

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": O lado carioca de uma pesquisa internacional¹ Mônica Pereira dos Santos²

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida entre 1998-2002, que envolveu a colaboração de quatro países: Inglaterra, Brasil, África do Sul e Índia. Tratou-se de uma pesquisa-ação desenvolvida por uma equipe de oito pesquisadores (dois em cada país). No Brasil, a pesquisa foi realizada em três escolas da 7ª. Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivos: (1) reduzir a exclusão acadêmica e social do processo educacional através do desenvolvimento e da mobilização de recursos locais e da disseminação de práticas em que se verificasse um engajamento efetivo das unidades escolares e respectivos profissionais, docentes e técnicos, bem como da comunidade local, na remoção de barreiras à aprendizagem; e, (2) identificar e otimizar recursos humanos e materiais disponíveis para dar apoio à educação inclusiva de forma que os progressos fossem sustentáveis e pudessem ser incorporados à política educacional. Entre outros aspectos, pretendeu-se fortalecer e inspirar as instituições de ensino envolvidas na pesquisa (bem como as instâncias administrativas, também envolvidas) a desenvolverem suas próprias estratégias de implementação de práticas de inclusão em educação.

O desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão tem merecido uma crescente importância nacional e internacional. Historicamente, o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, de acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação.

¹ Artigo parcialmente escrito com base no relatório final, elaborado pela autora em conjunção com Luciane Porto Frazão, Camila Portes e Rosita Carvalho, da pesquisa desenvolvendo políticas e Práticas Sustentáveis de Educação Inclusiva: Brasil, Inglaterra, África do Sul e Índia.

² Profa. Adjunta e Pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

Na história da educação, o início dessas lutas se deu prioritariamente em relação a grupos minoritários mais "visivelmente" excluídos. Hoje, pode-se dizer que a luta se generalizou envolvendo todos os excluídos, mesmo aqueles que fazem parte da grande maioria, que, no senso comum de educadores, se encontra diluída sob os mais diversos rótulos ("pobre", "sem condições de sobrevivência", "descamisado", "de famílias desestruturadas", "negligenciados", "portadores de deficiência", "pretos", "doentes", "homossexuais", "descompensados", "retardados", "lentos", etc...).

Pode-se dizer, ainda, que a luta pela inclusão recebeu maior impacto em duas conferências organizadas sob os auspícios das Nações Unidas. A primeira delas, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990, oficializou a idéia de "Educação para Todos" em Declaração Mundial. A ela se seguiu, em 1994, a conferência ocorrida em Salamanca, Espanha, da qual surgiu a Declaração de Salamanca, que tem sido utilizada em vários países como fonte de inspiração para rever suas políticas e práticas educacionais. Entre outros aspectos, esta Declaração salienta que o desenvolvimento de escolas com uma orientação "inclusiva" é o meio mais eficaz de melhorar a eficiência e, ultimamente, a relação custo-benefício, de todo o sistema educacional³.

Referencial Teórico

No presente trabalho, consideramos a inclusão em educação como processos que aumentem a participação e reduzam a exclusão de alunos das culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem. Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (Booth & Ainscow, 1998).

³ Optamos por deixar de lado, neste artigo, as discussões acerca da adoção de termos como "eficácia" e "relação custo-benefício" (que, se interpretados apenas em sua conotação econômica, podem reforçar os riscos de um processo de busca de qualidade em educação que implique muito mais numa prática de exclusão social do que de inclusão). Estamos, no entanto, cômicas destas discussões, e temos participado delas em variados fóruns (ver, por exemplo, Santos, 1997, 1998a e 1998b; Carvalho, 1997 e 1998).

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

Em outras palavras: nenhuma escola é inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) **estar incluindo**. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão. Isto porque, em qualquer contexto, há uma série de fatores, tão importantes quanto a deficiência, que também podem afetar a participação da criança na escola: a falta de acesso à educação, falta de mecanismos que assegurem sua permanência na escola, evasão e repetência, sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, condições sócio-econômicas da família, localização geográfica em que reside a família e a falta de escola nas redondezas, falta de transportes que facilite o acesso a escolas de outras localidades, quando não há escolas na localidade de origem, necessidade de reformulações curriculares, questionável qualidade na formação profissional dos professores, para mencionar apenas algumas variáveis.

Portanto, argumentamos que, ao discutir políticas de inclusão, consideremos os "alunos que experimentam barreiras à aprendizagem" como foco de análise mais apropriado do que "alunos com necessidades educacionais especiais". Acreditamos que, sob este "olhar", a ênfase na intervenção recaia nas barreiras à aprendizagem, que devem ser identificadas e minimizadas, ao invés de identificar e tratar "defeitos" dos alunos.

Em conseqüência, quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis através das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação em educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentam em sua aprendizagem. Utilizamos, para tanto, um modelo social de análise dos processos de inclusão e exclusão de indivíduos ao longo de sua escolarização, que considera toda uma pluralidade de aspectos como fundamentais ao entendimento da dinâmica dos dois processos.

Nas palavras de Booth et alii (1997),

O resultado é que o estudo delas [inclusão e exclusão] é complexo, requerendo um exame detalhado sobre a experiência de alunos e staff na escola (...) Educação inclusiva refere-se à redução de todas as pressões que levam à exclusão, todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em suas incapacidades,

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

rendimento, "raça", gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Os processos de inclusão e exclusão estão intimamente ligados. Não se pode entender a inclusão sem analisar as pressões que levam a excluir, até mesmo porque dentro de uma mesma escola os mesmos alunos podem ser tanto encorajados quanto desencorajados de participar. Todas as escolas respondem às diversidades de seus alunos com um misto de medidas inclusivas e excludentes, em termos de quem elas admitem, como eles são rotulados, como o ensino e a aprendizagem são organizados, como os recursos podem ser usados, como os alunos que experimentam dificuldades são apoiados, e como o currículo e o ensino são desenvolvidos de forma que as dificuldades sejam reduzidas.(p.338)

A Pesquisa

Cumprir retomar, após essas considerações, o projeto de pesquisa citado na Introdução deste texto, desenvolvido no Município do Rio de Janeiro. Como já foi mencionado, tratou-se de um projeto internacional de pesquisa que envolveu quatro países (Inglaterra, Brasil, África do Sul e Índia). O projeto foi coordenado pelos professores Tony Booth, da Open University e Mel Ainscow, da University of Manchester, e financiado por estas instituições em parceria com a UNESCO. Propôs-se o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e comparativo sobre política e prática de inclusão em educação a partir do conhecimento e experiência de pesquisadores e outros profissionais da educação (incluindo, é claro, professores) dos respectivos países.

O tipo de pesquisa adotado foi o da pesquisa ação, o que significa:

... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1998, p. 14)

Pretendeu-se, além de levantar dados referentes ao contexto ensino-aprendizagem das escolas selecionadas, desenvolver ações com toda a comunidade escolar, objetivando identificar as principais barreiras à aprendizagem e a busca de como superá-las. Pesquisadores e todos os participantes deveriam construir em conjunto a análise dos dados obtidos e das propostas de solução que pudessem ser implementadas em outras escolas. Isso implicou em estudos teóricos, além da pesquisa de campo, e permanente avaliação das mudanças a serem adotadas na prática pedagógica voltada para a educação de qualidade para todos.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

O projeto se dividiu em quatro fases, com duração de 3 anos (de dezembro de 1998 a dezembro de 2001, e com desdobramentos vividos durante o ano de 2002), que podiam ocorrer simultaneamente, e cujas peculiaridades em cada fase podiam variar, dependendo das realidades de cada contexto. As fases gerais foram:

(a) Montagem do Projeto

Dois pesquisadores em cada país selecionaram uma área que representava uma variedade de questões de exclusão acadêmica e social, para desenvolvimento de políticas e práticas. No caso do Brasil, a área geral de atuação escolhida foi o Município do Rio de Janeiro, e a área específica foi a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

(b) Desenvolvimento

A Segunda fase da pesquisa envolveu o estabelecimento de uma equipe de apoio e o começo do trabalho de desenvolvimento dentro das áreas selecionadas em cada país. No caso brasileiro, esta fase foi levada a cabo através de uma série de contatos e reuniões com os seguintes setores da educação da rede municipal do Rio de Janeiro: Administração direta, Instituto Helena Antipoff (responsável pela organização da educação especial no município), Coordenadorias Regionais de Educação, Administração indireta e as escolas envolvidas.

(c) Apoio ao Desenvolvimento do Projeto

Esta fase envolveu um ciclo de pesquisa cooperativa e fóruns de desenvolvimento em dois dos quatro países: Inglaterra e Índia. Os pesquisadores se reuniram à equipe de apoio e aos políticos nacionais e locais para levantarem interrogações sobre as evoluções do projeto nos níveis nacionais/locais e para compartilharem as soluções à superação de barreiras à evolução do mesmo. Duas visitas de duas semanas foram feitas a cada país por todos os pesquisadores ao longo dos três anos do projeto.

(d) Disseminação

A fase quatro implicou a disseminação da política da área escolhida a outras áreas dentro daquele país e, se possível, também nos outros, através de artigos, livros e conferências.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

A pesquisa contou ainda com a colaboração de estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Resultados e Discussão

Nesta seção pretendemos, sem sermos exaustivas, elencar alguns aspectos com os quais nos temos defrontado como verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de práticas sustentáveis em prol da inclusão: (a) a questão semântica; (b) a gestão político-administrativa e pedagógica; (c) o processo de recrutamento de professores e sua permanência na escola; (d) a formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral; (e) a concepção e os procedimentos adotados na avaliação; (f) o projeto político pedagógico das escolas; (g) a organização e o tamanho das turmas e (h) pouca tradição em estudos e pesquisas. Cabe assinalar que tais barreiras não se encontram em ordem de importância, dado que todas poderiam ocorrer simultaneamente, dependendo do contexto investigado.

A sustentabilidade em nosso projeto: ações desenvolvidas nos aspectos assinalados:

- a) a questão semântica que, em nosso país, ainda requer discussões sobre o sentido e o significado de alguns termos. Como um exemplo, podemos mencionar o quanto acadêmicos e práticos ainda se encontram tão engajados na tarefa de diferenciar integração de inclusão. Embora sejam muito importantes esses esclarecimentos, o tempo que usamos discutindo palavras poderia estar melhor empregado discutindo ações que permitam garantir nossos propósitos. Em outras palavras, poderíamos ganhar um bocado se enfocássemos nossas atenções na identificação e na quebra de barreiras à aprendizagem e à participação de todos dentro das comunidades educacionais das escolas (Booth & Ainscow, 1996).
- b) a gestão político-administrativa e pedagógica, seja do sistema de educação no Rio de Janeiro, seja a das escolas, nas quais trabalhamos.

No que se refere aos integrantes do nível central, mantivemos contatos permanentes, pelo menos a cada mês. Conseguimos, não sem dificuldades, que estivessem conosco

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

outros educadores, além dos da educação especial. Entendemos que, além de evitar o agravamento das situações de exclusão existentes, deveríamos clarificar os propósitos da educação inclusiva, como permanentes e não como decisões momentâneas, de modismo.

Aparentemente a compreensão é fácil. Difícil foi garantir que todas as pessoas do nível central estivessem sempre presentes. Nesse sentido, precisamos exercitar novas estratégias que garantissem a continuidade de nossos encontros, contando-se com as pessoas-chave e que poderiam contribuir para a sustentabilidade dos propósitos e das práticas necessárias para atingi-los.

Quanto à gestão político-administrativa das três escolas, embora não tenha havido mudanças de direção ao longo desses anos, constatamos que as práticas sustentáveis tiveram percursos bem diferentes, com maior receptividade em umas do que em outras. Numa das escolas a forma de gestão sempre nos pareceu muito “doméstica”, como numa grande família na qual a mãe (no caso a diretora) procurava contornar os conflitos sem o devido enfrentamento.

Não por acaso, as relações interpessoais estavam tensas e camufladas. Ao percebermos a latência de tantos conflitos não resolvidos, e a conseqüente insatisfação profissional, foram aplicadas técnicas de dinâmica de grupo. A reação dos professores pôde ser comparada a um grito de liberdade que se concretizou, no processo eletivo para uma nova diretora, na substituição da anterior por outra, aparentemente bem mais “profissional” da educação.

c) O processo de recrutamento de professores e sua permanência na escola.

É difícil pensar em sustentabilidade, com quadros de professores que são muito variáveis, às vezes num mesmo ano. O processo de recrutamento não é feito pelas diretoras das escolas nem depende, apenas, da afinidade dos professores com a intencionalidade educativa expressa no projeto político pedagógico das escolas (isto é, quando elas o têm e/ou ele é conhecido porque foi discutido com a equipe).

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

Infelizmente os professores são recrutados segundo critérios burocráticos, e quando fazem a opção por esta ou por aquela escola, são movidos muito mais pela distância da moradia à escola, pelas simpatias e antipatias com colegas e gestores, pela distância entre as escolas em que trabalham (muitos trabalham em mais de uma escola) do que pela afinidade com o projeto político pedagógico que a escola construiu.

Um aspecto que constatamos é que, pela carência de professores, a coordenadora pedagógica das escolas precisa assumir turma, deixando a descoberto a orientação a um grupo de professores, assim como a própria diretora também assume a regência da sala de aula, por falta de quem o faça.

d) A formação continuada dos professores e da comunidade acadêmica, em geral.

Esta tem sido uma preocupação da rede. Consta, sistematicamente, dos discursos dos gestores e tem desencadeado algumas ações que podemos considerar como sustentáveis. Faz parte do calendário escolar, um dia mensal para centro de estudos. Nesse dia os alunos são dispensados e os professores se reúnem para tratar de assuntos acadêmicos. A idéia que gerou tais encontros era a de promover um espaço para leituras e debates. Porém, as questões administrativas e a pouca motivação dos professores transformou esses encontros em espaços para conversas, trocas de receitas e outras práticas que, decididamente, não poderiam ser sustentadas... Nossa presença estabeleceu uma certa rotina nesses encontros, pois a partir de nossa primeira pesquisa, partimos para a ação de estudarmos coletivamente textos referentes aos assuntos apontados pelos professores, como os de maior necessidade.

Os textos funcionaram como pretexto para discutirmos a prática pedagógica, ouvindo e discutindo, em grupo, as dificuldades e as soluções encontradas, numa verdadeira troca de experiências. Ou, na reconstrução da teoria que desencadeou as reflexões, a partir da prática. Foi tão positiva essa experiência que os professores solicitaram intensificá-la, até porque a rede passava por uma transformação, facultada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mudando do regime seriado para a organização da escola em ciclos de desenvolvimento. Como toda mudança, essa também gerou inúmeras dúvidas e

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

rejeições, aumentadas pelo ressentimento dos professores de não terem sido consultados ou preparados para tão grandes transformações.

Para intensificar nossos encontros, sem ferir a bula legal no que se refere ao número de dias letivos obrigatórios, partimos para a parceria com uma Universidade que recrutou voluntários que ficam nas turmas, liberando os professores, por duas horas a cada 15 dias. É importante frisar que esta parceria vem se mostrando necessária e viável, ainda que alguns ajustes tenham sido feitos para o ano de 2001 quanto às formas de recrutamento, preparação, acompanhamento e apoio dos voluntários, nas turmas das escolas, a fim de assegurar um maior compromisso da parte dos voluntários quanto à sua frequência e pontualidade, bem como quanto ao acompanhamento e apoio aos seus trabalhos.

e) A concepção e os procedimentos adotados na avaliação

Estes aspectos merecem muitas reflexões, pois ainda prevaleciam as atitudes tradicionais, mesmo com as mudanças adotadas nos instrumentos para avaliar o rendimento escolar. Uma vez mais os professores queixavam-se de não terem sido “ouvidos” e, muito menos preparados para trabalhar com critérios qualitativos, traduzidos em conceitos referentes ao processo de aprendizagem. A avaliação como trajetória (Perrenoud, 1999), como travessia permanente para apontar novos caminhos de sucesso, ainda não foi assimilada por todos os nossos professores.

No caso da avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, embora tenham sido abolidas as práticas com uso dos testes psicológicos, a avaliação ainda tem os ranços do modelo clínico, centrado no aluno, com pouca ênfase aos contextos em que a aprendizagem se dá, ou não, segundo as expectativas dos professores. Embora haja todo um esforço para descaracterizar, da avaliação, seu aspecto somativo, ela ainda se mostra como prática perversa e excludente. Procuramos discutir o modelo de avaliação nas escolas e em nível central, baseando-nos nas atuais tendências de avaliar, dinamicamente competências e habilidades (Perrenoud, 2000), em vez de aferir conhecimentos, atribuindo-lhes notas.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

f) O projeto político pedagógico das escolas e, nele, o projeto curricular.

As três escolas elaboraram seus projetos político-pedagógicos, muito mais pedagógicos do que políticos, na medida em que pouco expressam a intencionalidade educativa ou as teorias pedagógicas e de ensino que pretendem contemplar.

Embora o Município do Rio de Janeiro conte com uma proposta – A Multi-Educação (1993), de cunho sócio-histórico, a análise dos projetos pedagógicos das três escolas evidencia que há um currículo oficial e outro oculto, o que é, de fato, desenvolvido nas escolas. Procuramos trabalhar esses aspectos, encontrando muita resistência em uma das escolas e inúmeros conflitos inter-pessoais em outra delas.

g) A organização e o tamanho das turmas.

Esta é uma variável extremamente delicada, pois, embora os próprios gestores de nível central entendam que o desenvolvimento de práticas sustentáveis exige, também, condições sustentáveis, a demanda de vagas na escola tem crescido ano-a-ano, sem a devida correspondência na expansão da rede física, do efetivo dos professores e de sua qualificação para o trabalho com a diversidade. A consequência são turmas numerosas com cerca de 40 alunos ou as classes de 25 alunos, chamadas de aceleração da aprendizagem, para alunos multirrepetentes e que estão em defasagem idade-série.

Colaboramos nas análises críticas dos professores a respeito, estimulamos que redigissem um texto contendo suas críticas e sugestões a serem enviadas ao nível central, dispusemo-nos a sentar e ajudar na escrita, mas não conseguimos evoluir muito além da oralidade das queixas e ressentimentos. Essa é outra das questões comprometedoras do processo de transformar nossas escolas em espaços de construção e exercício da cidadania para uma sociedade inclusiva.

g) Pouca tradição em estudos e pesquisas.

Infelizmente esse é um dos traços de nossa cultura: supor que pesquisa é atribuição das Universidades ou Centros específicos, sendo atribuição dos especialistas. Considerando-se que garantir atividades sustentáveis implica na construção de cenários prospectivos, alicerçados nos estudos do passado e do presente, parece-nos que estimular, nos

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

professores, seu espírito investigativo (no que se refere à sua atuação e nos efeitos que produz), é indispensável em qualquer proposta que pretenda atingir, sempre, objetivos de cunho inclusivista.

Considerações Finais

Nesta seção analisamos brevemente nossas ações em relação a dois aspectos

(A) O que funcionou bem, e por quê;

(B) O que não funcionou tão bem, e por quê.

Deixando apenas como observação a eterna insatisfação com que, geralmente, nós humanos convivemos, reconhecemos que gostaríamos de ter feito mais e de termos nos empenhado nesse sentido. Reconhecemos que apresentar os porquês pode significar nosso movimento de justificativa, eximindo-nos da parcela que nos cabe. Não é com esse sentimento que apresentamos nossa análise crítica. Ao contrário, somos capazes de identificar inúmeras falhas e examiná-las sem culpa, mas com o sincero desejo de evitá-las. O grupo se sente fortalecido com a constatação de inúmeras conquistas. Assim, parece-nos, que funcionou bem (A);

- Nossa motivação que não arrefece, a despeito dos obstáculos enfrentados;
- Nossos registros, o que representa um acervo inestimável de dados;
- A crescente receptividade das escolas, particularmente em duas delas que solicitam nossa presença e evidenciam alegria e gratidão por nossa ajuda;
- A crescente receptividade das chefias de nível central, a ponto de sermos convidadas a ministrar palestras em vários eventos que são organizados, envolvendo a Rede, como um todo;
- O estreitamento dos vínculos com a Diretoria de Educação da 7ª CRE, à qual pertencem as escolas onde temos trabalhado;
- A parceria com a Universidade Estácio de Sá, cujos voluntários iniciaram um trabalho que precisa ser aprimorado.
- A repercussão de nosso trabalho em outras Unidades da Federação, onde o grupo tem sido convidado a falar da remoção de barreiras para a aprendizagem

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

Entendemos, a grosso modo, que esses aspectos podem ser explicados pela seriedade com que nos dedicamos ao que fazemos, porque acreditamos.

(B) Não tem funcionado bem e porquê:

- A impossibilidade de estarmos sempre juntas em nossas visitas nas escolas
- Com o incremento do número de encontros, mais difícil ficou nosso acompanhamento pessoal em todos, até porque alguns são concomitantes;
- A movimentação dos professores das escolas, produzindo descontinuidade nos trabalhos;
- A movimentação dos auxiliares de pesquisa que, lamentavelmente, procuram atividades onde possam ser remunerados, o que não nos é dado oferecer-lhes...
- A descrença dos professores de que possam ocorrer mudanças...
- A dificuldade de nos reunirmos contando, sempre, com os educadores que trabalham no nível central da Secretaria;
- As dificuldades de nos encontrarmos regularmente, como equipe central do projeto, para estudos;
- A insuficiência de recursos financeiros que nos limita e impede de convidar pessoas ou
- evitar de nós gastos pessoais.

Entendemos que são variáveis que interferiram em nosso trabalho e produziram efeitos indesejáveis sem que representem frustrações tais que nos induzam a desistir. Ao contrário!

Podemos dizer que dos resultados alcançados, três eixos tiveram destaque marcante:

- formação/transformação dos professores
- início de uma prática de estudos
- sensibilização do olhar da inclusão

Um dos eixos condutores da pesquisa foi a formação/transformação dos professores em atendimento ao paradigma educacional da inclusão; reconhecendo o perfil da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e as realidades das três escolas envolvidas no

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

projeto. A reflexão ocasionada pelos pontos citados acima proporcionou à pesquisa a busca de respostas para atender à diversidade. Neste contexto, o diagnóstico preliminar apontou a necessidade mais evidente de direcionar o olhar do potencial de cada criança em contribuição para o grupo; denotando ao professor o seu papel nesta contribuição.

Num primeiro momento, o processo gerou o confronto entre as definições e idéias que existiam sobre inclusão. Dessa forma, a reflexão da prática em sala de aula; o (re)conhecimento das práticas de outros professores (troca de experiências); o estudo de teóricos que contribuíram com a educação; e, a identificação da diversidade de situações do cotidiano escolar permearam os primeiros estudos com vistas à remoção de barreiras à aprendizagem e à participação.

A postura pedagógica dos professores passou por um processo de reconstrução, orientada em conjunto com o próprio corpo docente, numa trajetória envolvendo desde a sala de aula, passando pelo staff (coordenação e direção) até a secretaria de educação.

Num outro momento, o conceito de inclusão pôde ser traduzido por “oportunidade de ampliação do olhar para as diferentes realidades, ocasionando condições iguais de desenvolvimento para todas as crianças” (Santos & Frazão, 2000). Tal definição, organizada pelo corpo docente, contempla uma postura voltada para o atendimento de todas as crianças; tendo como desafio tornar a prática eficaz.

A revisão das próprias práticas, através do enfoque sistêmico, revelou aos professores um engajamento no planejamento de desenvolvimento das escolas; trazendo à tona seu papel de agentes na escolha das prioridades de mudança, na implementação de inovações e na revisão do progresso. O momento de planejamento e implementação de ações, a partir da reflexão de seu papel de agentes, foi a retomada de alguns pontos fundamentais ao processo ensino-aprendizagem como objetivos, avaliação, metodologias... que ocasionou a análise e modificação do projeto político pedagógico.

O trabalho com os professores intensificou-se no aprender a identificar e atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos (portadores de deficiência ou não). O

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

alcançe dos objetivos da pesquisa manifestou-se através da evolução positiva que as escolas apresentaram ao longo do período de sua duração mais intensa. Como já citado anteriormente, inclusão é processo permanente e contínuo e, portanto, não é possível admitir que para as escolas em questão já esteja finalizado. Porém, é possível apontar que aspectos fundamentam uma construção positiva para a inclusão.

Trabalhar com a inclusão requer:

- Maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades;
- Conhecer o aluno para educá-lo;
- Conhecer como aprende para ensiná-lo;
- Saber quais aprendizagens estão construídas neste sujeito;
- Saber quais marcas estão definindo suas escolhas;
- Estar disposto a vincular-se ao sujeito;
- Ter possibilidade para o vínculo afetivo;
- Ter disponibilidade para aceitação do outro em sua maneira de ser.

O segundo eixo considerado, referente à prática de estudos, apresentou uma trajetória interessante visto que das três escolas, uma já possuía o hábito de estudar a fundamentação de várias teorias educacionais. Mesmo assim, sua organização fazia-se com grupos em separado (professores agrupados por série ou etapa do ciclo), dificultando a troca de idéias com todos os componentes.

Nos encontros de discussão, as falas dos professores mostravam uma falta de contextualização do próprio encadeamento da educação. O entendimento, por exemplo, do que significava trabalhar sob a premissa de uma proposta de ciclos; baseada em estudos que não estavam simplesmente “em moda” mas era resultado de uma linha de trabalho que vinha sendo adotada pela secretaria de educação já há alguns anos.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

A prática de estudos com reflexões constantes através de estudos de casos e relatos de vivências em sala de aula proporcionou um maior engajamento de boa parte do grupo, pois, estavam presentes professores e equipe de gestão. Ao final de cada encontro, apontavam-se sugestões práticas para tentar solucionar um problema oriundo das escolas, principalmente, pautadas em alunos com dificuldades em aprender.

No período em que iniciou o processo de autonomia das escolas, nossa presença estava pautada no apoio quando o grupo sentia necessidade. Suas discussões e estudos tinham trajetórias baseadas em suas próprias escolhas. O percurso da discussão do paradigma de inclusão teve um caráter bem significativo no tocante ao que era vivenciado nas escolas e o que constituiu mudanças para TODOS os alunos. A possibilidade de verificar que este tema não se refere somente a educação especial e que não basta estar em sala de aula se a aprendizagem não estiver voltada para atender aos ritmos, modalidades e contextos educacionais.

Acreditamos na sensibilização do olhar da inclusão, pois é possível concluir que aqueles que participaram desse projeto tiveram suas práticas modificadas em atenção ao cuidado de tentar atender TODOS os alunos com qualidade. Ações como planejar, verificar estratégias e avaliar foram ressignificadas. Porém, inclusão, enquanto processo contínuo, vai requerer sempre a busca de alternativas para novos desafios. E, acreditamos, que os grupos participantes deste projeto tenham aprendido a buscar.

Bibliografia

BOOTH, T., AINSCOW, M. & DYSON, A. Understanding Inclusion and Exclusion in the English Competitive Education System. In: *International Journal of Inclusive Education*, Vol.1, no. 4, pp. 337-355, 1997.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, 1998.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SANTOS, M.P. Educação Especial, Inclusão e Globalização: Algumas Reflexões. In: *Espaço*. Vol.7. Rio de Janeiro: INES, 1997.

Publicado no Livro: Temas em Educação Especial: Avanços Recentes, Organizado por Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Lúcia cavalcanti Albuquerque Willians. Editora UFSCAR, São Carlos, SP. 2004, p. 213-220. ISBN:85-7600-025-3

_____. Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: duas Leituras e Várias Conseqüências. In: A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Globalização: Duas Leituras e um Exemplo. In: Rhevisão – Recursos Humanos em Revista. No. 4, jul-ago., 1998b (Site Internet: <http://www.revistas.net/rhevisão/4/index.shtml>)

SANTOS, M.P. dos & FRAZÃO, L.P. Inclusão: Respeito às Diferenças. In: Cadernos Pestalozzi, vol. II, no.3, Novembro 2000.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E.; FRAZÃO, L. P. e PORTES, C. Relatório Final de pesquisa: Desenvolvendo políticas e práticas sustentáveis de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. UNESCO/UFRJ/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO/7ª. COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. Dez. 2002.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre, Artmed, 2000

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Educação Multieducação. 1995

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. World Conference on Education For All. Jomtiem, Tailândia, 1990

UNESCO/MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE-SPAIN. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality – Final Report. Salamanca, Spain, 7-10 June., 1994.