

Escola para Todos – um Olhar pelo Mundo

Mônica Pereira dos Santos¹

I - Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir e defender a existência de um sistema educacional que se proponha a atender, com qualidade, a todo o seu alunado, independente de suas características particulares originadas de suas habilidades, origem cultural, étnica, religiosa, opção sexual ou qualquer outro aspecto que o diferencie. Pretende ainda mostrar o que as pesquisas internacionais têm apontado como principais obstáculos à viabilização de uma educação democrática e de qualidade para todos, bem como mostrar que argumentos têm sido utilizados para combater esses obstáculos, removendo-os, ou pelo menos minimizando-os.

As experiências relatadas nas pesquisas podem ser consideradas como iniciativas tomadas por esses países em relação à transformação de suas escolas numa direção cada vez mais inclusiva de seu alunado. Se essas experiências não devem, por um lado, ser traduzidas ao pé da letra para o contexto brasileiro, elas podem e devem, por outro lado, servir de fontes de inspiração para que possamos repensar nossa própria realidade e prática.

Partimos do princípio de que não há, em contexto algum, grupos que possam ser considerados homogêneos. A escola é, em especial, o lugar por excelência em que a heterogeneidade se encontra presente, e tal deve ser celebrada como um recurso, ao invés de ser vista como um problema. Argumentamos que sem uma perspectiva de celebração das diferenças, através da qual velhos paradigmas educacionais relativos a uma prática pedagógica excludente podem ser combatidos e transformados, o objetivo de uma escola de qualidade para todos pode ser inviabilizado.

Dividimos o material subsequente em duas partes. Na primeira, estaremos discutindo o que é a escola para todos no que diz respeito a suas origens históricas, aos seus objetivos e ao porquê de sua existência. A segunda parte tratará de apontar os obstáculos mais comumente encontrados nos diferentes contextos mundo afora, e a relatar o que tem sido sugerido para enfrentá-los.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

II - O que é a escola para todos?

2.1 – Origens – de onde ela vem?

A idéia de escolas que atendam a todo o seu alunado se origina de uma movimentação histórica a favor da democratização e humanização da educação em diversos países. Suas origens já foram apresentadas em diversos artigos e livros, tanto na literatura nacional quanto internacional (ver, por exemplo, Carvalho, 2000, 1998; Santos, 1997, 1998 a, 1998b, 1999; Werneck, 1997). A despeito de uma ou outra visão diferenciada sobre os autores quanto ao assunto, todos concordam em que, historicamente, a origem da noção de escola para todos remonta à pelo menos quatro décadas, quando da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A própria existência deste documento denota o ano de 1948 como um importante marco no sentido da expressão, em declaração, de preocupações ligadas aos direitos básicos de qualquer cidadão do mundo. Entre tais direitos, já se encontra o relativo à educação (artigo...).

Na verdade, tais preocupações não foram manifestas ao acaso. Tratava-se de uma época pós-Segunda Guerra Mundial, em que o desemprego e a recessão econômica assolavam muitos dos países líderes e outros, aliados e inimigos na Guerra. As desigualdades sociais, decorrentes de propostas político-econômicas que primavam principalmente pela prosperidade econômica dos países, tornaram-se ainda mais gritantes. No campo da produção científica, estudos comprovavam cada vez mais toda uma série de discriminações e exclusões ocorrendo nos mais variados terrenos da vida humana. Era, portanto, imperativo uma tomada de atitude pública e manifesta, nos termos de uma Declaração Universal, a respeito das desigualdades constatadas e da reafirmação da necessidade de se combatê-las.

A partir desta época, a luta pelo reconhecimento dos direitos humanos, bem como pela sua proteção, se acirrou e se organizou. Grupos minoritários que sofriam o peso maior da exclusão inauguraram seus próprios movimentos de defesa, constituindo grandes redes de defesa e produção de conhecimentos que propiciassem a adoção de alternativas, em todos os campos, para que uma vida mais digna fosse garantida aos seus membros. Esses grupos tomaram força política, e passaram também a exercer influência na elaboração de políticas mais humanistas em seus respectivos países.

A educação, um dos principais campos através dos quais se promove a formação humana, não ficou de fora. Educacionalmente, constatava-se a exclusão de vários grupos sociais, pelos mais variados motivos, ora explícitos, ora velados. Havia grupos que sequer conseguiam acesso à educação, e outros que, mesmo usufruindo dela, eram vulneráveis às mais variadas práticas de discriminação e conseqüente exclusão.

As décadas de 60 a 90 preocuparam-se especialmente com a investigação científica dessas exclusões. Constatou-se que a exclusão se dava por motivos de etnia, de religião, de gênero, de condições sociais, de supostas incapacidades físicas ou mentais, entre vários outros aspectos. No campo da educação, constatou-se que a escola seguia a sua pedagogia, preponderantemente elitista, e a premissa básica era a de que cabia aos alunos adaptarem-se à ela e sua cultura seletiva. As avaliações, a didática, tudo colaborava para a manutenção de uma escola única, inflexível, em que as diferenças não possuíam nenhum valor – pelo contrário, eram no mínimo inconvenientes. O pressuposto, equivocado, era o de que uma educação “correta” deveria ser uma só para todos, em princípio e na prática, como se todos fossem, também, iguais em suas formas de ser. Como se todos aprendessem pelas mesmas vias, através dos mesmos interesses, e com a mesma motivação.

A questão que as realidades sociais nos apresentavam, no entanto, através da constatação cada vez mais alarmante dos índices de fracasso e exclusão dos indivíduos dos mais variados setores das sociedades, era: embora sejamos todos iguais em valor (como seres humanos), isso não significa que somos todos iguais também em nossa forma de ser. Em outras palavras: apesar de termos declaradamente o mesmo valor como seres humanos, e conseqüentemente os mesmos direitos a uma vida digna, não vivemos de forma homogênea. Pertencemos a grupos variados, temos características (físicas, familiares, históricas, religiosas, culturais, de gênero, psíquicas, etc) variadas, e isso por si só implica a consideração, por parte de qualquer serviço social, de que para que tal serviço atenda, de fato, a todos com maior igualdade, é preciso considerar as diferenças na hora de organizar esses serviços.

Inverte-se, assim, o pressuposto: uma educação “correta”, democrática, justa, jamais poderia ser a mesma para todos no que diz respeito à sua prática, embora sim no que diz respeito aos seus princípios. O princípio de que a educação deve proporcionar uma formação social básica a todo e cada ser humano deveria ser preservado. Mas as práticas através das quais tal

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

princípio se manifesta não podem ocorrer sem flexibilidade e variação. Porque nem todos têm a mesma motivação para aprender, nem todos aprendem melhor apenas ouvindo (há os que preferem ver, os que preferem tocar, os que preferem exercitar, os que preferem falar...), e nem todos querem aprender a mesma coisa. Portanto, uma escola de qualidade para todos deve levar esses aspectos em consideração.

2.2 – Objetivos – para que serve a escola para todos?

Uma escola para todos serve, portanto, como meio reconhecido através do qual os membros de uma sociedade possam ter acesso ao conhecimento e, mais do que isso, à produção deste, como indivíduos ativamente participantes e feitores de seu próprio meio. A escola de qualidade para todos reconhece a importância de seu próprio papel na formação de sociedades mais justas, e luta para extinguir ou minimizar todo e qualquer tipo de exclusão: dentro e fora de sala de aula. Ela serve ao objetivo mais amplo de constituição de sociedades – e conseqüentemente de um mundo – em que as diversidades sejam vistas como riqueza, e nunca como problemas. Pois como nos diz Booth:

A necessidade de se pensar inclusivamente em educação nunca foi tão importante quanto nesta última década. Temos sido dolorosamente lembrados do quanto a paz e a estabilidade ficam abaladas quando a diversidade deixa de ser valorizada.(in: Savolainen et alii, 2000, P. 29).

Neste sentido, cabe lembrar a sua estreita associação com o que hoje se chama educação inclusiva. Esta relação fica explícita num dos documentos internacionais mais importantes da década de 90, que reafirma os princípios expressos em 1990 na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: a Declaração de Salamanca (1994). Em sua versão original (inglesa), lê-se, na página 78 de suas linhas de ação, no tocante aos recursos necessários para que tais linhas tenham efeito:

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o meio mais eficaz de se atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política-chave no plano governamental e a ele (ao desenvolvimento – nota da autora) deve ser dado um lugar privilegiado no planejamento do desenvolvimento nacional.

Em outras palavras, fica claro que a inclusão em educação é a filosofia através da qual uma educação para todos possa, de fato, acontecer. Ao planejarem seu próprio desenvolvimento, as nações deverão levar em conta que a educação para todos, princípio básico de desenvolvimento nos dias de hoje, é alcançada quando fundamentada numa filosofia – de inclusão – que leve em consideração a diversidade presente nas sociedades e seus sistemas de ensino. Isto deve acontecer em todos os níveis: no da organização das instituições

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

educacionais (formais e não formais), na administração de sistemas (educacionais e outros), na formulação e implementação de políticas (nacionais e internacionais), e, acima de tudo, nas práticas sociais (pedagógicas e outras).

2.3 – Justificativa – por que uma escola para todos?

Assim, justifica-se a escola para todos. Ela é importante porque, fundamentada no reconhecimento da importância de se lutar contra as exclusões – e conseqüentemente promover a inclusão –, estará promovendo um mundo cujas relações inter-nacionais e intra-nacionais se darão de forma mais justa, mais igualitária.

III – Como a escola para todos tem sido promovida?

3.1 – Obstáculos e seu enfrentamento

Sete têm sido os temas orientadores de ações nacionais propostos pela Declaração de Salamanca (1994): (a) Política e organização; (b) Fatores escolares; (c) Recrutamento e treinamento de pessoal de educação; (d) Serviços externos de apoio; (e) Áreas prioritárias; (f) Perspectivas Comunitárias e (g) Recursos requeridos.

Em cada um desses temas, as pesquisas levantam o que se pode considerar obstáculos ainda presentes – e conseqüentes ações necessárias – para que a educação para todos seja promovida. Discutiremos aqui os três primeiros temas, considerados como mais imediatamente ligados ao assunto do presente artigo. Cabe esclarecer, no entanto, que todos possuem igual importância ao contexto brasileiro, e que o “corte” de alguns neste artigo se dará meramente em função dos limites de tamanho mesmo.

A respeito do primeiro tema (política e organização), ele afirma a importância de se operacionalizar as políticas em todos os níveis, com apoio mútuo entre comunidades e governos locais e nacionais. De nada adianta formular políticas sem elaborar estratégias para sua implementação. Entre tais estratégias, encontra-se a de engajar tais políticas às realidades das comunidades em que serão aplicadas e a de assegurar maneiras pelas quais tais políticas sejam de fato implementadas localmente.

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

Um outro aspecto levantado como obstáculo no tocante ao tema política e organização refere-se à separação que se verifica em vários países do status de uma educação pública e de uma educação privada. Ele diz:

Em muitos países existe um vasto setor privado cuidando dos mais privilegiados e o Estado provendo educação básica nas áreas mais pobres. Tal educação é geralmente vista como tendo um valor baixo e isso em si constitui uma grande pressão a favor da exclusão, bastante difícil de ser combatida. (Savolainen et alii, 2000, P. 21)

Ainda um terceiro aspecto deste mesmo tema refere-se à existência de políticas e legislações separadas em “especial” e “regular”, e a associação da política de inclusão como sendo parte de uma política reservada a um segmento “especial” da população – o de deficientes. Booth (in Savolainen et alii, 2000) critica isso, dizendo que legislações separadas apenas impedem um exame acurado das pressões excludentes dentro do sistema como um todo, prejudicando, assim, o desenvolvimento da inclusão – que, conforme dito anteriormente, constitui fundamento básico ao acontecimento da escola para todos e não diz respeito apenas às deficiências, embora estas façam, também, parte do espectro da inclusão..

Quanto ao segundo tema, fatores escolares, pode-se destacar, para efeitos deste artigo, questões relativas ao projeto político-pedagógico da escola, à flexibilidade curricular, à avaliação, dentre muitos outros. O projeto político-pedagógico, novidade trazida ao contexto brasileiro pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, numa perspectiva de educação para todos deveria se preocupar com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva dentro da escola, com apoio interno e externo. Uma vez mais, é a Declaração de Salamanca (1994, p. 67, versão inglesa) que delinea o assunto:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que servem a uma grande variedade de alunos de áreas tanto rurais quanto urbanas requer: a articulação de uma clara e poderosa política de inclusão junto com uma provisão financeira adequada – um eficiente esforço de informação pública para combater preconceitos e criar atitudes informadas e positivas – um extenso programa de orientação e treinamento de pessoal – e a provisão dos serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, bem como de muitos outros, são necessárias à contribuição do sucesso de escolas inclusivas: currículo, ambiente físico, organização da escola, pedagogia, avaliação, treinamento de pessoal, ética da escola e atividades extra-curriculares.

No contexto de nossa legislação, fica claro, portanto, que se tais aspectos não são contemplados no projeto político-pedagógico das escolas, a educação para todos e sua fundamentação filosófica (inclusão) correm o risco de ficarem apenas no plano das idéias.

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

Quanto à flexibilidade curricular, preconiza-se que para que a educação seja de qualidade a todos, é necessário que se adapte o currículo aos interesses, ritmos e necessidades do alunado, e não o contrário, como tem tradicionalmente acontecido. A idéia é que as escolas estejam aptas a estimular o melhor desempenho por parte de todo o seu alunado, levando-se em consideração o fato de que a aquisição de conhecimentos não se limita à instrução formal. Como propõe a Declaração de Salamanca (1994, p. 68, versão inglesa):

O conteúdo da educação deveria ser orientado a altos padrões e às necessidades dos alunos com vistas a habilitá-los a participar ativamente no seu desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado à experiência dos próprios alunos e a preocupações práticas a fim de melhor motivá-los.

Por último, mas não por fim, a avaliação, conseqüentemente, precisa ser repensada. Uma perspectiva formativa de avaliação deveria ser adotada, em que, com o acompanhamento freqüente do processo de ensino-aprendizagem, possíveis “problemas” no percurso pudessem logo ser identificados e abordados. Portanto, tanto o percurso de ensino do professor quanto o de aprendizagem do aluno seriam avaliados com freqüência. Sistemas educacionais que ainda fazem uso da repetição de ano como forma de “correção” do fracasso estão decisivamente ultrapassados. É Booth (in: Savolainen et alii, 2000, p. 22) quem nos incita a pensar sobre o assunto:

Em sistemas que tentam corresponder à diversidade do alunado, tenta-se introduzir políticas flexíveis de avaliação. A repetição tem sido questionada, bem como práticas padronizadoras. Tais práticas se baseiam na premissa de que as turmas devem ser homogêneas. A inclusão implica valorizar a diversidade das turmas e a adaptação do ensino no sentido de apoiá-los.

Chegamos, assim, ao terceiro tema escolhido para análise, a saber, recrutamento e treinamento de pessoal de educação. Tal como acontece com os outros temas, também neste há toda uma variedade de aspectos a serem discutidos, potencialmente considerados como obstaculizantes à educação de qualidade para todos.

Um primeiro aspecto freqüentemente mencionado sobre este tema e respeitante ao sucesso de uma educação de qualidade para todos trata da necessidade premente de um bom preparo de docentes para a tarefa de educar para a diversidade. A própria Declaração de Salamanca (1994, p. 70, versão inglesa) sugere:

Programas de formação de professores deveriam prover a todos os licenciandos e futuros professores (primários ou secundários) uma orientação positiva em relação às deficiências, desenvolvendo uma compreensão do que pode ser alcançado em escolas com serviços locais de apoio disponíveis. O conhecimento e as habilidades requeridas são primariamente aquelas de um bom ensino e incluem a identificação das necessidades

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

especiais, a adaptação de conteúdos curriculares, a utilização de tecnologia de apoio, procedimentos de individualização do ensino para atender a uma maior variedade de habilidades, etc. Em escolas de estágio de professores, atenção específica deveria ser dada ao preparo de todos os professores para exercerem sua autonomia e utilizar suas habilidades em adaptar o currículo e o ensino a fim de atender as necessidades dos alunos, bem como a fim de colaborar com especialistas e cooperar com as famílias.

Felizmente, a legislação brasileira corrobora esta idéia em algumas legislações, pelo menos no que diz respeito ao alunado composto pelos deficientes. Dentre elas podemos citar a Portaria Interministerial 1973, de 1989, e a própria LDB 9394 de 1996. Na primeira, há a sugestão da inclusão de disciplinas relativas às deficiências em vários cursos de Licenciaturas e outros, das áreas médicas e para-médicas. Na segunda, no próprio Capítulo V, referente à Educação Especial, destaca-se, no artigo 59, o seguinte trecho:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (...) III professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ainda que se possa fazer uma série de ressalvas quanto aos aspectos propostos na LDB – como, por exemplo, o de reforçar dois tipos de formação de professores – o especial e o regular, realimentando a separação entre “educações” – especial e regular – trata-se de um avanço, no caso brasileiro, a idéia de que todo professor deva ser preparado para atender à diversidade em sala de aula.

Um outro aspecto relevante a respeito da formação de educadores refere-se à presença de um professorado representativo de grupos excluídos exercendo a profissão. É Booth (in: Savolainen et alii, 2000, P. 26) quem nos auxilia uma vez mais a este respeito, e complementa o aspecto anterior:

Em muito países, o professorado não é representativo de grupos excluídos. Em muitos cursos de formação de professores a inclusão é considerada em sessões separadas, usualmente associadas com alunos deficientes ou categorizados como tendo necessidades educacionais especiais, ao invés de permear a perspectiva educacional em todos os cursos. Isto desencoraja o desenvolvimento de perspectivas inclusivas de ensino. Em alguns casos as qualificações não permitem que professores especialistas lecionem para turmas regulares. Tem havido um crescente reconhecimento de que qualquer especialização deve ser precedida por uma formação geral comum.

E ainda um terceiro aspecto a ser levantado refere-se ao treinamento em-serviço e capacitações. É crescente na literatura a ênfase dada à importância de se planejar tais atividades em consonância com um projeto de desenvolvimento da escola como um todo. E,

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

mais do que isso, têm-se tornado cada vez mais populares e bem-sucedidas as experiências em que se agrupam escolas a fim de se otimizar e enriquecer recursos. Recorremos uma vez mais a Booth (in: Savolainen et alii 2000, P. 26-27), finalizando o assunto:

O agrupamento de centros de aprendizagem amplia os recursos disponíveis para treinamento e disseminação (de conhecimentos - nota da autora). Os agrupamentos poderiam incluir centros especiais e regulares de aprendizagem compartilhando recursos como um passo rumo a uma maior inclusão. Em muitos países professores assistentes são empregados para apoiar alunos deficientes. Deve haver uma clara estratégia sobre como esse profissional pode apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos.

Como se vê, se em cada escola cada professor fosse compreendido como um recurso em potencial para promoção da inclusão, provavelmente estaríamos discutindo outros aspectos, menos básicos, de promoção de uma educação para todos, com qualidade.

IV – Conclusões

São muitos os obstáculos à promoção da educação para todos, mas também têm sido muitas as alternativas encontradas nos mais variados países no sentido de superar tais obstáculos. A falta de recursos, ainda que constitua um problema real e sério a ser considerado em todo este processo, não é, e nem pode ser, suficiente para justificar uma desistência, ou mesmo o fracasso da promoção de uma escola de qualidade para todos.

Cumpra, acima de tudo, compreender que a educação para todos, assim como e porque fundamentada na filosofia de inclusão, não é um ideal ao qual devemos pretender chegar um dia, mas um processo que já se encontra em andamento e cujo fim não existe. É que tem seu peso maior nas atitudes que assumimos perante o mundo que desejamos ter. Estaremos sempre lutando por uma educação para todos na medida em que estivermos lutando pela inclusão de alunos, ou seja, contra sua exclusão da participação nos currículos e na vida da comunidade escolar como um todo. E ao lutar por uma educação para todos, estaremos cada vez mais e mais preparando um mundo que abrace cada vez mais a todos.

Bibliografia

BRASIL/MEC. Lei no. 9394 de Dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler (2000) Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre, Mediação.

_____ (1998) Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro, WVA.

Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001. pp.27-34.

SANTOS, Mônica Pereira dos (1997). Educação Especial, Inclusão e Globalização: Algumas Reflexões. *Espaço – Informativo Técnico e Científico do INES*, vol.7, p.13-21.

_____. (1998a). Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: duas Leituras e Várias Conseqüências. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1999) Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial. (no prelo)

SAVOLAINEN, Hannu; KOKKALA, Heikki e ALASUUTARI, Hanna (2000). Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality. Helsinki, Ministry for Foreign Affairs of Finland.

UNESCO/Ministry of Education and Science of Spain (1994) Final Report – World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 de junho de 1994.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

Artigos de Sites:

SANTOS, Mônica Pereira dos. (1998b). Globalização: Duas leituras e um Exemplo. *Rhevisão – Recursos Humanos em Revista* - No. 4, jul-ago.
<http://www.revistas.net/rhevisão/4/index.shtml>.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. <http://www.um.org/Overview/rights.html>