem incluso. Como está o meu comportamento com ele, se está legal, ou não”.

#### **4.2.4. ANÁLISE COMPARATIVA**

O objetivo principal do Bloco II da pesquisa é compreender qual ou quais concepções de Educação Inclusiva são entendidas pelos professores a partir da narração de acontecimentos pedagógicos que permitem identificar práticas inclusivas. No que diz respeito à relação com os estudantes e os próprios estudantes, Philippe Perrenoud (2001) diz que é importante a professora/o professor buscar construir com a turma uma relação grupal cujo enfoque é a força do grupo como um lugar de educação mútua e de aprendizagem. Isso deve ocorrer por meio da comunicação e da cooperação no âmbito do “grupo-classe” ou de “subgrupos”.

Nesse cenário, a professora/o professor deixa de ser a única fonte de aprendizado e o grupo-classe e os subgrupos desenvolvem relações de aprendizado cada vez mais cooperativas e com mais autonomia. O professor/a professora atuará como mediadora da aprendizagem e contribuirá para a construção de uma identidade do grupo que tem consciência das diferenças

dos colegas e das desigualdades de aprendizado dos membros do grupo. Dessa maneira, de forma cooperativa, é possível desenvolver estratégias de aprendizado com os estudantes, com a participação ativa deles (2001, p. 33-34).

Desse modo, de acordo com o autor, imbuídos pelo espírito cooperativo e pela consciência das diferenças do grupo-classe, o professor pode ampliar as estratégias de diferenciação pedagógica sem discriminar os estudantes (com deficiência, com dificuldade, com atraso etc.), em vez de fazer diferenciações estreitas (pontuais e individuais) para atender uma necessidade específica de um estudante, as diferenciações são ampliadas, elas são pensadas para todos.

Assim, por meio da cooperação do grupo-classe, torna-se possível fazer diferentes diferenciações, as quais incluem: a individualização em alguns âmbitos; a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo por meio de equipes ou em duplas. E essas diferenciações ocorrem ao mesmo tempo a partir de um conteúdo, de um tema, de um objetivo ou objetivos de aprendizagem, porém os processos de aprendizagem são diferentes.

Entretanto, é preciso que a professora/o professor construa uma identidade grupo que respeita as diferenças e desenvolva relações interpessoais positivas (respeito, solidariedade, afeto, cooperação, autonomia, carinho etc.) dentro do grupo-classe. Além disso, é preciso planejar atividades e promover situações de aprendizagem significativas (interesses dos estudantes), mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais dos estudantes. Dessa forma, o caminho para se pensar em estratégias pedagógicas para incluir todos os estudantes pode se tornar menos custoso.

A fala da professora Caliandra é que mais se aproxima dessa perspectiva de Perrenoud:

"Gosto também de colocar eles para se ajudarem, eles se ajudam muito na sala de aula. Porque um tem mais facilidade, aí, ele vai e fala para o outro, coisas assim, e eu gosto disso. Eu gosto muito que eles perguntem, que eles questionem, que dialoguem entre eles e sobre o que eles estão fazendo. Gosto também de colocar eles para se ajudarem, eles se ajudam muito na sala de aula. Porque um tem mais facilidade, aí, ele vai e fala para o outro, coisas assim, e eu gosto disso".

Por outro lado, as falas das professoras Hortênsia e Magnólia permitem problematizar o que ocorre em sala de aula quando a inclusão não é feita com o outro.

Hortênsia: "Muitas vezes eu deixo no final da aula porque eu tenho um trato com eles, que é o seguinte: eu começo a aula explicando tudo o que a gente vai fazer naquele dia. Então, hoje: "ó, eu planejei para vocês isso, isso, isso, vamos cumprir tudo porque a gente cumprindo tudo, se sobrar tempinho, eles podem ficar livres para brincar, para pegar gibi, para fazer o que quiser, entendeu?".

Magnólia: "Ele vai ter que se levantar, ele vai ter que mudar o foco, ele vai ter que sentar para brincar enquanto os outros estão...é inclusão... ele não está fazendo coisa diferente, eu estou incluindo ele, mas dando a oportunidade de ele sentar um pouquinho e mudar o foco".

De acordo com Orrú (2017, p. 45) a inclusão implica “fazer com o outro”, “aprender com o outro”, é necessário aprender a fazer a inclusão com vistas à educação de todos e para todos no mesmo espaço de aprendizagem. Assim, é preciso conciliar os conhecimentos prévios, os domínios de conhecimento dos estudantes com os conteúdos e com os “modos singulares de aprender de cada aprendiz. Nessa direção, o ambiente se torna mais favorável para se criar “possibilidades infinitas de invenção” nos processos de aprendizagem.

As falas dessas mesmas professoras propiciam continuar nessa problematização:

Hortênsia: “Quando chegou, por exemplo, esse menino, o autista na sala, eles ficaram... acharam estranho porque eu não comentei nada, sabe. O menino chegou, eu dei as boas-vindas, mas eles perceberam que ele era diferente. E um dia que ele não veio a aula, eu conversei com eles e falei: “olha, vocês já repararam... “Ah, tia! Eu fico vendo que você se senta do lado dele toda hora que você mostra não sei o quê e blá blá blá. Pois é! Por que será que eu faço isso?” Daí, um deles disse assim: “eu acho que ele é autista, não é tia?” “Sim, ele é autista e é por isso que em alguns momentos eu tenho que parar, eu tenho que dar o suporte para ele, eu tenho que ajudá-lo porque às vezes ele não consegue se organizar do jeito como vocês se organizam”. “Vocês já estão mais tempo, vocês já sabem”. E aí com essa fala, alguns colegas resolveram ajudar, entendeu”.

Magnólia: “Para eles chegarem a essa conclusão de que o Caíque precisa do tempo dele de brincar, que o Caio precisa mudar o foco para ele se acalmar, e que talvez eles também na necessidade deles, mesmo que eles não sejam laudados. Mesmo que eles não sejam laudados, eles também precisam de um tempo, do tempo deles”.

Para Orrú (2017, p. 43-44), o processo pedagógico deve ser dialógico e inclusivo, deve propiciar discussões, reflexões e aprendizados sobre as diferenças, nesse sentido, a autora diz que a “homogeneização do ensino é algo inaceitável”, uma vez que os estudantes aprendem cada um do jeito, ritmo e singularidades. A autora vai além:

Aprender está para além do inatismo, daquilo que é regulamentado pelo fator biológico. Mais uma vez o diagnóstico biomédico não deve ser um dispositivo para discriminar e profetizar quem irá ou não aprender. Até porque para nada serve o laudo diagnóstico biomédico para o mestre, uma vez que as metodologias para aprendizagem devem ser construídas junto COM o aprendiz e não a partir de critérios universais. Devem ser construídas a partir das demandas singulares em sua multiplicidade e não impostas na forma de modelo uno (2017, p.44).

No que diz respeito às diferenças dos estudantes, durante a narrativa da professora Caliandra, ela utilizou o exemplo de uma das suas estudantes que está com dificuldades de aprendizagem e disse o seguinte:

“ela tem algo, tem alguma coisa que afeta, mas como eu, como sou professora, eu não posso dar um diagnóstico para aquela criança. Aí, você tem que encaminhar ela, fazer um relatório e encaminhar, mas isso aí, pelo fato de a questão dos pais não terem um plano saúde, não terem uma coisa, assim, demora muito. Porque por mais, assim, vamos supor, se o pai tivesse condições, levaria ela ao médico, aí caminharia para o neurologista, descobriria... aí, começaria com medicamento ou tratamento com o fonoaudiólogo, com o psicólogo, mas essa criança aí, se ela não for encaminhada logo, pode chegar ano que vem, ela fica no segundo ano e ter mais dificuldades”.

Inferese a partir dessa fala que ao mesmo tempo que em a professora reconhece algumas diferenças nos estudantes, sobretudo aquelas relacionadas aos aspectos de aprendizagem, essas mesmas diferenças são usadas para diferenciá-los a partir de parâmetros que homogeneizam o processo de ensino para todos por meio de práticas pedagógicas dominantes, tradicionais e impositivas, as quais tratam todos de forma igual, e aquele que não se encaixa nesses parâmetros são os diferentes (estudantes com deficiência, estudantes que estão com dificuldade de aprendizagem, por exemplo).

Sobre a questão do diagnóstico médico que é utilizado como um instrumento “balizador” para dizer quem é de fato “doente/deficiente/anormal”, Orrú explica que esse dispositivo biomédico “tem ganhado espaço dentro das escolas”. A autora ainda diz que:

Fazer uma prova com um tempo a mais só se o laudo diagnóstico justificar... E é nesse compasso das políticas afirmativas na educação nacional que os mecanismos de exclusão vigoram, propagam-se e perpetuam. Se o problema era favorecer a inclusão de todos, a equivocada solução de homogeneizar as práticas pedagógicas. Se o problema era não dar trela aos desavergonhados, a solução hostil foi impetrar a diferença pelo diagnóstico biomédico. Se o problema era a falta de conhecimento dos professores sobre os muitos quadros sintomáticos, a solução indelével foi dar o poder de categorizar aos especialistas. Solução maior, projeto coletivo para nação, Extirpação das diferenças pelas próprias diferenças (2017, p. 41-42)

A fala da professora Hortênsia e Magnólia sobre o reconhecimento das diferenças dos estudantes também corroboram com a ideia de homogeneização do ensino e, também das aprendizagens.

Magnólia: “Diferenças de contexto, diferenças de aprendizagem. Principalmente no BIA que a gente quer deixar... a gente tem essa tendência de deixar nivelado para ir para o quarto ano”. [...] “Para ninguém fazer: ah, mas você vai sentar aqui e vai fazer uma atividade diferente. Geralmente eles não gostam, eles estão numa fase, assim, de disputinha, então, assim, se eles perceberem que eles estão fazendo algo diferente, eles se chateiam”.

Por outro lado, a Caliandra foi a única entrevistada que falou sobre a dificuldade de incluir os estudantes com deficiência na turma comum:

“A dificuldade é de conciliar. Você precisa fazer dois planos de aula, não é? Tem que ser dois planos de aula e você conciliar trabalhar com a turma regular e você trabalhar com um aluno que precisa de você, ali, por mais tempo, você estimular ele mais e você também ao mesmo tempo ter que estimular os outros. Então, como você é só um. É só uma professora, então eu acho que acaba... alguma coisa ficando... aquele ali, você se sente, assim como se você estivesse fazendo uma coisa a menos. Por exemplo, eu tenho que trabalhar, estimular a criança que precisa que eu fique só com ele, só estimulando ele, e ao mesmo tempo, eu estou na alfabetização onde as crianças precisam que eu esteja com elas”.

A dificuldade explicitada por Caliandra permite fazer várias reflexões, tentarei abordar algumas delas. É certo que em turma, mesmo com quantidade reduzida de estudantes, existem demandas cotidianas e de diferentes aspectos. Entretanto, o ensino não pode ser caótico, como

disse Tomlinson (2008). Sendo assim, é bom lembrar o que orienta Perrenoud: “devemos sempre lembrar que nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento, tal como no âmbito fiscal” (2001, p. 44).

Logo, a dificuldade relatada pela professora pode ser amenizada com estratégias de diferenciação pedagógica no ensino da turma. Diferenciar para todos! Voltando ao que diz Perrenoud, para diferenciar é preciso abdicar de se dedicar a todos os estudantes com a mesma atenção, ao mesmo tempo, com a mesma energia. E essa é uma questão que deve ser explicada na construção e desenvolvimento do “grupo-classe”, e a prioridade são aqueles estudantes que mais necessitam da professora por causa das suas especificidades.

Segundo o autor, dentro do grupo-classe, com atividades diversificadas para atender diferentes perfis de aprendizagem, a professora precisa dar mais ênfase ao atendimento dos estudantes com maior dificuldade, por isso é necessário analisar cada pedido, cada escolha antes de tentar atender todos os estudantes ao mesmo tempo. Para Perrenoud, é preciso saber escolher e renunciar algumas intervenções “inúteis” e, também, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender aqueles que mais necessitam. O autor diz assim:

Isso nos obriga a ter uma certa autonomia com relação aos pedidos dos alunos, pois os que gritam mais alto nem sempre são aqueles que mais precisam de ajuda, muito pelo contrário. E os que têm dificuldades nem sempre são aqueles que o professor tem vontade de interpelar ou de solicitar. Não é suficiente gerenciar os pedidos dos alunos. É preciso encontrar um sistema de trabalho que permita a alguns alunos longos momentos de atividade autônoma e útil, enquanto o professor trabalha mais intensamente com um subgrupo ou apenas um aluno. Isso pressupõe um plano de trabalho, um material diversificado, autodescritivo, regras de funcionamento negociadas com os alunos e um mínimo de disciplina. Tudo isso não funciona sem um esforço da lógica da diferenciação: não podemos diferenciar sem que os alunos o saibam e sem que tenham compreendido a finalidade do sistema (2001, p. 46).

Conforme diz o autor, a diferenciação requer de certa forma “romper com a igualdade”, é necessário se interessar mais por alguns estudantes, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferenciadas, avaliá-los de forma proporcional as suas potencialidades. Essa é uma estratégia que visa lutar pela democratização do ensino. Perrenoud ainda diz o seguinte: a diferenciação quando é possível transforma-se em uma “valsa-hesitação” conduzir todos a altura mínima supostamente ao seu alcance e conduzir a cada um deles a altura máxima que cada um pode chegar a partir de seus interesses, preferências, tempos, estilos de aprendizagem como “instrumentos para cada um chegar ao seu máximo de aprendizagem”. Nessa lógica, não existe aprendizagens homogêneas.

Nessa perspectiva, o que existem são: planos de ensino inclusivos (diversidades), planos de aula inclusivos (diferenças e diversidade), conteúdos (o mesmo conteúdo para todos, currículo flexível), processos de aprendizagem diferenciados (a partir do mesmo conteúdo e

objetivos de aprendizagem, planejar atividades que permitam maior autonomia e ao mesmo tempo atender as diferenças, aos interesses e estilos de aprendizagem diferentes).

Por outro ângulo, às dificuldades narradas por Hortênsia e Magnólia, bem como algumas das diferenças citadas por elas, podem ser identificadas como processos de integração escolar de estudantes com deficiência ou com dificuldades no processo de aprendizagem, os quais, também, foram citados no Projeto Político Pedagógico da Escola (tópico 3.1) como estratégia de ensino utilizada pela escola.

Hortênsia: “Todos viraram detetives e quando eu vou identificando que tem uma dificuldade mais presente, eu lanço um desafio para eles. Ah, eu quero saber... agora vocês são os detetives e vocês vão ter que descobrir qual é a resposta disso, sabe. Então, aqueles que já são mais rapidinhos, são mais espertinhos, eles vão buscar... só que eu faço o grupo, eu divido o grupo já sabendo quem é mais esperto e ponho um ali e outro aqui... e junto com aqueles que precisam de ajuda e aí eles resolvem juntos a situação”.

Magnólia: “Temos alunos com bastante dificuldade de aprendizagem e aí o que eu faço: tento formar os pares. Eu sei que é uma metodologia que deu muito certo, os pares. Um joinha com aquele que não vai muito bem. Eu acho que eles ensinam muito melhor que eu, quando eu coloco em grupo, então, eu explico geral e aí coloco os pares ou em grupo, grupos maiores. Deu muito certo. Eles têm muita paciência para ensinar um ao outro e não tem essa de tirar sarro”.

Nos casos exemplificados pelas professoras, foi utilizada a estratégia de reagrupamento, em grupos ou em duplas. No entanto, reagrupar sem considerar as diferenças e as desigualdades de cada estudante, a partir de uma tarefa homogênea que tem como propósito a demonstração de aprendizagens homogêneas não permitirá que os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem avancem nos conhecimentos considerados mínimos de aprendizagem.

Com base em Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008), isso não é dar um tratamento desigual a quem precisa de mais. O reagrupamento é uma tentativa de solucionar um problema que é antigo: melhorar os processos de aprendizagem e evitar a exclusão que leva a alguns estudantes a repetências, por exemplo.

Outra estratégia utilizada pelas professoras é a adaptação curricular. Essa também é uma medida citada no PPP da escola (tópico 3.1). Já foi explicado que a adaptação é diferente da flexibilização curricular, pois aquela versa sobre a perspectiva da integração. Porém, a adaptação é utilizada pelas professoras, bem como pela escola como um instrumento de inclusão dos estudantes, sobretudo aqueles com deficiência. Como disse Mantoan “a adaptação é uma forma de remendo”.

Magnólia: “Ele pode fazer o número 1 e o 2, que é aquilo que eu sei que ele vai conseguir fazer, entendeu? Ah! o quadro com a cursiva e com a letra caixa alta também é uma forma de inclusão e de adaptação curricular”. [...] Então, para o Caio

há uma adaptação. Para o Caio: “Caio, você vai fazer o 1e o 2 para a tia, se você fizer o 1 o 2 pra tia, a tia vai ficar muito feliz, ok? tudo bem?”.

Mais uma estratégia utilizada e que citada pela professora Hortênsia, é a intervenção pedagógica na sala de aula. Também é citada no PPP da escola como uma medida para atender aos estudantes que estão com dificuldade de aprendizagem. É importante lembrar que tais dificuldades também podem ser causadas pelas desigualdades de capital cultural, o que já foi mencionado também em tópico anterior.

“então, vamos fazer na sala. Então, você vai trabalhar isso aqui, enquanto eu trabalho ali com os outros, você vai fazer isso aqui, você vai fazer isso assim e assado, sabe, sem que ela se sentisse excluída. Eu tentei que ela não percebesse que ela estava fazendo diferente e sem excluí-la”.

Utilizarei novamente a frase de Boaventura de Sousa Santos:

“temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (2003, p. 56).

Diferentemente da perspectiva da integração, que cria *apartheids*, a perspectiva da inclusão reconhece as diferenças e as desigualdades de aprendizagem, as quais são oriundas muitas vezes das desigualdades socioculturais dos estudantes. Tais diferenças são enxergadas como fatores de exclusão porque os estudantes estão diante do um ensino homogeneizante. Enquanto na perspectiva da inclusão, tais diferenças devem ser reconhecidas, discutidas e incluídas nos processos de ensino por meio de intervenções pedagógicas diferenciadas a fim de atender as necessidades educacionais de cada estudante como uma maneira de evitar o fracasso escolar e as discriminações negativas.

No que concerne à relação com a equipe, o que se observa da fala das professoras é que elas deram ênfase à relação com a professora da sala de recursos, embora em algum momento a equipe pedagógica seja citada. Nesse momento, fez sentido correlacionar a análise do PPP (tópico 3.1) com as narrativas das professoras apresentadas a seguir:

Caliandra: “A coordenação, eles cobram da gente que as crianças estejam inclusas. Cobra da gente, também, que a gente tenha sempre um material diferenciado para eles. Eles dão, assim, apoio na questão de mostrar para a gente o que tem na sala de recursos, os jogos para se trabalhar. E a professora especialista da sala de recurso está sempre me chamando e me mostrando como que faz uma melhor inclusão, qual é a melhor forma para trabalhar, vendo o meu trabalho com eles e dizendo: olha, pode melhorar mais nisso, vamos fazer assim, que assim é melhor para eles. E a coordenação está sempre atenta no quesito se realmente eles estão sendo inclusos, se eles não estão lá na sala de enfeite, deixados de lado e se realmente está sendo feito um trabalho com eles. Eles são bem atentos nessa questão”.

Hortênsia: “Então, esse trabalho, quando a gente tem esses colegas, eles ajudam sempre no apoio ao trabalho, principalmente ao trabalho diversificado. Então, por exemplo, o autista, a criança que é autista, ela tem o atendimento na sala de recursos. Ela tem que ter uma adequação curricular, a gente faz por bimestre essa adequação

curricular. E nessa adequação curricular quem que me dar o suporte? Quem me ajuda? A sala de recursos porque ela também trabalha com esse estudante”.

Magnólia: “Então, ela o acompanha lá na sala de recursos, vem na sala de aula dar uma olhadinha e ver se ele está bem incluso. Como está o meu comportamento com ele, se está legal, ou não”.

Percebe-se que há um alinhamento de concepção de inclusão entre o que é narrado pelas professoras e o que está escrito no PPP. Para além da relação de coordenação e de supervisão das atividades pedagógicas das professoras dentro da sala de aula, tanto por parte da coordenação como da professora da sala de recursos, no sentido de verificar se os estudantes com deficiência estão “bem inclusos” (fala da professora Magnólia), o que se nota é que as narrativas das professoras estão embasadas sob a concepção de Educação Inclusiva que, na verdade, diz respeito à integração e à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Esse mesmo embasamento também é notório no PPP da escola, no qual a inclusão ora é entendida como Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado/ Salas Especiais), ora é compreendida como Integração “estão incluídos em turmas de “Integração Inversa” e “Classes Especiais”, em que os estudantes com necessidades educacionais especiais são matriculados, conforme Projeto Político-Pedagógico (2022, p. 72).

Diante das narrativas, infere -se que a concepção de Educação Inclusiva apresentada pelas professoras segue na direção de uma perspectiva que se fundamenta, na verdade, na Educação Especial como uma modalidade transversal da educação em todos os níveis. Além disso, tanto os processos pedagógicos da escola como o das professoras têm como base a integração dos estudantes.

Ademais, esse modo de conceber a Educação Inclusiva limita-se ao atendimento das necessidades específicas de alguns estudantes, de maneira diferenciada, dentro da sala de aula comum, e são voltadas ao público-alvo da Educação Especial ou a alguns estudantes com dificuldade no processo de aprendizado. Portanto, as narrativas das professoras tanto nos blocos I e II da entrevista narrativa apontam para um contexto escolar Integrador/Excludente quanto aos processos pedagógicos, os quais deveriam visar a todos os estudantes. A concepção da Educação Inclusiva é mais perceptível no campo da “inclusão relacional” entre estudantes e professores, ou seja, nos relacionamentos afetivos para com os estudantes.

### **4.3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Este tópico tem como objetivo principal identificar quais ações e/ou práticas pedagógicas são utilizadas pelas professoras dentro da sala de aula com o intuito de atender

as diferenças presentes na sala de aula a partir da organização do trabalho pedagógico de cada uma. Ainda sobre este tópico, o embasamento teórico que o orientou está relacionado ao que Orrú (2017), com fundamento na filosofia a diferença de Deleuze, diz sobre a Educação Inclusiva no espaço de sala de aula. Nesse caso, os professores podem encontrar um “devir”, uma “linha de fuga”, a partir da inclusão de estudantes com deficiência, para tentar realizar o que é denominado por ela de “Inclusão Menor”.

A ideia de menor pode ser compreendido como o espaço da sala de aula, onde os professores com a liberdade de cátedra, podem criar. Eles podem tentar fazer mais pela inclusão de todos os estudantes todos os dias, nos diversos momentos de aprendizagem das crianças dentro da escola. A inclusão menor é aquela que não é a “inclusão imperativa”, estacada pela obrigatoriedade da lei para que os outros a vejam existir na escola. Na verdade, trata-se de um “*belief system*” dos professores no sentido de reconhecer as diferenças, tentar compreendê-las e buscar práticas de inclusão que torna a linha divisória entre “in/excluídos” menor.

Para isso, é preciso que os professores transgridam os padrões universais de categorização a fim de incluir todos os estudantes, tornar acessível o currículo, democratizar o conhecimento por meio de condições e de processos de aprendizagem mais flexíveis. Orrú recorre ao que diz Deleuze para explicar a Inclusão Menor:

Ela provoca o rompimento com o paradigma cartesiano de ensinar a todos da mesma forma, pois demanda considerar as singularidades no processo de aprendizagem a partir do problema da re-invenção de estratégias metodológicas que emergem a potência criadora junto aos aprendizes de modo a transgredir o que está posto conceitualmente, inclusive a decolonização do pensamento em prol da produção de saberes não hierarquizados. Portanto, exige que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras (DELEUZE, 1975 apud ORRÚ, 2017, p. 52).

Todavia, a autora explica que o caminho da inclusão é difícil, na realidade, é complexo, pois não se pode fingir as ausências das barreiras, dos obstáculos, dos contextos e das circunstâncias diversas que tornam esse caminho mais complexo ainda. Por esse motivo, a autora traz o conceito de “*belief system*” como sendo uma filosofia de vida que pode integrar-se aos sujeitos-atores (diretores, coordenadores, professores), que fazem da escola um espaço importante para a humanização e para a aprendizagem dos sujeitos, como uma maneira de tentar conceber a inclusão como um direito de todos os estudantes e para além do que está anunciado na legislação. Isso significa transgredir:

A inclusão traz para os espaços de aprendizagem as tecnologias assistivas que também têm caráter híbrido, servem para promover a aprendizagem da turma toda e também para que todos usufruam de seus recursos tecnológicos, das ferramentas

mais simples até os softwares mais complexos. Ela impõe a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo flexível e que possibilite atender as singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo. A inclusão demanda a miscigenação de domínios de conhecimento, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizes que se diferenciam, de espaços e momentos e aprendizagem singulares (ORRÚ, 2017, p. 66).

Tendo como referencial esse embasamento teórico e considerando o que já foi explicitado nas narrativas das professoras tanto no Bloco I como no Bloco II da entrevista, foi possível fazer algumas interpretações e inferências no que diz respeito à diferenciação pedagógica a partir da análise de práticas pedagógicas já citadas pelas professoras, inclusive algumas dessas análises já foram contempladas em conjunto com a análise do tópico II. Afinal, para desenvolver/criar/buscar/ práticas de diferenciação pedagógica é preciso almejar a inclusão de todos, de modo democrático, a fim de diminuir, inclusive, aquelas desigualdades de aprendizagem provocadas pelas desigualdades de capital cultural e pelas desigualdades socioeconômicas.

Desse modo, serão apresentados alguns tipos de diferenciação identificados a partir das falas das professoras, bem como a análise dessas com base em Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008). É importante explicar que tais falas se aproximam do que poderia ser cada tipo de diferenciação, algumas em maior grau, outras em menor, e outras não foram identificadas durante a narração do Bloco III da entrevista.

**Quadro 10: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Caliandra - 1ºano**

<b>Práticas Pedagógicas:</b>
<b>Diferenciação de Conteúdo/Currículo</b>
“A dificuldade é de conciliar. Você precisa fazer dois planos de aula, não é?”.
<b>Diferenciação de Práticas de Ensino</b>
“aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas. Então, você tem que trabalhar ali com os outros e trabalhar, fazer uma aula separada para os dois”. “e a atividade que eu faço com ele é separada e fora da outra turma”.
"Aí, o meu plano de aula para as crianças são, como disse, são dois. Aí, com os alunos autistas eu trabalho de uma forma. Eu trabalho com jogos, jogos, pedagógico, onde trabalho melhor a coordenação motora e estimula também a parte pedagógica, faço trabalho com massinhas, com jogos".
Tem certos tipos de atividades que eles não se interessam muito porque, às vezes, não acham legal. Então, eu observei que eles gostam muito do lúdico. Não é dar as coisas para eles. Muitas vezes, eles acham que eles estão brincando. Porque tem muito isso. Se você passa atividade no quadro ou do livro, aí eles começam: “Ah! É muita atividade!”. Então, assim, eu observei que eles tinham que aprender, mas eles tinham que aprender de uma forma que eles gostassem. Aí, eu fui mais na questão de jogos e brincadeiras”.
<b>Diferenciação de Intervenção Pedagógica</b>
"Por exemplo, eu tenho que trabalhar, estimular a criança que precisa que eu fique só com ele, só estimulando ele".

<b>Diferenciação de Atividades</b>
“aí, o que acontece, eu tenho dois alunos autistas. Então, você tem que trabalhar ali com os outros e trabalhar, fazer uma aula separada para os dois”. “e a atividade que eu faço com ele é separada e fora da outra turma”.
<b>Diferenciação de Materiais</b>
"A coordenação, eles cobram da gente que as crianças estejam inclusas. Cobra da gente, também, que a gente tenha sempre um material diferenciado para eles”.
<b>Diferenciação de Expectativa de Aprendizagem</b>
<b>Diferenciação de Produto (demonstração do aprendizado)</b>
<b>Consideração dos Interesses dos estudantes</b>
“Lá na minha sala, nesse ponto, até que não tem muito, por exemplo, até a religião, parece que eles têm a mesma religião. Eu acho que, na convivência, assim vendo, eles não têm essa, não dá para ver muita diferença cultural neles. Por exemplo, os meus dois autistas, talvez seja um pouquinho mais assim, mas eles por serem autistas, eles não demonstram muito”.
<b>Organização da Sala</b>
"Na organização da turma, eu procuro... é! Visar essa questão da diferença, por exemplo, a criança que tem mais dificuldade, eu organizo colocando, assim, mais na frente, colocar mais do meu lado, procuro ficar mais perto. Com relação ao comportamental também, eu os separo... até para eu ter uma visão melhor ali e fazer melhor o meu trabalho”.
<b>Planejamento</b>
“Quando eu penso em planejamento, eu já penso, assim, em toda essa questão cultural de cada um deles. Eu faço um planejamento onde cabe todos eles, sem distinção de nenhum. E aquele que eu percebo, assim, que tem mais dificuldade, sobre essa questão de diferença, eu procuro fazer de uma forma que estimule ele, que não apareça tanto essa questão”.
<b>Avaliação</b>
“É... a avaliação... é... na alfabetização... é.. a gente não tem. As provas, essas coisas, assim, é só aquela provinha Brasil que a gente tem. Na verdade, a avaliação a gente avalia o tempo todo. E, na verdade, a partir do momento que o professor entra na sala de aula, ela já está avaliando”.

**Quadro 11: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Hortênsia – 2ºano**

<b>Práticas Pedagógicas:</b>
<b>Diferenciação de Conteúdo/Currículo</b>
“ó, eu planejei para vocês isso, isso, isso, vamos cumprir tudo porque a gente cumprindo tudo, se sobrar tempinho, eles podem ficar livres para brincar, para pegar gibi, para fazer o que quiser, entendeu?”.
"Ela tem que ter uma adequação curricular, a gente faz por bimestre essa adequação curricular”.
<b>Diferenciação de Práticas de Ensino</b>
“Então, aqueles que já são mais rapidinhos, são mais espertinhos, eles vão buscar... só que eu faço o grupo, eu divido o grupo já sabendo quem é mais esperto e ponho um ali e outro aqui... e junto com aqueles que precisam de ajuda e aí eles resolvem juntos a situação”.

<p>“Atividades individuais e aí, às vezes eu dou uma atividade coletiva e falo: fulano, agora você vai fazer uma atividade comigo, está bom? Aí, eu me sento com aquela criança enquanto os outros vão fazendo o que eles dão conta de fazer. Aí, eu me sento com ela e vou fazer a intervenção com ela”.</p>
<p>“E todas as respostas quando eu escrevo, quando a gente tira as respostas e vamos escrever no livro, e aí eu escrevo, eles me dão a resposta, eu escrevo no quadro das duas formas, letra cursiva e caixa alta para aquele que não identificar a letra cursiva, na caixa alta ele sabe, então eu escrevo uma palavra embaixo da outra, sabe, direitinho, para ele saber: olha, ela escreveu ele, ele é aqui na caixa alta e ele é assim na cursiva, aí ele já faz essa leitura, vai associando. Então, essa é uma estratégia de trabalho”.</p>
<p><b>Diferenciação de Intervenção Pedagógica</b></p>
<p>"Mas ela chegou e chegou muito aquém. E ela sofre, ela sofre porque ela ver que não está igual e aí a estratégia que ela usou foi ser agressiva com todo mundo. Aí, esses dias atrás eu comecei a oferecer para ela algumas atividades extras e chamei vem cá, vamos fazer juntas".</p>
<p>“Mas essa menina, ela vai para o terceiro ano precisando de ajuda para realmente se alfabetizar. Ela ainda não está, entendeu? E ela vai, ano que vem terão os projetos para a gente fazer as intervenções”.</p>
<p>“Quando a gente percebe essa dificuldade: “ah! Fulano está trocando o b com p. Então, vamos trabalhar o b e o p com ele”. E às vezes é para tudo inteira porque é bom reforçar”.</p>
<p><b>Diferenciação de Atividades</b></p>
<p>“é claro, ele com atividades adaptadas”.</p>
<p>"Então, você vai trabalhar isso aqui, enquanto eu trabalho ali com os outros, você vai fazer isso aqui, você vai fazer isso assim e assado, sabe, sem que ela se sentisse excluída".</p>
<p><b>Diferenciação de Materiais</b></p>
<p>"Então, eu fiz, eu separei durante o ano todo, tem muitas atividades, eu fui separando as atividades desde o início, atividades mais fáceis e tal, fui fazendo bloquinhos e ela levou para casa".</p>
<p><b>Diferenciação de Expectativa de Aprendizagem</b></p>
<p>“claro que, é uma pessoa autista que tem as suas características, suas necessidades especiais”</p>
<p>"A mesma coisa acontece com o menino autista. Já não leva todas as atividades, aliás, ele escreve todas e a mãe ajuda a fazer em casa, mas em sala ele já não faz todas, então, eu seleciono aquelas que são mais importantes".</p>
<p><b>Diferenciação de Produto (demonstração do aprendizado)</b></p>
<p><b>Consideração dos interesses dos estudantes</b></p>
<p>"E aí, por exemplo, o fato de um ser negro, quando agora a gente fala da Consciência Negra. Vem agora o momento de a gente conversar, hoje mesmo teve uma conversa e em nenhum momento um loirinho da sala olha para o negro e fala: “ah, por quê?” Não, porque assim, a impressão que eu tenho é que eles nem veem cor um no outro, entendeu? Essas crianças! É, quem ver cor um no outro são os mais velhos".</p>
<p><b>Organização da Sala:</b></p>
<p>"A minha turma não tem lugar pra se sentar e, também, não tem essa história de que senta todo mundo atrás. Às vezes eles chegam na sala de aula e a sala está em “u”. Às vezes eles chegam e vai se sentar todo no chão. Aí eles acham isso o máximo. E por quê? Porque dependendo daquilo que eu vou trabalhar. E eu não conto, certas coisas eu não conto do dia seguinte, certo. Até para ficar aquela sensação de surpresa, para eles quererem vir para a escola no outro dia, você entendeu? É uma estratégia. Então, assim, eles chegam na sala, eles podem escolher o lugar que eles querem se sentar"</p>

<b>Planejamento</b>
"Então, assim, é um planejamento que a gente reformula o tempo todo. Todo mês a gente faz e às vezes quando chega no final do mês, eu falo assim: poxa, eu não trabalhei isso aqui, mas eu trabalhei isso aqui. Então, agora, eu conserto meu planejamento, vou fazer isso aqui, trago para cá".
<b>Avaliação</b>
A minha avaliação é feita todo dia. Como eu disse para você, assim, cada vez que eu percebo com dificuldade, eu vou fazer uma intervenção dessa dificuldade ou eu faço coletivo ou eu faço individual. Trazer uma atividade para aquela criança ou se sentando com ela, eu faço isso. Tem criança que pode ter horário contrário e aí a gente faz um interventivo aqui também. Tem alguns que vem no horário contrário, a gente marca, e a criança vem, e aí eu direciono só para aquela criança as dificuldades que a gente percebeu. Então, a avaliação, ela pra mim, ela me ajuda a saber essas necessidades. Mas também eu faço a avaliação formal. Por que eu faço uma provinha? Até para eles saberem que eles são capazes de responder. Mas eu também não faço uma coisa, assim: "ah! Porque todo mundo vai acertar, sabe?" Não. Eu faço uma avaliação que realmente avalia. Se a criança consegue ler, se ela consegue responder, se ela entendeu o comando. Algumas atividades eles leem sozinhos, muito parecido com o que a gente faz na provinha Brasil. Eu copio bastante... não as atividades da provinha Brasil, mas os procedimentos, sabe?"

**Quadro 12: Bloco III – Organização do Trabalho Pedagógico – Magnólia – 3ºano**

<b>Práticas Pedagógicas:</b>
<b>Diferenciação de Conteúdo/Currículo</b>
"Depois, em sala de aula, temos a professora da sala de recursos. É, junto com a gente, ela vem, conhece a criança e a gente monta uma adaptação curricular".
<b>Diferenciação de Práticas de Ensino</b>
"Esses dois autistas são totalmente diferentes. O jeito de lidar com um e com outro é totalmente diferente".
"Temos alunos com bastante dificuldade de aprendizagem e aí o que que eu faço: tento formar os pares. Eu sei que é uma metodologia que deu muito certo, os pares".
"Então, para o Caio, que é meu aluno autista, que já está alfabetizado, e que só faz caixa alta, no quadro, quando vou passar no quadro, faço cursiva de um lado e caixa alta do outro. Aí, essa menina que está começando a alfabetizar, também copia com ele em caixa alta. Para ela, que está começando a escrever, então, ela vai se desenvolvendo mais, e o Caio ler e escreve com caixa alta".
<b>Diferenciação de Intervenção Pedagógica</b>
"Nós vamos fazer, mas se nós estamos falando da bruxa Mafalda, então o Caíque também vai fazer uma bruxa, meio que eu vou fazer a bruxinha para ele, entendeu?"
"Então, para o Caio há uma adaptação. Para o Caio: "Caio, você vai fazer o 1 e o 2 para a tia, se você fizer o 1 o 2 pra tia, a tia vai ficar muito feliz, ok".
<b>Diferenciação de Atividades</b>
"na hora da atividade, para o Caíque tem que ser diferente, então, não tem problema nenhum".
<b>Diferenciação de Materiais</b>
<b>Diferenciação de Expectativa de Aprendizagem</b>
"E para o autista, por exemplo, é diminuir a quantidade. E para aquela criança que também está com problema na alfabetização, também enxugar, entendeu? Mas consegui incluir mais "tarefinhas" voltadas para a alfabetização, que é o que eu tenho feito com a menininha de alfabetização pra ela poder dar uma avançada, porque ela vai, já tá indo de boa".
<b>Diferenciação de Produto (demonstração do aprendizado)</b>

<b>Consideração dos interesses dos estudantes</b>
"Sair do foco da tristeza e ir para o hiper foco dele, que no caso dele é dinossauro, desse meu".
"Mas por que não trazer de uma forma leve, então? Precisa ser pesado? “Não. Hoje é português, ortografia. Não!” “Nós vamos trabalhar um animalzinho lá com dois “s”, ok”. “Então, esse mês é dois “s”? Beleza!” SS e RR? Por que não os animais? Traz lá os animais, que animais que tem com RR e SS. Por que não ser uma forma mais lúdica. Eu acho que o que me salvou esse ano, foi o interesse deles, provocar esse interesse, e aí eu obtive retorno, porque daí eu consegui o que eu queria, entendeu?"
<b>Organização da Sala</b>
“E vai muito mesmo da rotina do dia a dia, desde a disposição das carteiras, entendeu? Eu gosto muito de ficar em círculo, geralmente você pode ir lá e na maioria das vezes a gente está em círculo, porque o João gosta muito. Eu acho que ele participa mais. Ele é mais ativo e ele fica menos nervoso se ele está ali em contato direto com as crianças, ou, então, ele está ali, mas ele tá sempre aqui incluso, então, ninguém que passar lá da porta, vai ver o João jogado em algum canto, lá no fundo da sala, dificilmente você vai vê-lo”.
<b>Planejamento</b>
“Assim, eu sempre penso todas as atividades planejadas, eu sempre penso: e o Caíque? O que o Caíque vai fazer? Enquanto a gente vai fazer isso, o João vai tá fazendo o quê? E ele sabe. Assim, ele tem total consciência de que se a gente está fazendo um texto sobre um tema, ele sabe o tema e aí ele já fica esperando. Porque ele sabe que vai aparecer um desenho lá para mim, que eu falo, assim, na hora, faça um desenho para mim relacionado ao tema. Aí, ele chama todo mundo para ver o desenho dele, entendeu?”.
<b>Avaliação</b>
“Então, assim, essa avaliação formativa, ela é libertadora. Entendeu? Porque eu não avalio o Enzo, “ah! O Enzo fez o 1 e o 2, e o Luís fez de 1 a 5, entendeu? Eu avalio o Enzo naquilo que ele era antes e no que ele conseguiu fazer o 1 e o 2, e avalio o Luís naquilo que ele era antes, nele, por ele e dele mesmo. Como eu incluo o Enzo na minha avaliação? Todos os dias. No que ele avançou hoje, no que ele estará apto amanhã, no que ele vai avançar de amanhã, para depois, entendeu? É assim que eu avalio, Enzo. Como eu avalio o João que é inclusão? Todos os dias, o que ele... o olhar que ele me dava antes não é o mesmo de hoje, entendeu?”.

Observa-se que a diferenciação pedagógica apresentada por meio das narrativas das professoras é aquela cujo objetivo é diferenciar para as minorias ou para um ou outro grupo que apresente dificuldades específicas. No caso das professoras, são os estudantes com deficiência ou com “dificuldades de aprendizagem”. De acordo com Perrenoud (2001), é comum associar a diferenciação pedagógica apenas ao estudante com dificuldade, o que é uma visão distorcida do conceito. A diferenciação é uma proposta para todos, o que requer do professor uma ação constante no sentido de “re-pensar”, “re-criar” currículos, práticas, metodologias, organização escolar a fim de se alcançar as necessidades educacionais de todos.

Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação do currículo diz respeito ao que os estudantes precisam aprender e como eles terão acesso às informações, aos conteúdos, aos temas, aos tópicos que lhes serão transmitidos. A diferenciação de práticas de ensino tem a

ver com as diversas formas dos professores agirem dentro de sala de aula, de modo a considerar os diferentes estilos, tempos, ritmos e interesses dos estudantes. A diferenciação de intervenção pedagógica concerne às diversas maneiras que os professores podem intervir nos processos de aprendizagem (diferentes formas de auxiliar).

Quanto à diferenciação de atividades, consiste na elaboração e aplicação de tarefas de diferentes graus de dificuldade de um mesmo conteúdo de acordo com os níveis de desenvolvimento, de aprendizagem, de necessidade, de dificuldade de cada estudante. A diferenciação de materiais se refere a utilização de materiais pedagógicos e de recursos pedagógicos diversificados durante a realização das aulas, das atividades, de maneira que os estudantes tenham acesso a diferentes materiais em prol de enriquecer o aprendizado e contemplar interesses.

No tocante à diferenciação de expectativas de aprendizagem, significa considerar as desigualdades iniciais dos estudantes (nível de partida de cada um deles), bem como os momentos específicos em que cada estudante se encontra no seu processo de aprendizagem para definir o que esperar de cada um conforme as possibilidades e potencialidades que cada um pode alcançar. No que tange à diferenciação de produtos, é o caso de os professores permitirem aos estudantes produções diferenciadas sobre o que eles aprenderam acerca dos conteúdos ensinados. O professor possibilita aos estudantes opções diferenciadas para expressar o que aprenderam, incentiva-os a elaborarem as suas próprias criações, ou seja, o próprio produto da aprendizagem.

A diferenciação de organização de sala está voltada ao “grupo-classe”, e as possibilidades diferenciadas de se trabalhar com os estudantes em grupo, subgrupos, duplas e individual possibilitando diferentes maneiras de elaboração dos produtos de aprendizagem. O planejamento diz respeito aos professores incluírem os estudantes sobre algumas decisões importantes do planejamento de ensino e das aulas, tais como: a participação deles na escolha do conteúdo, na decisão de temas para projetos, na distribuição dos conteúdos ao longo das aulas.

Além disso, é preciso conhecê-los para incluir as diferenças e a diversidade: conhecimentos prévios, estilos de aprendizagem, interesses, culturas etc.. Algumas sugestões de Perrenoud (2001) são: sob a mediação dos professores, fazer entrevistas com os estudantes em grupo, subgrupos, em pares entre os próprios estudantes e propiciar experiências diversificadas de aprendizagem, discussão de ideias sobre temas etc.

Nessa lógica, a avaliação dos estudantes prever uma avaliação diagnóstica, avaliação processual e formativa, e somativa no sentido de avaliar todo o processo de aprendizado do estudante durante o período. Ou seja, depois de fazer os ajustes pedagógicos necessários à cada estudante de acordo com o seu processo e com suas necessidades educacionais; faz-se, também, uma análise dos objetivos de aprendizagem que foram alcançados.

No que se refere à consideração dos interesses dos estudantes é no sentido de trazer para a sala de aula a diversidade cultural deles, os gostos, as preferências, os assuntos de interesse, os quais podem ser integrados aos conteúdos, às atividades e aos projetos da turma como temas transversais na sala de aula a fim de estimular o interesse dos estudantes, bem como implementar uma cultura de compartilhamento, de trocas de experiências, de respeito mútuo.

Tendo em vista esses contributos da diferenciação pedagógica apresentados pelos autores, o que se infere das falas das professoras é que as práticas pedagógicas são parecidas, o que mais difere entre elas é a forma de organizar a turma e a ênfase em alguns aspectos no momento de planejar e reorganizar o planejamento das aulas. Ademais, a análise de cada narrativa, mostrou que algumas práticas de diferenciação são realizadas e outras não, a depender de cada professora. As práticas de diferenciação não identificadas constam no quadro demonstrativo de cada uma delas, mas não contém trechos de fala porque não houve narrações aproximadas com o que caracteriza essas diferenciações, por exemplo, a diferenciação do produto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Inclusiva, de acordo com Mantoan (2003), requer uma mudança de paradigma. Tal mudança compreende que a educação é para todos, e isso implica conceber a diferença como condição humana. O que se observou da análise das entrevistas é que ainda vivemos uma crise desse paradigma, conforme foi dito por Mantoan. A Educação Inclusiva é desafiante, é complexa e exige dos professores e demais profissionais da escola um esforço no sentido de entender quem são os estudantes, quais são suas diferenças e qual é contexto de diversidade humana presente na escola. Se a diferença é concebida como sendo os estudantes com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizado, como as narrativas das professoras revelam, o que existe é uma discriminação negativa com base em diagnósticos médicos, e isso estigmatiza os estudantes.

Almejar a inclusão dos estudantes demanda da escola e dos professores uma formação continuada (cursos, formação acadêmica e formação profissional na escola) que ajudem a romper com o paradigma da integração. A inclusão é formar, em contínuo processo, “subjetividades inclusivas” (LOPES; FABRIS, 2013). Tais subjetividades não são forjadas sob o viés do “imperativo inclusivo” (LOPES; FABRIS, 2013). A natureza impositiva dos normativos recai sobre a obrigatoriedade do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na escola regular e, “preferencialmente”, na sala de aula comum. Enquanto a subjetividade inclusiva entende que não importa se os estudantes têm deficiência ou não, eles devem e podem aprender todos juntos na sala comum, mas com percursos diferentes para os mesmos objetivos de forma a atender as especificidades de cada um.

Notou-se, com base nas entrevistas, que a diferenciação pedagógica também é restrita aos estudantes com dificuldade ou com deficiência, o que contribui para mais estigmatizações, atitudes, comportamentos e práticas educativas de discriminação, na contramão do que dizem Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008). Esses autores dizem que é preciso um esforço conjunto entre professores e equipe gestora (coordenação, direção, assistentes) a fim de planejar, organizar e realizar práticas pedagógicas e estratégias didáticas que alcancem a todos. Uma professora sozinha, sem apoio da equipe escolar não consegue fazer “milagres” de diferenciação a fim de incluir todos os estudantes porque, segundo esses mesmos autores, diferenciar exige diversidade de materiais, de recursos, de ideias, de espaços, que somente um coletivo que visa a diferenciação pode buscar a fim de tornar o processo de diferenciar menos custoso.

Nesse contexto, o que observa da análise das trajetórias acadêmica e profissional das professoras é que cada uma delas teve uma motivação diferente para ingressar na área da educação e as motivações para permanecer como professoras também sofrem variações de acordo com as experiências profissionais e pessoais de cada uma. Mas algo em comum chama atenção, todas fizeram cursos específicos no campo da Educação Especial (TEA/DI/AEE), uma delas inclusive tem pós-graduação em Educação Especial, caso da Magnólia. Mas nenhuma citou cursos na área da Educação Inclusiva, nem mesmo a Hortênsia que é professora há mais tempo e com mais experiência na SEEDF.

Infere-se disso, que a formação continuada dos professores da SEEDF, no que se refere à Educação Inclusiva como uma proposta de educação visada pela Secretaria de Educação, é preterida quando comparada a oferta de cursos específicos no âmbito da Educação Especial. Nessa lógica, como formar educadores com um “*belief system*” (ORRÚ, 2017) inclusivo? No

que concerne à relação entre as professoras e os estudantes, entre os próprios estudantes, e, também, a relação com a equipe gestora, é que cada uma delas, do seu modo, esforça-se para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem.

Todavia, outro aspecto chama atenção e é algo em comum entre as professoras, o deslocamento da Educação Especial para a sala de aula comum. Isso acontece ou por meio da “cobrança” da equipe gestora para que os estudantes com deficiência estejam “bem-inclusos” na sala comum, ou por meio da supervisão da professora da sala de recursos acerca das estratégias de diferenciação pedagógica voltadas ao público da educação especial dentro da sala de aula comum, ou pela própria trajetória formativa das professoras (cursos específicos na área da educação especial) que contribuíram para forjar subjetividades que ainda não romperam com a barreira do “especial” para incluir todos os estudantes dentro da sala de aula comum.

Ademais, a análise do Projeto Político Pedagógico e das entrevistas narrativas das professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) permitem inferir que a Educação Inclusiva, conforme defendida por Mantoan (2003), Mantoan e Prieto (2006) e Orrú (2017), é uma concepção pouco concebida pela escola e pelas professoras, apesar dos esforços pertinentes e significativos e do tempo destinado aos estudantes em prol de melhor atendê-los nas suas necessidades educacionais e especificidades de aprendizado.

Desse modo, as narrativas relevam que há um equívoco na interpretação dos conceitos de Educação Inclusiva, a qual é entendida como sendo os esforços para incluir os estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, diante de um ensino ainda homogêneo. Tal interpretação tem impactos nas práticas pedagógicas das professoras que acabam discriminando negativamente esses estudantes na escola. Em vista disso, a concepção de Integração Escolar é presente nas práticas pedagógicas, bem como no documento orientador dessas práticas, o Projeto Político Pedagógico.

Entende-se, ainda, a partir da relação entre as professoras e a equipe, em que foi dado ênfase à relação com a professora da sala de recursos, que os processos educativos da escola visam à integração dos estudantes com deficiência, e pouco se recorre a busca por processos de aprendizagem que almejam incluir todos os estudantes. A sala de recursos e a professora se restringem aos estudantes com deficiência, embora Mantoan (2003), Mantoan e Prieto (2006) e Orrú (2017) expliquem que é possível ampliar os recursos (materiais e intelectuais) dessa sala para a turma toda, a fim de se alcançar os objetivos de aprendizagem e contemplar as diferenças e os diversos estilos de aprendizagem, não por meio do Atendimento

Educacional Especializado para todos, mas pela utilização desses recursos pelos professores regentes na sala de aula comum.

Além do mais, a organização do trabalho pedagógico das professoras, embora se diferenciem em alguns aspectos, tais como planejamento de aula, organização da turma e algumas estratégias para incluir os estudantes com deficiência e com dificuldade de aprendizado, entende-se que os esforços para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes se dão por meio de estratégias pouco diferenciadas, porque pouco se considera as diferenças de estilo de aprendizagem dos estudantes no momento de planejar, organizar e realizar as atividades. O que, novamente corrobora, para práticas de diferenciação negativas voltadas aos estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, na direção contrária o que dizem Perrenoud (2001) e Tomlinson (2008).

Nessa conjuntura, se faz necessário que as políticas educacionais do Distrito Federal sejam estrategicamente elaboradas sob o ponto de vista da Educação Inclusiva e não sob o viés do paradigma da integração, bem como revela o PPP da escola ao se orientar pelos normativos da própria Secretaria de Estado de Educação do DF, os quais discorrem sobre a Integração como se fosse Educação Inclusiva. Assim como é fundamental investir em formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva.

Destarte, entende-se que se faz urgente “re-pensar” a educação sob o viés da Educação Inclusiva e do princípio das diferenças a fim de democratizar o ensino e formar subjetividades inclusivas. Não basta colocar as diferenças no mesmo espaço, é preciso reconhecê-las e incluí-las, se a escola visa a uma educação com qualidade e com ensino emancipador. Desse modo, para além de outros tipos de inclusão, tais como social, cultural, política, econômica, é, também, a partir da inclusão dos estudantes na educação que se pode sonhar com uma sociedade que no futuro pode ser de fato democrática, ou seja, com um “*Ethos* Inclusivo” (LOPES; FABRIS, 2013).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Tereza Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/thiag/Downloads/9910-Texto%20do%20artigo-32987-1-10-20170801%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/thiag/Downloads/9910-Texto%20do%20artigo-32987-1-10-20170801%20(2).pdf). Acesso em: jan. 2023.
- ANDRÉ, Marli et al. **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 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: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**: parecer nº 17 de 3 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: jan. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: jan. 2023.
- BUCKINGHAM, Will *et al.* **O livro da filosofia**: as grandes ideias de todos os tempos. 4. ed. São Paulo: Globo, 2012.
- CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. In: II ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP, 2006, São Paulo. **Educação em Direitos Humanos- Esboço de Reflexão a partir da Atuação do MNDH**. São Paulo:

Andhep, 2006. p. 152-163. Disponível em:  
[http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/046\\_congresso\\_paulo\\_cesar\\_carbonari.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/046_congresso_paulo_cesar_carbonari.pdf).  
Acesso em: jan. 2023.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa**: cidadãos ou autóctones. Petrópoles: Vozes, 2008. 125 p.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Processo de Inclusão**. SEEDF, 2022. Disponível em:  
[https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADda,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20\(TFE\).](https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADda,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20(TFE).)  
Acesso em: fev. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: (ORGANIZADORA), Maria Teresa Eglér Mantoan. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 17-27.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/470209978/Flick-U-Uma-introducao-a-pesquisa-qualitativa-2004-pdf>. Acesso em: jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. 1.ed. Porto Alegre: Penso editora, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. UNICAMP, 2011. Disponível em:  
<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

GODOY, Andrea. **Direitos das Pessoas com Deficiência**: cartilha da inclusão. Belo Horizonte: PUC-MG, 2000. 9 p. Disponível em:  
[https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/37/cartilha\\_de\\_oritencao\\_para\\_inclusao\\_deficiente.pdf](https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/37/cartilha_de_oritencao_para_inclusao_deficiente.pdf). Acesso em: jan. 2023.

GARCEZ, Liliane. Instituto Rodrigo Mendes. **Educação Inclusiva na prática**. 2016  
Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/>. Acesso: jan. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Distrito Federal**: censo da educação básica 2020. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020#:~:text=Em%202020%20houve%20uma%20mudan%C3%A7a,na%20maior%20parte%20das%20escolas>. Acesso em: jan. 2023.

KOLTAI, Caterina. O Estrangeiro, o Racismo e a Educação. In: SOUZA, Regina Maria de *et al.* **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. Cap. 3. p. 91-101.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. Centro de Estudos Latinoamericanos de Educação Inclusiva - CELEI, Chile, v. 2, n. 1, p. 119-128, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24>. Acesso em: jan. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Eli Henn Fabris, 2013. 125 p. (Edição do Kindle)

MAIA, Vitor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva. **Revista Exitus**, Santarém - PA, v. 10, p. 1-29, jan. 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1147>. Acesso em: jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo - SP: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: jan.2023.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Os Sentidos da Diferença**. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, Brasília, v. 4, n. 2, p. 103-104, jan./jun. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Églér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006. 103 p.

MENDES, Instituto Rodrigo. **O que é o Plano Educacional Individualizado (PEI)?** 2022. Disponível em: [https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-o-plano-educacional-individualizado-pei/o-que-e-o-plano-educacional-individualizado-pei/?gclid=CjwKCAiAleOeBhBdEiwAfgmXf0Ko2V9RhMRe8nG6XME90jNt4B67IQPVDd-tFjdpvmexIoJzBM6qQhoCjywQAvD\\_BwE](https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-o-plano-educacional-individualizado-pei/o-que-e-o-plano-educacional-individualizado-pei/?gclid=CjwKCAiAleOeBhBdEiwAfgmXf0Ko2V9RhMRe8nG6XME90jNt4B67IQPVDd-tFjdpvmexIoJzBM6qQhoCjywQAvD_BwE). Acesso em: fev. 2023.

MENDES, Instituto Rodrigo. **O que é Desenho Universal para a Aprendizagem?** 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-desenho-universal-para-a-aprendizagem/?ref=15244>. Acesso em: 4 fev. 2023.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jan. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-Inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. A Diferença de Deleuze na Pesquisa em Educação: experiências dos pesquisadores do LEPED. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE**, Araraquara - SP, v. 15, n. 3, p. 1167-1180, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12627>. Acesso em: jan. 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-13, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195>. Acesso em: jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In .: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a\\_producao\\_social\\_da.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm). Acesso em: jan. 2023.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: fev. 2023.

PINTO, Fernanda. **Diferenciação Pedagógica e Prevenção de Desigualdades Educativas**: breve contributo reflexivo. Cadernos de Investigação Aplicada, Lisboa, v. 5, p. 149-166, set. 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a Avaliação Formativa. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas et al. **Avaliação Formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus Editora, 2011. p. 1-34.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul. 2013. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432013000200012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: jan. 2023.

WELLER, Wivian. **Tradições Hermenêuticas e Interacionistas na Pesquisa Qualitativa: A Análise de Narrativas Segundo Fritz Schütze**. GT14 da 32a reunião anual da ANPEd. Caxambu -MG, 2009, p. 1-15. Disponível em:  
Disponível em: <http://luizaugustopassos.com.br/wp-content/uploads/2010/05/Sch%C3%BCtze..pdf>. Acesso em: jan.2023.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para todos** - Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: jan. 2023.

**LEI Nº 6.637, DE 20 DE JULHO DE 2020**

**[https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei6637\\_20\\_07\\_2020.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei6637_20_07_2020.html)**

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Faculdade de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Conceição de Maria Lopes Freitas – matrícula UnB 18/0144987, graduanda em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, venho por meio deste informar-lhe a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica: concepções de professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal”, sob orientação da Professora Dra. Sinara Pollom Zardo.

Este TCC possui como etapa para a sua conclusão uma pesquisa de campo, na qual serão realizadas entrevistas narrativas com professores do BIA. Ademais, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como os professores regentes do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pública do Distrito Federal compreendem o que é Educação Inclusiva e Diferenciação Pedagógica. Nesse sentido, a fim de que seja desenvolvida a pesquisa, necessito da sua concessão para a realização da entrevista.

Ressalto que os dados serão analisados apenas para fins acadêmicos e o sigilo das informações prestadas será garantido. Além disso, informo que os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: [http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26&Itemid=27](http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27)), são considerados no desenvolvimento desta pesquisa. Aliás, para quaisquer esclarecimentos, seguem os contatos da orientadora da pesquisa Sinara Pollom Zardo ([sinarazardo@gmail.com](mailto:sinarazardo@gmail.com)) e da graduanda Conceição de Maria Lopes Freitas ([cmlf88@gmail.com](mailto:cmlf88@gmail.com)).

Os resultados e as conclusões obtidas neste estudo, além de serem publicados no Trabalho de Conclusão de Curso, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados e aceito

participar da pesquisa, bem como autorizo que seja feita a entrevista para a coleta de dados. Contudo, não permito a minha identificação.

Brasília, \_\_\_\_\_ de agosto de 2022.

-----  
Assinatura do sujeito da pesquisa

-----  
Assinatura da Graduanda

## APÊNDICE B –Tópico-guia para Entrevista Narrativa

### **BLOCO I - Trajetória Acadêmica-Profissional da (o) Professora (o):**

#### **Pergunta principal/questão gerativa:**

- a) Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória formativa e profissional?

#### **Perguntas secundárias:**

- a) Você poderia falar sobre o que te motivou a seguir a profissão de professora?
- b) Você poderia falar sobre a sua experiência como professora?
- c) Você poderia me contar sobre os desafios de ser uma professora?
- d) Você pode me falar sobre a sua trajetória de formação continuada/permanente como professora?

### **BLOCO II – Relação Professor-estudante-gestão e as diferenças:**

#### **Pergunta principal/questão gerativa:**

- a) Você poderia me contar sobre a relação entre você e os estudantes da turma e entre os próprios estudantes? (no âmbito das dimensões: processo-cognitivo, afetiva e motivacionais.)

#### **Perguntas secundárias:**

- a) A partir desse contexto, você poderia me falar sobre as diferenças entre os estudantes presentes no dia a dia na sala de aula?
- b) Você pode falar sobre as dificuldades que atualmente enfrenta na sala de aula na perspectiva inclusiva?
- c) Você poderia me contar sobre como é a relação entre você (como professora) e a direção/coordenação da escola quanto às questões didático-pedagógicas para incluir as diferenças presentes na sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem?

### **BLOCO III – Organização do Trabalho Pedagógico**

#### **Pergunta principal/questão gerativa:**

- a) Você pode me falar um pouco sobre sua prática pedagógica na sala de aula a fim de atender as diferenças, os interesses, as culturas, os tempos, os modos e os perfis de aprendizagem dos estudantes?

#### **Perguntas secundárias:**

- a) Você poderia me contar como inclui as diferenças e a diversidade das crianças na organização da turma e no plano de ensino?
- b) Você poderia me contar como essas diferenças são consideradas nos planos de aula?
- c) Você poderia me contar sobre as estratégias de ensino adotadas em sala de aula a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem, bem como atender as necessidades e as diferenças dos estudantes?

- d) Você pode me contar como faz para incluir as diferenças no processo de avaliação dos estudantes da turma?
- e) Você pode me contar um pouco como é a relação/interação do seu trabalho pedagógico em sala de aula com aquele que é realizado na sala de recursos multifuncionais a fim de incluir todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem?

#### **BLOCO IV – Outros**

##### **Pergunta principal:**

- a) Não tenho mais perguntas. Você gostaria de acrescentar algo?