



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A Educação Inclusiva em uma Unidade do Colégio Pedro II – Um Estudo
de Caso**

MARIANA CARDOSO MEIRELES DA COSTA

Orientador: Prof^ª Dr^ª Rosana Glat

Rio de Janeiro, Agosto de 2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A Educação Inclusiva em uma Unidade do Colégio Pedro II – Um Estudo
de Caso**

MARIANA CARDOSO MEIRELES DA COSTA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção da Habilitação: Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos e o Bacharelado em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Rosana Glat

Rio de Janeiro, Agosto de 2009

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a imensa “Família Pedro II”, por esses dois anos, repletos de aprendizagem, descobertas e bons momentos. Sem “ela” este trabalho não seria possível. Um muitíssimo obrigado a todos e, em especial, à Prof^a Cida, à Prof^a Carmem e à minha, eterna e querida, companheira de estágio, Luciene!

À minha querida mestra e orientadora, Prof^a Rosana Glat, que, no 5º período, me fez despertar para a importância e beleza da *Inclusão*, treinando, mesmo que sem saber, meu olhar para tal realidade e me fazendo, mesmo que sem saber também, encontrar o caminho a ser focado em minha vida profissional e acadêmica. Para além disso, não poderia deixar de agradecer à sua acolhida e incansável apoio na tumultuada volta à UERJ, após meu intercâmbio em Portugal.

Aos meus pais, Helio e Selma, responsáveis pela educação, sempre, de excelência (em âmbito acadêmico e social) a que tive acesso, proporcionando, portanto, até aqui, um caminho percorrido com vitórias e sucesso.

Ao João Henrique, meu irmão, meu médico, meu orgulho, pelos 22 anos de companheirismo e amizade incondicionais.

À minha família portuguesa, tia Cláudia e primos David e Sara, pela inesquecível experiência pessoal e acadêmica vivida, em Portugal. Saudades, sempre.

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Capítulo I. Fundamentação Teórica.....	8
Capítulo II. Pesquisa de Campo.....	15
Capítulo III. O Colégio Pedro II.....	26
Capítulo IV. Colégio Pedro II e a Inclusão: Realidade ou Utopia?....	36
Considerações Finais.....	50
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos.....	57

INTRODUÇÃO

Posso dizer que minha história e vida acadêmica dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro estiveram, sempre, muito ligadas a minha, inesquecível e profícua, experiência de estágio, no Colégio Pedro II. Uma dando sustentação, aplicação e implicação à outra e o principal se confirmando: a vontade de lecionar, de estar inserida em um contexto escolar.

Durante o ano de 2007, estagiei no 1º Segmento do Ensino Fundamental, carinhosamente chamado de “Pedrinho”, no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), e ali surgiu a imensa admiração e respeito que tenho pela instituição. A partir da reportagem, “Ilhas de excelência, e exemplo, no ensino público”, publicada no jornal O GLOBO de 30 de abril de 2007, em que escolas federais apareciam superando particulares, liderando índice do MEC, e dentre elas, o Colégio Pedro II, comecei a me interessar em escrever uma monografia que tivesse o mesmo como objeto de estudo.

Ao final do período letivo de 2007, foi solicitada a minha turma de graduação, pela professora Rosana Glat, na disciplina de Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar, um trabalho de observação das questões inclusivas em um ambiente escolar, para posterior avaliação em sala de aula. Este foi um assunto pelo qual sempre me interessei e, no Pedro II, especificamente, estive sempre muito atenta às situações referentes à educação inclusiva. O ano de 2007, particularmente, foi marcado pela chegada de novas crianças com necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, por tentativas e esforços de incluí-las no cotidiano escolar. Por isso, acabei fazendo a avaliação, a partir das minhas vivências dentro da escola e me surpreendi pelo prazer que tal trabalho me proporcionou. Desde, então, tive a certeza de que minha monografia deveria ser um estudo de caso das questões de Educação Inclusiva na Unidade I de São Cristóvão. Para minha satisfação, a professora Rosana Glat aprovou a ideia e aceitou orientar meu projeto final de curso.

Depois de um ano estagiando no “Pedrinho” realizei, durante o primeiro semestre de 2008, um intercâmbio para a Universidade do Porto, Portugal, e quando retornei não foi possível voltar à Unidade. Fui lotada na Unidade II (2º Segmento do Ensino Fundamental e

Ensino Médio) do Engenho Novo, de setembro de 2008 a fevereiro de 2009, e em março, atendendo a um pedido meu, a Prof^a Carmem Luisa, Chefe do SESOP Geral, me lotou novamente no campus de São Cristóvão, na Unidade II (2º Segmento do Ensino Fundamental). Minha intenção era retornar à Unidade I para poder dar continuidade ao trabalho de observação, mas essa não dispunha de vagas. Aceitei, então, a vaga da Unidade II, por ter a possibilidade de uma nova experiência dentro da instituição e para que, dessa forma, minhas idas ao “Pedrinho” para observações, anotações, entrevistas ficassem mais facilitadas e menos custosas.

Com a aprovação do projeto pela Diretoria de Ensino do Colégio Pedro II, fato essencial para a realização e sucesso do meu trabalho, e após esse pequeno histórico da minha passagem na instituição, onde expus os motivos que me levaram a escolher tal estudo, apresento, então, com imenso prazer e satisfação, o que venho propor e abordar nesta monografia.

A análise acerca da prática inclusiva, na Unidade I de São Cristóvão, tendo, como diretrizes e norteadoras, as trajetórias escolares de alguns casos específicos de discentes portadores de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, entre os anos de 2007 e 2008, configurou-se como seu objetivo principal. Esclareço, desde já, que a opção em abordar anos letivos já completos, não contemplando-se assim o ano de 2009, deu-se por, dessa forma, haver um respaldo de material documental, bem como, a chance de visualizar tais processos em sua completude, evitando, com isso, possíveis especulações e argumentações infundadas. Porém, essa medida não significa que inferências a respeito do ano de 2009 sejam abortadas do trabalho analítico, uma vez que certos desdobramentos e implicações, acerca do final do período de 2008, tiveram reflexos e efeitos, no presente ano, merecedores de atenção, discussão e análise.

Vale frisar, ainda, que na identificação desses casos foram usados pseudônimos. De forma alguma, a identidade dessas crianças seria revelada ou exposta. Em relação aos profissionais envolvidos optei pelo uso de iniciais hipotéticas. A princípio pensei que, no decorrer das conversas e entrevistas, isso pudesse ser acordado entre mim e eles para que a opção de ser identificado ou não, ficasse a critério de cada um, mas, posteriormente, julguei preferível manter, também, seus anonimatos.

No primeiro capítulo, desenvolvo e me aproprio da fundamentação teórica, buscando oferecer ao leitor meios para compreender a temática da Educação Inclusiva, bem como, a exclusão como elemento histórico no processo de escolarização. No segundo, apresento a pesquisa de campo, onde descrevo, detalhadamente, os procedimentos e métodos utilizados na realização deste trabalho, além de contemplar também a apresentação dos sujeitos focais norteadores da análise pretendida. No terceiro capítulo, exponho a conjuntura do Colégio Pedro II, de forma geral, para posterior análise de dados mais específicos referentes a Unidade I de São Cristóvão. E, por fim, no quarto capítulo, traço uma análise mais abrangente, englobando, sempre que possível, todos os aspectos apontados nos capítulos anteriores, na intenção de situar o lugar ocupado, hoje, pelo Colégio Pedro II e a referida unidade, na práxis educacional inclusiva.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo o objetivo desta monografia analisar e elucidar a prática inclusiva em uma unidade do Colégio Pedro II, através de casos específicos, em suas trajetórias escolares, ao longo de 2 anos, optei por apresentar uma fundamentação teórica, relativa às definições dos termos da Educação Especial, às mudanças sofridas em sua implementação, no Brasil, e às práticas e necessidades do/no âmbito da inclusão, em um contexto escolar. Para isso, utilizei as formulações de Glat e Fernandes (2005) acerca do percurso histórico da Educação Especial, em nosso país. Como adenda, recorri à dissertação de mestrado de Galvão (2005), a fim de subsidiar o questionamento que levanto, mais a frente, ao fim deste capítulo, a respeito da característica excludente do colégio, oficializada pelo expediente da jubilação.

Caminhos percorridos pela Educação Inclusiva

Vale destacar, como fizeram Glat e Fernandes (2005), antes de dar início à apresentação do percurso histórico, o fato de a sucessão de propostas, referentes à modalidade em questão, estarem interligadas e coexistirem nas diferentes atuações pedagógicas. Isto significa que o surgimento de um novo modelo não elimina a existência do anterior.

A Educação Especial teve sua origem a partir de um *modelo médico (ou clínico)*, em que o atendimento era feito em instituições especializadas, onde o trabalho era baseado em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros), sendo a atividade acadêmica, isto é, a vida escolar daquele indivíduo preterida na grade de horários. A mesma não era considerada como necessária, ou mesmo possível, sobretudo, para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. Nesse modelo a deficiência era compreendida como uma doença crônica e todo

atendimento prestado a essas pessoas, fosse em qualquer âmbito, inclusive no educacional, era pensado e realizado através do viés terapêutico.

A institucionalização da Educação Especial, no Brasil, se deu a partir dos anos 1970. Nessa década, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (órgão vinculado ao Ministério da Educação), transformado, posteriormente, na Secretaria de Educação Especial – SEESP, passando a inserir a Educação Especial no contexto de planejamento das políticas públicas educacionais.

A partir do desenvolvimento de novos métodos e técnicas baseadas nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos, foi possível a aprendizagem e o avanço acadêmico dos sujeitos, até então excluídos do processo educacional. O ponto a ser considerado não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa mudança de paradigma resultou no *modelo educacional*.

No entanto, apesar dos progressos, a Educação Especial continuou exercendo sua característica segregadora, onde os alunos permaneciam alijados das classes comuns. A partir da utilização de recursos e métodos de ensino mais eficazes que proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, em algum aspecto, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social, a filosofia da *Normalização* teve sua consolidação no Brasil, partindo do pressuposto que pessoas com deficiências têm o direito e devem desfrutar das mesmas condições de vida que os demais, tendo acesso e participando do que a elas interessar.

Neste sentido, a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, inclusive os portadores de deficiências severas, de preferência no sistema da rede regular de ensino, traduziu-se na proposta educacional de *Integração*, visando preparar alunos oriundos das classes de escolas especiais para serem integrados em classes regulares, recebendo, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de especialização. As pessoas com deficiência podiam, então, a partir daquele momento, se integrar à sociedade.

Porém, ainda sob um modelo que fazia recair sobre o aluno a necessidade de adaptação, muitas críticas começaram a surgir. Não apresentando as condições de acesso nas classes regulares, esse alunado continuou segregado em classes especiais. Outra

preocupação passou a ser focada na falta de uma relação, de proximidade, de troca, de um diálogo entre professores das classes comuns com os das especiais. Sem interação, o trabalho desses profissionais era pouco válido. Um trabalho em equipe é mais do que essencial para não se criar nessas classes a segregação que, já nessa época, tanto se almejava minimizar.

Diante desse processo de exclusão instituído dentro da própria escola e a partir dessas e de outras demandas sociais, foi criada a proposta de *Educação Inclusiva*, atual política educacional oficial do país. Vale ressaltar que esta e seus desdobramentos, a nível de debates e novas concepções, são frutos dos êxitos e ponderações da política de *Integração*, possuindo, portanto, pilares de sustentação distintos e que justificam a evolução da proposta: no modelo de *Integração*, o aluno se adapta à escola/ensino/sociedade, sua matriz política, filosófica e científica confirma isso: “o deficiente pode se integrar na sociedade”. Já no modelo de *Inclusão*, a escola/ensino/sociedade se adaptam ao aluno. Cabe à escola adotar uma postura, onde estejam contempladas em seu projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Enfim, é a escola quem se capacita, se prepara, se organiza e se adapta, para dar *respostas educativas* adequadas às necessidades dos alunos.

Quando se fala de alunos com necessidades educacionais especiais deve-se ter em mente a ideia de que estes necessitam de algum suporte, algum recurso diferenciado (metodologias e currículos adaptados) para alcançarem a aprendizagem, lembrando que esta é resultado da interação do aluno com o âmbito escolar, em que a mesma se dá. Deve-se atentar para o fato de que essas necessidades não estão intrínsecas ao indivíduo, portanto, podem não ser fixas, não ser para sempre. Já a deficiência caracteriza-se pelo âmbito orgânico, esta sim, é uma condição intrínseca da pessoa que pode, ou não, causar uma necessidade educacional especial (GLAT & BLANCO, 2007). Vale ressaltar também que deficiência não é doença. Um exemplo que ajuda a ilustrar essa constatação é o glaucoma, que seria a doença e que, por vezes, tem como consequência a cegueira que seria, então, a deficiência. Os equívocos provocados pelo entendimento e utilização errôneos desses termos são também um dos entraves à construção de uma escola, verdadeiramente, inclusiva.

Uma outra barreira encontrada é a não capacitação dos professores para lidar com um alunado diversificado. Tal fato encontra fundamentação, entre outros aspectos, na concepção do processo ensino-aprendizagem, tradicionalmente, presente nos cursos de formação de professores, que ao privilegiar uma concepção estática deste processo, trouxe como herança a existência e predominância de uma metodologia de ensino “universal” que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Esta concepção de homogeneidade resultou em dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o normal e o especial. Uma visão dicotômica das possibilidades de se aprender, podendo ser considerada umas das maiores dificuldades a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva. De um lado, professores do ensino regular não capacitados para lidarem com crianças deficientes ou com necessidades educacionais especiais. E por outro, professores especializados capazes de dar pouca contribuição no processo pedagógico desenvolvido no ensino regular, uma vez que seu trabalho acaba sendo focado nas dificuldades específicas dos alunos, em detrimento da estimulação de suas potencialidades (GLAT & NOGUEIRA, 2002)

Dessa forma, faz-se importante esclarecer que não se deve pensar a Educação Especial como um segmento à parte da Educação Inclusiva. A primeira é um anteparo fundamental para a execução e implementação da inclusão, com sucesso, configurando-se como detentora dos saberes específicos, buscando, com o advento da Educação Inclusiva, encontrar, hoje, na escola regular seu lugar de atuação e exercício. “Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos” (GLAT & BLANCO, 2007, pp. 16-17)

Aproveito para lembrar que, embora o enfoque de Educação Inclusiva do presente trabalho sejam os casos de alunos com deficiências e/ou outros distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento, considerados, até então, público exclusivo da Educação Especial, a questão apresenta proporções bem mais amplas, se considerarmos que os níveis de evasão e fracasso escolar não são conseqüências, somente, de problemas intrínsecos dos alunos, mas podem ser, também, segundo Glat e Blanco (2007), “resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida” (p. 25). A analogia apresentada a seguir versa, rasamente, a respeito

dessa questão, culminando em uma proposta de reflexão acerca dos processos excludentes, advindos e fomentados por tais aspectos (intrínsecos aos indivíduos e aqueles procedentes de elementos inerentes ao sistema escolar).

Exclusão: o fantasma histórico da inclusão

“A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino” (GLAT & BLANCO, 2007, p. 15), manifestando variadas compreensões, modalidades e terminologias, que culminaram na criação de instituições especializadas (escolas especiais e classes especiais) e fundamentando suas organizações no conceito de normalidade/anormalidade. Historicamente, a escola se caracterizou por uma visão de educação excludente, em que a escolarização é demarcada como privilégio de um grupo e a exclusão ratificada em práticas e políticas reprodutoras da ordem social.

Falamos aqui, então, de duas exclusões, ou melhor, de dois processos de exclusão. Desse último que reproduz uma sociedade extremamente desigual e hierarquizada e do primeiro que segrega a prática educacional para pessoas “especiais”. Entretanto, essas exclusões não podem ser pensadas separadamente. Esse sistema paralelo e segregado de ensino, altamente excludente, emerge de uma sociedade, tão excludente quanto, em seu modelo de organização, como um todo, e de escolarização e, por isso, talvez, tenhamos aí uma exclusão em proporção muito maior.

No Colégio Pedro II, instituição pública federal e meu objeto de estudo neste trabalho, a exclusão aparece, de forma marcante e incisiva, sob a pena da jubilação (são jubilados os alunos, a partir do 4º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, que repetem duas vezes a mesma série). Galvão (2005) questiona essa prática, tendo como um dos pontos de reflexão, elucidação e análise a interferência da origem social e perfil socioeconômico e cultural no desempenho escolar dos alunos. Para tal, se utiliza das teorias sociológicas de Pierre Bourdieu acerca de herança familiar e sucesso escolar, tendo como pressuposto o conceito de capital cultural, que seria o conjunto de conhecimentos e informações específicas, relacionados à cultura considerada legítima. O termo capital é

aplicado a fim de dar o sentido de investimento. Um investimento voltado à cultura, aos bens simbólicos (acesso a museu, teatro, cinema, livros, etc.). Este capital acaba por ser produto da classe ou grupo social a que pertence o aluno, caracterizando, muitas vezes, o desprover cultural e, por conseguinte, definindo parâmetros de sucesso e insucesso escolar. Isto significa que a dinâmica de aprendizagem de conteúdos e códigos escolares, será muito mais favorável para alunos que possuam um capital cultural próximo da cultura escolar, herdado através do contexto familiar.

Na visão de Bourdieu (1998), a escola inculca nos alunos valores, como igualdade e desigualdade, através da “violência simbólica”. Simbólica, porque naturaliza a dominação, em um processo, onde o indivíduo torna-se cúmplice desse sistema, mesmo sem saber. Detecta, ainda, na educação, a tensão entre a ideologia da democracia (todos somos iguais em direitos e deveres) e a meritocracia, que se apóia, exclusivamente, nos dons e méritos dos chamados eleitos (que seriam, então, os alunos detentores de um capital cultural próximo da cultura escolar), formalizando aos não eleitos a noção e o convencimento de um fracasso individual, aliado à ideia de que nem todos são bons e de que a escola é rejeitada por eles (e, não, o inverso).

...fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 1998, p. 225).

Outro autor toca nessa questão, porém em uma abordagem diferente. Rancière (2002) fala das inteligências inferiores e superiores. Assim divide-se o mundo, assim divide-se toda e qualquer sociedade de homens. Embora o sonho e a utopia seja a igualdade das inteligências, acredita-se que exista a inferioridade e superioridade também das mesmas. Dessa forma, subestima-se a capacidade do indivíduo de saber, de adquirir conhecimentos. Esse princípio de desigualdade verificado recebe o nome de *embrutecimento*, sendo sua causa a crença na inferioridade e não uma deficiência na instrução. O que, na verdade, acontece é o fato de que a faculdade das mesmas não é igualmente exercida e estimulada, denotando, claramente, a questão do capital cultural: quando reduzido, incita-se pouco a inteligência e, ao contrário, quando abastado, instiga-a.

Visto isso, pode-se dizer que o próprio ingresso ao Colégio Pedro II já é, por si só, protagonizado e norteado pelo conceito de capital cultural. Alunos do 1º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental (o “Pedrinho”) garantem suas vagas, a partir de um sorteio. Já o ingresso ao 6º ano do 2º Segmento do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio se dá através de concurso, sempre de nível bastante elevado. Portanto, é um processo de extrema seletividade que concede prerrogativas aos detentores de melhores condições financeiras e/ou que estiveram em escolas de boa qualidade, possivelmente, ingressando com um percurso de sucesso escolar já constituído, o que torna o perfil sócio-econômico cultural desses alunos, na maioria das vezes, distinto dos alunos que ingressam no colégio por sorteio.

É desta forma que a escola sanciona as desigualdades iniciais diante da cultura, ignorando na escolha e transmissão de conteúdos e nos métodos de avaliação, as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais, tratando formalmente a todos como iguais em direitos e deveres. É uma maneira de privilegiar quem por sua origem, já é privilegiado (GALVÃO, 2005, p. 12).

No auxílio à elucidação do trabalho julgo o estudo de Galvão (2005) como sendo de extrema pertinência, já que nos mostra um quadro de exclusão oficializado, através do processo de jubilação. Então, a partir do contexto apresentado, ao reconhecermos a prática excludente, historicamente, no modelo de escolarização do Pedro II e ao voltarmos ao cerne da questão abordada nesta monografia, surge o maior questionamento: o cenário de “Pedrinho”, composto por uma maioria de crianças, com baixo poder aquisitivo e capital cultural reduzido, é real e abrange os alunos com necessidades educacionais especiais. É como se, talvez, eles fossem, então, duplamente excluídos. Dessa forma, eu me indago. Estariam os alunos da Educação Especial, neste colégio, sujeitos à exclusão de proporção maior, ou seja, a essa “dupla exclusão” e, conseqüentemente, fadados à naturalização do fracasso escolar?

CAPÍTULO II PESQUISA DE CAMPO

O objetivo deste estudo, de cunho qualitativo etnográfico, é analisar a prática inclusiva em uma unidade do Colégio Pedro II, por meio de casos específicos, envolvendo necessidades educacionais especiais. É natural em uma pesquisa desse tipo a suscitação de questões a serem respondidas, no decorrer do trabalho, ou apenas, com o intuito de provocar, no leitor, uma reflexão.

Acredito que essa pesquisa tenha, então, como reflexão, maior e mais profunda, o questionamento supracitado, ao fim do capítulo anterior, e apresente como problemáticas menores, que culminem e auxiliem na elucidação da análise, as seguintes questões: a) Há alguma portaria que regulamente o Setor de Educação Especial do Colégio?; b) Planejamento e avaliação diferenciados e seus desdobramentos: qual a realidade da Unidade I de São Cristóvão, nesse aspecto?; c) Elementos burocráticos e administrativos tornam-se entraves para uma inclusão realizada com sucesso?; d) O Colégio Pedro II, em especial, a Unidade, estão realmente preparados para atender a esses casos?; e) Qual o olhar e postura do corpo docente da Unidade e Direção Geral (representada pelo Setor de Educação Especial), em relação a temática da Educação Inclusiva?

Para responder a essas questões e para a obtenção de êxito no trabalho utilizei, complementarmente, os recursos de observação do ambiente escolar, exceto nas salas de aula, (sendo uma “observação participante” de situações-problema, envolvendo a questão, bem como, do espaço físico, já que como estagiária, fiz parte da equipe do colégio, durante um tempo e, como já dito, estive, sempre que possível, muito atenta a tais aspectos, buscando, espontânea e informalmente, saber como essas crianças vinham se apresentando, ao longo dos anos), coleta de dados, a respeito da conjuntura geral do colégio, em seu *site* oficial, além de coleta de dados, também, em setores como o SESOP e o de Educação Especial, obtidos, informalmente, em visitas periódicas e em conversas com profissionais dos mesmos. Por fim, me apropriei dos recursos de análise de documentos (Políticas Nacionais criadas pelo Ministério da Educação, Portarias Oficiais da Direção Geral do Colégio Pedro II, Lei de Diretrizes e Bases instituída pela União Federal, etc.) e de

entrevistas¹. Estas foram realizadas com professoras (em um total de sete), diretamente relacionadas aos casos específicos tratados em *Sujeitos Focais* (professoras que já foram regentes das turmas, nas quais esses alunos estavam inseridos, professoras bi docentes² e as ligadas ao Setor de Educação Especial da escola), de forma semi-estruturada, priorizando, primeiramente, os trabalhos e atividades com essas crianças, em âmbito pedagógico e social, e posteriormente, a visão pessoal dessas profissionais no que tange à Educação Inclusiva no Pedro II e na referida Unidade. Vale frisar que alguns registros datam de 2007, ano em que iniciei meus estudos sobre a abordagem inclusiva, em função do trabalho já mencionado, anteriormente. Meu intuito, portanto, em 2007, bem como agora, em 2009, foi investigar a respeito do serviço pedagógico oferecido, assim como, o posicionamento dessas profissionais em relação à Educação Inclusiva, ao atendimento prestado pelo colégio a esse alunado, às questões de avaliação diferenciada, enfim, ao que pudesse verter, no tocante a essa abordagem. Ressalto o fato de ser comum um se aprofundar mais do que o outro e fazer, por si próprio, uma ampliação da entrevista, ao passo que outros acabam ficando mais limitados em responder, sinteticamente, ao que foi perguntado. Nessas conversas procurei traçar um paralelo entre as posturas e visões adotadas e a exaltação do Colégio Pedro II como reduto de excelência, no cenário educacional brasileiro.

Sujeitos Focais

A seguir, serão apresentados os casos específicos norteadores da análise sobre a Educação Inclusiva, neste cenário. Tempo de escolarização, suportes oferecidos pelo colégio e atendimentos externos/extra-curriculares serão alguns dos aspectos levados em consideração para analisar o lugar ocupado, hoje, pela Unidade, na busca da construção de uma escola, verdadeiramente, inclusiva. Ressalto, mais uma vez, que os discentes, aqui estudados, não terão suas identidades reveladas, sendo preservados, através do uso de

¹ Vide roteiro das entrevistas em anexo 1.

² Estas realizam um atendimento individualizado, em classe regular, ao aluno especial.

pseudônimos, assim como o fato de que, embora permaneçam matriculados na instituição, no presente ano letivo, serão traçadas, somente, suas trajetórias de 2007 e 2008.

- **Larissa (9 anos) – Diagnóstico: Síndrome de Asperger**

Há quatro anos no colégio, Larissa cursa, em 2009, o 2º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, pela segunda vez. É portadora da Síndrome de Asperger, com uma característica de alta funcionalidade. Desde o ano do seu ingresso, faz tratamento medicamentoso em neuropsiquiatria e psicomotricidade.

Em 2007, ano em que Larissa cursava pela segunda vez o 1º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, quando soube que a aluna tinha Síndrome de Asperger, a Profª P. buscou se apropriar das informações quanto às suas características, especialmente nas questões da linguagem, no que diz respeito à escrita e à leitura. Em relação a tratamento diferenciado, informou-se sobre o quanto podia ser flexível e, ao longo do ano, foi ajustando essas medidas. Admitia ter uma margem maior com a aluna, mais paciência, maior tolerância, mas destacou que com o tempo foi lhe dando menos prerrogativas.

Contou que precisou dizer à turma que a aluna era diferente (isso aconteceu em sua ausência). Os alunos disseram que já tinham percebido essa diferença, já que a menina tem falas impertinentes, fala se balançando, enfim, apresenta as características da síndrome. P. julga que a relação com a turma depende do tom que a professora dá a essa interação, ou seja, o professor deve lembrar aos alunos o princípio da solidariedade, sem que, para isso, seja preciso fazer as coisas pela criança. No trabalho em dupla a menina não interagia, era sempre o outro quem a monitorava e em grupo não era muito solicitada, justamente, por não haver interação.

No tocante à avaliação, considerava-a globalizante, no sentido de integrar e valorizar as diversas áreas do conhecimento, sendo portanto uma dinâmica favorecedora e facilitadora no processo avaliativo de crianças com necessidades educacionais especiais, nesta série especificamente. Em matemática, por exemplo, sua aluna não costumava receber folha de resolução de problemas. P. utilizava o material concreto na massinha, para a

dificuldade dos conceitos de + e - que a menina apresentava. Ressaltava que, na ficha individual de avaliação³, a aluna recebia, sim, o conceito NA (não apresenta), mas que em seu caso isso não seria determinante para a retenção. Acabou, realmente, não sendo. Larissa prosseguiu para o 2º ano, com o mesmo grupo (alunos e professora regente).

Em 2008, P. passou a destacar a dificuldade que vinha apresentando, no trabalho do dia a dia com a aluna, uma vez que a mesma a solicitava a todo momento, precisando estar ao seu lado, para orientar e realizar as atividades. Informou que nos momentos coletivos, dificilmente se concentrava, e acabava por desenhar (seus desenhos são ricos e detalhados), entretanto, ao ouvir histórias conseguia permanecer atenta o tempo todo. Ao fim do ano, disse que pediria a bi-docência para trabalhar com Larissa e se mostrou muito preocupada com os prejuízos emocionais que ela sofreria, caso perdesse o grupo e a professora regente que a acompanharam em seus últimos dois anos na escola. Além do mais, haveria uma defasagem da idade de Larissa, em relação a um grupo vindo do 1º ano. Enfatizou que, na época, apesar de a aluna não ter alcançado os requisitos mínimos para a aprovação em Língua Portuguesa, sua grande defasagem era, sobretudo, em Matemática. Inclusive, possuía ficha de avaliação diferenciada, somente, nesta disciplina e tinha o atendimento do apoio especial⁴, além do LAB, em dois tempos semanais. Conseguia acompanhar, em parte, as propostas da série em Estudos Sociais e Ciências e, por isso P. considerava que se houvesse a garantia de um tempo de planejamento, no ano posterior, entre a professora

³ As Fichas Individuais de Avaliação indicam, através de descritores de desempenho, como o aluno vem se apresentando em seu processo de aprendizagem e levam em conta diversos aspectos: pesquisas, apresentações, entrevistas, experimentações, excursões, resolução de situações-problema, exercícios e testes escritos e/ou orais, individuais e de grupo, fichas de auto-avaliação e de avaliação do grupo, etc. Os registros são feitos através das seguintes indicações: (A) O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência; (AR) O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência; (NA) O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência; (-) Não avaliado.

⁴ É o apoio pedagógico oferecido, de forma especial, aos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Geralmente, são atendimentos individuais, com professoras especializadas (quando possível) ou, ao menos, mais experientes.

regente e a bi docente, seria possível adaptar as propostas do 3º ano às especificidades de Larissa.

Apesar do posicionamento da professora, foi decidido já, ao fim do ano, em um estudo de caso⁵ sobre a aluna, que a mesma faria o 2º ano pela segunda vez. Com tal decisão, algumas propostas foram traçadas para o atendimento à aluna, no ano letivo de 2009: implementação da bi docência, tempo de encontro semanal entre professora regente e bi docente, permanência da ficha de avaliação diferenciada em matemática, elaborada ao início de cada trimestre, a partir de metas a serem atingidas por Larissa, entre outras, como o cuidado com o número de discentes da turma nova e o perfil de repetentes nela inseridos.

- **Débora (10 anos) – Diagnóstico: Paralisia Cerebral**

Débora está em seu quinto ano na escola. Tendo cursado a classe de alfabetização (1º ano) duas vezes, acabou sendo promovida ao 2º ano em Conselho de Classe, seguindo nesta série pela terceira vez (em 2009). Em 2007, quando o cursou pela primeira, obtive os primeiros registros a respeito de seu caso.

Ao ser consultada sobre a possibilidade de realizar a bi-docência, em tempo integral, com esta aluna, a Profª V. não hesitou e aceitou o desafio imediatamente. Ela foi selecionado por ser uma pessoa e profissional calma e paciente, uma vez que, já sabia-se que seu processo de aprendizagem da aluna seria lento e requeria, justamente, muita paciência e dedicação. V. relatou que uma das causas da lentidão em seu processo escolar, se dá pela falta de experiências necessárias ao desenvolvimento de qualquer indivíduo. A aluna passou os primeiros 6 anos de sua vida deitada em uma cama, porque sua mãe não acreditava na possibilidade da filha estudar e ter uma vida normal. Por isso, então, foi uma criança que não brincou, não correu, enfim, que não foi estimulada em nenhum aspecto de

⁵ Caracteriza-se pelo estudo aprofundado de um discente, reunindo os diversos profissionais envolvidos em todos os âmbitos de sua aprendizagem.

âmbito natural. Apesar de suas limitações motoras, Débora tem uma fala perfeitamente compreensível.

No tocante às práticas, a professora dizia que, em termos de conteúdo, o trabalho com a aluna era igual ao das demais crianças, porém a metodologia diferia. Por exemplo, em Matemática V. usava muitas peças para a contagem, usava suas próprias mãos e ressaltava que, nessa questão, ela ainda tinha pouquíssima autonomia. Mas contava, orgulhosa, que no início do ano letivo ela só contava até 20 e que, ao fim do ano, já chegava a 150. A aprendizagem de Língua Portuguesa ocorria da seguinte forma: V. levava, digitado e salvo em um disquete, o texto que seria trabalhado em sala. Orientava, então, a leitura da menina que, por vezes, perdia-se na tela e ensinava-a a ler de maneira que conseguisse acompanhar o cursor. A escrita era feita através do computador, já que seus movimentos são comprometidos, mas vinha, aos poucos, conseguindo escrever pequenos fragmentos com a mão. Na altura, a aluna estava alfabetizada, já lia e interpretava com a aquisição de sentidos, embora a leitura fosse extremamente lenta e por palavração. Fazia e trazia os deveres de casa em um disquete. Felizmente, aprendeu a dominar muito bem o recurso que possibilitava e facilitava sua aprendizagem e evolução. V. comemorava os progressos de sua aluna, juntamente com a professora regente da turma, com quem tinha total interação. Em sala de aula, a aluna conta com uma mesa especial, equipada com um computador, dotado de um teclado adaptado para sua escrita. É válido ressaltar que, neste ano, Débora não teve atendimento no LAB, realizando apenas o apoio especial.

V. considera fantástica a possibilidade de crescimento pessoal quando há a inclusão dessas crianças em turmas regulares. Relatou que a turma não tinha nenhum tipo de preconceito, que, orgulhosos, os colegas faziam questão de ajudar a colega, que estavam sempre perto dela, inclusive, passando o recreio em sua companhia. Dizia não haver prerrogativas, dando um tratamento igual ao de todos e que, se necessário, brigava e chamava a sua atenção. Confessou que no começo tinha uma espécie de compaixão e que não gostava de ser rígida com Débora, mas, com o tempo, foi percebendo que ela acabava aproveitando-se dessa situação. Apesar dos avanços obtidos, ao fim do ano, a equipe pedagógica optou por retê-la no 2º ano.

Em 2008, o cursando, pela segunda vez, a discente continuou com a bi docência em tempo integral e passou a ter ficha de avaliação diferenciada. Teve atendimento através do

apoio especial em Língua Portuguesa e Matemática, além do LAB, também, nestas duas disciplinas. B, professora do Laboratório de Aprendizagem, informou que o desempenho da aluna variava, havendo dificuldades em relação à memória, atenção e associações. Era necessário que a professora retomasse e repetisse os conceitos vistos, anteriormente, até mesmo, em alguns casos, aquilo que era visto no mesmo dia.

Débora fazia acompanhamento na Rede Sarah⁶ e na FUNLAR⁷, onde realizava fisioterapia, terapia ocupacional e dois tipos de atividade em fonoaudiologia: comunicação alternativa⁸, para obtenção de uma escrita funcional, usando o computador, como recurso; e um outro trabalho voltado ao desenvolvimento fonológico e léxico, à organização do pensamento e à compreensão.

Em uma visita da escola à FUNLAR, ambas as instituições concordaram sobre a necessidade de uma reavaliação neurológica, em função da produção de leitura e escrita da aluna, assim como a necessidade de avaliação psicológica e oftalmológica, uma vez que Débora vinha apresentando dificuldades nas atividades de leitura e escrita realizadas no computador, perdendo-se na leitura do monitor e nas atividades de coordenação adenda.

Já ao fim do ano, a equipe pedagógica, envolvida no caso, se reuniu, mais uma vez, para propor estratégias e procedimentos ao atendimento à Débora no ano seguinte. Posto a retenção da discente, ficaram estabelecidas algumas medidas importantes, como a relevância de um planejamento separado para a aluna, atentando ao fato de que o

⁶ A Rede SARAH é uma instituição dedicada à reabilitação e ao tratamento de deformidades, traumas, doenças do aparelho locomotor e problemas do neurodesenvolvimento. Destina-se, portanto, à prestação de serviços especializados nas áreas de reabilitação, indiscriminadamente a todos os níveis da população.

⁷ Fundação Municipal Lar Escola Francisco de Paula, vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, tem como finalidade principal promover assistência a crianças de baixa renda, portadoras e não portadoras de deficiência do Município do Rio de Janeiro.

⁸ O termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (GLENNEN, 1997).

profissional bi docente deve criá-lo, pensando em propostas que sirvam para a turma, como um todo, além da necessidade de tempo de encontro entre professora regente e bi docente, sendo sugerido para isto, então, que uma parcela dos tempos (oferecidos pela professora regente) fosse dada por professor substituto. Em relação a isso, outra ideia sugerida foi a existência de um projeto de Dedicção Exclusiva⁹, destinado a bi docência, em que o professor não daria tempos de apoio e os usaria para planejamento com o bi docente, aperfeiçoamento, etc. Outra medida tomada foi o esclarecimento aos responsáveis de Débora de que, embora repetindo a série, sua participação em todas as atividades, inclusive em passeios já realizados, é de extrema importância. Por fim, uma das professoras destacou o desvelo do caso, em 2008, com uma retomada dos atendimentos e da cobrança da escola em relação a estes.

- **Hugo (9 anos) – Diagnóstico: Déficit Auditivo**

Cursando o 2º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental pela segunda vez, Hugo, diagnosticado como tendo “perda auditiva acentuada/profunda do lado esquerdo e perda auditiva moderada do lado direito.”, está em seu quarto ano na escola. Em 2007, ano do qual possuo os primeiros registros, foi repetente do 1º ano. L., professora de Hugo, no referido ano, recebeu a orientação de procurar, sempre que possível, falar de frente ao aluno e com calma, já que ele fazia leitura labial, além de nunca lhe perguntar diretamente: *você ouviu?*, sendo melhor direcionar a si própria, colocando adjetivos para si: *Eu fui clara?*. O

⁹ Regime de trabalho da atividade docente, compreendendo 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição (nas mesmas condições de Tempo Integral), implicando na impossibilidade legal de desenvolver qualquer outro tipo de atividade permanente, remunerada ou não, fora da instituição, culminando, ainda, em um projeto individual de atuação docente em atividades complementares de ensino, pesquisa e/ou extensão no âmbito do Colégio Pedro II, devendo se apresentar adequado às áreas de estudo e linhas de pesquisa e de trabalho definidas e estabelecidas de acordo com os objetivos e interesses político-pedagógicos e institucionais do colégio (COLÉGIO PEDRO II, 2008). Na Unidade I, especificamente, a Dedicção Exclusiva implica em uma jornada de atendimento, através de aulas de apoio pedagógico individuais ou divididas em pequenos grupos.

aluno precisava de um suporte diferenciado e, embora, não tenha perdas cognitivas significativas, solicitava atenção para realizar as atividades em sala. Hugo passou a ter, no final do ano letivo de 2007, bi-docência, em alguns tempos semanais, com uma professora que também era fonoaudióloga e possuía experiência com questões de déficit auditivo. Tinha auxílio extra-curricular (fonoaudiologia) e os oferecidos pela escola (LAB e apoio especial). Ao fim do ano, mais especificamente a uns três, quatro meses de seu fim, passou a usar aparelho auditivo, acarretando em uma participação mais ativa, inclusive com momentos de dispersão, pelo fato de ter começado a ter a chance de interagir mais socialmente. Essa interação, portanto, implicou não só em atenção à aula, mas também em conversas paralelas e brincadeiras fora de hora, por exemplo.

O trabalho da equipe gerou o progresso do aluno, já que no início, segundo L., era “*desesperador*”, pois havia poucas respostas dele. A professora, no começo, se viu assustada, mas já conseguia ver um grande avanço no aluno e o considerava alfabetizado. Entretanto, apesar da sua evolução, a equipe pedagógica estava querendo que o discente fizesse pela 3ª vez a primeira série. A avaliação era exatamente igual e, como a criança ainda não estava no nível das outras, acabava não tendo um bom rendimento. L. contava que quando havia uma atividade diferenciada, voltada ao grau que o aluno apresentava, ele conseguia um melhor aproveitamento.

Por fim, Hugo acabou sendo aprovado, por Conselho de Classe, para o 2º ano. Em 2008, as professoras não observavam avanços no aluno, que apesar de sua deficiência, teria, segundo o corpo docente, condições de rendimento superior ao que vinha sendo apresentado. Estava dependente em sala de aula e, embora, tivesse a avaliação em ficha diferenciada e a bi-docência, em alguns tempos semanais, não vinha alcançando os mínimos esperados para ele. Na metade do ano, foi encaminhado a uma avaliação multidisciplinar, no intuito de se investigar uma possível confluência de outros aspectos em suas dificuldades de aprendizagem.

Em 2008, o colégio chegou a lhe oferecer 8 tempos de apoio pedagógico¹⁰, incluindo o especial, apoio voltado para a alfabetização e LAB. Ao seu fim, a equipe

¹⁰ O apoio pedagógico refere-se ao acompanhamento e melhoria do aproveitamento dos alunos em relação ao tempo previsto e aos conhecimentos a serem apropriados e poderá ser feito através de múltiplas modalidades didático-pedagógicas que se mostrem adequadas. (COLÉGIO PEDRO II, 2007).

pedagógica optou por retê-lo no 2º ano, pois considerou seu aproveitamento aquém dos mínimos estabelecidos para o discente.

- **Marcela (8 anos) – Diagnóstico: Osteogenesis Imperfecta**

Em seu terceiro ano, no Colégio Pedro II, Marcela, diagnosticada como tendo Osteogenesis Imperfecta, freqüentou o 1º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental, em 2007, apenas por 2 meses do segundo semestre, devido a contínuas fraturas que sofreu, naquele ano. Sua professora, na época, F., dividiu o trabalho realizado em 2 fases: uma em que a aluna esteve só com ela e outra em que pôde contar com o auxílio de uma outra professora, em alguns tempos semanais.

A criança chegou com uma defasagem muito grande na aprendizagem, não tinha estímulo escolar nenhum em casa. A partir da dificuldade sentida pela professora em trabalhar com a aluna, uma vez que considerava sua turma como um grupo mediano, sem alunos excelentes e que, portanto, ainda a solicitavam muito, ficou clara a necessidade de uma professora para dar um suporte à regente. Essa questão foi, então, colocada à Direção e uma bi-docência para a menina foi contemplada. F. contou que no período em que esteve sozinha com ela ficou muito confusa, porque, ou deixava os outros alunos um pouco de lado para dar uma atenção especial à aluna ou a deixava fazendo alguma atividade sem consistência, como um desenho, para poder dar atenção à turma. Disse, ainda, que com a bi-docência a discente conseguiu ter um bom avanço e passou a ocupar o nível de escrita silábico, onde a criança já consegue compreender que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, levando-a à necessidade da utilização de uma forma de grafia para cada som.

Segundo F. Marcela tinha um ótimo relacionamento com a turma. Os próprios colegas de classe inventavam estratégias para incluí-la nas brincadeiras, estavam sempre dispostos a ajudá-la. No que diz respeito aos processos avaliativos, a professora informou que, por ter freqüentado a escola apenas por 2 meses, a aluna não chegou a passar por nenhuma avaliação. Vale lembrar que existe acoplada, a própria cadeira de rodas, uma peça

plana em madeira e fórmica, para que ela possa exercer suas atividades, normalmente, uma vez que sua cadeira não teria encaixe na mesa que as outras crianças utilizam.

Em 2008, Marcela voltou a freqüentar o 1º ano. Desta vez, sem grandes problemas e ausências, conseguindo concluir a alfabetização e sendo promovida ao 2º ano. Seu comprometimento se restringe, de fato, apenas ao nível físico e espacial e, exatamente, por esse motivo optei por apresentar esse caso, já que todos os outros relatados versam sobre questões, somente ou sobretudo, cognitivas.

Como pode ser visto, no anexo 1, a Osteogenesis Imperfecta consiste em uma fragilidade óssea, culminando em fraturas freqüentes, sendo indispensável, portanto, um cuidado e uma proteção mais especiais e cautelosos aos seus portadores. A discente Marcela não possui paraplegia, por isso, anda normalmente, no entanto, em ambiente escolar e em qualquer outro mais tumultuado, existe a necessidade do uso da cadeira de rodas como uma medida preventiva contra pequenos acidentes que possam vir a ocorrer com ela, como tombos, esbarros, enfim, situações, até corriqueiras, em contexto escolar, mas que, em seu caso, poderiam ter desdobramentos e complicações mais sérias.

Em função de sua condição, o Setor de Educação Especial procura incentivar a família de Marcela a fazê-la andar em casa, ressaltando que na escola há o uso da cadeira de rodas, pura e simplesmente, para a segurança e proteção da aluna. No recreio e em horários de entrada e saída, resguardava-se (e resguarda-se ainda) na recepção da sala da Direção, que situa-se a frente do pátio central, onde ocorre o intervalo, geralmente, na companhia de uma ou duas crianças. Foi a providência encontrada para que Marcela possa ver e ouvir a habitual agitação e tumulto dos recreios, sem que esteja vulnerável a eles.

CAPÍTULO III O COLÉGIO PEDRO II

No presente capítulo, tenho como primeiro objetivo traçar um pequeno quadro da história e funcionamento do Colégio Pedro II. Por ser uma instituição pública federal e de fortes marcos na história da educação, julguei pertinente apresentá-la em sua conjuntura geral. Dessa forma, situações e reflexões que vierem a ser suscitadas, no trabalho, adquirem respaldo e um entendimento fundamentado. Em seguida, o foco passa a ser, então, a Unidade I de São Cristóvão. Dou início a introdução de dados descritivos relevantes para a elucidação da pesquisa, para em seguida analisá-los, tais como a descrição física e espacial da escola e elementos quantitativos, referentes aos alunos, com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, matriculados, nos anos de 2007 e 2009, em um quadro comparativo, na busca de se elaborar um panorama tangente ao aumento de casos diagnosticados, assim como, possíveis razões e consequências para tal.

Colégio Pedro II e 171 anos de história

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II consegue manter até os dias de hoje a tradição e o respeito que toda instituição de ensino almeja e, mais do que isso, comprova que é possível construir e fazer crescer escola pública de qualidade no Brasil.

Ele advém da própria história social, política e cultural do país. Sua configuração física, seus currículos, sua metodologia, o conteúdo programático de suas disciplinas se modificaram, juntamente com todas as transformações do Brasil.

Por algum tempo, foi designado “Colégio Padrão do Brasil”, uma vez que seu programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede particular que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados, justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II. Não é à toa, então, que costuma-se ouvir que antigamente era prestígio, símbolo de *status* estudar

no Pedro II e estudar em escola privada, ao contrário, era estar fora do contexto da elite intelectual.

Em 1984, o Colégio Pedro II criou sua primeira Unidade de Ensino de 1º Segmento do Ensino Fundamental, o “Pedrinho”, instalada no campus de São Cristóvão. Posteriormente, foram criadas as do Humaitá (1985), do Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987). Desde então, as unidades do primeiro segmento são denominadas Unidades I e as do segundo segmento, Unidades II. De suas salas saíram gerações de homens públicos que engrandeceram e dignificaram o país. *“Estudaram aqui, brasileiros de um enorme e subido valor. Seu exemplo, segui companheiros, não deixemos o antigo esplendor”*¹¹ cantam as crianças do Pedrinho de São Cristóvão, todas as quartas-feiras, como forma de exaltação e de se inculcar nelas desde já, através do hino dos alunos do colégio, o valor que ele teve e mantém até hoje.

Essa importância e tradição do Colégio Pedro II têm muita influência na minha admiração e apreço pela instituição. Tendo completado 170 anos em 2 de dezembro de 2007, o Pedro II se afirma e se destaca no cenário educacional público brasileiro ao possuir invejável estrutura e organização administrativa e pedagógica. Em razão disso, ainda consegue se manter em uma situação de exceção, frente às demais escolas públicas do Rio de Janeiro, na busca de um ensino de excelência e do prestígio que manteve ao longo de três séculos. Enquanto campo de estágio e pesquisa recebe, anualmente, cerca de 350 universitários, oriundos dos mais diversos cursos de licenciatura e universidades que recorrem ao Pedro II para realizar estágio curricular supervisionado, sendo as universidades públicas responsáveis por 90% deste contingente.

Movimento semelhante se observa da parte de estudiosos e pesquisadores nacionais e estrangeiros, mestrandos e doutorandos, que recorrem não somente ao rico e valioso acervo bibliográfico, documental e iconográfico do Colégio, como também aos seus professores, alunos e salas de aula para realizarem suas investigações, em especial aquelas que envolvam a história da educação e o desenvolvimento de concepções filosóficas, metodológicas e curriculares ao longo do tempo. É válido lembrar que o Colégio mantém dois setores ligados à pesquisa e documentação: o SEPEC (Setor de Pesquisa, Extensão e

¹¹ Trecho do hino dos alunos do Colégio Pedro II, extraído de seu *site* oficial.

Cultura), responsável pela aprovação e autorização da minha pesquisa, e o NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do CPII).

O Pedro II conta, ainda, com o Setor de Educação Especial (SEE), valioso reduto e fonte para a elaboração do presente trabalho. Sua criação deu-se através da Portaria nº 422 do Colégio Pedro II de 26 de março de 2004 e deveu-se à necessidade e importância de se buscar e encontrar caminhos institucionais e pedagógicos que pudessem ser facilitadores no atendimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 7º - Compete ao Setor de Educação Especial (SEE):

- I. estudar; compilar e divulgar a legislação pertinente à matéria e sua aplicação no CPII;
- II. fazer o levantamento dos trabalhos desenvolvidos pela instituição no campo da Educação Especial;
- III. realizar o acompanhamento pedagógico dos discentes portadores de necessidades especiais, bem com a sua inclusão nas demais atividades do Colégio Pedro II;
- IV. propor e elaborar convênios com entidades públicas e/ou privadas especializadas nessa forma de educação, de modo a subsidiar o trabalho dos profissionais do Colégio Pedro II.

Parágrafo Único. A Chefia do SEE ficará a cargo de Professor ou de Técnico em Assuntos Educacionais com especialização e experiência em Educação Especial (COLÉGIO PEDRO II, 2004).

Anualmente, o setor recebe dos SESOPs (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), de cada Unidade, um levantamento dos casos que necessitam de atendimento especial. A diversidade de casos é enorme, o que dificulta, muitas vezes, o trabalho; mas quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais isso não surpreende, uma vez que cada caso possui realmente uma especificidade. O SEE trabalha no apoio e, sempre, como uma espécie de porta-voz das unidades para com a Direção Geral, em aspectos relacionados, por exemplo, a adaptações do ambiente físico, à carência de pessoal e de qualificação adequada ao trabalho com esses alunos. Procura estar presente aos conselhos de classe das turmas nas quais há alunos com necessidades educacionais especiais, acompanhando seu desempenho e auxiliando nas decisões. O contato com pais/responsáveis, feito em conjunto com o SESOP, que acaba por funcionar como um “braço” do setor, também é freqüente.

Vinculado ao SEE, existe o Laboratório de Aprendizagem, conhecido como LAB ou LA. Criado em 2001, este só passou a ser ligado ao SEE, a partir de 2008. Na Unidade I de

São Cristóvão, integrado por duas professoras, o objetivo do LAB é estimular o processo mental e a ludicidade da criança, a fim de auxiliar e minimizar suas dificuldades em sala de aula. O trabalho tem um enfoque individualizado, as crianças têm horários – dentro ou fora da grade curricular – e são atendidas de acordo com as suas necessidades. Segundo as profissionais, essa atenção individualizada melhora o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois auxilia tanto a aceitação da sua necessidade especial como a melhora de sua autoestima.

No LAB os trabalhos são focados na busca e no aperfeiçoamento da organização do pensamento, expressão do pensamento, associações fonema-grafema e na leitura com sentido. Para tal, os seguintes recursos são utilizados:

- Jogos para funções cognitivas, como a memória, concentração, atenção, formação de palavras;
- Brinquedos e materiais para as questões lógico-matemáticas, como régua de cousinare, material dourado e alguns que trabalham com a conservação de quantidade, de líquido e de número construído;
- Livros escolhidos espontaneamente (de gibi aos mais científicos);
- Brinquedos para coordenação motora, equilíbrio, escrita e contagem;
- Acesso ao computador. Trabalham com pequenos programas de LP (o “Ortografando” que possui caça-palavras, significado de palavras e o “Story Book”, um livro de variadas histórias);

É importante destacar que o LAB não se configura como uma sala de recursos, por não oferecer a estrutura de instrumentos e ferramentas usuais às mesmas, capazes de atender a uma gama amplamente variada de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Por enquanto, ele funciona, majoritariamente, para atender discentes portadores dos chamados distúrbios de aprendizagem.

Unidade I de São Cristóvão: uma análise crítico-descritiva

Em tratando-se da ocupação do espaço físico o panorama da Unidade I de São Cristóvão ainda não se constitui como o ideal em acessibilidade para os padrões de uma escola, verdadeiramente, inclusiva. Ela recebe alunos que precisam de adaptações no espaço físico, porém ainda não houve nenhuma grande mudança para melhor incluir estas crianças. O acesso à escola é feito por uma rua de paralelepípedo. Ao entrar pelo portão da Unidade, encontramos um percurso que, apesar de ter um chão um pouco irregular, com um pequeno ângulo de declive, não conta com a presença de escadas nem degraus, o que facilita o deslocamento das duas crianças usuárias de cadeiras de rodas. Embora esse acesso não seja muito prejudicado, ele ainda é impossibilitador do acesso independente desses alunos, fazendo-se necessário o auxílio de uma outra pessoa que empurre a cadeira. Dois pátios são de cimento batido, sendo que um deles é em um nível acima do piso, sendo, portanto, inacessível aos cadeirantes. O pátio principal ganhou, no início de 2008, piso com pedras de granito e os corredores de acesso às salas de aula, assim como as próprias, piso granitinado, propiciando um deslocamento mais facilitado. O banheiro só ganhou uma cabine adequada para a cadeira de rodas, tempos depois da entrada do primeiro discente cadeirante.

As salas do térreo abrigam sala de vídeo, sala de recursos¹² (ainda desativada), um pequeno auditório, sala dos professores, coordenação de turno, direção, mecanofragia, secretaria, laboratório de Ciências, setor de supervisão e orientação pedagógica,

¹² É um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 1994).

coordenação pedagógica, sala de reuniões, multimeios¹³, laboratório de aprendizagem (LAB), as salas de atividades: Literatura, Música e Artes e, ainda, as salas das duas turmas dos usuários de cadeira de rodas (são da mesma série, porém de turmas diferentes). Vale destacar que essas duas salas são bem amplas, dotadas de espaço suficiente para um acesso e locomoção de qualidade.

No Laboratório de Aprendizagem (LAB), a estrutura física oferecida ainda é um pouco insuficiente, pois apresenta fraca iluminação, não possui mobiliário adaptado e, apesar dos esforços, não é apropriada para todos os tipos de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, atendendo, essencialmente, aos alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem que requerem mais recursos pedagógicos do que espaços físicos adaptados, propriamente ditos.

No segundo andar ficam, somente, salas de aula e biblioteca, porém o acesso é feito, unicamente, através de escada, o que impossibilita o acesso e circulação de alunos cadeirantes e com qualquer outra limitação física. Em relação às outras atividades¹⁴ (Música, Artes e Literatura) a participação é normal e possuem acesso facilitado, uma vez que essas salas são espaçosas e, como já dito, se localizam no térreo da Unidade.

Desde 2007, minha grande preocupação, por não haver mais nenhuma sala disponível neste andar, é a possível chegada de outro aluno cadeirante. Ao final de 2007, durante a realização da observação que culminou na idéia desta monografia, acabei descobrindo que, no ano letivo de 2008, o colégio iria receber um novo aluno nessas condições. Ainda sem muitas informações, na época, pensaram, a princípio, em colocá-lo na mesma turma que uma das outras crianças cadeirantes, já que esta faria o 1º ano pela segunda vez (por motivos que serão abordados, posteriormente, nos *Sujeitos Focais*), e já que o ingressante iniciaria também no 1º ano. Esse novo aluno acabou não entrando de fato e a questão não teve mais desdobramentos. Essa minha preocupação, então, decorre de que o contingente de alunos com essa necessidade pode ser cada vez maior. Nenhum aluno, com essas condições, ingressou, na escola, em 2008 e 2009, mas em 2010, pode ser que ingresse. Não

¹³ Sala dotada de variados materiais pedagógicos (filmes, jogos, materiais concretos, brinquedos, mapas, etc.).

¹⁴ As atividades de Educação Física não foram abordadas, porque não tiveram a chance de serem observadas e/ou investigadas.

há como saber. E não há, por enquanto, estratégias para tal ocorrência, uma vez que as resoluções dessas necessidades são pensadas, na medida em que estas vão se apresentando. Caso, então, isso venha, realmente, a acontecer seria preciso uma realocação de proporção maior na escola, fato que não seria de fácil solução, visto a ocupação atual das salas neste espaço físico.

Pode-se perceber a dificuldade que o Pedro II ainda encontra, quando se trata de adaptações no espaço físico e como, em virtude disso, muitas vezes as adaptações realizadas não são as mais eficientes nem as mais apropriadas, além de ser notória também como a ocupação desse espaço físico implica diretamente no êxito da inclusão escolar nesse ambiente. Considero importante destacar aqui que, no âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, era de apenas 12%, em 2006, segundo dados do Censo Escolar da Educação Especial (BRASIL, 2007). Logo, penso que o Pedro II, e a referida unidade, em especial, encontram-se ainda como a maioria das instituições escolares, visto as dificuldades, muitas vezes administrativas e orçamentárias, encontradas para a implementação de certas adaptações físicas. Entretanto, não existe, a meu ver, situações vitalícias, que não possam ser transformadas. Glat e Fernandes (2005) ressaltam o apontamento que alguns autores da área fazem “para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais” (p. 6). Tem-se retratado neste fragmento exatamente o conceito das adaptações. Adaptar significa ajustar, adequar. Nesses casos, uma situação velha a uma nova e, para isso, até mesmo pela falta de verbas e pela característica socioeconômica predominante das famílias/comunidades desse alunado, é preciso engajamento e criatividade na construção de novos recursos, através dos já existentes.

No que se refere ao quantitativo de alunos, havia em 2007, de um total de 1019, e através do levantamento anual, supracitado anteriormente, feito pelo SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), o seguinte panorama:

Deficiência ou Necessidade Especial¹⁵	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH)	5 alunos	2 alunos	2 alunos	_____	1 aluno
Dislexia	1 aluno	2 alunos	1 aluno	1 aluno	_____
Dislalia	1 aluno	3 alunos	_____	_____	_____
Déficit Auditivo	2 alunos	_____	_____	_____	_____
Disfemia	_____	_____	_____	_____	1 aluno
Déficit Intelectual	1 aluno	_____	_____	_____	_____
Síndrome de Asperger	1 aluno	_____	_____	_____	_____
Osteogenesis Imperfecta	1 aluno	_____	_____	_____	_____
Paralisia Cerebral	_____	1 aluno	_____	_____	_____
Disgrafia e Disortografia	_____	1 aluno	_____	_____	_____

Em 2009, sendo 980 alunos matriculados, na Unidade, esse quadro apresentou-se da seguinte forma:

Deficiência ou Necessidade Especial	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Disfemia	_____	1 aluno	_____	_____	_____

¹⁵ Vide conceitos em anexo 2.

Dislalia	1 aluno	7 alunos	1 aluno	_____	_____
Dislexia	_____	2 alunos	2 alunos	3 alunos	4 alunos
Disgrafia	_____	_____	3 alunos	3 alunos	2 aluno
Disortografia	_____	_____	3 alunos	3 alunos	2 alunos
Déficit Auditivo	1 aluno	2 alunos	1 aluno	1 aluno	1aluno
Déficit Intelectual	_____	1 aluno	_____	_____	_____
Déficit Visual	_____	_____	_____	1 aluno	_____
Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem	_____	_____	8 alunos	3 alunos	2 alunos
Distúrbio Emocional	3 aluno	1 aluno	9 alunos	_____	4 alunos
Hipótese de Altas Habilidades	_____	1 aluno	_____	_____	_____
Paralisia Cerebral	_____	1 aluno	_____	_____	_____
Quadros Epiléticos	1 aluno	_____	1 aluno	_____	1 aluno
Osteogenesis Imperfecta	_____	1 aluno	_____	_____	_____
Outros distúrbios da fala/escrita	_____	_____	3 alunos	_____	3 alunos
Retardo Mental	_____	_____	2 alunos	1 aluno	_____
Síndrome de Asperger	_____	1 aluno	_____	_____	_____
TDAH	1 aluno	7 alunos	8 alunos	5 alunos	9 alunos

Havia, então, em 2007, um total de 27 alunos com alguma necessidade educacional especial e, portanto, amparados pelo Setor de Educação Especial do colégio. Nota-se, ainda, que a maior parte dos casos diagnosticados eram das séries iniciais, o que demonstra um aumento, nos últimos anos, à informação, resultando na busca de suas investigações, para que possam ser corretamente tratados e até para que essas famílias tenham um

respaldo frente às condições escolares dessas crianças. Para além disso, faz-se presente e atuante, também, o trabalho da equipe pedagógica da escola que, em muitos casos, é a primeira a alertar sobre alguma alteração merecedora de aprofundamento, para posterior encaminhamento aos serviços e profissionais competentes.

Em 2008, percebe-se um crescimento considerável no levantamento feito pelo SESOP, fato que, sem dúvida, evolui da constatação supracitada, sendo uma tendência cada vez mais marcante e atingindo, possivelmente, índices maiores a cada ano. São, no presente ano letivo, 121 diagnósticos. Lembrando que encontramos, nesse panorama, deficiências de variados níveis (leves, médios, severos) e que muitos desses discentes são contabilizados mais de uma vez por apresentarem mais de uma disfunção.

No topo da lista, constata-se o TDAH: impulsividade, desatenção e hiperatividade formam a tríade de seus sintomas. De acordo com Lima (2005) é, indubitavelmente, inclusive pelo panorama aqui exposto, o distúrbio psiquiátrico mais habitual entre crianças em idade escolar e a principal causa de encaminhamento delas para serviços especializados. Porém, é de extrema pertinência ressaltar que existe, ainda, uma grande dificuldade em saber quando se trata realmente do transtorno e quando se trata apenas de indisciplina. Certas vezes, diagnósticos são feitos, precipitadamente, e sem um respaldo médico e/ou científico de qualidade. Tem sido bastante usual classificar uma criança como portadora do TDAH. Talvez, seja mais fácil rotulá-la, encontrando uma causa para os problemas apresentados, ao invés de observá-la e tentar corrigir seus comportamentos. Pais e professores, família e escola, infelizmente, não estão preparados para lidar com tais questões e, assim, facilitam o agravamento da situação. É válido frisar que quando identificado de fato, o corpo docente precisa estar treinado e disposto a colaborar. Quanto à referida questão, na Unidade, devo dizer (ou, até mesmo, confessar) que não tenho subsídios nem elementos suficientes para analisar a prática pedagógica adotada com alunos portadores de TDAH, uma vez que meu olhar de observadora esteve, sempre e sobretudo, voltado às deficiências e disfunções mais severas (algumas delas já relatadas em *Sujeitos Focais*), portanto, aquelas que acabavam por ter um enfoque mais atento, detalhado e mobilizado, por parte da escola, como um todo.

CAPÍTULO IV

COLÉGIO PEDRO II E A INCLUSÃO: REALIDADE OU UTOPIA?

Neste capítulo, tenho como intenção, não só, tecer comentários e ponderações acerca dos percursos supra relatados em *Sujeitos Focais*, mas também abordar criticamente a dinâmica geral de funcionamento, do Colégio Pedro II, em especial, a Unidade I de São Cristóvão, no que tange à Educação Inclusiva.

Primeiramente, faz-se importante esclarecer que para a construção de um ambiente escolar, de fato, inclusivo, são necessárias a transformação e/ou implementação de caminhos condutores à inclusão: as chamadas adaptações curriculares, que

...de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação a construção do conhecimento (OLIVEIRA & MACHADO, 2007, p. 36).

Estas começaram a tomar forma, a partir dos anos 1990, na proposta da Educação Inclusiva. Nesse momento, passava a ficar clara a necessidade de aplicá-las nas escolas, visto a impossibilidade da utilização de uma avaliação comum a todos os alunos, especiais ou não, e ainda, porque se passou a levar em consideração as questões de acessibilidade física e as práticas educativas. Estas precisariam passar por reformulações para que as metas da inclusão pudessem ser realmente alcançadas, proporcionando, então, aos alunos com necessidades educacionais especiais, melhores condições de aprendizagem e vivência no contexto escolar.

Julgo importante lembrar que a prática efetiva das adaptações curriculares ainda não é tão difundida quanto deveria ser e, mais preocupante, é a dificuldade que alguns educadores, cientes da importância de aplicá-las, ainda possuem para assim o fazer. Ser um educador, seja ele professor, coordenador ou diretor, consciente da realidade escolar dos dias atuais e da necessidade premente de fazer a escola e o ensino se adaptarem ao aluno especial, também é fundamental para o êxito das adaptações curriculares.

Neste sentido, penso que, muitas vezes, as modificações referentes à acessibilidade física são, sem dúvida alguma, mais fáceis a serem realizadas, na medida em que dependem mais de alterações no espaço físico, propriamente dito, do que da transformação de concepções e práticas educativas. Digo isso, por que, como veremos adiante, noto que, apesar de, muitas vezes, existirem os entraves administrativos e burocráticos, penso serem os entraves conceituais e filosóficos, em alguns casos, extremamente mais complexos a serem vencidos.

Atualmente, pelo que observou-se ao longo deste trabalho e, em resumo, na trajetória escolar das quatro crianças em *Sujeitos Focais*, pode-se dizer que o Colégio Pedro II, de modo geral, e a referida Unidade têm, ao menos, buscado com esforços, em meio a acertos e erros e, embora dando enfoque a alguns pontos, em preterição a outros, os caminhos para a inclusão.

Considero a própria criação do Setor de Educação Especial (SEE), no colégio, um grande avanço na busca de resultados mais prósperos, no tocante a questão da Educação Inclusiva. Ao servir como suporte e anteparo a todas as unidades escolares confirma a tese de que

A Educação especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT & BLANCO, 2007, p. 17).

validando, assim, a nomenclatura do setor. No entanto, tenho uma relevante ressalva a fazer sobre o funcionamento do SEE. Ele opera sob chefia e participação de uma única pessoa. L. é docente do colégio há mais de 20 anos e possui experiência na área, por ter trabalhado vinte e um anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em função disso, teve, em 2004, seu nome indicado para a chefia do Setor e nele, continua até hoje. É, sem dúvida, uma profissional capacitada para o cargo, detém muito conhecimento no campo da Educação Especial e a respeito da conjuntura escolar do Pedro II, o que é essencial, para se ter um vínculo com todas as Unidades e para se ter um cargo de confiança, onde assume o papel de interlocutora entre essas e a Direção Geral.

Tive o prazer de ter sido acolhida por L. na realização desse trabalho e, na medida do possível, obtive as informações de que precisava. Quando questionada sobre o fato de estar sozinha no Setor, L. não concorda, afirma que não está sozinha, que trabalha em conjunto com os SESOPs (setor, inclusive, já responsável por muitas atribuições) e com o corpo docente, de uma forma geral. Conta, ainda, não gostar quando dizem que “determinado aluno” especial é aluno dela! Para L., que não defende professores em salas especiais e que considera bom discente aquele que apresenta dificuldades, porque faz o professor pensar e se mobilizar, determinado aluno é aluno da turma x , da professora y , da unidade z . Acredito que dizer “que determinado aluno é aluno dela” seja, justamente, pelo fato de ser a única representante do setor, tornando-se, portanto, sua única referência.

Neste sentido, percebo uma sobrecarga, um volume de trabalho imenso a ser idealizado, elaborado e supervisionado por ela: é responsável por atender a todas as Unidades, uma infinidade de casos específicos, muitas reuniões em SESOPs, conselhos de classe, estudos de caso para estar presente, adaptações de provas a serem realizadas, o fato, também, de estar sob a chefia de um Setor vinculado à Direção Geral a faz ser solicitada para reuniões de cunho administrativo e pedagógico, para viagens à Brasília (cidade em que se localiza a sede do Ministério da Educação). Enfim, são realmente muitas atribuições destinadas a uma só pessoa. Penso que no desejo de se abarcar tudo e todos, algumas pendências possam surgir e, para além disso, acredito, verdadeiramente, que o Setor tenha a chance de evoluir, cada vez mais, se for composto por uma equipe. Pelo menos mais dois profissionais, com experiência na área também, até para a troca de informações e ideias e, sobretudo, para a divisão dessas tarefas, visando a melhoria da qualidade do serviço oferecido pelo SEE.

É importante ressaltar, aqui, que muito provavelmente, esse acréscimo na equipe pode não ter ocorrido por entraves políticos, burocráticos e administrativos. Continuaremos vendo, mais adiante, em outros apontamentos, como entraves com tais cunhos influenciam, muitas vezes, de maneira negativa, nas tomadas de decisões e, portanto, em possíveis progressos. Todavia, não posso deixar de destacar que, apesar dessas ressalvas relativas à sobrecarga que identifico no serviço prestado, observo L. sempre incansável e querendo, verdadeiramente, proporcionar melhores condições a esse alunado, entre elas, a possibilidade de atendimento extra em sala de recurso para todos os “Pedrinhos”, tentativas

de parcerias com UERJ e município, para atendimentos extra-curriculares, cumprindo sua competência de número IV, atestada em portaria e já exposta, integralmente, neste trabalho e, ainda, a proposta de se ter uma pessoa em cada unidade, vinculada ao SESOP, para intermediar as questões referentes a esses discentes. Infelizmente, todas sem sucesso, até o presente momento, essencialmente, pelos entraves citados, já que uma pessoa que pense nessas questões, o Pedro II já possui. Mas digo, novamente, que é preciso mais! Um grupo que pense nessa abordagem já teria, talvez, peso e força maiores.

Considerando, agora, os casos específicos, apresento suas análises, começando pela trajetória de Larissa. No entanto, é válido frisar que não haverá, necessariamente, uma ordem, no decorrer destas e que inferências de outros casos, de outros aspectos e de posturas de outros profissionais podem eclodir, uma vez que não se pode pensar esses casos e seus elementos, separadamente. A Educação Inclusiva e suas análises formam teias que se interligam, sendo estas, portanto, suscetíveis a um olhar, além de sempre específico, é claro, harmonizador, no sentido de complementação de ideias, propostas e saberes.

Em 2007, quando Larissa cursou o 1º ano pela segunda vez, um episódio me chamou a atenção. Em uma conversa informal, sua professora, na época, comentou que apesar da manifestação de significativa melhora da aluna, ela ainda apresentava em sua ficha de avaliação muitos “NA” (o conceito não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência). Eu já reproduzi essa fala, neste trabalho, assim como sua ressalva de que isso não seria motivo para retê-la. Nessa conversa, então, uma outra professora questionou se a avaliação da aluna não deveria ser diferenciada. O fato me causou espanto, estranheza, porque a meu ver essa questão já teria que estar muito bem esclarecida, afinal era a segunda vez que a menina cursava o 1º ano na escola. Pelo que pode ser observado no relato de sua trajetória, essa avaliação diferenciada só configurou-se, em 2008, na disciplina de Matemática, apenas. Viu-se, ainda, que sua professora demonstrou preocupações muito pertinentes, em relação ao processo evolutivo da aluna e que, embora a considerando apta a cursar o 3º ano com restrições e bi docência, a equipe pedagógica optou pela retenção da discente.

Vejamos, então, que esse procedimento verte-se em variadas origens. Primeiramente, penso: por que reter a aluna, se a própria professora considera que com as adaptações necessárias ela pode acompanhar, a sua maneira, a turma? Sua grande defasagem é em

Matemática, portanto, a ficha diferenciada e o fato concreto de que essa dificuldade existe, em função de sua síndrome que a impede de realizar as abstrações, que a disciplina tanto exige. Posto isso, questiono, mais uma vez: por que não a promover a série seguinte? Pode-se argumentar que devido à impossibilidade da garantia de um programa de bi docência. Realmente, é uma garantia complexa, especialmente, quando em tempo integral, uma vez que, por motivos administrativos e orçamentários, esta não depende do grupo pedagógico tomador de decisões e, sim, de instâncias maiores, como a Direção Geral e o Ministério da Educação. Há, ainda, o fato de que, mesmo sendo oferecida à Unidade, a bi docência acaba, muitas vezes, sendo desviada de função, atuando, quando necessário, no apoio e em substituições. Isso se dá, porque não existe a função (cartão) de professor bi docente. Como já dito, são as questões de cunho administrativo influenciando e pesando sobre o pedagógico.

Porém, será que a bi docência, em tempo integral, não seria mais rapidamente contemplada, caso a necessidade fosse emergencial; isto é, caso Larissa, estivesse matriculada no 3º ano, tendo, portanto, a urgência do suprimento desta? Digo isso, porque sabe-se que a falta de infra-estrutura e de recursos, no caso, financeiros faz com que sejam contempladas, justamente, as medidas mais emergenciais, formando uma espécie de “fila”, do que é mais relevante ou não. Inclusive, essas necessidades (de bi docência, de avaliação diferenciada, etc.) precisam ser, a todo momento, justificadas e comprovadas, para essas instâncias maiores, através de relatórios, anamneses, laudos, enfim, de elementos que evidenciem que determinada necessidade é realmente importante.

No momento, Larissa cursa, então, o 2º ano pela segunda vez, sem a bi docência e com ficha de avaliação diferenciada, somente, em Matemática, ou seja, nas mesmas condições em que o cursou pela primeira vez. Observo, nesse caso e em todos, de uma forma geral, um movimento da equipe pedagógica ao pensar estas questões. Pode ser que nem sempre as decisões mais acertadas sejam tomadas, contudo percebo um esforço em se elaborar medidas e estratégias para estas crianças. O cuidado com o perfil da turma em que vai ser inserida, por exemplo, é extremamente importante e determinante para uma inclusão com mais chances de sucesso. Nesse aspecto, ponto para a Unidade que, com toda a certeza, lutou, para oferecer a bi docência a Larissa, junto a essas instâncias, através do SEE.

Em relação a Débora, acredito que estejamos diante do caso mais complexo, aqui, exposto. Por se tratar de um comprometimento cognitivo e físico, a discente acaba por mobilizar o colégio, na busca de melhores condições para seu aprendizado e ambientação escolar. Considero a aplicação da ficha diferenciada da aluna, como o grande ganho e avanço, no ano de 2008. Suponho que ter, apenas metodologia diferente, como acontecia em 2007, não basta para um caso como este de paralisia cerebral. Como visto, em sua trajetória, uma de suas professoras relata a dificuldade em reter informações. É como se avançasse e retrocedesse em alguns pontos que não conseguiu fixar, avançasse mais um pouco e, mais uma vez, novo retrocesso e, assim, possivelmente, se dará sua aprendizagem.

Penso, portanto, ser nítida a necessidade da avaliação diferenciada a ela, uma vez que sua deficiência a impede de alcançar o mesmo ritmo de aprendizagem das outras crianças. Sua ficha deve, realmente, ser outra e seus pré-requisitos e descritores de desempenho (expressos do que espera-se dos discentes em relação às competências de cada período letivo) baseados em outros níveis de exigência. Como lembra Luckesi (1998) *apud* Solitto (2008)

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa (LUCKESI, 1998 *apud* SOLITTO, 2008, p. 26).

Com tal prática, Débora, que já tem em seu histórico de vida um forte episódio de exclusão, por ter sido mantida longe do convívio social durante 6 anos, atingiria possibilidades muito maiores desse crescimento como indivíduo e parte integrante da sociedade.

Uma de minhas mais fortes ponderações, no tocante à educação inclusiva, nesse contexto, é o fato de muitas dessas crianças acabarem por fazer as séries de dois em dois anos, porque espera-se delas um resultado que, dificilmente, vão apresentar. É comum frases do tipo: “seu rendimento escolar está muito abaixo do esperado para esta etapa do trabalho”. Sei que existe no colégio uma corrente que, em alguns casos, discorda dos descritores mínimos, isto é, pensa em um processo onde o foco sejam os passos avançados

pela criança e não um patamar, onde espera-se que essa criança chegue, garantindo, assim, meios para não expô-las ao fracasso. Concordo, imensamente, com esta postura e acredito que seja a mais adequada a ser adotada, inclusive, para a implementação da terminalidade que vem sendo, cada vez mais, pensada, no colégio. Fazer com que crianças com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais mais severas tenham suas escolarizações reconhecidas e validadas é direito constitucional e previsto na *Lei de Diretrizes e Bases*:

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (...) (BRASIL, 1996);

Começar a se discutir essa questão é, realmente, de extrema valia, uma vez que, enquanto o Colégio Pedro II não possuir a tríade infra-estrutura, formação e capacitação de professores e avaliação e planejamento diferenciado, esse alunado dificilmente chegará às Unidades II, o chamado e, tão almejado (pelos alunos, de forma geral), “Pedrão”. Como Galvão (2002) nos mostra, ao buscar ser o Colégio Padrão, o Pedro II segrega seus alunos e acaba por destinar-se a uma classe de favorecidos, socialmente e intelectualmente, sendo, assim, pouco provável que consiga atender a essas crianças em nível mais avançado e mais complexo, como são o 2º Segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No entanto, até que a medida referente a terminalidade seja posta em prática, serão necessários mais alguns anos. Enquanto isso, ainda espera-se muito, em determinados casos, para a aplicação de avaliações diferenciadas. Minha preocupação é a possibilidade de que essas crianças tornem-se discentes carregados pelo estigma da reprovação, passando, inclusive, a ter idades muito distantes dos demais da turma, o que, muitas vezes, interfere no relacionamento do grupo. Isto, quando essas famílias não acabam por assumir uma postura em que aceitam o fracasso individual destes discentes, como sendo responsabilidade deles, e os transferem de colégio.

Na própria unidade, tem-se um exemplo de como acreditar nos progressos da aprendizagem destes alunos, pode fazer a diferença: um discente teve sua auto-estima, eu diria, erguida, quando foi promovido ao ano seguinte, após ter sido retido duas vezes na mesma série, acarretando, com isso, em um esforço e mobilização muito maiores de sua

parte. Vale ressaltar, que neste caso, isso se deu pelo fato da criança, na ocasião, em função de um distúrbio de aprendizagem, não ter alcançado a alfabetização. Sendo assim, considero mais pertinente a retenção, uma vez que com ela se busca, ao menos, a apreensão e apropriação mais contundente, na medida do possível, do ciclo básico de escolarização.

Logicamente, todos esses casos (os citados, superficialmente, e os relatados em *Sujeitos Focais*), possuem suas peculiaridades e apresentam percursos escolares, com obviedade, mais extensos do que os expostos, aqui. Portanto, atento para o fato de que as ponderações feitas acerca dos episódios de retenção/promoção não são avaliações nem julgamentos, até porque este estudo não possui subsídios para assim o fazer e nem mesmo a minha prática escolar permitiria, no momento, tais inferências. Lembro, mais uma vez que este trabalho possui cunho descritivo e analítico (e, não, avaliativo), sendo, essencialmente, promovedor de reflexões e discussões a respeito do assunto.

Acredito no empenho do colégio em torná-lo, na medida do possível, inclusivo, mas ao mesmo tempo, o vejo muito resistente em abrandar a aplicação de avaliação diferenciada. E nesse caso, fica clara a existência de uma barreira de nível conceitual e filosófico. Não é dispendioso para o colégio adotar essas medidas, não há entrave físico ou administrativo, nesse aspecto. Há, sim, uma estrutura colossal e um ensino de massa que fazem as questões serem, na maioria das vezes, pensadas de forma geral, nunca de forma específica. Glat e Nogueira (2002) ressaltam que o “(...)professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.” (p. 24) Neste sentido, Perrenoud (2001), afirma que a avaliação tradicional, além de produzir fracasso, empobrece o processo de ensino-aprendizagem, induzindo os professores a utilizarem didáticas conservadoras.

Fato é que para inserir a avaliação numa perspectiva transformadora, faz-se necessário remover o caráter engessado, de verificação dos conteúdos assimilados, tão presentes no sistema educacional, inclusive no Pedro II, com o objetivo de que “os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos” (BRASIL, 1994).

Enfim, vejo o Pedro II tentando, buscando formas de se adaptar a essas crianças, com uma corrente que está progredindo, que está, sim, arriscando novos caminhos. Isto quer

dizer, que muitos professores estão engajados na luta pela inclusão, e sobretudo, acreditam na mesma, embora ainda tenham muito a aperfeiçoar-se, especialmente, no que diz respeito, à avaliação, enquanto, outra parcela de docentes ainda mantém uma visão muito engessada da temática. Essa visão retrata, justamente, a dificuldade que o Pedro II encontra na implementação de adaptações curriculares mais pertinentes em certos tipos de caso, essencialmente, como já dito, no que toca à avaliação. Praticamente todas os alunos que possuem problemas de ordem cognitiva ou que, por alguma razão, desenvolvem dificuldades na aprendizagem, em virtude de outros fatores, inclusive, como já explicitado neste trabalho, inerentes ao próprio sistema escolar, passam pela experiência da reprovação. Logo, esses processos avaliativos tomam a forma de uma avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, sendo “uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (ESTEBAN, 2001, p. 16). Por ser um colégio muito tradicional e de forte marca conteudista, parece, às vezes, ainda relutar um pouco quando se trata da aplicação de avaliações diferenciadas e, em uma proporção maior e mais séria, quando se fala na aprovação ou na retenção desses alunos. Portanto,

Parece haver consenso de que o Colégio Pedro II é tradicional (...). As críticas ao que seria um viés conservador vêm principalmente de dentro da própria escola, de um debate permanente e dinâmico que se faz em seu interior, por sua comunidade escolar. (...) essa questão parece atravessar todos os trabalhos que pretendem analisar e compreender o Colégio Pedro II (CAVALIERE, 2008, p. 188).

Isso acontece, porque, sem dúvida, olhares interessados em educação pública de qualidade, embora com toda a sua problemática (ou, até mesmo, em função desta) são atraídos, em um crescente, por esta instituição.

Quando digo que percebo o empenho do colégio e da unidade, em especial, no trato à educação inclusiva não é à toa. Baseio-me, na trajetória de Débora, por exemplo, que retrata o quanto a escola buscou acompanhar de perto os atendimentos extra-curriculares da aluna, assim como, a cobrança dos mesmos. Em relação a algumas estratégias elaboradas, ao fim de 2008, para o ano posterior, a questão do planejamento diferenciado é realmente muito importante. Há, inclusive, na escola, um novo caso que vem sendo bastante discutido, em que o discente tem aulas com uma professora bi docente (quando ela não precisa dar apoio e substituir), mas seu planejamento não é diferenciado, configurando uma

situação, de acordo com uma professora do corpo docente, de desperdício do recurso da bi docência. Ainda em relação a essa abordagem, pensou-se também, ao fim do ano passado, em maneiras de promover o encontro para tempos de planejamento entre professora regente e bi docente. As duas alternativas citadas não foram implementadas, fazendo, portanto, com que seus momentos de planejamento se dêem em intervalos, recreios ou tempos extras.

Sendo assim, percebe-se que esta demanda ainda não consegue ser suprida pela escola. Desde os meus primeiros registros, em 2007, esse ponto é abordado pelas professoras e, do mesmo modo, continua até o presente ano, não só no que toca aos encontros para planejamento entre professor regente e bi docente, mas aos encontros, aos momentos de troca, de uma forma geral, entre professores regentes, de atividades, do apoio e do LAB.

Em 2007, segundo relato de algumas professoras regentes, um grande déficit do trabalho do LAB e da escola, como um todo, era a falta de comunicação, especialmente, entre os setores que lidam com a Educação Inclusiva. Elas reconheciam o trabalho do LAB, mas diziam não ter envolvimento ou troca de informações com suas profissionais. Infelizmente, esse panorama não evoluiu muito. Em uma das entrevistas deste ano, tive a informação de que esta falha ainda permeia esse ambiente escolar. Segundo me foi relatado, muitas vezes, os encontros de SESOP (reuniões periódicas entre professoras, orientadora educacional e coordenadora pedagógica de série) e, até mesmo, outras reuniões não dão conta da necessidade de se discutir e se informar acerca de todos os casos, predominantemente, os mais complexos. Para os quais, acontecem, com uma certa regularidade, os estudos de caso, onde todos os profissionais envolvidos com determinada criança são convidados a comparecer. Contudo, os problemas não se resolvem. Esses estudos são realizados, estratégias são pensadas e elaboradas e, posteriormente, cada profissional segue seu trabalho, procurando fazer o melhor possível, dentro do que foi proposto, porém, sem essa comunicação, entre o professorado, sem o retorno, tão fundamental, das respostas apresentadas pelo discente, a partir das medidas tomadas.

Juntamente com a falta de um maior suporte do Setor de Educação Especial, em função de sua representação única, estes aspectos geram insegurança das professoras em relação ao trabalho realizado. Um serviço integrado possibilitaria a troca de conhecimentos, de atividades e avaliações especializadas, com o conhecimento do cotidiano e da inclusão

do aluno, tanto social quanto escolar, auxiliando o trabalho dos dois pólos de atendimento educacional, o especializado e o geral.

Nesta perspectiva, faz-se pertinente abordar a questão da especialização que, no colégio, não é precedente na atuação junto a estas crianças. As professoras do LAB, por exemplo, possuem especialização, mas não, especificamente, na área das deficiências e/ou necessidades educacionais especiais dos discentes atendidos. Uma delas, atuando no LAB, já desde 2007, além de ser professora com especialização em altas-habilidades, é psicóloga e a outra, atuando a partir do início deste ano é, também professora, e psicopedagoga.

No entanto, uma escola inclusiva que atende com qualidade crianças com necessidades educacionais especiais demanda não dois tipos de professores, mas sim, como aponta Bueno (1999), *dois tipos de formação profissional docente*: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimentos e práticas sobre aluno diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares bem como para, se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse alunado (GLAT & BLANCO, 2007, p.31-32).

Com o aluno Hugo, o processo dava-se, como vimos em sua trajetória, exatamente dessa forma. Sua professora bi docente deu apoio às professoras regentes, nesses dois anos, assim como o atendeu dentro de sala e em ocasiões complementares, como o apoio especial. Entretanto, esta professora não representa o corpo docente concursado da instituição e está com um contrato de trabalho próximo de seu fim. Irá, em breve, ainda este ano, totalizar dois anos na escola e no atendimento a Hugo e a outro discente com déficit auditivo mais severo. Acontece que, concluído seu contrato, a nova profissional que chegar assumirá o seu cartão, independente de especialização e/ou experiência em questões relacionadas a déficit auditivo.

Essa constatação corrobora o fato de a especialização não configurar-se como um critério de atuação junto a estas crianças, sendo, portanto também, indicadora, segundo o fragmento acima, de falha no funcionamento de uma escola, realmente, inclusiva, além de ferir parâmetros normativos instituídos, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, já citada;

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (...) (BRASIL, 1996).

Quanto aos professores “generalistas”, acredito que, com a abordagem em voga e com o aumento da oferta desta temática nos cursos de Pedagogia, onde a educação inclusiva vem sendo contemplada na grade curricular, como na UERJ por exemplo, o quadro de despreparo dos novos profissionais de educação e daqueles que não tiveram oportunidades de, em sua formação inicial, desenvolver habilidades para lidar com a alteridade do alunado atual pode ser transformado.

Ainda no tocante à trajetória de Hugo, pode-se perceber também a corrida da escola a possíveis fatores que estejam contribuindo para as dificuldades apresentadas, bem como a oferta de apoios oferecidos. Mais uma vez, vejo o Pedro II acertando, ao se buscar a inclusão, embora falhas, como as vistas acima, ainda se façam presentes, de forma marcante.

No que se refere ao caso de Marcela, nota-se a atenção especial a sua saúde e bem-estar físicos. Por isso, então, buscando oferecer melhores condições a ela e à aluna Débora, inclusive, houve, recentemente, um pedido, à Direção Geral, (ainda, sem resposta definida) para a contratação de um cuidador, destinado à Unidade. Isso indica que funcionários acabam sendo desviados de suas funções para cumprir esses serviços, existindo, assim, a necessidade de que haja alguém que fique à disposição dessas crianças para conduzi-las pela escola, para auxiliá-las nas idas ao sanitário, enfim, para lhes dar um suporte a nível desses cuidados específicos.

Ao nos aproximarmos do fim desta análise, é possível observar que, em 2007, nenhum dos três casos relatados de alunos com comprometimento na aprendizagem possuía avaliação diferenciada. Em 2008, esse panorama começou a passar por transformações. Em função disso, uma de minhas indagações, ao corpo docente, nas entrevistas realizadas, foi a existência da possibilidade de as avaliações diferenciadas estarem, de acordo com cada necessidade, automaticamente implementadas nos casos mais severos, pelo menos, comprovados através de diagnósticos e laudos, uma vez que compreende-se a necessidade do colégio em estar, sempre, respaldado. Trata-se de uma escola histórica, de renome, portanto, muito visada e com alto índice de cobrança dos poderes competentes e das famílias do alunado. A questão de avaliação diferenciada vinculada ao laudo torna-se,

então, perigosa, na medida em que há um risco de criar-se situações e necessidades forjadas, geradas até pela passível comparação por parte de responsáveis, que confundem e não sabem distinguir as necessidades educacionais especiais de seus filhos e dos demais alunos. O Setor de Educação Especial admite, inclusive, que essa falta de conscientização dos pais poderia ser alterada se fosse realizado algum trabalho neste sentido. Mais uma vez, sua representação única manifesta implicações aquém do que se poderia ter em um serviço desenvolvido por uma equipe.

Como última observação, nota-se que, não coincidentemente, os casos, aqui, abordados encontram-se todos no 2º ano. Esse fato decorre da existência real de matrículas de crianças, com necessidades educacionais especiais mais complexas e/ou severas, sobretudo, nos 2º e 3º anos da Unidade. Conforme Portaria nº 735 de 20 de maio de 2005, mantida através da Portaria nº 338 de 3 de março de 2008, ainda em vigor, o instrumento avaliativo institucionalizado, para os 1º, 2º e 3º anos do 1º Segmento do Ensino Fundamental, são as fichas individuais de avaliação, baseadas em um processo contínuo, cumulativo e qualitativo. Já os discentes do 4º e 5º anos do referido segmento possuem, de acordo com Portaria nº 367 de 1º de março de 2007, mantida através da Portaria nº 338 de 3 de março de 2008, ainda em vigor também, como meios avaliativos: 70% advindo de provas e os 30% restantes ficam a critério do professor, podendo incluir pesquisas, trabalhos em grupo, auto-avaliação, etc.

Considerando este cenário, pode-se afirmar que as crianças dos casos relatados e todas as outras com necessidades educacionais especiais dos três primeiros anos do 1º segmento ainda não estão, portanto, sujeitas a outras formas de avaliação, como provas ou qualquer outro instrumento de controle e limitação e, por conseguinte, ao processo de jubilação. No entanto, apesar das possíveis retenções, estes discentes poderão chegar, mais cedo ou mais tarde, aos 4º e 5º anos e, quiçá, ao “Pedrão”.

Diante desta possibilidade, concluo, então, o trabalho de análise da presente monografia, ao fazer emergir, novamente, o questionamento de *Exclusão: o fantasma da inclusão*. Na perspectiva de avanço às series mais avançadas, “evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.” (BRASIL, 2007). Assim, os resultados do processo de ensino-aprendizagem passam a

afunilar-se e, como visto, o desprever cultural aliado às necessidades educacionais especiais (em qualquer âmbito, sejam intrínsecas ou as procedentes de elementos inerentes ao sistema escolar) tornam-se, indubitavelmente, fatores determinantes para a experiência e naturalização do fracasso escolar, configurando, portanto, a “dupla exclusão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a proposta do presente trabalho, chego ao seu fim com a sensação de ter contribuído, de alguma forma, para o redimensionamento de nossos (todos os envolvidos em educação) olhares à relevância da Educação Inclusiva. Como interessada e apreciadora da área que sou e pelo carinho e amor que nutri pelo Colégio Pedro II, em especial, a Unidade I de São Cristóvão, nesses dois últimos anos, considero esta pesquisa facultadora e impulsionadora de um desejo e determinação contumazes, frente a práxis escolar, na qual intenciono prosseguir e aproveito para deixar claro, aqui, que qualquer ressalva ou crítica proferida neste trabalho possui como, única e essencial, razão o fomento à reflexão e à discussão.

A inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais apresenta-se como uma situação recente para a instituição e, portanto, cercada por desafios. O paradoxo entre avanços e barreiras é, a meu ver, seu principal instigador, sendo fonte e combustível para o aperfeiçoamento no trato à Educação Inclusiva.

Em meio a erros e acertos, vejo o Pedro II sempre incansável. Os próprios estudos de caso refletem tal constatação. São momentos em que, apesar da existência de divergência entre concepções, os profissionais envolvidos pensam, repensam, tentam, buscam, inovam, querem, enfim, assegurar melhores condições de aprendizagem e convívio para estas crianças. Vimos, ao longo do trabalho, que, embora haja a enorme dificuldade de implementá-las, estratégias e propostas bastante pertinentes são elaboradas, nessas reuniões, percebendo, com isso, a maior parte do corpo docente engajada, na tentativa de buscar, verdadeiramente, realizar o que lhes compete.

Eu diria que durante o processo percorrido na luta pela inclusão, a escola alcança bons resultados, entretanto, noto que, determinadas vezes, este processo acaba sendo desperdiçado. É como se reconhecesse as diferenças durante o mesmo, mas chegando ao seu final, ou seja, ao momento de decidir pela promoção ou retenção, se vendasse e colocasse todo o progresso e desenvolvimento alcançado à prova, talvez porque ainda vislumbram um lugar para chegar, isto é, consideram o que aquele aluno não faz, não

consegue, em detrimento à valorização do que ele atinge e realiza e, portanto, dos passos, por menores que sejam, avançados. Sendo assim, pode-se dizer que o caminho seria “...em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, *apud* GLAT & BLANCO, 2007, p. 27). Essa mudança na prática pedagógica e na cultura escolar indica, sem dúvida alguma, possibilidades de melhor aproveitamento e integração escolar. Ilustrando esta situação, tem-se o caso de uma profissional que deixou de atuar diretamente com estas crianças, justamente, por ter se sentido desestimulada. As acompanhava, durante o ano todo, percebia evoluções e melhoras, mas acabava por assistir às suas retenções. Não há prova maior do que esta para tal percepção.

Na busca da construção de uma escola inclusiva, considero a fórmula até simples. Boa formação e um maior investimento na educação, de um modo geral, para que sala de recursos e outras modalidades com profissionais especializados possam estar inseridos nessas instituições. Um indivíduo com necessidades educacionais especiais não deve, nem pode ser excluído do processo educacional e nem estar inserto nele à revelia. Uma matrícula, em seu aspecto burocrático, não significa nada.

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT & BLANCO, 2007, p. 17-18).

É válido lembrar, mais uma vez, que os entraves administrativos, burocráticos e orçamentários pesam enormemente na construção de um ambiente inclusivo, no Pedro II. A preocupação com um planejamento, com a criação de estratégias e com a realização de medidas preventivas acaba sendo preterida nas escalas de prioridade, tornando-se uma grave questão, uma vez que, não há dúvidas de que a cada ano o contingente de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais irá aumentar. Enquanto essa atenção não é dispensada, as medidas são tomadas “no susto”, isto é, quando a necessidade ou o problema se apresentam, corre-se para tentar solucioná-los ou amenizá-los.

Embora essas dificuldades existam, pude observar no Pedro II, de uma maneira geral, profissionais atentos às novidades nesse âmbito, e ao mesmo tempo, preocupados, o que é natural, por se tratar de um tema com novos e complexos desdobramentos e por, muitas vezes, se sentirem responsáveis no contexto de aprendizagem dessas crianças. Sob uma ótica otimista e positivista, atributo indispensável, acredito eu, a uma educadora, em nosso país, acredito, imensamente, nos progressos do Pedro II, nesse aspecto, e ainda desejo muito estar novamente lá dentro para poder participar desse crescimento. Ter a chance de estagiar na instituição foi maravilhosa e enriquecedora, especialmente, pela diversidade cultural com a qual me deparei e através da qual tirei muitas lições. Para além disso, contribuiu para a realização de uma monografia escrita com amor e prazer, longe do caráter exaustivo e maçante que configuram, normalmente, muitos projetos finais de curso. A tão sonhada formatura se aproxima e, com ela, as possibilidades reais de atuar em um ambiente escolar: talvez o melhor misto de “frio na barriga” e felicidade que já senti.

Por fim, ao concluir este trabalho monográfico, apresento o que Zabalza (2000) descreve como *educação em valores*. Tendo como cerne central a Educação Inclusiva penso que o estudo aponte, por si só, – apesar da obrigatoriedade que fez a questão emergir no cenário educacional brasileiro e no próprio Pedro II – o referido conceito, representado pelos valores relevantes e discutidos e pelas relações que têm sido formadas e vivenciadas, nesse ambiente. A partir do momento em que uma escola abre as portas para o novo, para as diferenças, acaba contribuindo na luta contra o preconceito, na abertura para a diversidade e alteridade.

Ir à escola deve significar ter oportunidades para formar-se, para desenvolver-se como pessoa, para ir crescendo em todas as dimensões humanas (não apenas no conhecimento, mas, também, nas atitudes e no afeto, na imaginação, no respeito aos demais, na curiosidade, no apreço por si mesmo e pelo que nos rodeia, na capacidade para assumir compromissos, etc.) (ZABALZA, 2000, p. 22).

Ao dizer isso, este autor retrata as inúmeras competências que uma instituição escolar possui e, conseqüentemente, os inúmeros valores que a envolvem.

“A escola não pode fazer milagres, mas tampouco deve renunciar ao cumprimento de sua função formadora (...)” (ZABALZA, 2000, p. 22). Acredito, então, que o Colégio Pedro II e, em especial, a Unidade I de São Cristóvão busquem essa função, em seu sentido mais

puro, ao tentarem promover aos discentes, ainda que com empecilhos e dificuldades, uma educação “...que os oriente para o respeito a si mesmo e aos demais, para a solidariedade, para o compromisso com os mais frágeis;(...)” (ZABALZA, 2000, p. 22), ensejando, assim, que caminhos para uma educação inclusiva não sejam olvidados da práxis educacional e, sobretudo, sejam facultados e cultivados entre os maiores beneficiários da inclusão: crianças, ainda, em processo de desenvolvimento e formação de caráter e conduta social e, possivelmente, perpetuadoras dessa corrente filosófica, em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL, *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial da União*, v.134, nº 248, 22 de dez. de 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, p. 187-196, 2008.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº 422 de 26 de março de 2004. Redefine a estrutura organizacional e as atribuições da Secretaria de Ensino e dá outras providências.

_____. Portaria nº 735 de 20 de maio de 2005. Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 05/ 9394/96 - UEs I – Ensino Fundamental, que regula o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Série Inicial (SI) e das 1a (S1) e 2a (S2) séries do 1o Segmento do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2005, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II.

_____. Portaria nº 367 de 1º de março de 2007. Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 07/9394/96 – Unidades Escolares I – Ensino Fundamental, que regula o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2007, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II.

_____. Portaria nº 338 de 3 de março de 2008.

_____. Portaria nº 340 de 03 de março de 2008. Regulamenta as atividades docentes que dão cumprimento ao Regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva (DE) no âmbito do Colégio Pedro II.

_____. Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: 20 abr. 2009.

ESTEBAN, Teresa M. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, Teresa M. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 16, 2001.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. A Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? *Boletim SOCED*, v. 2, p. 1-30, 2005.

GLAT, R. & BLANCO, L. M. V. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In GLAT, R. (Org) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, p. 15 – 35, 2007.

_____. FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão: MEC/SEESP*, v. 1, nº 1, 2005.

_____.; & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, pp. 22-27, 2002.

GLENNEN, S.L. Introduction to augmentative and alternative communication. In.: GLENNEN, S.L. & DE COSTE, D.C., (Orgs.). *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1997, pp. 3-20.

LIMA, Rossano Cabral. *Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998. In SOLITTO, R. H. C. *Avaliação Escolar para Alunos Disléxicos*. São Paulo, p. 26, 2008.

OLIVEIRA, E. & MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In GLAT, R. (Org) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, p. 36, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2001.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. *Pátio*, ano 4, n. 13, mai/jul 2000, pp. 21-24.

ANEXO 1

Roteiro das Entrevistas

- 1) Como trabalha com o aluno X? Que recursos utiliza para possibilitar e facilitar a aprendizagem?
- 2) Utiliza avaliação diferenciada? E o tratamento? É diferenciado? Existem prerrogativas?
- 3) Como é o relacionamento desse aluno com a turma?
- 4) Como o LAB potencializa o trabalho do professor em sala de aula? Que recursos utiliza? E como têm sido os resultados?
- 5) Desde quando existe o Setor de Educação Especial da escola? O que o regulamenta?
- 6) Considera o colégio preparado para atender a essas crianças? E o que pensa sobre o possível aumento desse contingente na escola?
- 7) O que o colégio precisa oferecer a esses alunos ou, caso já ofereça, o que precisa aprimorar? O que precisa ser priorizado, a curto e médio prazo, para a construção de uma escola, verdadeiramente, inclusiva?

ANEXO 2

Altas Habilidades: Também chamada de superdotação, abrange alunos que apresentam mais facilidade do que a maioria, em determinadas áreas. Geralmente, têm um raciocínio rápido, mas nem sempre são os mais comportados.

Déficit Auditivo: Deficiência auditiva ou surdez é a incapacidade parcial ou total de audição. Pode ser de nascença ou causada, posteriormente, por doenças.

Déficit Intelectual: É o nome dado à caracterização dos problemas que ocorrem no cérebro e leva a um baixo rendimento cognitivo, mas que não afetam outras regiões ou funções cerebrais.

Déficit Visual: Deficiência visual ou cegueira é a incapacidade parcial ou total de visão. Pode ser de nascença ou causada, posteriormente, por doenças.

Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem: Alterações no processo de aprendizagem causadas por elementos intrínsecos aos indivíduos ou provenientes de aspectos externos.

Dislalia: A dislalia (do grego dys + lalia) é um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. Basicamente consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os. A falha na emissão das palavras pode ainda ocorrer em fonemas ou sílabas. Assim sendo, os sintomas da Dislalia consistem em omissão, substituição ou deformação dos fonemas.

Dislexia: Distúrbio da aprendizagem, específico da linguagem, caracterizada por dificuldade na decodificação de palavras. Mostra insuficiência no processo fonológico. Apresenta sintomas variados. É hereditária e não acompanha, em absoluto,

comprometimento da inteligência. Não visto como doença e não apresenta comprometimento neurológico.

Disgrafia e Disortografia: Distúrbio de aprendizagem semelhante à Dislexia, ocasionando dificuldades no desenvolvimento da escrita manual. Os portadores desse distúrbio podem escrever perfeitamente bem com máquinas de escrever ou teclados de computador.

Disfemia: A disfemia (ou disfluência no Brasil), conhecida popularmente como gagueira, é um distúrbio da linguagem em que o indivíduo repete sílabas ou faz longas pausas ao pronunciar palavras.

Distúrbio Emocional: Englobam os comportamentos agressivos, demasiados ansiosos e outros do gênero.

Osteogênese Imperfecta: Mais conhecida como “ossos de cristal” é caracterizada pela fragilidade óssea e de um mais ou menos freqüente comprometimento de outros tecidos do tipo conectivo. Ela pode acontecer na forma gravíssima causando a morte do bebê dentro do útero materno, até formas mais leves, que se manifestam tardiamente com uma diminuição da resistência óssea. A maior parte dos portadores de O.I. são em geral crianças de constituição física pequena, com cabeça volumosa, inteligência normal ou superior à normal, vivazes e capazes de adaptar-se bem às suas limitações.

Paralisia Cerebral do Tipo Tetraplegia: Paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva é uma lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais.

Quadro Epilético: Alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro, que não tenha sido causada por febre, drogas ou distúrbios metabólicos.

Retardo Mental: Diz respeito a limitações significativas no funcionamento intelectual.

Síndrome de Asperger: A síndrome de Asperger é um transtorno de múltiplas funções do psiquismo com afetação principal na área do relacionamento interpessoal e no da comunicação, embora a fala seja relativamente normal. Há ainda interesses e habilidades específicas, o pedantismo, o comportamento estereotipado e repetitivo e distúrbios motores.

TDAH: Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) que deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral, onde os neurotransmissores responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e atividade física e mental no comportamento humano, apresentam-se alterados quantitativamente e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais.