

Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas Sustentáveis: Brasil, Inglaterra, África do Sul e Índia

1. Introdução

Trata-se de um projeto internacional que envolve quatro países (Inglaterra, Brasil, África do Sul e Índia), coordenado pela Open University e pela University of Manchester, e financiado por estas instituições em parceria com a UNESCO. É proposto o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e comparativo sobre política e prática de educação inclusiva a partir do conhecimento e experiência de pesquisadores e práticos dos respectivos países.

O desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão tem merecido uma crescente importância nacional e internacional e recebeu maior impacto em duas conferências organizadas sob os auspícios das Nações Unidas. A primeira delas, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990, promoveu a idéia de "Educação para Todos". A ela se seguiu, em 1994, a conferência promovida pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, que levou à uma declaração que tem sido utilizada em vários países para rever suas políticas educacionais. A Declaração de Salamanca propõe 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 educacional.

Os países participantes no presente estudo foram selecionados tendo em vista as contribuições significativas que possam prestar ao desenvolvimento um do outro. Uma análise cuidadosa de semelhanças e diferenças entre os países, relativas aos problemas encontrados e às

tentativas de superá-los, deverá apontar para as soluções educacionais que melhor servirem a um contexto em particular.

2. Objetivo Geral

Redução da exclusão acadêmica e social do processo educacional através do desenvolvimento e da mobilização de recursos locais e da disseminação de práticas em que se verifique um engajamento efetivo das unidades escolares e respectivos profissionais, docentes e técnicos, bem como da comunidade local, na remoção de barreiras à aprendizagem.

3. Objetivo Específico

Identificação e otimização dos recursos humanos e materiais disponíveis para dar apoio à educação inclusiva em qualquer país de forma que os progressos sejam sustentáveis e possam ser incorporados à política regional e nacional. A participação dos governos locais, regionais e nacionais será desejável em cada país, a fim de que as possibilidades de sucesso possam ser maximizadas e a transferibilidade do projeto possa ser facilitada de forma que o mesmo seja ligado às iniciativas locais e nacionais existentes.

4. Justificativa

Trata-se de um dos poucos projetos que combinam as experiências de países com tamanhas discrepâncias econômicas. Os resultados mais relevantes serão o desenvolvimento de políticas e práticas dentro das áreas selecionadas em cada país, e evidências de disseminação de práticas inspiradoras a outras áreas, em nível local e regional.

Trata-se, ainda, de um estudo que atende às demandas impostas pelas orientações expressas em documentos oficiais de cunho nacional e internacional, a exemplo do exposto na introdução. Hoje, mais do que

nunca, é imperativo o desenvolvimento de pesquisas que busquem práticas inovadoras (administrativas e pedagógicas) no cotidiano escolar a partir da identificação e desenvolvimento de recursos existentes na própria realidade local.

O conceito de inclusão proposto neste estudo (e explicitado na Fundamentação Teórica) vem atender a tais demandas, na medida em que sua adoção implica, entre outros aspectos, na identificação dos alunos excluídos de um dado contexto, e no desenvolvimento dos recursos educacionais e locais necessários à consolidação da educação "Para Todos", conforme preconizado em documentos e de acordo com as características particulares ao referido contexto.

Por fim, no caso brasileiro, a realização deste trabalho no município do Rio de Janeiro justifica-se, entre outros motivos, pela tradição e credibilidade que este município exerce no contexto nacional, representando mais uma contribuição a ser oferecida ao MEC.

5. Fundamentação Teórica

O movimento pela inclusão não é recente. Historicamente, ele pode ser considerado como parte de uma série de movimentos a favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, de acesso e permanência à vários bens sociais, incluindo a educação.

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 é generalizada e se aplica a todos os excluídos, mesmo àqueles 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...).

No entanto, ainda que a inclusão seja aplicável, em teoria, a todos os excluídos, nem sempre ela é considerada desta forma. Na verdade, tem havido uma tendência a se pensar a política de inclusão ou a "educação inclusiva" como sendo referente apenas a alunos com deficiências ou outros categorizados como tendo "necessidades educacionais especiais".

Tal concepção tem sido criticada em nações economicamente ricas (Booth & Ainscow, 1998). Frequentemente, a inclusão tem sido vista como simplesmente envolvendo a movimentação de alunos da escola especial para a escola regular, assumindo-se que eles são "incluídos" quando aí colocados.

Esta visão de inclusão acaba sendo limitada e apresentando alguns problemas. Em primeiro lugar, ela deixa de ser vista como um processo para se tornar um fim em si mesmo. Gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa. Perde-se, assim, o caráter dinâmico e dialético de um processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito.

Em segundo lugar, e conseqüente ao exposto no parágrafo anterior, ela repete um modelo de análise que atrela o seu possível sucesso à provisão de serviços. Em outras palavras, acredita-se que medidas organizacionais são suficientes para "resolver" o "problema" da inclusão. Este modelo de

análise inspira-se na idéia proposta por Deno (1970) de uma "cascata" de serviços.

Dentro desta concepção, a inclusão (que na época recebia o nome de integração) aconteceria num continuum de serviços oferecidos, que variariam, como numa cascata, do ambiente mais restritivo ao menos restritivo. Assim, quanto menos restritivo o ambiente, mais "incluída" a criança estaria, dentro do sistema educacional.

Esta perspectiva trazia implícita a necessidade de diagnosticar os casos, a fim de determinar que serviços seriam os mais "inclusivos" para cada caso, de acordo com suas possibilidades. Isto, por sua vez, alimentava a prática de rotular os referidos casos, na medida em que para determinar o serviço, era necessário saber exatamente de que caso se tratava. Como se vê, um modelo que, ainda não conseguia superar a tradição de uma abordagem clínica e intra-individual do "problema".

Em terceiro lugar, a concentração de esforços na descoberta de um nome para o "problema" terminava por superpor, muitas vezes, o objetivo final que todo sistema educacional deve ter: o de educar. Assim, a resposta pedagógica, a organização da escola em termos das respostas educativas que deve dar a cada aluno que possui, ficava, muitas vezes, esquecida. A justificativa comum era a de que as características clínicas dos casos para inclusão apresentavam demandas que ficavam acima daquilo que a escola pudesse oferecer para que a inclusão acontecesse. As atitudes dos professores e outros profissionais da escola, membros do staff e comunidade atendida pela escola não eram sequer pensadas como parte do "problema".

Com isso, e eis aqui o quarto aspecto, uma perspectiva pluri-dimensional da inclusão era negligenciada. Aspectos tão importantes quanto o das características do indivíduo a ser "incluído" propriamente ditas não eram consideradas, como por exemplo mecanismos ideológicos de exclusão social reproduzidos na escola em diversas facetas.

O fracasso escolar gritante, as evasões, o agrupamento de alunos em turmas de repetentes ou em grupos dos mais atrasados no fundo das salas, além da já mencionada atitude dos implicados, não seriam estes, também, fatores que formam uma massa de excluídos, com necessidades tão iguais, senão ainda maiores, de serem incluídos?

O presente projeto considera a inclusão em educação de uma forma distinta ao que foi colocado supra. Definimos 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.

Fica claro que em qualquer país a falta de facilidades, a necessidade de reformas curriculares, o treinamento insuficiente ou inapropriado de professores, a baixa frequência à escola, os problemas de pobreza na família, o deslocamento cultural, as condições que colocam crianças em situação de risco de morarem nas ruas, os problemas de doenças e as diferenças entre a língua em que recebem instrução escolar e a língua

falada em casa podem ser questões tão importantes quanto as deficiências quando se analisa fatores que afetam a participação das crianças na escola.

Por estas razões propomos que "alunos que experimentam barreiras à aprendizagem" possam ser um foco mais apropriado do que "alunos com necessidades educacionais especiais", quando se trata de políticas de inclusão. Acreditamos que o foco proposto faz com que a ênfase na intervenção recaia em descobrir e minimizar barreiras à aprendizagem, ao invés de identificar e tratar defeitos dos alunos.

Em conseqüência, quando, neste projeto, falamos em inclusão, 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 (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, 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)

6. Metodologia

(a) Universo da Pesquisa:

Tal como exposto anteriormente, a pesquisa se concentrará em três escolas da 7^a CRE: Delgado de Carvalho, Margaret Mee e Vítor Meirelles, envolvendo os alunos do primeiro segmento do primeiro grau.

(b) Tipo de Pesquisa:

Trata-se de uma 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)

Pretende-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 deverão construir em conjunto a análise dos dados obtidos e das propostas de solução que possam ser implementadas em outras escolas. Isso implica, além da pesquisa de campo, em estudos teóricos e permanente avaliação das mudanças a serem adotadas na prática pedagógica voltada para a educação de qualidade para todos.

(c) Procedimentos:

No plano internacional, o projeto se divide em quatro fases, que podem ocorrer simultaneamente:

Fase 1: Montagem do Projeto

Dois pesquisadores que liderarão o projeto em cada país selecionarão uma área de desenvolvimento de política que represente a variedade de questões de exclusão acadêmica e social. Eles foram convidados a participar de um seminário inicial financiado pelas Universidade de Manchester e pela Open University, para trabalharem juntos na especificação dos detalhes do projeto e para decidir sobre datas de entrega de relatórios e sobre o conjunto de critérios para uma avaliação contínua.

Fase 2: Desenvolvimento

A Segunda fase da pesquisa envolverá o estabelecimento de uma equipe de apoio e o começo do trabalho de desenvolvimento dentro das áreas selecionadas em cada país.

Fase 3: Apoio ao Desenvolvimento do Projeto

Esta fase envolverá um ciclo de pesquisa cooperativa e fóruns de desenvolvimento em três dos quatro países. Os pesquisadores se reunirão à equipe de apoio e aos políticos nacionais e locais para interrogações sobre as evoluções e para a socialização de soluções à superação de barreiras à evolução. Duas visitas de duas semanas serão feitas a cada país por todos os pesquisadores ao longo dos três anos do projeto.

Fase 4: Disseminação

A fase quatro requererá a disseminação da política da área escolhida a outras áreas dentro daquele país. Dois dos dias reservados em cada um dos oito fóruns de desenvolvimento envolverão disseminação local e regional. A UNESCO sugeriu que tais sejam de abrangência Continental uma vez que o projeto tenha sido estabelecido, e financiamento para tal objetivo será

buscado pela mesma. A disseminação também deverá ser feita através de artigos, livros e conferências.

Em atenção a essas fases, propomos, no caso brasileiro, os seguintes procedimentos:

- (a) Apresentação do projeto à Sra. Secretária Municipal de Educação;
- (b) Discussão da proposta com as equipes da Secretaria, objetivando esclarecer dúvidas e colher sugestões;
- (c) Reuniões com a equipe do Instituto Helena Antipoff para apresentação do projeto, com ênfase na abordagem da remoção de barreiras à aprendizagem, o que não limita a proposta ao alunado da educação especial;
- (d) Reuniões com a equipe de coordenadores do Instituto Helena Antipoff em conjunto com os Agentes da Educação Especial naquela CRE, as Equipes de Acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação e as Diretoras da Divisão de Educação das CREs;
- (e) Reunião com a equipe do Instituto Helena Antipoff que atua na 7^a CRE em conjunto com os Agentes da Educação Especial naquela CRE, a Equipe de Acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação que atua na 7^a CRE, objetivando estabelecer os integrantes do projeto, nas escolas selecionadas;
- (f) Reuniões periódicas com os participantes da pesquisa-ação, para:
 - construção de indicadores da coleta de dados,
 - coleta dos dados propriamente dita,
 - análise dos dados,
 - estudos teóricos compatíveis com a natureza dos dados obtidos em campo,
 - elaboração da proposta de intervenção educativa.

- (g) Reuniões periódicas de acompanhamento das ações, com a presença dos envolvidos na pesquisa;
- (h) Organização de eventos de discussão e disseminação dos resultados da prática pedagógica para a remoção das barreiras à aprendizagem, com a presença dos coordenadores do projeto;
- (i) Reuniões de acompanhamento com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, para informar e aprimorar os trabalhos;
- (j) Produção de textos para divulgação;

(d) Formas de Análise dos Resultados:

Por se tratar de uma pesquisa-ação, partimos do princípio que a análise é simultânea ao processo da pesquisa e essencialmente qualitativa. Ainda que façamos uso de certos dados numéricos, a análise sempre se dará num enfoque qualitativo-descritivo.

Assim, a cada etapa finalizada, conforme decidido em conjunto em cada escola, estaremos coletando dados que expressem a opinião e a avaliação dos participantes implicados, com vistas a elaborar análises o mais detalhadas possível sobre o projeto em si, e sobre seus objetivos: a identificação e enfrentamento de barreiras à aprendizagem.

Além disso, estaremos registrando (gravando em tape e em vídeo, bem como anotando) os encontros - tanto com as escolas quanto com a Secretaria Municipal de Educação e seus órgãos participantes no projeto.

Estaremos, ainda, trabalhando com a análise de casos levantados pelas escolas como ‘exemplos’ de barreiras a serem enfrentadas, o que implica nossa presença nas mesmas em dias outros que os de nossos encontros oficiais. Conhecendo – e participando – da cultura da escola, teremos

possibilitar uma análise o mais completa possível de cada contexto pesquisado.

7. Justificativa para os Itens Solicitados:

Após um ano de início aos trabalhos deste projeto, temos a satisfação de informar que todos os passos propostos, incluindo publicações e a disseminação, têm sido cumpridos. No entanto, as verbas recebidas da UNESCO para este projeto, até o momento, não têm proporcionado a cobertura de vários materiais e serviços que consideramos relevantes, à medida em que o projeto vem se desenvolvendo e ampliando.

Um exemplo disso é que temos contado com a colaboração voluntária de 2 estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e de 5 alunos especiais do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UFRJ. Gostaríamos de obter alguma ajuda para esses alunos.

Um outro exemplo se verifica através da necessidade de termos uma máquina de filmar, um computador para uso do grupo com acesso à Internet, verbas para utilização de serviços de terceiros (ex: técnicos de vídeo, que possam editar e transcodificar as gravações para o sistema inglês; tradutores...) entre outros – equipamentos e serviços que, até agora, temos pedido emprestado ou recebido como favores.

O financiamento da UNESCO tem coberto basicamente despesas com transporte, gasolina, papelaria e fotocópias. Como ainda temos dois anos em curso pela frente – com grandes possibilidades de extensão do projeto, dado o sucesso que tem obtido na Rede e nas escolas, cremos que é necessário obter recursos extras.

8. Período de Duração do Projeto

Previsto para 3 (três) anos, a partir de dezembro de 1998.

9. Cronograma de Execução e Desembolso:

O dinheiro recebido será imediatamente aplicado na compra de um computador e de uma máquina de filmar, ambos a serem doados às escolas ao término do projeto. O restante será aplicado em bolsas aos alunos e serviços de terceiros, ao longo do ano de 2000.

10. Bibliografia de base:

BOOTH, T. (1981) Demystifying Integration. In: SWANN, W. (ed.) *The Practice of Special Education*. London, Basil Blackwell. Chap. 5.1

BOOTH, T. (1983) Integrating Special Education. in: BOOTH, T. 7 POTTS, P. (eds.) *Integrating Special Education*. London, Routledge, Chap. 1.

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

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

DENO, E. (1970) Special Education as Developmental Capital. In: *Exceptional Children*, No. 37, pp. 229-237

THIOLLENT, Michel (1998) *Metodologia da Pesquisa-ação*. 8^a ed. São Paulo, Cortez.

UNESCO (1990) **Declaração Mundial de Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, Tailândia, julho de 1990.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, julho de 1994

10. Pesquisadores

- Brasil:
 - Mônica Pereira dos Santos, Professora Adjunta em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Endereço: Rua Pompeu Loureiro, 20/202 – Copacabana – Rio de Janeiro – RJ. CEP: 22061-000
Tel: 547 1568
Fax: 549 3521
Celular: 99 65 57 58
e-mail: tuscula@amcham.com.br
 - Rosita Edler Carvalho, Doutora em Educação, Consultora em Educação
Endereço: Praia de Botafogo, 422/603 – Botafogo – Rio de Janeiro – RJ. CEP: 22250-040
Tel: 286 8666
Fax: 527 5715
Celular: 99 99 00 35
e-mail: edler@centroin.com.br
 - Inglaterra:
 - Tony Booth, Professor Adjunto em Educação, Open University
 - Mel Ainscow, Professor Titular em Educação, Universidade de Manchester
 - África do Sul:
 - Nithi Muthukrishna, Professora Titular em Educação, Universidade de Natal
 - Razi Jairaj, Professora Assistente, Universidade de Durban-Westville
 - Marie Schoemon, Administração de Educação Especial, Província de Gauteng, Pretoria
 - Índia:
 - Mithu Alur, Associação Fouders Spastics, India
- Shobha Sachdev, Diretora do Centro de Educação Inclusiva de Bombay