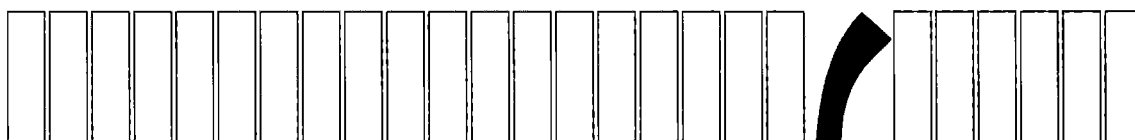


Arquivo
Aberto sobre

Educação Inclusiva



**Material de Apoio para
Gerentes e Administradores**



A Unesco não se responsabiliza pela
tradução do texto, sendo a versão
em português de total responsabilidade
da Die Presse Editorial Ltda
Tel.: 61 . 349.5711

As opiniões expressas neste documento são
do autor e não refletem necessariamente
o posicionamento da UNESCO.

UNESCO
Educação Inclusiva
Seção de Combate à Exclusão por meio da Educação
Divisão de Ensino Fundamental

7, place Fontenoy
75352 PARIS 07 SP
France

Telefone: 33-(0)1-45 68 11 95
Fax: 33-(0)1-45 68 56 27
e-mail: s.vayrynem@unesco.org
<http://www.unesco.org/education/educprog/sne>

Índice

Agradecimentos.....	9
Introdução.....	11
O Fundamento Racional da Educação Inclusiva.....	15
1 Educação Inclusiva e Direitos Humanos.....	16
2 Educação para Todos.....	17
3 Educação Inclusiva.....	19
3.1 Educação Inclusiva, deficiências e necessidades educacionais especiais.....	21
3.2 Educação Inclusiva e o modelo social de dificuldades no aprendizado.....	22
3.3 Progressos em prol da educação inclusiva.....	23
Questões e implicações.....	25

Tópico 1

Gerenciando o Desenvolvimento de Práticas e Políticas Inclusivas

Lógica.....	28
Exemplos de Estratégia.....	28
1 Dando início às mudanças.....	28
1.1 Desenvolvendo uma filosofia de inclusão.....	28
1.2 A inclusão como um desenvolvimento que abrange todo o sistema.....	29
1.3 Mobilizando a opinião e formando consenso.....	30
1.4 Desenvolvendo uma análise da situação.....	32
1.5 O papel da legislação.....	33
1.6 Desenvolvendo educação inclusiva por meio de iniciativas de pequena escala.....	34
1.7 Fatores de sucesso em projetos locais.....	36
2 Mudando estruturas administrativas.....	37
2.1 Incorporando estruturas separadas.....	37
2.2 Criando um foco.....	38
2.3 Administração delegada.....	38
3 Mobilizando recursos para a inclusão.....	39
3.1 Identificando recursos.....	39
3.2 Formando parcerias.....	40
3.3 Abordagens para o envolvimento 'de cima para baixo' e 'de baixo para cima'.....	41

3.4 <i>Envolvendo organizações internacionais e ONGs</i>	42
3.5 <i>Aproveitando ao máximo recursos limitados</i>	43
Questões e implicações	44

Tópico 2

Desenvolvimento Profissional para a Educação Inclusiva

Lógica	48
Exemplos de estratégia.....	49
1 Uma abordagem para todo o sistema	49
2 Apoio ao desenvolvimento escolar	51
3 Modelos Cascata	53
4 Educação a distância	53
5 Repensando estruturas de formação do professor	54
5.1 <i>Treinamento inicial</i>	56
5.2 <i>O novo papel dos educadores especiais</i>	57
6 Treinando os orientadores	58
7 Tornando o treinamento sistemático	60
Questões e implicações	61

Tópico 3

Avaliação Educacional como Parte de uma Educação de Qualidade

Lógica	64
Exemplos de Estratégia	64
1 Objetivos da avaliação	64
1.1 <i>O uso da avaliação no planejamento</i>	64
1.2 <i>O uso da avaliação para o planejamento dos professores</i>	65
1.3 <i>O uso da avaliação no desenvolvimento da escola</i>	66
2 Técnicas de avaliação de professores	68
2.1 <i>Avaliação qualitativa do ensino</i>	69
2.2 <i>Princípios de avaliação inclusiva de professores</i>	70
3 Desenvolvendo habilidades dos professores	71
4 Formando equipes de avaliação	72
5 O papel dos pais e dos alunos	74
6 Avaliação e intervenção precoces	75
6.1 <i>Avaliação e intervenção nos primeiros anos de vida</i>	76
6.2 <i>Avaliação e intervenção precoce nos primeiros anos escolares</i>	78
6.3 <i>Avaliação precoce nos anos escolares: uma avaliação com base no currículo</i>	79
6.4 <i>Avaliação precoce na fase de transição entre a escola e a fase adulta</i>	80
Questões e Implicações	80

Tópico 4

Organizando Suporte para Sistema Inclusivos

Lógica	84
Exemplos de Estratégia	84
1 Mobilizando suporte dentro e fora das escolas	84
2 Construindo suporte para escolas e comunidades	85
2.1 Desenvolvimento de equipes com base na escola	85
2.2 Criação de serviços peripatéticos	86
2.3 Levando serviços às escolas especiais	88
2.4 O estabelecimento de centros de referência	89
2.5 Educação Suplementar	90
3 Desenvolvendo serviços holísticos	92
4 Gerenciamento local de serviços	93
Questões e Implicações	93

Tópico 5

A participação de famílias e comunidades na educação inclusiva

Lógica	96
Exemplos de Estratégia	96
1 Fazendo parcerias: escola e família	96
1.1 A contribuição das famílias	96
1.2 Fazendo parcerias	98
1.3 Famílias como ativistas	100
1.4 Famílias de grupos marginalizados	102
1.5 Direitos da família	104
1.6 Envolvimento das famílias na governança	105
2 Fazendo parcerias: maior envolvimento da comunidade	106
3 Fazendo parcerias: a escola como um recurso comunitário	108
Questões e Implicações	110

Tópico 6

Desenvolvendo um currículo inclusivo

Lógica	114
Exemplos de Estratégia	114
1 Ampliando a definição de aprendizagem	114
2 Relevância cultural	116
3 Flexibilidade curricular	117
3.1 Estratégias para a flexibilidade curricular	117

3.2 Formas de organização curricular	119
3.3 Adaptação e modificação do currículo	120
3.4 Desenvolvendo avaliação, credenciamento e progressão inclusivos	121
4 Capacitando professores e escolas para trabalharem com currículos inclusivos	124
4.1 Os requisitos de currículos inclusivos.....	124
4.2 Suporte para professores	124
Questões e Implicações	126

Tópico 7

Gerenciando o Financiamento para Suporte a Sistemas Inclusivos

Lógica	130
Exemplos de Estratégia	130
1 Recursos, fundos e dificuldades: ampliando a visão	130
1.1 Respostas às dificuldades que não dependem de verba	130
1.2 Investimento em recursos não-materiais	131
2 Firmando parcerias subsidiárias	131
3 Fusão de fontes de receita	132
3.1 Etapa 1: A transferência de fundos entre níveis.....	133
3.2 Etapa 2: A distribuição de fundos	134
3.3 Fundos universais x fundos com destinação	136
4 Programa para a equalização de oportunidades	137
5 Trabalhando com comportamento estratégico	138
6 Monitoramento e responsabilização	139
Questões e Implicações	141

Tópico 8

Gerenciando Transições Pela Educação

Lógica	144
Exemplos de Estratégia	144
1 Transição entre o lar e a escola.....	144
1.1 Identificação e intervenção precoce	144
1.2 Envolvimento familiar	146
1.3 Colaboração entre agências	147
1.4 Transferência de informações	148
2 Transições dentro do sistema escolar.....	149
2.1 Remoção de barreiras estruturais	149
2.2 Suavizando o processo de transferência.....	151
3 Transições entre a escola e o mundo pós-escola	152
3.1 Ampliando o acesso e a participação	153
3.2 O currículo vocacional.....	154

3.3 Emprego apoiado e aprendizagem no ambiente de trabalho	156
3.4 Planejamento da transição	157
3.5 Necessidades de treinamento e desenvolvimento	158
Questões e Implicações	160

Tópico 9

Iniciando e Sustentando Mudanças nas Escolas

Lógica	162
Exemplos de Estratégia	162
1 Selecionando as escolas participantes	162
1.1 Iniciativas a partir da escola	162
1.2 Iniciativas a partir do sistema	163
1.3 Trabalhando com escolas mais ou menos eficientes	165
2 Transformando as escolas	166
3 Colaboração e parceria entre as escolas	166
4 Alguns erros comuns	170
Questões e Implicações	171

Agradecimentos

A UNESCO agradece a todas as pessoas listadas abaixo por suas contribuições no desenvolvimento deste 'Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva'.

Tópicos do Arquivo Aberto:

Anupam Ahuja	Índia
Ana Maria Benard da Costa	Portugal
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago
Cynthia Duk	Chile
Birgit Dyssegaard	Dinamarca
Rosita Edler Carvalho	Brasil
Peter Farrel	Reino Unido
Clement Gine	Espanha
Ximena Guarella	Chile
Janet Holdsworth	Laos
Joeph Kisanji	Tanzânia
Lilian Mariga	Zimbábue
Cor Meijer	Holanda
Nithi Muthukrishna	África do Sul
Oscar Nieto	Chile
Martin Omagor-Loican	Uganda
Mônica Pereira dos Santos	Brasil
Mabuel Pérez	Chile
Gordon Porter	Canadá
Julia Stone	Canadá
Marie Schoeman	África do Sul
Mariana Torredemer	Portugal
Teresa Vitorino	Espanha
Adina Vrasmas	Romênia
Traian Vrasmas	Romênia

Revisão do material:

Mithu Alur	Índia
Ana Maria Benard da Costa	Portugal
Birgit Dyssegaard	Dinamarca
Kenneth Eklindh	Suécia
Janet Holdsworth	Laos
Hala Ibrahim	Jordânia
Ana Luisa López	UNESCO Santiago
Susie Miles	EENET, R.U.
Omar Nofal	Palestina
Martin Omogor-Loican	Uganda
Isabel Pães	Portugal
Darlene Perner	EUA
Teresa Vitorino	Portugal
Lena Saleh	França
Annuh Savolainen	Finlândia
Maite Torres-Blanqué	Espanha
Traian Vrasmas	Romênia

Feedback e comentários sobre as várias versões:

Anupam Ahuja	Índia
Mel Ainscow	Reino Unido
Rosa Blanco Guijarro	UNESCO Santiago
Birgit Dyssegaard	Dinamarca
Windyz Brazão Ferreira	Brasil
Salome Katwishi	Zâmbia
Nithi Muthiukrishna	África do Sul
Isabel Pães	Portugal
Rosita Edler Carvalho	Brasil
Mônica Pereira dos Santos	Brasil
Bengt Persson	Suécia
Tirusei Teferi	Etiópia

Introdução

Este Arquivo Aberto se destina a dar suporte a quem se preocupe em promover a educação inclusiva em seu país. De modo particular, oferece aos administradores e executivos de diferentes países a possibilidade de orientar seus respectivos sistemas no sentido de maior inclusão, a partir da experiência internacional. Este Arquivo Aberto provavelmente será utilizado por ocupantes de cargos de liderança no âmbito de órgãos nacionais de educação ou seus equivalentes em nível municipal e distrital, bem como em centros de referência, organizações sem fins lucrativos, ONGs, etc.

Este Arquivo Aberto não tem como preocupação primária a formulação de políticas em nível nacional, tampouco o desenvolvimento de práticas específicas de sala de aula. Muito embora tais considerações sejam essenciais no desenvolvimento da educação inclusiva, as políticas nacionais são da alçada dos governos nacionais, enquanto as práticas em sala de aula e as questões relacionadas à organização e ao desenvolvimento interno da escola já foram abordadas com bastante eficiência na publicação anterior da UNESCO, *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom*, à qual se faz referência freqüente no corpo deste Arquivo Aberto.

O Arquivo Aberto parte da premissa de que já existe um compromisso quanto à adoção de políticas baseadas no princípio da educação inclusiva. Em alguns casos, esse compromisso terá sido explicitamente abraçado pelo governo nacional, podendo já ter-se transformado em políticas formais e até em leis. Em outros casos, tal compromisso será menos formal, existindo apenas em nível municipal ou em comunidades específicas. Pode, ainda, resultar de iniciativas de ONGs, e não propriamente do Estado. Qualquer que seja a fonte e a força desse compromisso, este Arquivo Aberto investiga a maneira de como fomentá-lo e desenvolvê-lo de forma que, com o tempo, se alcance um sistema inclusivo plenamente funcional.

Na parte 2 desta introdução, começaremos definindo brevemente o fundamento racional da educação inclusiva e indicando algumas das pedras fundamentais para seu desenvolvimento. Em seguida, abordaremos os desafios citados acima através de nove tópicos. São eles:

- ⇒ Gerenciando o desenvolvimento de práticas e políticas inclusivas (Tópico 1)
- ⇒ Desenvolvimento profissional para a educação inclusiva (Tópico 2)
- ⇒ Avaliação educacional como parte de uma educação de qualidade (Tópico 3)
- ⇒ Organizando suporte para sistemas inclusivos (Tópico 4)

- ⇒ Participação de famílias e comunidades na educação inclusiva (Tópico 5)
- ⇒ Desenvolvendo um currículo inclusivo (Tópico 6)
- ⇒ Gerenciando o financiamento para suporte a sistemas inclusivos (Tópico 7)
- ⇒ Gerenciando transições pela educação (Tópico 8)
- ⇒ Iniciando e sustentando mudanças na escola (Tópico 9)

Ao final, há um apêndice com as referências usadas na produção do Arquivo Aberto e outros recursos de utilidade para o usuário.

Como Foi Produzido o Arquivo Aberto?

O Arquivo Aberto é fruto de cooperação entre pesquisadores, administradores e profissionais de todo o mundo. Primeiramente, pediu-se a um pequeno número de colaboradores de diferentes regiões que resumissem seus conhecimentos e experiências em relação a cada tópico listado acima. Suas contribuições foram reunidas e analisadas pelo professor Alan Dyson (e, na fase inicial do trabalho, pela doutora Maria Baez), no Centro de Pesquisas sobre Necessidades Especiais, da Universidade de Newcastle, na Inglaterra. Suas anotações foram submetidas à apreciação do painel internacional de leitores e posteriormente aprimoradas em uma série de oficinas internacionais.

O Arquivo Aberto, portanto, é a destilação da experiência de vários países. Dada a enorme variação entre sistemas nacionais, não é possível tratar dos detalhes de cada situação. Contentamo-nos com a busca de alguns princípios fundamentais que orientem a prática em uma variedade de contextos, tendo por base breves exemplos de vários países. A maior parte desse trabalho vem de experiências de vários colaboradores internacionais para cada uma dessas etapas; uma menor parcela foi extraída da literatura internacional sobre educação inclusiva, cuja disponibilidade tem aumentado (ver apêndice). Entretanto, os países diferem uns dos outros no que se refere à organização de seus sistemas educacionais, dos recursos disponíveis e dos valores e culturas que orientam suas políticas. Portanto, não temos a intenção de fazer deste Arquivo Aberto um guia passo-a-passo para o desenvolvimento de sistemas inclusivos. Em lugar disso, cabe aos usuários decidir a forma de utilizar a experiência internacional sintetizada aqui para aplicação em um contexto específico.

Como Usar o Arquivo Aberto?

Pelas razões acima, o Arquivo Aberto deve ser encarado como um conjunto de materiais de pesquisa e não como um manual definitivo. Os usuários devem vê-lo como um ponto de partida para refletir sobre sua própria situação e não como fonte de respostas a todos os problemas que venham a encontrar. Portanto, devem estar preparados para ampliar e até modificar suas conclusões nas questões que não se encaixam nas realidades do sistema em que estejam trabalhando.

Este documento recebeu o nome de Arquivo Aberto precisamente por esperarmos que seus usuários o entendam como um alicerce sobre o qual farão novas edificações. De modo particular, esperamos que eles:

- ⇒ acrescentem outros exemplos a cada tópico com que se depararem na literatura e em conferências internacionais ou por meio de contato com administradores e profissionais;
- ⇒ acrescentem novos tópicos relevantes;
- ⇒ usem as questões ao final de cada tópico como meio de reavaliar sua própria situação;
- ⇒ apresentem políticas operacionais específicas em resposta às questões aqui levantadas, em âmbito nacional ou municipal;
- ⇒ usem os materiais no desenvolvimento de equipes, no planejamento de atividades e no treinamento de profissionais de alto nível, que talvez precisem ser alterados em sua redação para adaptação a um contexto específico; e
- ⇒ utilizem o Arquivo Aberto como uma ‘língua comum’, por meio da qual possam compartilhar experiências com profissionais em posição equivalente em outros sistemas nacionais e a qual possam usar para estruturar suas missões de estudo a outros países.

Apesar do alto nível de atividades realizadas nos últimos anos, a educação inclusiva ainda está apenas começando. Portanto, não se espera que um Arquivo Aberto como este seja a última palavra sobre inclusão. Ele terá servido a seu propósito se cada país, distrito e indivíduo que vier a usá-lo desenvolver a partir dele uma versão própria, conquanto mais detalhada e contextualizada.

Uma observação sobre a terminologia

Um dos grandes problemas para os autores de textos internacionais é que os termos usados nos diferentes sistemas educacionais tendem a se diferenciar uns dos outros, mesmo quando parecem estar descrevendo um mesmo conceito. Esse problema é ainda maior na área de educação inclusiva, porque encontrar uma linguagem aplicável – que não seja discriminatória e valorize as diferenças – é um passo importante na construção de um sistema inclusivo.

Neste Arquivo Aberto, foram tomadas as seguintes decisões referentes à terminologia:

- ⇒ O termo ‘educação formal’ é usado em referência à educação que se dá em ambientes organizados para esse propósito, como escolas, jardins de infância, faculdades, etc. O termo ‘educação não-formal’ é usado para se referir a educação planejada e organizada, mas que se dá fora desses ambientes – por exemplo, oficinas e centros de aprendizagem e comunitários, etc. ‘Educação informal’ refere-se a qualquer aprendizado que se dê de forma não-planejada e fora de ambientes organizados – por exemplo, assistindo à televisão ou realizando uma atividade diária qualquer.

- ⇒ O termo 'escola' é usado para se referir aos ambientes de educação formal onde se dão o ensino fundamental e médio.
- ⇒ O termo 'estudante' é usado para se referir a qualquer pessoa que esteja participando de educação formal ou não-formal.
- ⇒ O termo 'aluno' é usado para se referir a qualquer pessoa, por mais jovem que seja, que esteja participando de educação formal e que tenha, portanto, uma vaga em uma escola, faculdade ou outro centro de ensino. Geralmente, os alunos de uma escola são crianças, mas quando o Arquivo Aberto se refere a eles com esse termo, é com a consciência de que pode haver alunos defasados (idade-série) em muitas escolas.
- ⇒ O termo 'professor' é usado para se referir a qualquer pessoa com o papel de ensinar em um ambiente de educação formal.
- ⇒ A maioria dos países identifica uma minoria de alunos com necessidades especiais de educação, tanto em escolas especiais ou regulares. O termo 'aluno com necessidades especiais' se refere àqueles que foram classificados dessa forma. É claro que os países identificam proporções diferentes e grupos diferentes de alunos como 'tendo necessidades especiais de educação', e alguns críticos questionam com veemência a utilidade dessa classificação. Quando o Arquivo Aberto usa esse termo, portanto, é sabendo da existência dessa classificação, mas nem por isso admitindo que haja alguma diferença educacional significativa entre esses alunos e os outros.
- ⇒ Os mesmos argumentos se aplicam aos termos 'deficiência' e 'portador de deficiência' ou 'deficiente'. Quando o Arquivo Aberto usa esses termos, sabe-se que eles são problemáticos.
- ⇒ Em muitos países, nem todos os alunos identificados como 'portadores de deficiência' são também classificados como 'tendo necessidades especiais educacionais' – e vice-versa. Quando o Arquivo Aberto fala de 'alunos portadores de deficiências' ou com 'necessidades especiais', portanto, não se trata de mera repetição; indica que os dois grupos não são idênticos.
- ⇒ O termo 'pais' é usado para se referir a qualquer pessoa com responsabilidade primária de criar uma criança; 'família' se refere à unidade social principal dentro da qual a criança é criada, e 'comunidade', ao grupo social mais amplo ao qual a criança e a família pertencem. No contexto de muitos usuários do Arquivo Aberto, a educação da criança será, claramente, responsabilidade do pai e, principalmente, da mãe. Em outros contextos essa responsabilidade recairá sobre os avós, a família ou a comunidade como um todo. Por isso, quando se trata de definir quem desempenhará o papel de pai, tomamos o máximo cuidado possível para não determinar arbitrariamente qual deva ser a estrutura da família ou que relação a família deve ter com a comunidade.
- ⇒ Países diferentes usam termos diferentes para se referir às escolas que a maioria dos alunos freqüentam. No Arquivo Aberto, essas escolas serão tratadas com escolas regulares, e o sistema ao qual elas pertencem é o sistema de educação 'convencional' (em oposição ao sistema de educação especial). Em outros contextos, elas podem ser descritas como escolas tradicionais.

O Fundamento Racional da Educação Inclusiva

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ A educação inclusiva parte do princípio de que o direito à educação é um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa.
- ✓ Para fazer valer esse direito, o movimento Educação para Todos tem-se empenhado em disponibilizar educação básica para todos.
- ✓ A educação inclusiva expande a agenda da Educação para Todos ao encontrar formas de habilitar as escolas para servirem a *todas* as crianças em suas comunidades, como parte de um sistema inclusivo.
- ✓ A educação inclusiva diz respeito a *todos* os alunos, concentrando-se naqueles que têm sido excluídos de oportunidades educacionais – como alunos com necessidades especiais ou portadores de deficiências, crianças de minorias étnicas e lingüísticas, etc.

Este Arquivo Aberto toma como ponto de partida a premissa simples, porém poderosa, de que a educação inclusiva diz respeito a ‘capacitar as escolas a servir todas as crianças’ (UNESCO, 1994, p.iii). Em outras palavras, inclusão significa criar escolas que recebam de braços abertos *todos* os estudantes, a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades. Tais escolas celebram – ao invés de lamentar como um problema – as diferenças entre os estudantes. Educação inclusiva também significa inserir as escolas em um contexto mais amplo de sistemas educacionais – tanto em nível formal quanto não-formal – de natureza também inclusiva e que reúne recursos das próprias comunidades para garantir que as necessidades de seus diversos estudantes possam ser eficientemente satisfeitas.

1 Educação inclusiva e direitos humanos

No centro da educação inclusiva reside o compromisso de encarar a educação como desenvolvimento fundamental tanto para indivíduos quanto sociedades. Ao longo dos últimos cinquenta anos, a comunidade internacional aprendeu a enxergar a educação como uma ‘utopia necessária’, para usar os termos do recente relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 (Delors, 1996). A educação, segundo o relatório, não é simplesmente um mecanismo por meio do qual os indivíduos adquirem uma gama limitada de habilidades básicas. Antes, constitui fator crucial no desenvolvimento social e pessoal, “um patrimônio indispensável nos esforços [da humanidade] de alcançar os ideais de paz, liberdade e justiça” e,

... um dos principais meios disponíveis para o subsídio de formas mais profundas e harmoniosas de desenvolvimento humano, visando a redução da pobreza, da exclusão, da ignorância, da opressão e da guerra.

(Delors, 1996).

Essa visão abraça a idéia de que a educação precisa ser vista não como um privilégio para poucos, mas como um direito universal. Meio século atrás, a declaração dos Direitos Humanos (1948) asseverava que a educação era direito humano básico – direito este reafirmado nos termos que se seguem, pelo artigo 28 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989):

1. Os Estados-Membros reconhecem o direito da criança à educação e com vistas a garantir o alcance progressivo desse direito a partir de uma base de oportunidades iguais, devem, em especial:
 - (a) Tornar obrigatória a educação fundamental, disponibilizando-a livremente a todos;
 - (b) Encorajar o desenvolvimento de diferentes formas de ensino médio, incluindo educação geral e vocacional, as quais deverão ser disponibilizadas a todas as crianças, devendo-se, ainda, tomar as medidas apropriadas como a introdução de educação gratuita e o oferecimento de assistência financeira em caso de necessidade...

- (e) Tomar medidas visando a encorajar a regularidade de presença à escola e a redução das taxas de evasão...
3. Os Estados-Membros devem promover e encorajar a cooperação internacional em matérias afetas à educação, especialmente no que tange à contribuição para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo, buscando-se a facilitação de acesso a conhecimento científico e técnico, bem como a modernas técnicas de ensino. Nesse sentido, atenção especial deve ser dada às necessidades dos países em desenvolvimento.

Essas palavras constituem uma poderosa declaração de missão. Declarações, contudo, não bastam. A *Convenção* já reconhece que há problemas específicos a serem superados em 'países em desenvolvimento', em áreas onde a 'ignorância e o analfabetismo' são muito prevalentes, e em muitos países onde garantir acesso real a oportunidades educacionais para crianças pobres ou que correm risco de abandonar a escola representa um grande desafio. Por essas razões, a *Convenção* tem sido reforçada nos últimos anos por um movimento que busca fazer valer os direitos à educação da criança. Esse movimento se chama Educação para Todos (EFA), e em particular deriva de esforços visando à educação inclusiva.

2 Educação para Todos

O movimento Educação para Todos (EFA), como seu próprio nome sugere, preocupa-se em garantir acesso à educação básica (pelo menos) para todos. Foi lançado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e atingiu o seu auge na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (a 'Declaração de Jomtien').

O trabalho da conferência baseou-se em uma análise que demonstra que a situação da educação básica no mundo é bastante desanimadora. Em muitos países, segundo as conclusões da conferência, havia três problemas fundamentais:

- ⇒ As oportunidades educacionais eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito à educação;
- ⇒ A concepção de educação básica se restringia à capacidade de ler, escrever e lidar com números, em vez de uma visão mais ampla de uma base para uma vida de aprendizado e cidadania; e
- ⇒ Alguns grupos marginalizados – portadores de deficiências, membros de minorias étnicas e lingüísticas, meninas e mulheres, etc. – corriam o risco de serem excluídos da educação como um todo.

Além disso, ao invés de melhorar, a situação estava piorando. Era necessário, portanto, um movimento mundial,

... para atender às necessidades básicas de ensino de todas as crianças, jovens e adultos, e para reverter o sério declínio em serviços de educação básica observados em muitos países nos últimos anos.

(Inter-Agency Commission, 1990, p.1.)

Isso não poderia ser alcançado somente pela insistência por meio da manutenção das políticas que davam origem essa situação inadequada. Mas no que diz respeito a criar, para *todos* os alunos, as oportunidades de educação básica que lhes são de direito, a conferência concluiu que

... requer-se mais que um novo compromisso com a educação básica existente. É necessário uma “visão ampliada” que vá além do atual nível de recursos, estruturas institucionais, currículos e sistemas de ensino convencionais, enquanto se busca o melhor nas práticas presentes.

(artigo 2.1.)

A Declaração de Jomtien estabelece (artigo 2.2) os principais componentes dessa ‘visão ampliada’:

- ⇒ Universalizar o acesso a todas as crianças, jovens e adultos e promover igualdade – por exemplo, garantindo que meninas e mulheres e outros grupos desprivilegiados tenham acesso à educação básica;
- ⇒ Concentrar-se na real aprendizagem e nos resultados – em vez de volume de matrículas;
- ⇒ Ampliar os meios e o escopo da educação básica – em parte, garantindo a disponibilidade universal do ensino fundamental, mas também contando com a colaboração de famílias, comunidades, creches, programas de alfabetização, bibliotecas, programas de educação não-formais e a mídia, além de uma grande variedade de ‘sistemas de ensino’;
- ⇒ Preparar o ambiente para o aprendizado – garantindo que os alunos recebam a nutrição, a assistência médica e o suporte físico e emocional de que precisam para tirar maior proveito da educação; e
- ⇒ Fortalecer as parcerias entre todos os subsetores e formas de educação, departamentos do governo, organizações não-governamentais, setor privado, grupos religiosos, comunidades locais e, acima de tudo, famílias e professores.

Em outras palavras, a educação básica não consiste simplesmente em oferecer vagas escolares a todos aqueles que já podem ter acesso a elas. Trata-se, antes, de empreender uma postura ativa na identificação de barreiras que alguns grupos encontram na busca de oportunidades educacionais. Trata-se, também, de identificar todos os recursos disponíveis em nível municipal e comunitário e utilizá-los para ultrapassar essas barreiras.

Uma década mais tarde, a visão proposta na Declaração de Jomtien foi reafirmada no encontro do Fórum Mundial de Educação em Dacar, que se dedicou a rever o progresso alcançado até então, relativamente à Educação para Todos (Fórum Mundial de Educação, 2000). Em termos semelhantes aos do relatório da Comissão Internacional de Educação para o século 21, apresentou-se o seguinte:

Educação é um direito humano fundamental. É a chave para a paz e o desenvolvimento sustentável e estabilidade dentro dos países e entre eles, e, portanto, um meio indispensável para participação efetiva nas sociedades e economias do século 21, que são afetados pela rápida globalização.

(Fórum Mundial da Educação, 2000, par. 6.)

Entretanto, como a Declaração de Jomtien, o fórum concentrou sua atenção nos processos de exclusão que grupos desfavorecidos continuavam a sofrer e conclamou a ações positivas para resolvê-los. De modo especial, identificou barreiras específicas impostas a mulheres e meninas, como também minorias étnicas, e identificou seus sintomas como um problema maior. Apesar da poderosa agenda de oportunidades iguais do movimento Educação para Todos, dos governos e órgãos, pôde-se perceber que ainda havia uma tendência em se concentrar nos que têm 'fácil acesso' e negligenciar

... aqueles excluídos de uma educação básica, por razões sociais, econômicas ou geográficas.

(Fórum Mundial da Educação, 2000, Notes, 16.)

É por essa razão que o fórum declarou que o movimento Educação para Todos

... deve levar em consideração as necessidades de pobres e desfavorecidos, de crianças que trabalham, de habitantes de áreas rurais e nômades, de minorias étnicas e lingüísticas, de crianças, jovens e adultos afetados por conflitos, pela AIDS/HIV, pela fome e doenças, e das pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

A educação inclusiva desempenha seu papel tratando dessas questões em particular.

3 Educação Inclusiva

A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação, em 1994, representou o principal avanço da educação inclusiva. De acordo com o relatório final,

mais de 300 participantes representando 92 governos e 25 organizações internacionais se reuniram em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, para incrementar o objetivo da Educação para Todos, considerando as principais mudanças políticas necessárias para promover a educação inclusiva, a saber, a capacitação das escolas para servir a todas as crianças, principalmente às portadoras de necessidades especiais.

(UNESCO, 1994, p. III.)

Embora o principal foco da conferência estivesse sobre necessidades especiais na educação, concluiu-se que:

o tema de necessidades especiais na educação – uma questão que preocupa tanto os países do Norte quanto os do Sul – não pode caminhar sozinho. Deve ser parte de uma estratégia educacional mais ampla, de fato, de novas políticas sociais e econômicas. É uma chamada para uma reforma estrutural da escola convencional.

(UNESCO, 1994, p. III – IV)

Quando da Conferência de Salamanca – a exemplo do que ocorrera na Conferência de Jontiem, anterior a ela –, a Educação para Todos se encontrava em um estágio muito inicial, distante de se tornar realidade. As crianças com necessidades especiais eram mais um dos grupos que enfrentavam barreiras à educação. Esses problemas não poderiam ser resolvidos pelo simples cumprimento das políticas já existentes. Particularmente, as barreiras que muitos grupos encontraram não poderiam ser vencidas somente com o desenvolvimento de sistemas e escolas separados para crianças com necessidades especiais. Ao invés disso, era necessário uma nova abordagem que encarasse as diferenças com normalidade e tentasse desenvolver sistemas educacionais que respondessem à diversidade de forma efetiva. Este foi o argumento da conferência,

Cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades educacionais singulares; portanto, para que se faça valer o direito a educação, sistemas educacionais devem ser desenvolvidos e programas educacionais implementados, para levar em consideração a grande diversidade dessas características e necessidades.

Essa abordagem, portanto, trata de desenvolver sistemas educacionais “inclusivos”. Contudo, isso só pode acontecer se as escolas regulares se tornarem mais inclusivas – em outras palavras, se forem capazes de acolher todas as crianças de suas comunidades. A conferência reforçou que as escolas deveriam

... acomodar todas as crianças independente de sua condição física, intelectual, social, emocional, lingüística, etc. Trata-se inclusive de crianças portadoras de deficiência ou superdotadas, crianças de rua e menores trabalhadores, crianças de populações nômades e remotas, crianças de minorias lingüísticas, étnicas e culturais e crianças de outros grupos ou áreas marginalizadas e desfavorecidas.

(UNESCO, 1994, *Framework for Action on Special Needs Education*, p.6.)

Essas escolas inclusivas,

... devem reconhecer e atender as diversas necessidades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e níveis de aprendizagem e garantindo educação de qualidade para todos através de currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e parcerias com suas comunidades.

(UNESCO, 1994, *Framework for Action on Special Needs Education*, p. 11 - 12.)

Embora o desenvolvimento de escolas inclusivas seja um grande desafio, a conferência argumentou o seguinte:

Escolas regulares com [uma] orientação inclusiva são as melhores armas para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos; além disso, elas fornecem uma educação eficiente para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e o custo-benefício de todo o sistema educacional.

(UNESCO, 1994, *Statement*, p. IX.)

Como indica essa passagem, pode-se justificar a transição para um sistema de escolas inclusivas, com base em vários argumentos:

- ⇒ Há uma justificativa *educacional*: a necessidade de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas implica o desenvolvimento de formas de ensinar que trabalhem com as diferenças individuais e, assim, beneficie a *todas* as crianças.
- ⇒ Há uma justificativa *social*: escolas inclusivas podem mudar atitudes em relação às diferenças por meio de uma educação conjunta de todas as crianças e formar a base para uma sociedade justa e não-discriminatória.
- ⇒ Há uma justificativa *econômica*: é mais barato estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas do que desenvolver um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças. Se, é claro, essas escolas inclusivas oferecerem educação efetiva a todos os seus alunos, então elas também são uma forma mais eficiente de promover Educação para Todos.

3.1 Educação Inclusiva, deficiências e necessidades educacionais especiais

Como a Educação para Todos, a educação inclusiva trata de garantir os direitos à educação para todos os alunos, independente de suas características ou dificuldades individuais, para construir uma sociedade mais justa. Contudo, isso significa que as iniciativas da educação inclusiva geralmente se concentram nos grupos que, historicamente, têm sido excluídos das oportunidades educacionais.

Dentre esses grupos vulneráveis, crianças portadoras de deficiências e com necessidades educacionais especiais são, geralmente, as mais marginalizadas pelos sistemas educacionais e pela sociedade em geral. Tradicionalmente, elas têm experimentado exclusão, discriminação, segregação nas escolas convencionais e afastamento de seus colegas. Muitas vezes são colocadas em escolas e turmas separadas ou, em certos casos, nem sequer têm acesso à educação. A abordagem da educação inclusiva é muito relevante para esses grupos.

As limitações das oportunidades educacionais disponíveis a essas crianças são uma das considerações fundamentais das *Regras-Padrão para Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências* das Nações Unidas (Nations, 1993). A regra seis não só afirma os direitos iguais à educação de crianças, jovens e adultos com deficiências, como também declara que a educação deve ser fornecida “em estabelecimentos de escolas integradas” e “estabelecimentos de escolas gerais”. Elas também destacam a ligação entre um sistema de educação inclusiva e programas mais amplos para portadores de deficiência, com base na comunidade. Ambos visam a mobilizar recursos da comunidade para fornecer serviços de bom custo-benefício e a fazer valer os direitos dos portadores de deficiência de participarem de suas comunidades.

Para países onde há sistemas extensivos de educação especial, tanto as Regras-Padrão como a Conferência de Salamanca sugerem que esses sistemas continuem sendo utilizados, pelo menos por enquanto. Em raras circunstâncias, alguns alunos são mais bem atendidos em escolas e turmas especiais. Ainda assim, as escolas especiais podem desempenhar um papel vital auxiliando escolas regulares no processo de transição para o sistema inclusivo. Já nos lugares onde ainda não há escolas especiais, a Conferência de Salamanca concluiu que os recursos devem se concentrar no desenvolvimento de escolas regulares inclusivas. Além disso, percebe-se que, quando escolas regulares se tornam mais inclusivas, a necessidade de escolas especiais separadas diminui.

3.2 Educação inclusiva e o modelo social de dificuldades no aprendizado

A abordagem da educação inclusiva é orientada por uma mudança na forma de compreender a deficiência. A abordagem tradicional da deficiência concentrava-se na limitação do portador de deficiência e explicava suas dificuldades com base nessas limitações. Esse modelo *médico* vê a deficiência como uma ‘tragédia pessoal’ que limita a capacidade do portador de deficiência de participar da sociedade convencional. É responsabilidade do portador de deficiência se adaptar ao mundo exatamente como ele é – um mundo que foi feito por pessoas que não são portadoras de deficiências para atender as necessidades dessas pessoas.

Entretanto, na luta para que os portadores de deficiência conheçam seus direitos à participação plena, um modelo social mais recente tem sido formulado. Ele tira a atenção da ‘tragédia pessoal’ do indivíduo e mostra como o ambiente social, em que o portador de deficiência se insere, o exclui dessa participação plena. Se alguém tem dificuldade de acesso a transporte público, a empregos, ou a qualquer outro aspecto do mundo social, que muitas vezes nos passam despercebidos, não é simplesmente porque ele tem uma limitação física, intelectual ou sensorial, mas porque o transporte público não foi

desenvolvido de forma suficientemente acessível, ou porque lhes foram negadas oportunidades no mercado de trabalho. De forma mais geral, isso acontece porque as sociedades estão organizadas para atender as necessidades de uma maioria não portadora de deficiência e não da minoria portadora.

A abordagem da educação inclusiva inspira-se no modelo social para a compreensão das dificuldades educacionais. Crianças que têm distúrbios também podem encontrar dificuldades no sistema educacional; podem achar difícil entender algumas partes do conteúdo, por exemplo, ou não serem capazes de atender a instruções orais ou escritas, ou, até mesmo, não conseguirem ter acesso ao prédio da escola. Entretanto, a abordagem da educação inclusiva sugere que essas dificuldades não sejam explicadas somente do ponto de vista das limitações da criança. Ao invés disso, são as características do próprio sistema educacional – currículos malfeitos, professores mal treinados, meios de instrução inadequados, prédios inacessíveis, etc. – que criam barreiras ao aprendizado dessas crianças. Diante dessas circunstâncias, não adianta criar ou acrescentar um setor da escola separado, pois isso não resolve a questão das barreiras que existem nas escolas atuais, sem contar que separa as crianças de seus colegas e familiares, e pode ainda ser economicamente inviável. Uma resposta mais apropriada seria entender quais são as barreiras ao aprendizado e desenvolver escolas regulares que trabalhem no sentido de eliminar essas barreiras e que sejam capazes de atender às necessidades de aprendizado dessas crianças.

Entretanto, a educação inclusiva não se ocupa somente das crianças portadoras de deficiência, ou de encontrar alternativas para a escola especial segregadora. Muitos outros grupos – crianças que vivem na pobreza, crianças de minorias lingüísticas e étnicas, meninas (em algumas sociedades), crianças que moram em áreas afastadas, etc. – encontram dificuldades em escolas regulares no formato em que hoje estão constituídas. Eles também podem achar que o currículo não os estimula e que o professor não os motiva, podem ser alienados pela cultura da escola, podem não ser capazes de compreender a linguagem usada, ou experimentar várias outras barreiras. A abordagem inclusiva busca compreender essas barreiras e desenvolver escolas regulares que sejam capazes de suprir as necessidades de aprendizagem dessas crianças. A educação inclusiva não trata somente de reformar a educação especial. Uma escola inclusiva não é simplesmente aquela que só educa crianças portadoras de deficiência. Pelo contrário, a educação inclusiva se ocupa com a redução de *todos* os tipos de barreiras ao aprendizado, e com o desenvolvimento de escolas regulares que sejam capazes de atender às necessidades de *todos* os alunos. Portanto, a educação inclusiva faz parte de um movimento mais abrangente em busca de uma sociedade mais justa para *todos* os cidadãos.

3.3 Progressos em prol da educação inclusiva

A agenda da educação inclusiva apresenta um desafio considerável. Entretanto, muitos países já demonstraram que esse desafio pode ser encarado. Desde os anos sessentas, alguns países – especialmente as nações nórdicas – começaram a desenvolver sistemas educacionais em que uma grande variedade de crianças, incluindo as portadoras de deficiência, eram educadas juntas. Muitos outros países aperfeiçoaram esse modelo e aumentaram o número de crianças em escolas regulares.

A Declaração de Salamanca (*Salamanca Statement and Framework*) foi um grande promotor desse processo. Noventa e dois governos participaram da Conferência de Salamanca e já havia iniciativas governamentais desde aquela época. O presidente de Uganda, por exemplo, declarou em 1997 que ofereceria educação gratuita a quatro crianças de cada família e que deveriam dar prioridade às crianças portadoras de deficiência e às meninas. Da mesma forma, na China, o governo tem o objetivo de criar 1,8 milhão de vagas para crianças portadoras de deficiência em escolas regulares e treinar mais de um milhão de professores (UNESCO, 2000). Também na Inglaterra, o governo sucessor, em 1997, aderiu aos princípios de Salamanca e lançou uma política de transição para a educação inclusiva. Sabe-se hoje que alguns países já podem se orgulhar por terem um bom sistema de educação inclusiva, e que iniciativas no sentido de promover um nível mais alto de inclusão estão sendo colocadas em prática em muitos outros. A inclusão é, de fato, como já foi dito, 'uma agenda global' (Pijl, Meijer, & Hegarty, 1997).

Porém, ainda há muito a ser feito. O Fórum Mundial da Educação (2000), por exemplo, destacou que 113 milhões de crianças ainda não têm acesso ao ensino fundamental, e 880 milhões de adultos são analfabetos. Das barreiras ao progresso responsáveis por essa situação, incluem-se as seguintes:

- ⇒ Falta de vontade política,
- ⇒ Recursos financeiros insuficientes e uso ineficiente dos recursos disponíveis,
- ⇒ O ônus da dívida,
- ⇒ Atenção inadequada às necessidades de aprendizado do pobre e do excluído,
- ⇒ Falta de atenção à qualidade do aprendizado, e
- ⇒ Ausência de compromisso para superar as disparidades de gênero.

Por boas razões, grande parte da atenção ao desenvolvimento da educação inclusiva, até hoje, se concentrou na escola, e principalmente na sala de aula. Entretanto, muitas das barreiras que ainda não foram superadas se encontram fora da escola. Elas estão no nível de políticas nacionais, de estruturas dos sistemas nacionais de educação e formação de professores, de relações entre o sistema educacional e a comunidade a que ele serve, da administração de orçamentos e recursos.

Muitos dos recursos que podem servir como base para a educação inclusiva se encontram fora da escola e da sala de aula convencionais. Eles estão presentes, por exemplo, nas famílias e comunidades. Em países com infra-estrutura significativa para educação especial, eles também estão presentes nas escolas e professores. Os recursos que estão ligados a essas escolas e às habilidades que professores especialistas e outros profissionais possuem são muito caros para serem desconsiderados. Contudo, o desenvolvimento de sistemas mais inclusivos implica a necessidade de mudar o foco de seu trabalho, de forma que possam dar suporte a crianças nas escolas regulares e inseri-las em suas comunidades. Na verdade, a maior contribuição que os políticos e administradores podem dar é *reorientar* o sistema de educação especial de forma que sirva os propósitos da educação inclusiva.

Alcançar essa reorientação constitui um grande desafio para políticos e administradores. O objetivo deste Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva é sugerir pontos de partida para aqueles que desejam encarar esse desafio.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Pode ser útil aos usuários considerar as seguintes questões sobre o sistema educacional com o qual estão trabalhando:

- O sistema educacional está baseado em uma noção explícita dos direitos dos indivíduos à educação? Como esses direitos são definidos? Há necessidade de se iniciar um debate sobre eles?
- O sistema educacional proporciona Educação para Todos? Atualmente, quem tem pouco acesso a oportunidades educacionais?
- As implicações da educação inclusiva são claras? Encara-se a educação inclusiva como uma forma de desenvolver escolas que atendam as necessidades de todos os alunos, em oposição à reforma da educação especial?
- Que barreiras podem ser constatadas no sistema educacional atual e quais grupos são mais afetados por elas? Como a educação inclusiva poderia contribuir para o aumento das oportunidades educacionais desses grupos?
- Foram explicitadas justificativas educacionais, sociais e econômicas para a educação inclusiva. Qual delas tem mais força na atual situação?
- Quais outros fundamentos racionais para a educação inclusiva podem ser relevantes?

TÓPICO 1:

Gerenciando o Desenvolvimento de Práticas e Políticas Inclusivas

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ A mudança para uma educação mais inclusiva não acontece da noite para o dia. É necessário um processo de mudanças contínuas com base em um conjunto de princípios claramente articulados. Deve ser vista como um desenvolvimento que abrange todo o sistema.
- ✓ Introduzir mudanças envolve mobilização de opiniões, formação de consenso, análise da situação, reforma na legislação e apoio a projetos locais.
- ✓ Na maioria dos casos, é necessário modificar estruturas administrativas, por exemplo, para unir a administração da educação especial e da convencional.
- ✓ O processo de mudança requer a utilização de recursos humanos, financeiros e intelectuais. É importante identificar esses recursos e formar parcerias com todos os atores interessados, com as organizações internacionais e as ONGs.

LÓGICA

Este tópico apresenta soluções para serem utilizadas pelos sistemas nacionais no desenvolvimento de práticas e políticas mais inclusivas. Há alguns fatores que ilustram as dificuldades de uma mudança imediata:

- ⇒ Embora alguns indivíduos, grupos e instituições se envolvam com afinco, outros estarão relutantes e despreparados; será necessário um processo de mudança.
- ⇒ A educação inclusiva se preocupa em eliminar barreiras e aumentar oportunidades educacionais. Isso não ocorre somente através de mudanças legislativas ou organizacionais – é um processo contínuo.

Sendo assim, os países precisam desenvolver estratégias a longo prazo para gerenciar o processo de mudança.

O ponto de partida de cada sistema nacional vai variar. Os países precisam se preparar para analisar suas próprias situações, identificar barreiras e facilitadores de inclusão e planejar um processo de desenvolvimento adequado. O objetivo deste tópico é dar suporte a administradores e executivos nesse processo. Nossa principal preocupação são as amplas medidas preparatórias que os países precisam tomar e a forma como eles poderão começar a construir uma base para a noção de inclusão.

As três questões principais são:

- ⇒ Dar início às mudanças
- ⇒ Mudar estruturas administrativas e
- ⇒ Mobilizar recursos

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Dando início às mudanças

1.1 Desenvolvendo uma filosofia de inclusão

A transição para a educação inclusiva não é uma simples mudança técnica e organizacional. É um movimento em uma direção claramente filosófica. Em seu estágio inicial, é importante refletir sobre os princípios que guiarão esse processo.

A Introdução do Arquivo Aberto se refere a uma série de declarações, convenções e relatórios relevantes à educação inclusiva. Eles formam um conjunto de recursos que pode servir de base para a definição das posturas filosóficas dos usuários. Contudo, declarações mundiais precisam ser interpretadas de um ponto de vista das circunstâncias locais. Muitos países optaram por formular uma declaração de princípios que delineaia sua própria transição para um sistema mais inclusivo. Essas declarações têm-se mostrado mais significativas onde foram incorporadas à lei, como no caso da África do Sul:

- Na África do Sul, o processo de transição tem por base princípios bem claros que foram incorporados à legislação e a outros documentos do governo. A noção de igualdade de direitos se encontra na constituição de 1996. Ou seja, é um compromisso constitucional com a educação para todos. O *White Paper on Education and Training*, de 1995, e o *South African Schools Act* traduzem esse compromisso em termos mais específicos. Eles prevêm que o Estado é obrigado a proteger o direito à educação e à formação para todos os cidadãos, independente de diferenças como raça, classe ou gênero. Eles também estabeleceram uma obrigação para as escolas públicas de oferecer educação de qualidade para todos. O relatório *Quality Education for All: Overcoming barriers to learning and development* (Departamento de Educação, Pretória, 1997) define uma abordagem para a reforma da educação especial na África do Sul e o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo.

Mesmo em locais onde uma reforma legislativa radical não seja viável ou desejável, declarações de princípios em nível governamental podem gerar um debate sobre educação inclusiva e iniciar um processo de formação de consenso. Na Inglaterra, por exemplo, não se vê a necessidade de uma reforma legislativa referente à transição para maior inclusão. Não obstante, o governo produziu um *Green Paper* (DfEE, 1997) que contém uma declaração de seus compromissos com a educação inclusiva e com a Declaração de Salamanca. Isso tem estimulado muitas atividades relativas à inclusão.

1.2 A inclusão como um desenvolvimento que abrange todo o sistema

O desenvolvimento da educação inclusiva requer mudanças que envolvem todo o sistema educacional. É importante que a mudança para a inclusão não seja um movimento isolado, por duas razões em particular:

- ⇒ É difícil implementar a educação inclusiva se outros aspectos da educação e dos sistemas sociais não forem reformados e se mantiverem excludentes; e
- ⇒ Com o objetivo de se dar força ao movimento de educação inclusiva, é mais fácil alcançar um consenso onde a inclusão pode ser vista como parte de uma tentativa mais ampla de criar um sistema educacional mais efetivo e uma sociedade mais inclusiva.

Há várias maneiras de fazer com que o desenvolvimento da educação inclusiva se torne parte de mudanças mais amplas no sistema educacional ou na sociedade como um todo:

- ⇒ *A educação inclusiva pode ser parte de uma reforma do sistema educacional como um todo.* Em países como Inglaterra, África do Sul e Espanha, a educação inclusiva tem sido o centro de uma reforma mais abrangente para melhorar a eficácia do sistema. Tem sido encarada como um meio de melhorar a qualidade

da educação para todos os alunos e não somente para os portadores de deficiência ou os que têm necessidades especiais de aprendizagem. Isso é importante para evitar que a inclusão corra o risco de ser julgada como algo que não engloba todo o sistema educacional e que, portanto, não justifica os recursos e esforços nacionais.

- ⇒ *A educação inclusiva pode ser parte de uma reforma sobre a posição dos portadores de deficiência e outros grupos marginalizados na sociedade como um todo.* No Chile, por exemplo, a prestação de todos os serviços a portadores de deficiência é garantida pela Constituição (*The Social Integration of Persons with Disabilities Act*, 1994). A inclusão de crianças portadoras de deficiência em escolas é, em parte, regida por regulamentações ligadas a uma lei de maior atuação, para que a inclusão se caracterize como uma questão social e não somente como política educacional. Do mesmo modo, no Brasil, o compromisso com a inclusão se associa a uma tentativa de abordar temas relativos à pobreza, ao analfabetismo e à marginalização.
- ⇒ *A educação inclusiva pode ser parte de reformas democráticas fundamentais.* Em muitos países de transição, por exemplo, não é possível separar a mudança para a inclusão de um esforço maior para reconstruir a democracia e se concentrar em direitos humanos. O movimento de educação inclusiva pode, então, ser auxiliado por esses valores, esforços e medidas que dão sustentação a essa reestruturação política e social.

1.3 Mobilizando a opinião e formando consenso

A transição para a inclusão nem sempre é reconhecida ou bem-vinda em lugares onde as pessoas estão acostumadas com sistemas segregados ou onde os educadores estão receosos quanto a suas habilidades de lidar com a diversidade. É necessário, portanto, mobilizar a opinião em favor da inclusão e iniciar um processo de formação de consenso, já no início.

A maioria das idéias deste tópico tem impacto nessas áreas. Entretanto, há algumas estratégias específicas que têm sido empregadas:

- ⇒ *Grupos de pais e grupos de apoio* normalmente se antecipam à opinião do público e dos profissionais. Têm bastante interesse em mudar a opinião e às vezes possuem uma rede de contatos internacionais capazes de trazer novas idéias para o país. Podem ser legitimados e apoiados por meio de fundos governamentais, ou ser comissionados para executar tarefas (pesquisas, produção de recursos, organização de conferências) pelo governo, ou mesmo por figuras políticas célebres que se disponham a abrir uma plataforma comum com seus líderes.

- Na Etiópia, a Associação Nacional dos Cegos (ENAB), dos Surdos (ENAD) e a Organização de Apoio às Crianças com Deficiência Mental (SOOM)

fizeram várias tentativas de criar um impacto positivo sobre as atitudes de executivos e do público em geral, organizando seminários e oficinas e usando a mídia. Um comitê organizado pela Associação Nacional dos Cegos, formado por pessoas da associação, do Ministério da Educação e da Universidade de Adis Abeba, analisa questões críticas concernentes a alunos e professores cegos e sugere áreas de intervenção. Ele tem contato direto com o Ministério da Educação.

- ⇒ *Organizações profissionais* possuem visões variadas, mas importantes no processo de formação de consenso. Elas podem se envolver no processo de tomada de decisões e ser encorajadas a realizar seus próprios eventos de publicidade e disseminação. É particularmente importante que grupos de várias áreas (isto é, saúde, assistência social, administração e não só da educação) estejam envolvidos. Todos esses grupos desempenham o seu papel na prestação de um ensino inclusivo. A diversidade de perspectivas promove um debate genuíno e fragmenta posições preestabelecidas.
- ⇒ *Pesquisadores e alunos de pesquisa* podem fazer sua parte na formação de opinião e no fornecimento de dados sobre os quais qualquer reforma se constrói. Eles podem analisar e publicar os problemas de sistemas existentes, como também encontrar soluções práticas para as dificuldades na transição para um ensino mais inclusivo. Principalmente, se trabalham com professores e executivos. Muitos países enviam alunos pesquisadores para formação no exterior. Isso pode ser uma importante fonte de novas idéias, se forem encorajados a estudar práticas inclusivas no país em que estiverem e reproduzir seus estudos quando retornarem.
- ⇒ É possível identificar *formadores de opinião* como acadêmicos respeitados, professores e líderes de organizações sem fins lucrativos. Eles podem se envolver na tomada de decisões e nos eventos de disseminação.
- ⇒ A opinião pode ser mobilizada por meio de *parcerias com outros órgãos*. Facilitar o diálogo entre organizações especializadas e escolas regulares pode ser um passo importante para desmistificar a questão da educação especial e introduzir uma filosofia mais abrangente. Isso pode ser feito através de um fórum para discussão.
- ⇒ É crucial que se mobilizem *autoridades da educação e provedores de serviço em nível municipal*. Essas pessoas são de fundamental importância devido a sua habilidade de trabalhar diretamente com escolas e de alocar recursos para elas. Em alguns casos, as iniciativas à inclusão começam no nível municipal e é tarefa dos administradores e executivos dar suporte a essas iniciativas e promover sua disseminação em outras áreas.
- ⇒ O envolvimento de *pessoas responsáveis pela formação de professores e outros profissionais* é relevante na formação de opiniões. A incorporação de princípios e práticas inclusivas na formação profissional não traz mudanças repentinas, mas desenvolve um corpo de profissionais com mentalidade inclusiva no país.

- ⇒ Canais de Comunicação podem ser identificados e ativados. O principal canal são os meios de comunicação de massa. Uma estratégia de marketing pode ser necessária. Outros canais incluem periódicos profissionais, vídeos e conferências organizadas para esse fim e eventos de disseminação. Tais eventos são geralmente usados para comemorar o sucesso da educação inclusiva (a conclusão de projetos ou programas de pesquisa, por exemplo) em vez de simplesmente tratar do assunto de forma abstrata. Com o desenvolvimento de políticas, os processos de disseminação e consulta podem ser combinados em um mesmo evento, aumentando assim o sentimento de propriedade por parte de todos os agentes interessados no processo.

1.4 Desenvolvendo uma análise da situação

A partir das declarações de princípios para a implementação prática da educação inclusiva, um importante passo inicial é realizar uma análise completa da situação. Ela se concentra na identificação das barreiras à inclusão (ideológicas e práticas) e às oportunidades de desenvolver práticas inclusivas dentro do sistema existente.

Tais análises são realizadas totalmente dentro da estrutura governamental (i.e., funcionários e consultores do governo), ou totalmente fora dela (por exemplo, grupos de trabalho independentes – *think tanks* – ou grupos lobistas). Contudo, há também grupos que representam uma condição intermediária. O grupo trabalha sob supervisão do governo, mas dispõe de vários elementos de independência. Tais grupos têm sido instrumentos muito relevantes no desenvolvimento de políticas em países como Canadá, Inglaterra e África do Sul.

Os membros desses grupos precisam:

- ⇒ Possuir *habilidade e conhecimento* para realizarem suas tarefas; e
- ⇒ Ser representantes dos principais atores na área; isso é importante para garantir a credibilidade de suas recomendações e para ajudar na formação de consenso sobre qualquer ação que venha a ser fruto de seu relatório.

Políticos podem ser membros desses grupos ou podem servir como “um braço estendido” para que o grupo seja caracterizado como independente.

Normalmente, esses grupos têm permissão para realizar uma análise da situação e produzir recomendações detalhadas de ações a serem executadas. Cabe a eles:

- ⇒ Coletar evidências de testemunhas e representantes de grupos de agentes interessados
- ⇒ Fazer visitas de campo para avaliar a situação no país
- ⇒ Utilizar evidências internacionais
- ⇒ Analisar dados fornecidos por órgãos do governo e, em alguns casos,
- ⇒ Encomendar pesquisas originais ou consultas visando a colher a opinião dos atores interessados.

1.5 O papel da legislação

A legislação pode desempenhar um papel importante no processo de transição. Suas quatro funções principais são as seguintes:

- ⇒ *A articulação de princípios e direitos* para criar uma estrutura para a inclusão;
- ⇒ *A reforma de elementos no sistema atual que constituem as principais barreiras para a inclusão* (por exemplo, políticas que não permitem que crianças de alguns grupos específicos – como crianças portadoras de deficiência ou de grupos lingüísticos diferentes – freqüentem as escolas do bairro);
- ⇒ *A obrigatoriedade das práticas inclusivas fundamentais* (exigindo, por exemplo, que as escolas eduquem todas as crianças que façam parte de suas comunidades); e
- ⇒ *O estabelecimento de procedimentos e práticas que facilitem a inclusão no sistema educacional* (por exemplo, a formulação de um currículo flexível ou a introdução de governança comunitária).

Os seguintes princípios orientam a abordagem dessas funções:

- ⇒ Os países tendem a introduzir a legislação em momentos diferentes no processo de desenvolvimento. Isso depende da barreira que uma legislação represente para a inclusão. Quanto maior for ela, maior será a necessidade de introduzir uma reforma legislativa. No entanto, há um consenso de que *a legislação deve ser o primeiro passo no processo*. Deve acontecer após estágios preparatórios em que já se iniciaram debates sobre a inclusão e onde já foi construída uma base para o movimento de inclusão.
- ⇒ É importante, inicialmente, *não formular uma legislação muito detalhada*, pois, no futuro, ela pode representar um obstáculo em desenvolvimentos posteriores. No Chile, por exemplo, quatro níveis de integração foram determinados pela legislação. Todavia, já está se tornando óbvio que isso criou uma situação em que alunos que poderiam estar se beneficiando dos níveis mais altos de integração estão confinados ao nível mais baixo. Para evitar tais problemas, portanto, talvez seja melhor começar com uma legislação generalizada que inclua princípios amplos e remova as principais barreiras à inclusão. Experimentos e outros desenvolvimentos podem ser feitos e, se necessário, formalizados com mais detalhes em legislações subseqüentes.
- ⇒ É importante também que, no início do processo, faça-se uma revisão na legislação existente para identificar as barreiras que ela apresenta à inclusão. Em muitos países industrializados, por exemplo, as leis costumavam estabelecer que crianças com dificuldades na aprendizagem e portadoras de deficiência freqüentassem escolas especiais separadas para receberem ensino adequado. O primeiro passo para a inclusão envolveu a eliminação dessa exigência. Em muitos países, barreiras à inclusão não existem somente na legislação relacionada à educação especial, mas também em leis educacionais mais gerais, referentes ao currículo, políticas de admissão, financiamentos, etc. Em países como Inglaterra e África do Sul, alguns críticos ponderaram que os objetivos desses países, no que se refere à inclusão, exige uma revisão no sistema de admissão

e de financiamentos. Isso produz diferenças consideráveis nos recursos disponíveis, e nas dificuldades enfrentadas por escolas em várias localidades.

⇒ É muito útil fazer uma combinação de uma legislação mais geral com orientações e regulamentações mais detalhadas. Sempre que possível, essa deve se concentrar na prática, tomando exemplos reais. Na Romênia, por exemplo, o Ministério da Educação tem supervisionado grupos de professores, coordenadores e acadêmicos no desenvolvimento de “critérios de sucesso” para escolas inclusivas. Na Inglaterra, o governo formulou um “Código de Prática” estabelecendo maneiras das quais a escola pode se utilizar para suprir as necessidades especiais dos alunos. Em resposta a pedidos da escola, ele tem sido reavaliado para se criar um equilíbrio entre a regulamentação de procedimentos e a orientação prática.

Uma tarefa essencial é unificar o arcabouço legislativo que rege a educação especial e convencional. Em muitos países, educação especial e regular são regidas por legislações diferentes, administradas por setores ou departamentos diferentes em níveis nacional e municipal. Elas têm sistemas separados de formação e financiamento e procedimentos de avaliação e currículo distintos. Na verdade, o desenvolvimento de alguns alunos é regido pela legislação referente a Serviços Sociais e de Saúde, em lugar da legislação educacional. Nesses casos, um passo inicial no processo de desenvolvimento é unificar os dois sistemas dentro de uma estrutura legislativa e administrativa comum.

■ A Holanda tem sido historicamente reconhecida como um dos países mais segregados da Europa Ocidental, adotando todas as divisões entre educação especial e regular citadas acima. Nos últimos anos, porém, o governo tem estabelecido um programa de integração – “Juntos na Escola Outra Vez” – com o objetivo de promover práticas inclusivas, formar um consenso, desenvolver habilidades e conscientização nos professores, coordenar análises de barreiras e oportunidades circunstanciais. A reforma legislativa tem sido parte desse processo. A educação especial foi introduzida dentro da estrutura da educação fundamental convencional e foi estabelecido um outro sistema para devolver os fundos aos núcleos de escolas regulares e especiais. Isso foi feito para que elas pudessem tomar suas próprias decisões locais no que se refere à matrícula de alunos com dificuldades em escolas especiais ou regulares. A inclusão plena, portanto, não é obrigatória, e o desenvolvimento desse novo sistema não está livre de problemas. Todavia, criou-se uma estrutura que facilita experimentos e desenvolvimentos na inclusão.

1.6 Desenvolvendo educação inclusiva por meio de iniciativas de pequena escala

Grandes mudanças podem ser difíceis e lentas, principalmente em países onde os recursos econômicos são escassos. Em alguns países, há dificuldades específicas porque a educação universal ainda não é uma realidade e/ou falta coesão estrutural e administrativa

no sistema. Nesses casos, esforços muito grandes se tornam cruciais na introdução de mudanças referentes à educação inclusiva. De fato, iniciativas de pequena escala podem ser passos iniciais em todos os contextos nacionais, funcionando como um catalisador para realizar mudanças nas políticas no âmbito de um sistema educacional mais amplo. Pode atuar, também, no desenvolvimento de práticas inclusivas sem ter que esperar por mudanças no nível de políticas nacionais.

O exemplo seguinte, da Índia, é uma iniciativa de pequena escala que teve um efeito de propagação multiplicador. A iniciativa forneceu serviços muito necessários e também mostrou que um passo em direção a uma educação mais inclusiva pode ser dado, mesmo quando não é parte de uma mudança sistêmica.

- Uma organização não-governamental em Mumbai, a Sociedade de Espasmódicos da Índia, decidiu, há cerca de três décadas, abrir escolas especiais para crianças que não podiam frequentar escolas regulares. O impacto foi considerável. Essa atitude teve uma reação em cadeia, e mais escolas foram abertas em várias partes do país.

Hoje, devido aos esforços de organizações não-governamentais, mais de 16 estados, dentre os 30 estados da Índia, criaram escolas para crianças portadoras de deficiência que, anteriormente, estavam fora do sistema educacional. A Sociedade de Espasmódicos da Índia, em Mumbai, está agora se distanciando da ideologia de escolas especiais separadas para crianças portadoras de deficiência, e está, atualmente, buscando a inclusão de todas as crianças que encontram dificuldades na aprendizagem. A sociedade lançou um Centro Nacional de Recursos para a Inclusão – Índia (NRCI – Índia), em parceria com o Canadá.

Iniciou-se um processo de união e parceria com agências, com objetivos semelhantes, em muitos centros na cidade de Mumbai, e introduziu-se uma definição muito mais ampla da deficiência. Crianças que sofriam de sérias limitações econômicas e sociais, vivendo nas ruas ou em favelas, foram incluídas em escolas especiais, demonstrando assim modelos de salas de aula inclusivas. Mais de 1.000 crianças, principalmente meninas e portadores de deficiência, estão frequentando salas de aula inclusivas. Isso tem acontecido tanto dentro das escolas da Sociedade de Espasmódicos da Índia, como também dentro de escolas comunitárias localizadas em favelas. Enquanto isso, buscam-se mudanças mais abrangentes na formação de professores do ensino convencional e especial. O objetivo é que o impacto de práticas inclusivas alcance todo o país através de uma mudança na pedagogia.

Esse exemplo mostra o poder de esforços em um nível de escopo limitado. Também mostra como práticas inclusivas precisam ser contextualizadas de acordo com a cultura e a situação. No período de transição, as iniciativas de mudanças políticas em cada país, juntamente com práticas comuns enquadradas no contexto local, na cultura e no ambiente podem influenciar uma mudança sistêmica muito mais abrangente.

Mesmo em sistemas muito segregados, há sempre exemplos aqui e ali de professores e escolas que adotaram práticas mais inclusivas ou de comunidades que estão trabalhando

para desenvolver escolas mais inclusivas. Tais exemplos isolados podem receber apoio de profissionais e financiamentos adicionais, principalmente se há uma estrutura legislativa facilitadora. Eles podem até se tornar projetos de demonstração e servir como exemplo e aprendizado para o resto do sistema. Talvez seja possível envolver outros grupos de atores – professores, instrutores de professores, profissionais de outros órgãos, etc. – nesses projetos locais.

- No Peru, o Ministério da Educação, a UNESCO e a DANIDA fizeram uma cooperação em um projeto de inclusão que possuía elementos de abordagem “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Algumas escolas foram escolhidas para participar do projeto, com base no compromisso dos funcionários com a perspectiva inclusiva. As escolas receberam treinamento e suporte substanciais, visando a estabelecer turmas integradas em cada escola. Essas escolas serviram como projetos de demonstração. Outros professores podiam visitá-las e receber formação ali.

A comunidade tem trabalhado paralelamente às escolas. Por meio de reuniões e oficinas, tem-se desenvolvido um processo de conscientização, quando os pais de alunos com dificuldades têm oportunidade de falar sobre suas experiências. O objetivo é usar os pais como agentes transformadores das atitudes da comunidade em relação à deficiência.

Como parte do resultado desses projetos, uma nova lei nacional foi promulgada em dezembro de 1998, estabelecendo um arcabouço de princípios inclusivos na educação de portadores de deficiência e outros alunos em condições vulneráveis. A intenção é que ela seja acompanhada por uma legislação educacional mais detalhada e pela realização de projetos de demonstração para escolas em outras localidades do país.

1.7 Fatores de sucesso em projetos locais

Os fatores principais para o sucesso de tais projetos são:

- ⇒ Trabalhar em escolas onde o sucesso é mais provável (ex.: devido a instalações adequadas, experiência em trabalhos semelhantes, equipe bem treinada e motivada);
- ⇒ Trabalhar com escolas e coordenadores que já gozem de boa reputação, para que a inclusão não seja encarada simplesmente como mais uma opção para escolas que não se ajustam em outros aspectos de seu trabalho.
- ⇒ Dar suporte a escolas-projeto, dotando-as de conhecimento e recursos.
- ⇒ Construir uma estratégia *roll-out* que dissemina a iniciativa de outras escolas; e
- ⇒ Garantir sustentação.

Esse fatores estão ilustrados no seguinte exemplo:

- Em Timisoara, na Romênia, um projeto de inclusão foi lançado em uma escola pelo Ministério da Educação, em cooperação com a consultoria da UNICEF e da UNESCO. Contudo, uma segunda escola foi incluída no

projeto, pois seu diretor foi motivado por oficinas de trabalho a partir da publicação *UNESCO Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom*. Ela introduziu a oficina na escola e elaborou um plano de desenvolvimento para criar uma 'escola para todos'.

As duas escolas tinham uma boa reputação devido ao alto nível de aprovação de seus alunos, e seus diretores eram muito respeitados. Elas tinham certa experiência de práticas inclusivas, possuíam instalações extras (como sala de fonoaudiologia) e recebiam recursos adicionais de autoridades educacionais.

A segunda escola agora se tornou um centro para treinamentos e desenvolvimento de trabalhos. Nela ministram cursos de educação inclusiva para professores de escolas municipais, produzem material e organizam oficinas para inspetores escolares. Em todas essas atividades, ela recebe apoio de autoridades educacionais municipais e da UNICEF.

O tópico 9 traz mais idéias de estratégias 'de baixo para cima' para trabalhar nas escolas.

2 Mudando estruturas administrativas

2.1 Incorporando estruturas separadas

Em muitos países, os próprios sistemas que administram a educação representam barreiras às práticas inclusivas. Não é só o fato de terem sistemas legislativos diferentes. Geralmente, a educação convencional e a especial são administradas por departamentos ou equipes diferentes, com processos distintos de tomada de decisões, regulamentações, disposição de fundos, etc.

- Uma *Revisão da Situação Atual da Educação Especial* realizada pela UNESCO em 1995, tratando de questões relacionadas a política, legislação e administração, descobriu que, na maioria (96%) dos 63 países que participaram do estudo, o Ministério Nacional de Educação assume total responsabilidade pela organização e administração de serviços para crianças com necessidades educacionais especiais. Entretanto, em quatro por cento dos países, crianças com necessidades educacionais especiais não estão sob a responsabilidade do Ministério Nacional de Educação, mas do Bem-Estar Social ou da Saúde. Nesses países, a fonte predominante de fundos para educação de crianças portadoras de deficiência continua sendo as ONGs.

Um passo inicial, em situações como essa, pode ser a incorporação da educação especial e regular em uma única estrutura administrativa. Isso aconteceu recentemente no Peru, onde a educação especial agora se enquadra na esfera da educação fundamental, para fins administrativos. Essa medida parece ter facilitado o desenvolvimento de projetos de inclusão.

2.2 Criando um foco

É claro que nem todos os países possuem uma unidade administrativa destinada à educação especial, dentro de seu Ministério da Educação. Devido à necessidade de incorporar estruturas administrativas ao máximo, não seria muito sensato estabelecer uma estrutura nos casos onde, até então, não exista nenhuma. Todavia, é necessário criar um foco de atividades relacionadas a alunos marginalizados sem separá-las em uma estrutura completamente diferente. Isso pode ser feito através da alocação de responsabilidades para uma estrutura ou diretório mais adequados. Uma ou mais autoridades seriam designadas para coordenar, liderar e administrar as iniciativas e, aos poucos, as questões inclusivas poderiam permear outros diretórios.

2.3 Administração delegada

Em alguns países, o processo para uma educação mais inclusiva tem sido acompanhado por normas de estruturas administrativas delegadas. Esse repasse encoraja a flexibilidade e a assunção de riscos. Ele também neutraliza a tendência das burocracias centralizadas de estabelecer procedimentos muito rígidos de tomada de decisões. Os dois níveis de repasse mais utilizados são:

- ⇒ *Descentralização em nível municipal* (ex.: o município ou distrito). As administrações municipais, dirigindo tanto as escolas regulares quanto as especiais em uma área específica, podem corresponder às expectativas locais com mais flexibilidade e considerar as necessidades de cada grupo, ou até mesmo de cada aluno. Isso evita que as decisões sejam tomadas com base em sistemas de avaliação e classificação inflexíveis. No entanto, são grandes o suficiente para gerar economias de escala, coordenar serviços locais, oferecer treinamentos direcionados e funcionar como um mecanismo de rápida disseminação de inovações. Também podem ser mais sensíveis às necessidades da comunidade do que os governos nacionais e regionais.
- ⇒ *Descentralização no nível da escola*. Ultimamente, vários países têm optado pelo que se chama nos Estados Unidos de '*site-based management*' – gerência local – e na Inglaterra de '*local management of schools*' – gerência local de escolas. Significa que muitos poderes de tomada de decisão e grande parte do orçamento local são delegados a cada escola individualmente. Isso permite que a escola administre seus próprios recursos para atender às necessidades dos alunos de sua comunidade, assuma riscos em programas de educação inclusiva e seja pró-ativa na coordenação de outros serviços e na mobilização de recursos comunitários para o interesse de seus alunos.

A descentralização nesses dois níveis implica riscos e oportunidades:

- ⇒ Escolas e autoridades municipais podem *resistir* a mudanças e aos líderes desses movimentos.
- ⇒ Delegar poder a escolas e a administrações municipais incentiva-as a ir em busca de seus próprios interesses, em detrimento da implementação de políticas

nacionais. Isso se torna um problema se a política nacional for ambígua ou tenha metas variadas e conflitantes.

⇒ A diversidade resultante da delegação inevitavelmente levanta questões sobre *igualdade*. É provável que os níveis de inclusão variem significativamente de escola para escola e de distrito para distrito. Os níveis de recursos também podem variar da mesma forma, a não ser que os mecanismos nacionais de financiamento sejam sensíveis às necessidades municipais.

■ Uma solução para os problemas de descentralização é que o Estado adote padrões mínimos, os quais as escolas e distritos devem seguir. No Chile, por exemplo, cada escola é obrigada a desenvolver seus próprios planejamentos curriculares para atender às necessidades das comunidades locais. Entretanto, decretos nacionais estabelecem uma estrutura curricular e os desenvolvimentos municipais devem atingir ou ultrapassar o padrão mínimo exigido por essa estrutura.

Na Inglaterra, autoridades municipais são livres para desenvolver suas próprias políticas referentes à educação de alunos com necessidades especiais e de grupos de alunos marginalizados. Contudo, suas políticas são vetadas ou aprovadas pelo governo nacional, que também publica informações sobre o desempenho dessas políticas na promoção da inclusão.

3 Mobilizando recursos para a inclusão

Para aqueles que desejam desenvolver uma educação mais inclusiva, é importante encontrar maneiras de levantar recursos para o processo de transição. É diferente de estabelecer mecanismos de financiamento a longo prazo (veja Tópico 7), pois se trata da iniciação de novos projetos e desenvolvimentos. A idéia aqui é encontrar uma margem de recursos – humanos, intelectuais e materiais, como também financeiro – que possa apoiar o processo de mudança.

3.1 Identificando recursos

Um passo inicial no processo de transição deve ser a identificação de uma fonte de recursos que estarão disponíveis para dar suporte à implementação das mudanças legislativas ou para subsidiar desenvolvimentos experimentais. Tudo isso pode ser financiado por dinheiro ‘novo’ alocado do orçamento nacional, ou resultar da ‘destinação prévia’ de um elemento do orçamento educacional já existente. Dentro de sistemas delegados, pode-se fazer uma exigência às autoridades e escolas municipais para a criação de fundos de recursos. Uma outra alternativa seria ter acesso ao *pool* nacional, dependendo da busca de políticas inclusivas.

■ Na Espanha, quando os primeiros projetos de educação inclusiva começaram a ser implantados, as escolas eram convidadas a apresentar planos para

consideração do Ministério da Educação. Os planos bem-sucedidos recebiam financiamentos adicionais do governo nacional, criando assim um incentivo para que as escolas adotassem mais políticas.

Similarmente, no Chile, a promulgação de leis que protegem o direito dos portadores de deficiência era acompanhada pela criação de um novo fundo nacional para deficiência. Escolas, autoridades municipais e grupos comunitários podem apresentar projetos para esse fundo com o objetivo de custear uma educação mais inclusiva.

3.2 Formando parcerias

Em muitos países, o governo central não possui recursos financeiros para sustentar o processo de mudança. Ainda assim, em todos os países, o governo precisa mobilizar recursos humanos e intelectuais que não estão diretamente sob seu controle. Isso é mais real em lugares onde a iniciativa para educação inclusiva vem de fora do governo. É essencial, portanto, que se formem parcerias entre atores que possam dar suporte ao processo de transição. São eles:

- ⇒ Todos os pais
- ⇒ Professores e outros profissionais da educação
- ⇒ Profissionais de outras áreas que serão afetados pela mudança para a inclusão (ex. Saúde, Serviços Sociais)
- ⇒ Instrutores de professores e pesquisadores
- ⇒ Gerentes e administradores nacionais, municipais e escolares
- ⇒ Grupos cívicos da comunidade
- ⇒ Membros de minorias em risco de exclusão

Embora parceiros individuais possam ter recursos limitados para contribuir, juntos eles podem ser capazes de sustentar mudanças significativas. Um exemplo do Brasil ilustra que isso é possível:

- A Pastoral da Criança em Favor da Vida (organização religiosa) desenvolveu o projeto 'Vida' em parceria com a Universidade Federal de Rio Grande do Norte, a universidade estadual, indústrias, serviços sociais e associações rurais. O objetivo é buscar condições favoráveis para o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social de crianças entre 0 e 6 anos. A parceria faz isso financiando equipamentos e recursos humanos para dar suporte a intervenções educacionais, por exemplo, organizando oficinas de produção de brinquedos para os pais, treinando líderes e coordenadores comunitários em cursos como nutrição alternativa e organizando cursos para preparar pessoas para participar de conselhos comunitários tanto em áreas rurais como nas periferias urbanas.

O perigo de direcionar recursos a projetos, obviamente, é que a educação pode ficar dependente de constantes recursos externos. Nesse caso, entretanto, a parceria

deve se preocupar em promover capacitação de forma que se torne auto-sustentável. Também é fácil perceber como todos os atores da parceria estão dispostos a tirar proveito das atividades e, portanto, têm mais probabilidade de se comprometerem com o sucesso.

3.3 *Abordagens para o envolvimento ‘de cima para baixo’ e ‘de baixo para cima’*

Uma forma de envolver os agentes interessados é através de uma abordagem ‘de cima para baixo’, em que o governo nacional represente forte liderança, articule princípios fundamentais e dissemine esses princípios a grupos de parceiros. Contudo, essa abordagem tem suas limitações. De modo particular, talvez só seja capaz de alcançar um número limitado de parceiros, além de responsabilizar o governo de ‘vender’ suas políticas a grupos que tiveram um papel limitado na formulação dessas políticas.

Uma alternativa seria adotar uma abordagem mais ‘de baixo para cima’. Implica capacitar os parceiros para se envolverem no desenvolvimento de exemplos de educação inclusiva e, a partir daí, representar um papel real na formulação de políticas.

- Em Mumbai, o Centro Nacional de Recursos para Inclusão, na Índia, promoveu oficinas de treinamento sobre educação inclusiva e direitos humanos para pais de alunos. O objetivo é desmistificar o ensino de alunos com necessidades especiais e a educação inclusiva, além de permitir aos pais serem parceiros ativos. Nas oficinas, pais e profissionais não ficaram separados em grupos diferentes, mas trabalharam juntos. Os pais foram incentivados a trabalhar suas ansiedades e medos e desempenhar um papel chave na tomada de decisões. A habilidade de recusar as sugestões e de assumir parcerias foi construída ao longo do tempo. Agora os pais é que escolhem a escola que gostariam que seus filhos frequentassem. Setenta e cinco por cento da inclusão alcançada pelo centro, esse ano, foram iniciadas e realizadas pelos pais.

Em alguns países, já existe uma cooperação bem efetiva entre pais e autoridades para o desenvolvimento de programas para crianças portadoras de deficiência, com base na comunidade. O próximo passo é fazer com que esses pais se envolvam no apoio de projetos de educação inclusiva nas escolas. Às vezes, pais de crianças com dificuldades sentem-se como adversários da escola e de autoridades quando reivindicam uma educação melhor. Em alguns casos, os pais – e as organizações de pais que os representam – são convidados para participarem do processo de formulação de políticas. Eles podem estar envolvidos somente na negociação de educação para seu filho, podem fazer parte do conselho escolar, ou participar de grupos municipais ou nacionais de revisão de políticas. Em governos municipais da Inglaterra, por exemplo, pais de crianças portadoras de deficiência foram eleitos e introduziram políticas inclusivas radicais em toda a área de atuação do governo, como resultado das experiências com seus próprios filhos.

Nos locais onde os pais não têm segurança e habilidades para participarem de tais desenvolvimentos, pode ser necessário empreender algumas atividades com eles. Isso pode implicar a criação de grupos de apoio para pais, no treinamento de habilidades para que eles aprendam a lidar melhor com seus próprios filhos, ou funcionar como

intermediários entre os pais e as escolas e autoridades. (algumas outras possíveis parcerias com os pais serão apresentadas no Tópico 5).

Uma outra vantagem de uma abordagem “de baixo para cima” é que a quantidade de grupos e indivíduos que podem dar início à mudança para práticas mais inclusivas aumenta bastante. Às vezes, como mostra o exemplo abaixo, o envolvimento de uma única pessoa pode ter um impacto relevante.

- Em uma parte do Brasil, um sargento do Exército iniciou um programa de alfabetização utilizando instalações do Exército. Ele foi bastante pró-ativo ao persuadir alunos a participarem e fazendeiros a matricularem seus empregados. Também conseguiu fundos para o projeto, com empresas locais. Em dois anos, o programa cresceu tanto que diminuiu pela metade o analfabetismo em dez cidades.

3.4 *Envolvendo organizações internacionais e ONGs*

Organizações internacionais e ONGs podem representar muitos papéis na transição para a inclusão. Elas podem:

- ⇒ Ajudar a conciliar os desenvolvimentos nacionais com o pensamento internacional atual
- ⇒ Fornecer acesso a conhecimentos e experiências internacionais
- ⇒ Trabalhar com ministros no nível nacional, formulando políticas de educação inclusiva
- ⇒ Dar suporte a projetos de educação inclusiva por meio de consultoria e pesquisas para catalisar ações nacionais e
- ⇒ Dar suporte à implementação de políticas inclusivas nacionais por meio de consultoria e recursos.

- A iniciativa conjunta do Centro Nacional Indo-Canadense de Recursos para a Inclusão (NRCI) é um exemplo de parceria internacional eficiente. (Veja abaixo.)

O centro tem três atividades principais: uma Unidade de Mudanças e Estudos de Políticas que será direcionado ao desenvolvimento de uma política nacional de inclusão para a Índia; uma unidade de Recursos para Demonstração com a função de examinar e desenvolver práticas pedagógicas de inclusão no contexto específico da Índia; e uma unidade de Desenvolvimento Social, Comunitário e de Ensino Público, que garante que as informações sobre as políticas e práticas relativas à educação inclusiva efetiva sejam disponibilizadas aos políticos, educadores, pais e outros atores da educação em todo o subcontinente. A meta principal é dar suporte às reformas de políticas econômicas e sociais da Índia, dentro de um contexto de direitos humanos.

Embora o objetivo seja manter-se atualizado com os desenvolvimentos internacionais na área, a intenção principal é trabalhar especificamente no

contexto e na cultura indiana. A iniciativa com um parceiro internacional proporciona maior impulso em níveis micro e macro. O Centro de Recursos de Demonstração, em um nível menor, fornece salas de aulas inclusivas, e a Unidade de Políticas vai em busca de mudanças pedagógicas em um nível maior. Enquanto isso, a Unidade de Ensino Público se move em direção à sensibilização dos meios de comunicação de massa e programas de conscientização.

Há, entretanto, alguns problemas que podem surgir na parceria com essas organizações:

- ⇒ As agendas internacionais podem ser importadas a um certo país sem receber a reflexão necessária sobre como deve ser reinterpretada do ponto de vista da situação do país em questão.
- ⇒ Projetos de demonstração e outras iniciativas podem depender de um nível de recursos que não é auto-sustentável. Isso os impede de serem estendidos ao sistema nacional.
- ⇒ Excelentes iniciativas podem surgir isoladamente e nunca serem plenamente incorporadas às práticas e políticas nacionais.

A chave para evitar esses perigos é formar uma parceria genuína entre organizações internacionais e o governo nacional e a elaboração de um plano bem claro, que defina o papel de cada um no processo de transição.

- Em Lesoto, o compromisso com a inclusão partiu do governo, embora não houvesse disponibilidade de recursos para a implementação desse compromisso. O papel das organizações internacionais, portanto, foi dar suporte à implementação de uma política que já havia sido formulada internamente.

Da mesma forma, na África do Sul, têm-se usado recursos humanos internacionais para trabalhar com professores, pais, autoridades do governo e outros. Contudo, a agenda que define a contribuição desses especialistas foi formulada dentro do país e não importada. A consequência disso é que suas contribuições têm sido interpretadas cuidadosamente à luz de prioridades nacionais.

3.5 *Aproveitando ao máximo recursos limitados*

Um tema muito comum em muitos países durante o processo de transição é que o desenvolvimento da educação inclusiva não necessariamente exija grandes quantidades de dinheiro e outros recursos. Os principais fatores são os seguintes:

- ⇒ Os fundos já existentes podem ser redirecionados para o desenvolvimento de projetos
- ⇒ Tais desenvolvimentos podem se tornar auto-sustentáveis a longo prazo, e
- ⇒ Podem ser criados incentivos para subsidiar mecanismos para escolas, autoridades locais e outros, de forma que eles se envolvam em ações inclusivas.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Embora tenhamos registrado, neste tópico, uma série de estratégias para serem utilizadas pelos países na administração da transição para a educação inclusiva, esse processo nem sempre é facilmente estabelecido imediatamente. Não há uma 'receita' única de medidas a serem tomadas, que pode ser utilizada por todos os países. Alguns países (África do Sul, Chile, parte da Europa, por exemplo) estão passando por grandes e rápidas mudanças sociais e políticas. A educação inclusiva é apenas parte delas. Outros países (como os países da Europa Ocidental) estão envolvidos em mudanças muito mais limitadas e têm relativamente grandes níveis de recursos disponíveis. Ainda outros países (como muitos dos países da África e do subcontinente indiano) estão em transição para a educação inclusiva em um contexto de recursos extremamente limitados e como parte de uma tentativa de disponibilizar educação básica a grupos que estão atualmente excluídos.

O importante, portanto, é que cada país desenvolva uma análise clara de sua própria situação em termos de definir os rumos que deseja seguir, os obstáculos que podem ser encontrados e as oportunidades que se apresentam. As seguintes perguntas podem servir como ponto de partida para a reflexão sobre essas questões:

- Há um conjunto de princípios claramente articulado sobre o qual se possa basear a mudança?
- Como o desenvolvimento da educação inclusiva pode se relacionar a esforços mais amplos?
- Como mobilizar a opinião em favor da educação inclusiva?
- Como uma análise de situação poderia ser formulada e quem poderia estar envolvido nesse processo?
- Quais são os obstáculos legislativos ao desenvolvimento da educação inclusiva? Como e quando a legislação precisa ser modificada?
- Quais iniciativas locais estão em andamento e como poderiam receber apoio? Como poderiam ser estendidas para servir de base para desenvolvimentos mais abrangentes?
- Até que ponto as estruturas administrativas existentes criam barreiras para uma educação mais inclusiva? Há um foco administrativo adequado para mudança? Que reestruturação é necessária?



- Que recursos estão disponíveis para subsidiar o processo de transição? Quem são os principais atores e que parcerias poderiam ser feitas para executar as mudanças?
- Como organizações internacionais e ONGs podem se envolver no processo de transição?

2

TÓPICO 2:

Desenvolvimento Profissional para Educação inclusiva

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ Para haver mudança, o desenvolvimento profissional deve ser visto como parte de uma abordagem que abrange todo o sistema.
- ✓ O treinamento com base em escolas, objetivando dar suporte ao seu desenvolvimento, pode ser uma arma poderosa nos estágios iniciais da mudança em direção a uma educação mais inclusiva.
- ✓ Onde os recursos para treinamento forem escassos, o “modelo cascata” pode ser utilizado para permitir que o treinamento seja disseminado por todo o sistema.
- ✓ Onde houver problemas logísticos para dar aos professores acesso ao treinamento, o aprendizado à distância será importante.
- ✓ Será necessário revisar as bases da formação do professor e estabelecer uma “hierarquia” das oportunidades de treinamento, para que todos os professores tenham conhecimento sobre bloqueios de aprendizagem e alguns a oportunidade de se especializarem.
- ✓ Será necessário oferecer aos educadores especiais acesso a treinamento que os auxilie a reorientar seus papéis para trabalhar num contexto inclusivo.
- ✓ Os orientadores de professores também necessitarão de oportunidades para reorientar seus papéis, especialmente onde o treinamento para o ensino convencional é normalmente separado do treinamento para o ensino especial.
- ✓ Os esforços para a promoção de treinamento devem ser mantidos ao longo do tempo, de maneira planejada e sistemática.

LÓGICA

Este tópico discorre sobre como o desenvolvimento profissional dos professores pode ser organizado de maneira a apoiar um sistema de educação inclusiva. Desenvolvimento profissional inclui tanto o treinamento inicial como o desenvolvimento contínuo, que ocorre durante a carreira de um professor. Ele acontece através de tipos de formação oficiais (que levam a um diploma ou outras qualificações de faculdades ou Instituições de Treinamento de Professores) e através de atividades menos oficiais que acontecem ocasionalmente.

Em todos os países, os professores são o recurso mais caro – e o mais poderoso – usados no sistema educacional. O desenvolvimento da força docente é, portanto, crucial, especialmente naqueles países onde outros tipos de recurso são relativamente escassos. À medida que os sistemas tornam-se mais inclusivos, o desenvolvimento profissional é de extrema importância devido aos novos desafios encarados por ambos os professores do ensino convencional (que devem atender a uma diversidade maior de necessidades dos alunos) e professores do ensino especial (que se deparam com a mudança significativa do contexto e do foco de seu trabalho). As questões-chave para o desenvolvimento profissional são estas:

- ⇒ Em abordagens inclusivas, o educador especial passa mais tempo trabalhando em escolas regulares e dando apoio aos professores dessas escolas. Eles precisam desenvolver novas técnicas em consultoria, conhecimento do currículo convencional, prática em sala de aula e assim por diante.
- ⇒ Para que professores sejam treinados para o ensino inclusivo, seus programas e formação também devem ser organizados dentro da linha de inclusão. A forte separação entre os programas de formação da educação convencional e os da especial deve ser substituída por programas mais integrados e etapas mais flexíveis durante os programas.
- ⇒ Para formar professores para a abordagem inclusiva, os próprios orientadores dos professores precisam compreender a prática inclusiva. Eles têm que desenvolver um maior conhecimento sobre a educação convencional e, principalmente, sobre os tipos de práticas que são mais apropriadas para as salas de aula inclusivas.
- ⇒ As abordagens inclusivas baseiam-se em atitudes e valores, assim como em conhecimento e habilidades pedagógicas. Portanto, os cursos de formação inicial e o treinamento em serviço devem promover oportunidade para reflexão e debate sobre essas questões.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Uma abordagem que abrange todo o sistema

Os países encontram-se em situações bem diferentes em termos de seus investimentos em desenvolvimento profissional. Em alguns países, existem programas de formação extensivos e com muito recurso que precisam apenas ser reorientados para a educação inclusiva. Já em outros países, a formação é falha, os educadores convencionais são treinados num nível relativamente baixo e há a necessidade de implementar programas eficazes dentro de um contexto de pouco recurso. No entanto, apesar dessas diferenças, existe um número de abordagens que são comuns a quase todos os países na medida que eles se direcionam à maior inclusão:

É importante não depender apenas de sessões de treinamento curtas como o único mecanismo de mudança. Vários países perceberam que é muito mais eficaz garantir que as mudanças no desenvolvimento profissional sejam sustentadas ao longo do tempo e acompanhadas por mudanças em outros aspectos do sistema - como apoio financeiro e procedimentos de avaliação - de forma que professores recém-formados estejam capacitados a lidar com as implicações das novas práticas. Por isso, todos os desenvolvimentos destacados neste Arquivo Aberto podem ser vistos como complementos essenciais ao resultado da formação.

Em alguns países, o treinamento é implementado através de um programa de mudança geral organizado por áreas.

- Na Índia, O Programa Distrital de Educação Primária (DPEP) encorajou muitos distritos a unirem seus recursos para promover a educação inclusiva, incluindo programas extensivos de treinamento em serviço para os professores. Todos os professores do DPEP são conscientizados sobre questões de deficiência. Em cooperação com o setor não-governamental, foram implementados esquemas do DPEP para aumentar as competências básicas de todos os alunos escolares. Os esquemas incluem avaliação contínua (ao invés de um único exame no final do ano), material didático inovador, cultural e ambientalmente apropriado, livros-texto fáceis de serem seguidos e a priorização de competências.

Uma questão levantada por essa abordagem é a de sobrecarga de treinamento. Devido à alta frequência das oficinas de treinamento, os professores se desgastaram e as taxas de retenção e eficácia das oficinas não foram avaliadas oficialmente. Apesar disso, o programa teve um impacto notório nas escolas e salas de aula; Na maioria dos vilarejos, foi registrada uma melhora de pelo menos 80% nas competências de leitura e escrita.

Em contextos onde existe pouca mão-de-obra especializada, começar uma ação neste sentido promoverá experiências que serão a base para uma mudança mais abrangente.

O seguinte exemplo mostra a abordagem que abrange todo o sistema em ação.

- O Projeto de Educação Integral do Laos foi criado em 1995 para promover a inclusão de alunos com deficiências, moradores em áreas rurais isoladas ou de famílias muito pobres em um sistema de educação com recursos limitados. Eles também objetivaram a redução da grande taxa de reprovação, repetição e desistência, através da melhoria da qualidade do ensino básico.

As técnicas de formação tradicionais eram inadequadas porque o sistema educacional não tinha experiência suficiente em lidar com essas questões. Foi desenvolvido então uma estrutura de três colunas:

Em termos de organização:

- ⇒ O ônus da dívida,
- ⇒ A partir do Ministério da Educação, do Centro de Reabilitação Nacional, diretores experientes e membros das equipes das províncias nacionais, foi criada a Equipe de Implementação Nacional para treinamento, apoio e avaliação;
- ⇒ Equipes de províncias semelhantes e com um número de membros crescente, à medida que o projeto cresce;
- ⇒ Uma rede de parceria entre as escolas, com pelo menos duas escolas participando em cada distrito, e;
- ⇒ Instruções claras quanto aos procedimentos.

Em termos de suporte:

- ⇒ monitoramento e visitas de apoio das equipes das províncias nacionais;
- ⇒ um boletim onde escolas e professores podem compartilhar suas experiências;
- ⇒ uma reunião anual de reavaliação para compartilhar experiências;
- ⇒ reunião de reavaliação das equipes das províncias, à medida que o projeto cresce, para que mais professores possam participar.
- ⇒ reuniões do pessoal das escolas e o compartilhamento de informação e experiências; e
- ⇒ sistemas para requisição de auxílio das equipes de implementação.

Em termos de treinamento:

- ⇒ Oficinas de treinamento curtas para diretores de escola e administradores dos distritos, para que eles pudessem encabeçar o desenvolvimento;
- ⇒ Oficinas de cinco dias para professores (começando do jardim de infância e 1ª e 2ª séries) sobre educação inclusiva, fatores que afetam o aprendizado, métodos didáticos, organização da sala de aula, observação e planejamento, registro do progresso, trabalho com as famílias, e administração de programas.

Em ambos os exemplos citados, apesar das sessões de treinamento serem relativamente limitadas, elas são parte de um programa de mudança mais amplo e de suporte constante. Isso significa que o impacto do treinamento é reforçado por outras mudanças no sistema e que é sustentado ao longo do tempo, o que torna mais possível que, a longo prazo, ele seja integrado à prática.

2 Apoio ao desenvolvimento escolar

Nos estágios iniciais da mudança para a educação inclusiva, a necessidade mais urgente de formação de professores está nas escolas regulares. Muitos programas bem-sucedidos foram, portanto, baseados em fornecer apoio externo às escolas e, ao mesmo tempo, permitir que os professores se apoiem mutuamente.

- Desde 1996, muitas redes de desenvolvimento compartilhado vêm acontecendo entre as escolas em Santiago de Chile. A *Red de Integración Educativa* (RIE) é formada por escolas públicas e privadas que possuem crianças com necessidades educacionais especiais incluídas em suas salas de aula. Representantes dessas escolas se reúnem mensalmente para trocar experiências e informações, e para desenvolver projetos de cooperação. Durante as reuniões, eles identificam questões de preocupação comum e formam grupos para analisá-las e discutir, convidando, se necessário, um especialista da área para auxiliá-los em seu trabalho. Eles participam de atividades conjuntas que se referem a sua prática diária, tais como o desenvolvimento de um instrumento de observação para análise de fatores que facilitam ou impedem o aprendizado de um aluno na sala de aula.

Em alguns lugares, os professores receberam uma metodologia específica para desenvolver seu trabalho de cooperação:

- Na Catalunha, Espanha, um projeto conjunto de três anos entre o Departamento de Educação do Governo Catalão da *Generalitat de Catalonia* e a UNESCO vem-se desenvolvendo com um pequeno número de escolas para gerar iniciativas que levem a abordagens mais inclusivas. O ponto de partida para o projeto foi a publicação *UNESCO Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom*, que encoraja os professores a observar (às vezes usando vídeo) e analisar suas próprias práticas. Os cronogramas escolares foram reorganizados a fim de que os professores pudessem passar mais tempo discutindo seu trabalho. À medida que o projeto se desenvolveu, essas discussões se centraram mais e mais em questões pedagógicas e se tornaram mais e mais desassociadas do material da UNESCO.

Na medida em que os professores se tornaram mais seguros e que a interação entre eles foi aumentando, um ambiente de trabalho mais propício foi-se criando nas escolas, e os professores adquiriram mais confiança na tomada de decisões. Gradativamente, novos meios de cooperação surgiram entre os professores, como por exemplo o trabalho em equipes de dois ou três colegas de um mesmo nível educacional. Essas atitudes se tornaram significativamente presentes durante o segundo ano. A necessidade de encorajar maior interação entre tutores e especialistas de trabalho envolvidos ao nível de um mesmo ano de trabalho também se tornou visível.

O projeto produziu mudanças na metodologia usada em sala de aula. De modo particular, mais trabalho em grupo passou a acontecer, o que levou

os professores a considerar diferentes meios de organização de suas classes. Em aditamento, os professores se deram conta da necessidade de melhorar a comunicação em sala e de melhorar o relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores. Agora, há uma nova ordem que admite alguns conceitos teóricos relacionados à inclusão. Contudo, esta não é uma necessidade imposta aos professores por seus instrutores, mas algo surgido de um claro foco sobre aspectos práticos vistos em sala de aula.

Uma abordagem semelhante foi usada no Brasil, a qual ajudou a superar a falta de instrutores com experiência em inclusão:

- O projeto “Cara Nova” em São Paulo surgiu da necessidade de redução do alto número de reprovações e desistências nas escolas do Brasil. Ele inclui um programa de treinamento que objetiva promover o desenvolvimento profissional de professores da 1ª série, com vistas a implementar um novo modelo de escola onde todos os alunos são bem-sucedidos. O treinamento é feito na própria escola e relaciona teoria e prática numa estratégia chamada de “ação-reflexão-ação”.

Esse processo de treinamento possui quatro fases:

- ⇒ A identificação das necessidades e problemas enfrentados por todos os professores na escola;
- ⇒ A formulação de questões a serem tratadas durante o treinamento;
- ⇒ Atividades de treinamento para todos os professores na escola, baseadas em reflexão e discussão coletiva das realidades da situação da escola;
- ⇒ Atividades de apoio e avaliação no local de trabalho, que combinam prática profissional e referência sistemática ao conhecimento teórico; novos assuntos e questões são identificados através da experiência dos próprios professores e analisadas nas discussões coletivas.

As vantagens de programas como esses são:

- ⇒ Eles não dependem da disponibilidade de orientadores especializados, embora haja, no início, a necessidade de algum tipo de auxílio das equipes regionais, das escolas parceiras ou de recursos como o material da UNESCO.
- ⇒ Eles se concentram nas realidades e práticas da sala de aula inclusiva, ao invés de esperar que professores traduzam seu conhecimento teórico em termos aplicáveis à prática.
- ⇒ Eles se concentram em problemas pedagógicos que a diversidade entre os alunos oferece, ao invés de se preocuparem com as características médicas ou psicológicas de certos “tipos” de aluno. Isso enfatiza as necessidades dos alunos, na condição de alunos, e valoriza as habilidades pedagógicas que os professores possuem, ao invés de forçá-los a procurar ajuda de um “especialista”.
- ⇒ Eles enfatizam a colaboração entre os professores e estabelecem a formação de equipes dentro das escolas, criando, portanto, um processo de desenvolvimento que pode se tornar auto-sustentável.

3 Modelos Cascata

Os exemplos mencionados acima são úteis, onde pequenos grupos de escolas estão começando a refletir sobre como se tornarem mais inclusivos. Contudo, em países que querem uma mudança mais abrangente, esta abordagem não alcança *todos* os professores envolvidos. Uma solução para este problema é optar pelos modelos cascata, em que um número relativamente pequeno de profissionais é treinado, e torna-se responsável por “disseminar” suas habilidades e conhecimento para grupos maiores que, por sua vez, “atingem” outros:

- Em 1994, representantes do sistema de educação do Paraguai participaram de uma oficina sub-regional ministrada por um grupo do *MERCOSUL*, onde dois facilitadores por país, responsáveis pela educação especial e treinamento de professores em seus respectivos ministérios da educação, foram treinados. No ano seguinte, uma oficina foi ministrada no Paraguai a um grupo de 30 facilitadores em nível nacional, a maioria professores e supervisores de educação especial e convencional. Até 1997, o projeto foi incorporado à reforma de todo o sistema da educação convencional, tendo treinado, até hoje, 3.000 professores.

As vantagens dos modelos cascata são a velocidade com a qual um grande número de professores pode ser alcançado e o pequeno investimento feito em treinamento especializado na fase inicial. No entanto, eles devem ser usados com cautela. A “mensagem” do treinamento pode ser modificada ou diluída à medida que “desce a cascata”, fazendo com que aqueles que recebem a mensagem nos níveis mais baixos fiquem menos entusiasmados do que os que receberam o treinamento inicial. Esses modelos são, portanto, mais eficazes quando usados em conjunto com a mudança de todo o sistema (como neste exemplo) ou com programas de desenvolvimento com base na própria escola, que levam em consideração a necessidade de que a “mensagem” seja reinterpretada de maneira a adequar-se ao contexto de cada instituição.

4 Educação à distância

Muitos países têm problemas sérios de logística para garantir que professores tenham acesso a treinamento por causa da distância entre escolas em áreas remotas e os centros de maior concentração da população. O perigo nestes casos é de que o treinamento seja repetidamente oferecido aos professores dos centros urbanos enquanto seus colegas das áreas rurais recebem pouco ou nenhum treino. Em alguns casos, esse problema foi solucionado através da criação de sistemas de educação à distância.

- No Brasil, o programa de treinamento “Salto para o Futuro” faz uso extensivo da tecnologia de telecomunicação. As atividades acontecem nas telessalas que apresentam um programa de televisão de circuito fechado, seguido por um professor que trabalha com o material impresso e o auxílio de um facilitador. Existem ainda as teleconferências, onde os professores

participam de uma conferência de circuito fechado de televisão, seguida por uma discussão em grupo com o auxílio de guias escritos especialmente para esse fim. Os dois modelos são interativos e permitem comunicação via fax, e-mail, telefone, etc.

No México, “salas de meios tecnológicos” foram criadas em escolas e centros de treinamento em serviço de professores para que as atividades que utilizam programas audiovisuais e computadores possam acontecer. Esta é considerada uma estratégia essencial para alcançar professores em áreas mais remotas.

Na Inglaterra, as telecomunicações foram combinadas ao desenvolvimento com base nas escolas através do SENCO-forum, que é uma lista de discussão na Internet dos “SENCOs” (Coordenadores de Necessidades Educacionais Especiais) de escolas regulares. Pela lista, os SENCOs podem compartilhar experiências e informações, fazer perguntas e contatar pesquisadores e orientadores de professores. A lista é ligada a um *site* na Internet que contém informações sobre questões referentes à educação especial e com *links* para vários *sites* relevantes da área.

Na Suécia, as longas distâncias entre escolas dificultam o treinamento em serviço. Por isso, a maioria dos professores matriculados em programas de formação para a educação especial das universidades prefere cumpri-los através de educação a distância. Eles participam de palestras e seminários nas universidades de 4 a 6 vezes no ano, e, no resto do tempo, trabalham juntos em redes de escolas municipais ou regionais e comunicam-se com seus orientadores por e-mail.

Como no caso do modelo cascata, deve-se tomar cuidado para que o ensino à distância não passe uma mensagem “enfraquecida”. Como mostram os exemplos, é necessário combinar modelos à distância com suporte no local de trabalho, trabalho de cooperação em equipe e/ou oportunidades de interação.

5 Repensando estruturas de formação do professor

Apesar de iniciativas de treinamento isoladas e em menor escala serem importantes nos estágios iniciais da mudança para a inclusão, há a necessidade de estabelecer uma estrutura de formação de professores a longo prazo. Ela deve conseguir gerar um fornecimento constante de professores capacitados a trabalhar de maneira inclusiva. Um grande obstáculo para que isso aconteça em alguns países é o fato de que a formação de educadores especiais é organizada separadamente da de professores do ensino convencional. O resultado desta diferenciação é que os educadores e orientadores especiais se vêem trabalhando em um sistema muito diferente do de seus colegas convencionais e encontram dificuldades de compartilhar suas experiências com eles. Ao mesmo tempo, professores convencionais ficam “desabilitados” e não encontram alternativa para lidar com alunos que têm dificuldade de aprendizado, a não ser enviá-los ao sistema de educação especial.

Para evitar este problema, alguns países resolveram estabelecer uma “hierarquia” de oportunidades de treinamento, visando principalmente ao treino de professores do ensino convencional. Existem três níveis que devem ser integrados ao sistema:

- ⇒ *Todos* os professores devem ter uma compreensão das práticas inclusivas na sala de aula, desenvolvidas a partir de treinamento inicial e processos constantes de desenvolvimento profissional.
- ⇒ *Muitos* professores (o ideal é de pelo menos um por escola) deverão desenvolver algum grau de especialidade nas dificuldades e deficiências mais comumente encontradas nos alunos. Estes professores devem ser treinados não somente para melhorarem sua própria prática em sala de aula, mas para atuarem como conselheiros e consultores de seus colegas.
- ⇒ *Alguns* professores precisam desenvolver um alto grau de especialidade. Contudo, é mais aconselhado que estes professores não sejam treinados exclusivamente em ensino especial, mas que obtenham experiência no ensino convencional para, então, se especializarem. Além disso, devido à grande variedade de necessidades especiais com as quais eles serão confrontados, é importante que sua especialidade não seja específica demais, mas baseada em conhecimento mais amplo.

- No Brasil, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs, em 1998, uma reestruturação de todos os cursos de formação de professores em todos os níveis educacionais, para fazê-los mais consistentes e coerentes com as políticas do ensino inclusivo. Eles propuseram que cursos pré-escolares, primários e secundários lidassem com a questão do “conhecimento” e “o que fazer com o conhecimento” com respeito à diversidade e às necessidades educacionais especiais. Tanto os cursos de formação de professores como o de pedagogia incluirão matérias sobre educação especial e abordagens para lidar com as necessidades educacionais especiais das crianças. Por exemplo, no curso de sociologia da educação serão abordadas questões como: a construção social do estigma; preconceito, estereotipação e segregação de diferenças; a exclusão e inclusão de indivíduos em grupos sociais; e determinantes culturais, econômicos, políticos e ideológicos na representação social das diferenças.

Eles também propõem que a formação de orientadores e especialistas aconteça depois que o professor já tenha completado sua formação geral, na forma de um desenvolvimento profissional contínuo, levando ao mestrado ou doutorado.

Nesse caso, a intervenção direta do Estado no sistema de formação foi necessária. O problema aqui não é apenas a separação entre a formação para o ensino convencional e o especial, mas a autonomia que as instituições de formação de professores possuem. Se estas estiverem resistentes em acompanhar as mudanças no sistema escolar, a intervenção direta do Estado é inevitável.

5.1 Treinamento Inicial

O primeiro nível da hierarquia envolve fazer com que todos os professores tenham uma compreensão das abordagens inclusivas. Isto significa que estas abordagens devem fazer parte da composição da formação inicial, e questões sobre como lidar com diversidade devem ser incorporadas aos cursos de formação de professores do ensino convencional. No entanto, não é suficiente apenas incluir “pacotes” de conhecimento nestes cursos (sobre deficiência visual, por exemplo, ou tipos de deficiências físicas, ou ensino multicultural, ou multilíngüe). Pelo contrário, os professores que estão sendo treinados devem ter a oportunidade de, desde o início, pensarem sobre quais são as implicações práticas da diversidade no ensino e aprendizado dentro de salas de aula regulares. Isto pode significar uma mudança na forma como o treinamento é ministrado, de maneira que ele se concentre nas realidades da sala de aula:

- A publicação *UNESCO Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom* foi desenvolvida para auxiliar os Países Membros a adotarem estratégias mais inclusivas para suprir as necessidades educacionais especiais das crianças em escolas regulares (como no exemplo da Catalunha) e para dar suporte à formação de professores da educação convencional.

Os elementos principais do pacote são:

- ⇒ Material didático – inclui uma variedade de leituras, exercícios de estímulo e atividades em sala; um guia do condutor do curso com detalhes sobre como organizar um curso e facilitar as sessões baseando-se no material didático; e
- ⇒ Dois vídeos de demonstração, com registro das abordagens durante os cursos de formação e exemplos de práticas inclusivas nas escolas.

O pacote apresenta uma nova reflexão sobre a educação especial e encara as deficiências e dificuldades de aprendizado do ponto de vista da interação entre o aluno e o ambiente, o que descarta o “modelo médico”, que identifica as dificuldades dentro do aluno individualmente. Ele promove uma abordagem participativa ao ensino e ao aprendizado, encorajando alunos e professores a trabalharem em cooperação, além de convidar as escolas a abrirem suas portas para a participação da comunidade. O material é flexível e pode ser modificado para melhor se adequar aos contextos locais de treinamento em serviço, assim como o treinamento com base nas escolas.

Quer o pacote da UNESCO seja utilizado ou não, professores em treinamento podem aprender muito sobre inclusão, passando mais tempo trabalhando junto com professores experientes em contextos inclusivos. Seus orientadores podem ajudá-los a refletir sobre o que eles viram. Será uma grande ajuda se estes orientadores já tiverem trabalhado em contextos inclusivos ou se professores experientes forem, esporadicamente, convidados a trabalhar com os treinandos nas universidades ou outras instituições de treinamento de professores.

Outra questão no treinamento inicial é a necessidade de encorajar membros dos próprios grupos marginalizados a ingressarem na carreira de professor e de progredir

dentro dela até alcançar os níveis mais altos possíveis. Dessa forma, eles serão um exemplo para alunos marginalizados e também trarão seu conhecimento pessoal e social único para o enriquecimento do sistema educacional como um todo. Para que isso aconteça, pode haver uma discriminação positiva durante o recrutamento e treinamento, o que é importante, por exemplo, para membros de grupos de minoria étnica ou economicamente debilitados, para deficientes físicos e, dependendo da atitude cultural em relação aos sexos, para homens ou mulheres. É importante rever as barreiras estruturais que existem à participação desses grupos, encorajando as pessoas a darem exemplo, reduzindo as exigências para candidatura, estabelecendo cotas ou sistemas de preferência, e assim por diante.

5.2 O novo papel dos educadores especiais

Os segundo e terceiro níveis da hierarquia têm a ver com os professores que continuam os estudos para tornar-se especialistas em alguma área do ensino especial, multicultural ou multilíngüe, etc. Como esses especialistas estarão trabalhando dentro das escolas regulares ou ligados a elas, eles precisam desenvolver a competência para trabalhar em cooperação com educadores convencionais e colocarem seu conhecimento à disposição. Esses professores deverão conhecer não somente os vários tipos de bloqueio ao aprendizado, mas também como dar consultoria, e como administrar, além de saberem lidar com especialistas, pais e agências externas à escola.

- Na Inglaterra, quase todas as escolas convencionais possuem um SENCO (Coordenador de Necessidades Educacionais Especiais), que tem a tarefa de se certificar que a escola tem capacidade de suprir as necessidades educacionais especiais de alunos sofrendo uma série de dificuldades. Normalmente, os SENCOS são formados como professores convencionais e continuam trabalhando como tais enquanto exercem sua função de SENCO. Alguns fazem cursos de ensino especial como parte de sua formação inicial ou como treinamento em serviço, e quase todos participam de treinamentos curtos organizados pelas autoridades locais responsáveis pela educação na área.

Em algumas partes do país o treinamento em serviço dos SENCOS é ministrado por orientadores de nível superior e pessoal especializado das autoridades locais trabalhando em parceria. Os orientadores informam os SENCOS acerca de avanços recentes no ensino inclusivo. Entre o pessoal especializado encontram-se psicólogos, professores peripatéticos especializados e consultores que lidam com questões de melhoria das escolas. Eles compartilham seu conhecimento com os SENCOS, que, por sua vez, aperfeiçoam sua habilidade de lidar com agências externas e relacionam seu treinamento a questões dentro de suas próprias escolas. Em alguns cursos, os SENCOS têm que desenvolver um projeto para melhoria da escola, objetivando torná-la mais direcionada à diversidade dos alunos.

Como parte de uma iniciativa para aumentar a qualidade e a coerência destes treinamentos para professores, uma lista de padrões aceitos nacionalmente foi recentemente criada. Eles estabelecem as habilidades, conhecimento e atributos que os SENCOS requerem e são usados, basicamente, para estruturar o treinamento ministrado por orientadores de nível superior e autoridades locais. Mas esses padrões também podem ser usados para dar uma base aos próprios SENCOS ao planejar seu desenvolvimento profissional, para auxiliar na avaliação do trabalho dos SENCOS por seus administradores, e para formar a base da descrição de funções e do processo de seleção.

Nesse caso, os SENCOS já possuem formação e experiência em educação convencional. Já em outros casos, é preciso reorientar educadores especiais para que possam trabalhar com eficácia em escolas regulares. Uma boa estratégia para alcançar essa reorientação é de proporcionar treinamento junto com seus colegas da educação convencional. O mesmo se aplica a profissionais de áreas correlatas, como assistentes sociais, agentes de saúde e psicólogos. Treinamento em conjunto permite aos especialistas conhecer as realidades de dentro da sala de aula, além de oferecer aos educadores convencionais e especiais a oportunidade de trabalharem em cooperação, compartilhando sua experiência, conhecimento e recursos:

- Em Gana, as iniciativas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foram implementadas durante um período de três anos com o apoio da UNESCO. Uma equipe nacional central foi responsável pelo programa de treinamento e desenvolvimento em nível regional envolvendo professores peripatéticos especializados, diretores de escolas, educadores de professores, administradores distritais, coordenadores regionais e administradores de reabilitação da comunidade.

Em oficinas regionais, foi dada oportunidade para reflexão constante e revisão dos conceitos novos e sua adequação ao contexto das realidades dos locais de trabalho. Abordagens de aprendizado em cooperação foram encorajadas e exploraram-se meios de utilizar recursos já existentes para solucionar problemas. Para garantir a transferência e institucionalização da mudança, o planejamento e a busca de colaboração e apoio mútuo no local de trabalho foram parte integral do programa. Os participantes planejam e fazem pesquisa para a transferência e adequação das novas habilidades para o local de trabalho. Um aspecto importante desse programa foi o alto nível de cooperação entre os profissionais de departamentos diferentes trabalhando em parceria com agências externas.

6 Treinando os orientadores

O desenvolvimento de abordagens inclusivas implica que os próprios orientadores precisam aprender novas habilidades. Isto é verdade principalmente em locais onde os orientadores dos ensinos convencional e especial trabalham, por tradição, separadamente,

e se nenhum dos grupos tiver experiência em práticas inclusivas. Uma maneira de lidar com esse problema é encorajando os especialistas de nível superior a se envolverem no desenvolvimento das escolas em direção à educação inclusiva. Em alguns países, acadêmicos e pesquisadores trabalham rotineiramente nas escolas e com os professores, tornando-se facilitadores para os professores e, ao mesmo tempo, adquirindo experiência prática na implementação da educação inclusiva.

- Nos EUA, muitos pesquisadores acadêmicos e orientadores pedagógicos trabalham rotineiramente nas escolas regulares e são, em geral, financiados pelo governo federal para esse trabalho. Uma prática muito comum é desses acadêmicos elaborarem uma série de estratégias inclusivas baseadas em pesquisas feitas anteriormente, e de transformá-las em um programa para ser testado nas escolas. Trabalhando dentro das escolas, os pesquisadores podem avaliar se seus programas funcionam na prática, e, como resultado, acabam fazendo alterações significativas neles. Quando esta etapa de desenvolvimento acaba, os programas modificados são disponibilizados a outras escolas, às vezes de maneira comercial. A pesquisa continua, para que o programa seja incrementado e sua eficácia avaliada em uma variedade de contextos. Dessa forma, o conhecimento acadêmico sobre educação inclusiva cresce intimamente ligado à prática, uma vez que os acadêmicos nunca ficam longe das escolas e dos professores.

Abordagens semelhantes são utilizadas na Índia, com a diferença de que, lá, o relacionamento entre escolas e acadêmicos é coordenado por iniciativas nacionais e municipais, ao invés de ser um empreendimento de universidades e pesquisadores individualmente:

- Para fazer com que a formação de professores supra as necessidades das escolas inclusivas, uma rede de instituições e agências em níveis diferentes é essencial. O Projeto de Pesquisa de Ação Multilateral (MARF), na Índia, envolve Institutos Distritais de Educação e Treinamento (DIETs), faculdades, departamentos de universidades, escolas, ONGs e autoridades municipais de reforma educacional.

Semelhantemente, Grupos de Recursos de Treinamento em nível nacional, distrital e de bairro formam uma rede de pessoas-chave em institutos de formação geral, como os conselhos regionais e nacionais de pesquisa e treinamento educacional. Como os grupos de recurso dão suporte aos professores em contextos inclusivos, existe uma ligação direta entre pesquisadores, orientadores de professores e as realidades da vida em sala de aula.

Os DIETs são os institutos de treinamento mais importantes que trabalham na base do sistema educacional. Eles mantêm contato com todos os professores e organizam cursos regularmente. Todos os 765 distritos na Índia possuem esses institutos, e os esforços para informar os orientadores dos DIETs sobre questões de inclusão foram iniciados em Maharashtra pelo Centro Nacional de Recursos para Inclusão, que começou a trabalhar junto com os DIETs. As informações sobre inclusão começaram a ser traduzidas para marati, língua local.

Aqui também é possível perceber o benefício duplo que esta abordagem possui, pois tanto os pesquisadores e orientadores compreendem mais as preocupações dos professores como estes têm acesso ao conhecimento especializado que os pesquisadores podem oferecer.

7 Tornando o treinamento sistemático

Em muitos países, há um grande investimento em treinamento nos primeiros estágios da mudança para a educação inclusiva, pois, neste momento, a necessidade de reabilitar os professores é óbvia. Contudo, para que as abordagens inclusivas sejam sustentadas ao longo do tempo, os investimentos em treinamento também precisam ser mantidos. Existem várias maneiras de se alcançar essa continuidade de treinamento:

- ⇒ Pode-se requerer que os professores e as escolas elaborem planos de suas necessidades específicas de treinamento. Tais planos podem ser monitorados para assegurar que eles sejam orientados para a inclusão.
- ⇒ Os governos nacional e municipal podem estruturar o pagamento e as condições dos professores, de maneira a dar incentivos aos professores que participarem de mais treinamentos quando já tiverem adquirido maior experiência nas escolas. Eles também podem garantir que os professores muito experientes em práticas inclusivas permaneçam em sala de aula ao invés de serem mandados para funções de “maior status”, como cargos administrativos ou na educação superior.
- ⇒ Os governos podem usar seus sistemas de inspeção de escolas para assegurar que as escolas possuam um plano de treinamento adequado e para agir como gerenciadores de rede, identificando as necessidades de treinamento das escolas e ligando-as aos orientadores apropriados.

Tudo isso significa que os próprios ministérios da educação e as autoridades locais precisam elaborar planos de treinamento a longo prazo. Esses planos devem ser sustentados através da criação de redes de donos de instituições educacionais em nível nacional e municipal que sejam persuadidos a apoiar o plano e/ou ajustar-se a ele através do controle de seus fundos:

- Na Inglaterra, o planejamento para o desenvolvimento profissional da força docente é responsabilidade da Agência de Formação de Professores (*Teachers Training Agency* - TTA). Este corpo identifica prioridades nacionais, estabelece padrões detalhados para a formação de professores, financia as agências de formação e inspeciona a qualidade do ensino.

A maior parte da formação de professores é feita pelas agências tradicionais do ensino superior. Contudo, a TTA também financia agências independentes que estejam de acordo com seus padrões e possam contribuir com seus planos. Além disso, o Ministério da Educação inglês, trabalhando em parceria com a TTA, financia cursos de treinamento curtos através das autoridades municipais. O ministério também possui seu plano, que inclui uma lista de prioridades de treinamento nacionais com as quais as agências municipais devem estar de acordo.

À medida em que o país muda para uma educação mais inclusiva, a TTA pode especificar o conhecimento e as habilidades que devem ser ensinados a todos os professores na fase inicial de sua formação, e o conhecimento e habilidades especializados que uma minoria de professores irá precisar como parte da continuação de seu desenvolvimento profissional.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Os seguintes princípios surgiram a partir da reflexão sobre as experiências na América Latina. Eles resumem algumas das lições aprendidas a partir dos exemplos mencionados nesse tópico e podem ser uma base útil para a formação de sistemas de treinamentos coerentes em muitos países:

É essencial:

- O sistema educacional proporciona Educação para Todos?
- Elaborar planos de formação a longo prazo que considerem todos os agentes envolvidos e os modelos diferentes necessários para suprir necessidades diferentes. Esses planos devem incorporar um sistema de avaliação e promover melhoras e monitoramento contínuo.
- Implementar ações de treinamento direcionadas tanto aos professores convencionais quanto aos especializados para que eles compartilhem da mesma abordagem e possam trabalhar em parceria. Isso não exclui o treinamento direcionado a grupos diferentes com papéis diferentes.
- Incluir a relação da prática com a teoria, e a oportunidade de reflexão em todos os treinamentos. Os seminários e as oficinas devem incluir uma fase de trabalho facilitado em grupo, outra de aplicação em sala de aula, e, finalmente, uma fase de reflexão sobre o que foi feito.
- Começar a partir das necessidades sentidas pelos próprios professores dando a estes a oportunidade de participarem das fases de elaboração do conteúdo, das estratégias e das atividades.
- Enfatizar o treinamento direcionado a toda a escola, mantendo um amplo leque de estratégias e modelos para alcançar objetivos diferentes e lidar com necessidades diferentes.
- Promover o auto-desenvolvimento, estimulando a formação de redes entre escolas e professores.
- Fornecer material de apoio adequado, assim como encorajar que os próprios professores criem materiais didáticos novos.

Ao revisar o sistema de desenvolvimento profissional à luz dos princípios citados acima, os administradores e as pessoas com poder de decisão devem considerar as seguintes questões:

- Quais as oportunidades dadas aos professores em escolas regulares de se envolverem com atividades de formação profissional? Quantas destas oportunidades lidam diretamente com a educação inclusiva? Como elas podem ser estendidas?
- Como introduzir questões da educação inclusiva em atividades de desenvolvimento profissional que são direcionadas à melhora geral da qualidade da educação?
- Que oportunidades os professores de escolas regulares têm de dar em apoio uns aos outros e trabalharem juntos na solução de problemas dentro de suas próprias escolas?
- Quais as redes e grupos que podem ser formados entre as escolas, ou entre escolas e outras agências?
- Que oportunidades os educadores especiais e outros especialistas têm de trabalharem diretamente com os educadores convencionais acerca dos desafios da prática inclusiva? Como gerar mais oportunidades?
- Qual o equilíbrio entre a formação inicial e o treinamento em serviço? Existe um formato coerente de desenvolvimento profissional que abrange ambas as fases e que oferece aos professores a oportunidade de treinamento, desenvolvimento e suporte de maneira contínua?
- Existe uma distância muito grande entre a educação de nível superior e a formação de professores convencionais e especiais? Como, e até que ponto, elas podem ser integradas? Como inserir as questões de inclusão na formação de todos os educadores convencionais?
- Que oportunidades podem ser oferecidas a acadêmicos e orientadores de professores de trabalharem com os professores diretamente em contextos inclusivos, como parte de seu próprio desenvolvimento?

3

TÓPICO 3:

Avaliação Educacional Como Parte de Uma Educação de Qualidade

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ O objetivo desta avaliação é permitir que os professores e as próprias escolas satisfaçam a uma ampla gama de alunos. Tem o propósito de ajudar os professores a se prepararem para a diversidade de alunos que encontrarão em suas salas de aula e, ainda, de ajudar as escolas a se desenvolverem na direção de mais inclusão.
- ✓ Grande parte das avaliações mais úteis podem ser conduzidas pelos próprios professores, e o leque de técnicas a sua disposição precisa ser ampliado por meio de treinamento.
- ✓ Avaliações especializadas devem orientar as decisões educacionais, dando informações sobre o modo de ensino mais apropriado aos alunos. Essa probabilidade será maior se os professores tiverem acesso aos especialistas na escola e trabalharem em equipes próximas à escola.
- ✓ Pais, familiares e os próprios alunos podem dar uma importante contribuição ao processo avaliativo.
- ✓ A avaliação precoce de indícios de dificuldade é essencial para que uma intervenção possa ser feita em tempo hábil. A avaliação precoce não se aplica apenas aos primeiros anos da vida da criança. Tem a ver com a identificação de problemas potenciais em *qualquer* idade.

LÓGICA

Em um sistema educacional eficiente, todos os alunos são avaliados de maneira constante em função de seu progresso, à medida que avançam pelas disciplinas do currículo. O objetivo é permitir que os professores abordem convenientemente a ampla diversidade de alunos. Isso significa que os professores e outros profissionais devem ter boas informações a respeito das características e conquistas de seus alunos. Em particular, os professores precisam saber como seus alunos se distinguem dos demais.

Contudo, não basta ter a capacidade de identificar o nível de rendimento do aluno, ou de fazer uma lista das dificuldades ou deficiências experimentadas por alguns deles. Os professores, em um sistema inclusivo, também precisam conhecer a eficiência de suas aulas para os diferentes alunos. Precisam saber o que fazer para capacitar cada um deles a uma aprendizagem tão boa quanto possível. A avaliação, por isso mesmo, não deve centrar-se apenas nas características e conquistas dos alunos. Precisa enfocar também o currículo e o modo pelo qual cada aluno desenvolve sua aprendizagem em resposta a esse currículo.

Isso, por sua vez, significa que as formas mais úteis de avaliação se desenvolvem nas salas de aula de escolas regulares. Os professores, portanto, precisarão ter a capacidade de realizar sozinhos a maior parte das avaliações. Contudo, também precisarão descobrir meios de trabalhar com educadores especiais, psicólogos, assistentes sociais e profissionais da área médica, a fim de fazer uso das avaliações desses especialistas, visando à consecução de seus fins educacionais. Os parceiros mais importantes para o professor são seus colegas docentes, os pais e os próprios alunos.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIA

1 Objetivos da Avaliação

1.1 O uso da avaliação para orientar o planejamento e a preparação.

O objetivo fundamental da avaliação é orientar o planejamento e a preparação:

- ⇒ Em nível individual, os professores, ao conhecerem o nível atual de rendimento de um aluno e o modo pelo qual aprende, terá condições de planejar o que deve transmitir ao aluno e o modo pelo qual deve transmiti-lo.
- ⇒ Ao nível das escolas, a avaliação da eficiência de aprendizagem dos alunos oferece informações sobre a eficiência da preparação da escola em sua tarefa de ensinar. Permite aos coordenadores planejar, por exemplo, a melhor maneira de gerenciar os recursos no sentido de prestar apoio aos alunos, o

desenvolvimento de práticas de ensino e a necessidade de treinamento adicional para o seus profissionais.

- ⇒ Ao nível do distrito educacional, a avaliação permite o gerenciamento de decisões, que passam a ser tomadas à luz das reais necessidades dos alunos e da eficiência da preparação da escola para sua tarefa de ensinar.

1.2 O uso da avaliação no planejamento

Os professores geralmente planejam seu trabalho em função de como pretendem transmitir algum conteúdo do currículo a todos os alunos de suas classes. Assim, os professores costumam tomar decisões à medida que examinam o modo como podem modificar seu sistema de ensino, de modo a acomodar a grande diversidade de alunos. Essa forma de planejamento pode ser potencializada caso se baseie não apenas em um registro do que o professor já ensinou, mas na avaliação cuidadosa do que cada um de seus alunos de fato aprendeu e o que permite a cada aluno aprender de modo ótimo. Em alguns países, é função dos professores usar suas avaliações para ajudar no esboço de novos planos formais de educação. O planejamento assim construído estabelece as atividades de ensino que se propõem para toda a classe mas, também, o modo pelo qual se pretende alcançar as necessidades de aprendizagem dos diferentes grupos e indivíduos participantes a quem se destinam as atividades. Isso tem a vantagem de garantir que os professores planejem de modo a melhor acomodar a diversidade de alunos, explicitando os planos de ensino de maneira a permitir sua verificação pelo coordenador pedagógico, pelos pais e por outras partes interessadas. Além disso, esse procedimento cria oportunidade para planejamento conjunto das aulas por professores, coordenadores pedagógicos e outros especialistas.

Alguns países, como a Austrália, a Inglaterra, a Escócia e os Estados Unidos, foram além e estabeleceram uma legislação ou conjunto de diretrizes exigindo a produção de Planos Individualizados de Educação (IEPs) para os alunos com mais dificuldades. Geralmente, esses planos se baseiam em uma avaliação detalhada das características e do progresso da aprendizagem do aluno. Se usados apropriadamente, produzem as seguintes vantagens:

- ⇒ garantem que os professores considerem necessidades individuais de seus alunos no planejamento.
- ⇒ garantem que os recursos e materiais didáticos estejam disponíveis em sala de aula.
- ⇒ oferecem um meio para que professores, especialistas externos, pais e alunos possam planejar juntos.

Contudo, apresentam, também, os seguintes riscos:

- ⇒ excesso de foco sobre o indivíduo, com pouca consideração a qualquer barreira ao aprendizado no ambiente escolar (como, por exemplo, métodos de ensino ou materiais inapropriados).
- ⇒ criação de programas de planejamento individual divorciados do currículo geral e com tendência à estreiteza.

⇒ os programas esboçados tendem a subestimar a importância do aprendizado a partir dos colegas e o suporte destes.

Os IEPs parecem nos ensinar que a avaliação individual e o planejamento precisam ser devidamente contextualizados em face do currículo geral e do ambiente da escola regular. Um meio de alcançar esse equilíbrio pode ser visto no exemplo abaixo:

- Uma abordagem qualitativa flexível foi desenvolvida em uma escola de ensino fundamental de Portugal como parte de um projeto educacional escolar. Os alunos eram encorajados a participar dos processos de decisão, assumindo responsabilidade por sua própria aprendizagem. Cada aluno era assessorado no esboço de um plano semanal individualizado de aprendizagem, o qual também deveria avaliar ao final da semana. Esse processo foi enriquecido pela negociação e a avaliação das regras e das atividades e projetos coletivos, que eram definidos em assembleias estudantis semanais.

Embora haja períodos do dia especificamente dedicados a trabalho individual, abordagens cooperativas de ensino também são adotadas, a fim de permitir ajuda e apoio mútuos entre os colegas.

Para garantir o sucesso, os professores trabalham em conjunto, diariamente, para dar apoio às necessidades dos alunos. Isso ajuda a desenvolver estratégias e planos que facilitam o automonitoramento da aprendizagem e o progresso de cada aluno, bem como o gerenciamento de todos os aspectos da vida escolar. Ao mesmo tempo, todo professor tem a chance de trabalhar com cada um dos alunos. Desse modo, o processo pode ser monitorado de perto.

No exemplo dado:

- ⇒ a avaliação individual e o planejamento são aspectos disponíveis a todos os alunos, e não apenas àqueles a quem se associam as maiores dificuldades.
- ⇒ a individualização é definida dentro do contexto da sala de aula regular e do currículo geral.
- ⇒ encoraja-se a aprendizagem cooperativa.
- ⇒ o envolvimento dos alunos em sua própria avaliação e seu próprio planejamento significa que têm a oportunidade de aprender a partir desses processos; e
- ⇒ o envolvimento dos alunos também dá aos professores um *feedback* ágil em relação ao impacto do ensino sobre os alunos e a qualquer barreira ao aprendizado que os alunos possam estar experimentando.

1.3 O uso da avaliação no desenvolvimento da escola

Dizer que a avaliação deve levar ao planejamento é quase o mesmo que dizer que a avaliação pode formar a base do desenvolvimento escolar. Isso pode acontecer de duas maneiras principais:

- ⇒ A avaliação individual dos alunos pode oferecer informações detalhadas a respeito de como aprendem e quão bem respondem a estilos específicos de ensino.

A avaliação forma, assim, a base para o planejamento de mudanças no ensino. A expectativa é a de que a avaliação cuidadosa e freqüente leve a um processo de melhoria contínua.

⇒ A avaliação pode ter menos foco sobre o aluno e mais sobre o professor e a sala de aula. Em outras palavras, a propriedade e a eficiência do ensino podem ser avaliadas diretamente.

O processo de observação e desenvolvimento é algo que todos os professores fazem naturalmente no esforço de gerenciarem suas classes tão bem quanto possível. Também é possível desenvolver prática em tal observação durante a fase inicial de treinamento e o estágio. Algumas escolas deliberadamente criam oportunidades para que os professores observem as práticas utilizadas por seus colegas docentes, ou que se envolvam outros profissionais em tais observações. Embora essa abordagem dependa de uma relação de confiança, não precisa ser nada muito complexo. Basta haver concordância em relação a uma lista de verificação a se observar. Isso é tudo que se requer num primeiro momento.

■ Na Catalunha, na Espanha, existem equipes de aconselhamento compostas de psicólogos e assistentes sociais. Essas equipes visitam as escolas designadas em uma determinada área de ação com o objetivo de oferecer-lhes suporte e aconselhamento, conforme a necessidade. Cinco escolas participaram nos projetos que envolvem trabalho cooperativo com suas equipes de aconselhamento. Em alguns casos, a atenção foi colocada na avaliação de alunos. Os psicólogos têm dado conselhos aos professores de classe, mostrando-lhes como podem planejar suas observações e interpretar os resultados obtidos. Os professores, por sua vez, têm sido capazes de dizer aos psicólogos como os resultados da avaliação podem ser transformados em novas práticas de sala de aula.

Em outros casos, a cooperação se concentra na avaliação das classes como um todo, e não de alunos individuais. Em um dos exemplos conhecidos, os professores gravam em fita de vídeo as sessões de trabalho cooperativo realizado em suas classes. Todo o pessoal da escola assiste e analisa as gravações juntamente com psicólogos, usando a seguinte abordagem:

- ⇒ o que ajudou os alunos a trabalharem de modo cooperativo?
- ⇒ que dificuldades eles encontraram?
- ⇒ como a prática pode ser melhorada?

Cada grupo de professores e psicólogos apresenta aos demais suas conclusões, e o planejamento é feito conjuntamente pelo grupo, que então define as mudanças nos métodos de ensino com base no que aprenderam a partir desse exercício.

Essa abordagem pode ajudar a fazer das escolas verdadeiras comunidades de ensino. Pode ser usada de modo relativamente informal e é particularmente poderosa quando os professores assumem responsabilidade por si próprios, como demonstra o exemplo a seguir:

■ Em uma escola de Moçambique, os professores decidiram oferecer aulas suplementares nas manhãs de sábado para crianças que experimentavam dificuldades específicas de aprendizagem. Nessa escola, as salas estão repletas

de alunos, e há poucos recursos de apoio para o trabalho com esses alunos. Os professores também não conseguem se encontrar durante a semana, dado o grande número de alunos que freqüentam a escola em três turnos distintos durante o dia. Decidiram, então, usar as sessões de sábado para observar e avaliar suas práticas a partir dessa experiência de sala de aula.

Os professores, um de cada vez, planejam e conduzem as aulas para um grupo de alunos. Enquanto isso, os outros professores da escola sentam-se no fundo da sala e passam a observar e anotar detalhes da prática proposta. Ao final da aula, os profissionais se reúnem e refletem sobre o que observaram. Esse tipo de avaliação lhes permite compartilhar diferentes idéias e experiências, dando-lhes a oportunidade de melhorar suas próprias técnicas de ensino e de encontrar estratégias para lidar com uma ampla gama de problemas.

Esse tipo de abordagem parece ser muito poderoso, não apenas na melhoria da qualidade de ensino, mas, também, no desenvolvimento da escola por meio de avaliações constantes das práticas vigentes. Em outros países, foram feitas tentativas de se integrar de modo mais formal no processo avaliativo o uso de avaliações especificamente destinadas ao desenvolvimento escolar.

- As reformas educacionais da África do Sul enfatizam a importância da 'análise dos sistemas'. O objetivo não é simplesmente identificar as deficiências dos alunos, mas identificar as 'barreiras à aprendizagem' que eles estejam experimentando. Essas barreiras são vistas como resultantes da interação entre as características dos alunos e o ambiente de ensino no qual estão inseridos. Isso implica não apenas um 'teste' individualizado dos alunos, mas uma avaliação rigorosa do ambiente como um todo, a partir da visão de professores, alunos, pais e outros agentes envolvidos no processo. Uma análise de sistemas desse tipo é vista tanto como meio de melhorar o ensino dispensado aos indivíduos quanto como forma de se precipitar transformações institucionais.

Internacionalmente, esse tipo de avaliação contextualizada também está se desenvolvendo. A cultura de se atribuir exclusivamente à criança a responsabilidade por todas as suas dificuldades de aprendizagem ainda é forte e constitui uma questão que muitos países precisam abordar se de fato quiserem avançar no sentido de uma educação mais inclusiva. A publicação *UNESCO Teacher Education Pack: Special Needs in the Classroom* tem se mostrado útil em muitos países como recurso auxiliar para aquelas escolas que pretendem fazer uso de auto-avaliação como base para desenvolvimento.

2 Técnicas de avaliação de professores

Na abordagem educacional tradicional às necessidades especiais, a avaliação geralmente é vista como assunto para especialistas: médicos, psicólogos e educadores especiais. Contudo, esses especialistas nem sempre ajudam o professor a entender como o aluno aprende numa sala de aula regular, ou que barreiras à aprendizagem os alunos

experimentam nessas salas de aula, ou como o professor pode ajudar o aluno a aprender melhor. Os professores, por sua vez, trabalham com os alunos diariamente e no contexto de um currículo geral e classes regulares. São, portanto, os profissionais em melhor condição de conduzir as avaliações educacionais mais bem-sucedidas.

2.1 Avaliação qualitativa do ensino

Uma grande área na qual os professores podem assumir a liderança do processo avaliativo é a exploração de qual seja o melhor modo de aprendizagem de um determinado aluno, a fim de permitir o desenvolvimento do método ideal de ensino daquele indivíduo. Isso significa que é preciso haver oportunidades regulares para que os professores observem os alunos enquanto esses participam de atividades de ensino, individuais e coletivas. É importante, também, que os professores possam analisar as atividades realizadas. Essa forma de avaliação pode ser integrada à rotina de atividades na sala de aula, utilizando-se materiais normalmente disponíveis e explorando-se as habilidades inerentes à maioria dos professores para a observação de seus alunos. Não é nada que requeira o uso de técnicas ou equipamentos especializados.

■ Na Mongólia, os professores que trabalham em projetos-piloto de educação inclusiva descobriram a utilidade de agrupar um leque de materiais que oferecem à criança a oportunidade de demonstrar suas habilidades de diferentes maneiras. Ao observar as crianças utilizando esses materiais, os professores aprendem um bocado sobre os pontos fortes de cada criança e percebem as áreas que precisam ser trabalhadas. Por exemplo:

- ⇒ livros para colorir podem dar informações sobre o estágio de desenvolvimento de habilidades pré-leitura, como por exemplo a percepção visual, a linguagem e a capacidade cognitiva;
- ⇒ o uso de lápis de cera e papel pode dar informações sobre o estágio de desenvolvimento de habilidades pré-escrita, tais como imagem corporal, auto-imagem e consciência ambiental;
- ⇒ trabalhos com argila e massinha podem dar informações sobre a consciência tátil da criança e o desenvolvimento de habilidades motoras refinadas;
- ⇒ o uso de recipientes com tampas de diferentes tamanhos ou caixas de diferentes formatos e cores podem dar informações sobre a habilidade da criança em classificar e seqüenciar informações, além de informações quanto ao desenvolvimento da linguagem;
- ⇒ brincadeiras com bonecas podem dar informações sobre o desenvolvimento de jogos simbólicos e sobre o desenvolvimento social da criança.

Essa observação pode ser estruturada e afinada por meio do uso de listas de verificação ou declarações de resultados. Também pode se tornar cada vez mais útil se realizada com freqüência e se as anotações feitas a partir dessas observações, ou amostras dos trabalhos dos alunos, forem mantidas em arquivo. Uma imagem cumulativa do aluno e de seu desenvolvimento irá aos poucos se formando. Isso facilita a identificação de

novas conquistas ou padrões de dificuldade freqüente. Também significa que o professor pode passar a seus colegas, ou a outros profissionais, um relato muito mais detalhado do progresso do aluno do que teria condições de fazer apenas por meio de um conjunto de resultados e notas escolares.

Os recursos necessários a essa forma de avaliação podem ser encontrados, prontos para uso, na maior parte das salas de aula. O que é importante é que cada professor saiba exatamente o que está procurando descobrir e seja capaz de usar os resultados da avaliação no desenvolvimento de um programa de ensino. Em escolas onde haja especialistas internos ou onde o professor tenha acesso a equipes externas de suporte, as avaliações e programas podem ser desenvolvidos de modo cooperativo.

Há um leque de outras técnicas de avaliação que os professores podem usar com facilidade, em aditamento à avaliação tradicional cumulativa dos resultados dos alunos. As opções incluem:

- ⇒ avaliação autêntica: em lugar do mero teste dos alunos sobre aprendizado estéril, procede-se à avaliação de atividades complexas da 'vida real';
- ⇒ avaliação comportamental: enfoca a avaliação do comportamento observável e o impacto de fatores ambientais (por exemplo, as companhias do aluno, a hora do dia, as ações do professor) sobre tal comportamento;
- ⇒ avaliação de domínio: subdivide uma tarefa complexa em subtarefas mais simples, avaliando-se o rendimento do aluno em cada uma dessas subtarefas;
- ⇒ avaliação de trabalhos: reúne uma seleção de trabalhos do aluno, mostrando seu desenvolvimento ao longo do tempo e convidando-o a contribuir num exercício de auto-avaliação.

Cada um desses tipos de avaliação revela diferentes aspectos da aprendizagem do aluno e pode ser usado de muitas maneiras, visando ao desenvolvimento de ensino de alta qualidade. As avaliações comportamentais e de domínio, por exemplo, são úteis para um diagnóstico detalhado de dificuldades específicas, ao passo que as avaliações autênticas e de trabalhos são úteis para a compreensão de como os alunos se desempenham em um ambiente mais liberal. Um bom professor precisará usar todas essas técnicas em diferentes momentos e em diferentes circunstâncias.

2.2 Princípios de avaliação inclusiva de professores

Quaisquer que sejam as técnicas usadas, há um importante princípio que devem seguir as técnicas inclusivas de avaliação. Essas técnicas precisam garantir que os alunos demonstrem seus pontos fortes e potenciais, mas sem criar discriminação injusta entre diferentes grupos de alunos. Isso vale dizer que:

- ⇒ as avaliações precisam ser conduzidas na língua de preferência do estudante;
- ⇒ as tarefas de avaliação precisam ter sentido no contexto cultural da criança (por exemplo, algumas tarefas de leitura desenvolvidas em países ocidentais utilizam textos descritivos de situações ou objetos que só é possível encontrar nesses países);

⇒ a situação de avaliação precisa ser integrada de modo a não estabelecer desvantagem cultural para qualquer aluno (por exemplo, em muitas culturas as mulheres podem se constranger ao serem avaliadas por homens, e o mesmo pode acontecer com crianças na presença de adultos desconhecidos).

Isso significa que as avaliações devem, tanto quanto possível, ser realizadas no ambiente natural da criança e por seus próprios professores. Em particular, quando os materiais de avaliação (como as provas, por exemplo) são importados de outro país, é preciso ter muita cautela e certificar-se de que esse material é 'culturalmente correto' e que os procedimentos de padronização levem em conta essa necessidade.

3 Desenvolvendo habilidades dos professores

Um currículo mais abrangente, assim como um enfoque mais amplo em sala de aula, significa que os professores precisam desenvolver a habilidade de conduzir avaliações sozinhos ou em colaboração com outros profissionais. As habilidades exigidas dos professores para essas avaliações não diferem, em sua natureza, das habilidades usadas por eles em sua prática diária, com todos os seus alunos. Na verdade, quanto mais a avaliação se atém ao currículo, mais os professores podem confiar em suas habilidades prévias de avaliação. Isso significa que não há necessidade de treinar os professores para o uso de técnicas altamente especializadas de avaliação, desde que eles, naturalmente, já saibam quando é preciso chamar especialistas capazes de usar essas técnicas especiais.

Muito do treinamento necessário aos professores, portanto, pode ser dado como parte do treinamento básico inicial que recebem, ou através de sessões esporádicas de treinamento em serviço. Contudo, grande parte do desenvolvimento profissional também ocorre nas situações em que os professores são capazes de colaborar, em suas avaliações, com outros professores de educação para portadores de necessidades especiais ou equipes multidisciplinares de avaliadores (ver abaixo). Nesses casos, é possível para os professores adquirir alguma habilidade desses especialistas e, sobretudo, entender como um especialista pode realçar as avaliações que eles próprios já realizam.

Um currículo básico sobre avaliações, para professores, deveria incluir o seguinte:

- ⇒ como avaliar o progresso de todos os alunos em relação às disciplinas do currículo, incluindo o modo de avaliação de alunos com baixo rendimento e lento desenvolvimento;
- ⇒ como utilizar a avaliação como ferramenta de planejamento para a classe como um todo;
- ⇒ como utilizar as avaliações para o esboço de planos individualizados para os alunos;
- ⇒ como observar os alunos em situações de aprendizagem, incluindo o uso de listas de verificação simples e cronogramas de avaliação;
- ⇒ como relacionar o comportamento de determinados alunos ao padrão normal de desenvolvimento (particularmente importante para professores de crianças menores).

- ⇒ como envolver os pais e os alunos no processo de avaliação;
- ⇒ como trabalhar com outros profissionais, incluindo a habilidade de saber a quem recorrer e o modo como suas avaliações podem ser usadas para fins educacionais.

4 Formando equipes de avaliação

Grande parte das avaliações podem ser conduzidas com sucesso por professores comuns no uso das habilidades que já lhes são naturalmente disponíveis. Contudo, no caso de dificuldades mais complexas de alguns alunos, o professor precisará trabalhar com outros profissionais que tenham desenvolvido algumas habilidades especiais. Em particular, o professor terá que trabalhar com profissionais que possam colaborar de maneira holística na avaliação de um aluno, o que inclui considerações médicas e sociais, tanto quanto educacionais. As avaliações de especialistas também são necessárias para uma gama de fins não-educacionais (por exemplo, na decisão relativa a cuidados médicos ou sociais). Entretanto, provavelmente alcançarão um propósito educacional se:

- ⇒ forem parte de um leque maior de avaliações;
- ⇒ o processo de avaliação focar tanto o aluno quanto o ambiente de ensino;
- ⇒ se o processo de avaliação for contínuo e não de 'dose única';
- ⇒ se a amplitude de avaliação incluir formas que os professores (e os pais) possam realizar por si mesmos;
- ⇒ se o processo avaliativo incluir uma parceria entre especialistas, professores, pais e os próprios alunos.

Em primeira instância, os professores regulares provavelmente irão colaborar com os professores especialistas dentro e fora da escola. Outras seções deste Arquivo Aberto trazem a descrição do papel do educador especial, que funcionará como um 'professor especialista' dentro da escola, e do desenvolvimento de equipes especiais de ensino que operarão por meio de visitas às escolas ou em centros locais (ver Tópico 3, por exemplo). Em cada um desses casos, os professores regentes de classe precisarão ter:

- ⇒ livre acesso a esses especialistas;
- ⇒ procedimentos bem definidos para convidar tais profissionais a que se envolvam na avaliação; e
- ⇒ um sistema para uso de sua avaliação com o objetivo de orientar seu próprio planejamento.

Às vezes, os professores precisarão trabalhar com especialistas não-docentes de fora da escola. Aqui se aplicam os mesmos princípios. De modo particular, os especialistas que contribuem para a avaliação devem se perceber como prestadores de um trabalho suplementar, de apoio, à ação do professor – e não como alguém incumbido da condução de todo um processo separado de avaliação.

- Na Inglaterra, a maior parte das avaliações de alunos com necessidades especiais de educação é conduzida por professores regentes de classe, tendo por base o currículo geral. Estabeleceu-se um Código de Práticas Relativas às Necessidades Especiais de Educação, de âmbito nacional, que aconselha os professores a contactar sempre um professor especialista da escola (conhecido como Coordenador de Necessidades Educacionais Especiais ou SENCO) sempre que se sentir inseguro em relação ao progresso de um aluno. O SENCO então irá trabalhar com o professor regente de classe em uma avaliação mais detalhada das barreiras à aprendizagem experimentadas por aquele aluno. Juntos, poderão produzir um plano educacional individualizado.

Se o aluno ainda assim não realizar progresso, o SENCO então recorrerá a professores especialistas peripatéticos ou psicólogos educacionais, em busca de avaliação adicional. Na maior parte dos casos problemáticos, uma avaliação multidisciplinar pode ser realizada, a qual deve envolver, além do professor, psicólogos educacionais, professores especialistas, profissionais médicos e, caso possível, até assistentes sociais.

Esse sistema promove abordagens inclusivas, desde que uma avaliação especializada seja usada para manter os alunos na escola regular, e não para removê-lo para uma escola especial. Nesse sentido, o governo publicou recentemente um relatório recomendando que os psicólogos educacionais passem menos tempo na avaliação de alunos para fins de definição de necessidades educacionais especiais e dediquem mais tempo partilhando suas habilidades com professores de escolas regulares, com quem deverão trabalhar em cooperação para desenvolver abordagens visando a lidar convenientemente com as necessidades e características dos alunos em escolas regulares em classes normais.

A progressão no sentido de menor envolvimento de especialistas em avaliações abrangentes é mais bem-sucedida nas escolas com acesso a equipes multidisciplinares. Em muitos países, o estabelecimento de tais equipes envolve a reunião de especialistas – tais como assistentes sociais, profissionais de saúde e psicólogos educacionais – que tradicionalmente se envolvem em trabalhos isolados. Esse esforço deverá requerer algum trabalho de reorganização em nível ministerial. Havendo escassez desses especialistas, será preciso persuadir profissionais para que trabalhem com mais flexibilidade, de modo a poderem chamar a si a responsabilidade por partes da avaliação que costumariam entender como alçada exclusiva de um outro profissional. De modo particular, pode ser necessário desenvolver professores especialistas que tenham condições de empreender, em parte, por exemplo, uma avaliação psicológica, ou que possam relacionar o processo avaliativo como um todo às necessidades dos professores das escolas regulares.

- Em Uganda, um programa de âmbito nacional intitulado Serviço de Avaliação e Recursos Especiais de Educação para Portadores de Necessidades Especiais (EARS/SNE) foi implementado. Os ministérios da Educação, do Esporte e da Saúde, em colaboração com o Ministério do Gênero, do Trabalho e Desenvolvimento Social desenvolvem políticas para alunos portadores de necessidades especiais de educação. Comitês conjuntos, compostos por representantes de organizações para portadores de deficiência, são

responsáveis, entre outras coisas, pelo estabelecimento de procedimentos avaliativos.

Ao nível dos distritos, diferentes departamentos são reunidos em um centro EARS/SNE. Muito conteúdo especializado é aduzido por profissionais da área médica (fisioterapeutas, oftalmologistas, terapeutas ocupacionais, médicos) e assistentes sociais. Contudo, dada a escassez de especialistas, os professores do EARS/SNE receberam treinamento básico para lidar com uma ampla gama de necessidades, habilitando-se, com isso, a treinar os professores das escolas regulares, com os quais passarão a trabalhar nos processos avaliativos.

O processo é semelhante àquele da Inglaterra. A responsabilidade inicial pela avaliação é do professor regente de classe. Em caso de preocupação com o progresso de um determinado aluno, esse professor pode recorrer a um professor do EARS/SNE em busca de avaliações e conselhos adicionais. Por sua vez, o professor do EARS/SNE pode recorrer a outros especialistas.

5 O papel dos pais e dos alunos

O papel a ser desempenhado pelos pais e pelos próprios alunos no processo de avaliação é mencionado ao longo deste tópico (ver também Tópico 5). Os pais e alunos são colaboradores-chave no processo de avaliação, contribuindo com muitos *insights* e experiências que os professores e outros profissionais não teriam como reunir de outra forma. Eles podem, por exemplo:

- ⇒ oferecer informações sobre como o aluno se comporta fora da escola, identificando os pontos fortes e as dificuldades que talvez não se evidenciem na sala de aula;
- ⇒ contar como foi o desenvolvimento do aluno na primeira infância;
- ⇒ envolver-se no estabelecimento de metas e no planejamento de programas de trabalho que acreditem lhes ‘pertencer’ ou que se disponham a apoiar;
- ⇒ dar aos professores e a outros especialistas *feedback* rápido sobre a eficiência de seus trabalhos com o aluno.

A disposição dos profissionais de envolver os pais e os alunos dependerá das atitudes que venham a adotar frente a eles e, em parte, também das expectativas que tenham sido criadas pelo treinamento profissional. Em alguns países, foi possível reforçar atitudes positivas, assegurando a pais e alunos direitos legais no processo avaliativo.

■ Em Uganda, os pais têm direito:

- ⇒ a matricular a criança em uma escola de sua escolha, ou transferi-la para lá;
- ⇒ a requerer uma avaliação formal de seu filho e
- ⇒ a conhecer o que está sendo aprendido por seu filho na escola, podendo mesmo fazer contribuições de conteúdo.

■ Na Dinamarca, os pais:

- ⇒ precisam dar sua anuência a tudo que envolva o ensino para portadores de necessidades especiais, incluindo a colocação escolar;
- ⇒ têm direito a requerer uma reavaliação da colocação de seus filhos uma vez por ano; e
- ⇒ estão bem representados no conselho diretor da escola.

■ Na Inglaterra, os pais:

- ⇒ têm o direito de ser informados e chamados a contribuir tão logo a escola suspeite que seus filhos apresentam dificuldades;
- ⇒ têm direitos contratuais definidos de contribuir na avaliação da criança; e
- ⇒ têm acesso a um profissional independente nomeado, que fará a ligação entre eles, a escola e as autoridades locais no curso do processo avaliativo.

Embora os direitos estendidos aos pais e alunos no processo de avaliação variem de país a país, as convenções e as declarações referidas na introdução deste Arquivo Aberto oferecem uma estrutura útil para a determinação de quais devam ser esses direitos.

A aproximação aos pais e alunos pode se estender, de modo mais genérico, ao envolvimento da comunidade como um todo. Isso pode ser particularmente relevante em países e culturas em que as crianças sejam vistas como uma responsabilidade da comunidade, e não apenas de uma família individual. Contudo, encorajar grupos comunitários a assumir a defesa dos direitos dos pais e das crianças, passando a apoiá-los no processo avaliativo, é prática capaz de gerar benefícios também em outras áreas. Um experimento nas cidades de centros urbanos dos Estados Unidos, por exemplo, procurou envolver os líderes comunitários, colocando-os na função de defensores dos direitos de alunos marginalizados, buscando informações de avaliação junto a outros profissionais (quando geralmente o que ocorre é o contrário) e mantendo registros do progresso dos alunos.

6 Avaliação e intervenção precoces

Este tópico tem enfatizado a importância da avaliação educacional como processo contínuo, que orienta o dia-a-dia das atividades de ensino. Entretanto, a avaliação precoce das dificuldades de uma criança também é importante, de modo a permitir intervenções igualmente precoces. 'Precoce', no sentido dado aqui, não significa simplesmente algo feito nos primeiros anos de vida da criança. Significa, também, que potenciais dificuldades precisam ser identificadas antes de se cristalizarem como problemas educacionais graves. As avaliações e intervenções precoces, neste sentido:

- ⇒ minimizam o impacto de quaisquer dificuldades;
- ⇒ reduzem a necessidade de programas custosos de reabilitação e tratamento;

⇒ aumentam a probabilidade de as necessidades dos alunos serem satisfeitas pelas escolas regulares.

Existem três estágios nos quais essa avaliação e intervenção precoce é particularmente importante:

⇒ nos primeiros anos de vida;

⇒ nos anos escolares;

⇒ na fase de transição.

Esses pontos de avaliação são importantes para todas as crianças, na medida em que permitem detectar dificuldades de aprendizagem com a maior antecedência possível. Em geral, os países entendem que os sistemas avaliativos funcionam melhor onde haja um sistema básico que se aplique a todas as crianças, mas que possa ser intensificado e especializado para atendimento de casos individuais. Sistemas assim universais aumentam a probabilidade de identificação de dificuldades específicas. Também aumentam as chances de a avaliação manter-se sempre focada na necessidade de apoiar o progresso e o desenvolvimento da criança, em vez de simplesmente rotulá-la ou categorizá-la.

6.1 Avaliação e intervenção nos primeiros anos de vida

Geralmente, a avaliação durante os primeiros anos de vida é de responsabilidade dos profissionais de saúde, tais como médicos, assistentes de parto e enfermeiras comunitárias. Tem como foco, por isso mesmo, a triagem de quadros médicos, deficiências e o alcance das metas básicas de desenvolvimento. Contudo, essa avaliação tem grandes implicações educacionais e deve requerer uma abordagem educacional, tanto quanto médica. Isso significa que deve haver um sistema eficiente para a transferência de informações entre profissionais de saúde e de educação, de modo a permitir o planejamento conjunto das ações.

Alguns países contam com um sistema sofisticado de triagem profissional, geralmente conduzido por profissionais da saúde. Todos os bebês são submetidos a testes no momento do nascimento e nos momentos que se seguem. Profissionais peripatéticos de saúde então passam a visitar os bebês em seus lares, para acompanhar seu progresso, passando a fazer novas e mais rigorosas verificações de saúde nas crianças que entendem estar 'sob risco'. Há também um sistema sofisticado de atenção primária de saúde a que os pais podem recorrer no caso de preocupações com a saúde de seus filhos.

Dentro de tais sistemas, costuma haver um sistema formal de comunicações entre os serviços de saúde e os serviços educacionais, além de um grande leque de intervenções possíveis.

- Em países como a Dinamarca e a Inglaterra, todas as crianças são rotineiramente examinadas por médicos e assistentes de parto quando do nascimento e acompanhadas a partir daí por meio de visitas a seus lares. Em cada área, um profissional médico é designado para notificar seu colega do serviço educacional de crianças que possam vir a experimentar dificuldades significativas de aprendizagem. As opções de intervenção, nessa fase, incluem:

- ⇒ prestação de reforço em casa (por um assistente social, por exemplo, que pode ajudar a família a agir melhor diante de necessidades especiais da criança);
- ⇒ trabalho em cooperação com os pais para a apresentação de um conteúdo educacional pré-escolar, de modo informal (por exemplo, disponibilizando brinquedos educativos e ajudando os pais a brincar de modo criativo com a criança) ou formal (como por exemplo no esquema 'Portage'); ou
- ⇒ oferecimento à criança de uma vaga em um jardim de infância onde ela poderá contar com o apoio de especialistas em desenvolvimento.

Nos casos em que a avaliação é conduzida por profissionais de saúde da maneira aqui sugerida, é importante certificar-se de que esses profissionais tenham sido treinados para a identificação de questões educacionais relevantes ou, melhor ainda, que tenham contato regular com educadores nas equipes de intervenção precoce. Isso se funda em duas razões:

- ⇒ os profissionais de saúde precisam estar conscientes das implicações educacionais das dificuldades que identificam e devem ser capazes de passar as informações relevantes aos serviços educacionais; e
- ⇒ os profissionais de saúde precisam evitar a tentação de dar conselhos educacionais aos pais – por exemplo, insistindo que seus filhos sejam colocados em uma escola especial ou dizendo que eles precisarão de algum tipo de ensino especial.

Onde não houver disponibilidade de avaliação e intervenção profissional de alto nível, o papel dos pais e dos profissionais disponíveis se torna ainda mais crucial.

- Em Uganda, a importância dos pais foi reconhecida em um programa de treinamento para pais, professores, enfermeiras neonatais, pessoal médico e conselheiros comunitários. O treinamento é ministrado por inspetores especialistas como parte de um programa nacional e tem como objetivo dar às pessoas conhecimentos e habilidades básicos de avaliação e intervenção precoce.

Na Índia, o questionário de avaliação da OMS, composto de um total de dez pontos, foi utilizado experimentalmente, e com muito sucesso, na comunidade de Dharavi, a maior favela da Ásia, em Mumbai. O questionário também foi testado em Bangladesh e no Sri Lanka. Constitui-se numa ferramenta de identificação bastante simples, que pode ser empregada, com um mínimo de treinamento, por leigos. As perguntas são simples, e têm como objetivo constatar dificuldades de visão, audição, compreensão de linguagem falada, habilidades motoras, habilidades de aprendizagem, fala e problemas médicos.

Do ponto de vista educacional, essas listas de verificação não deveriam ser vistas simplesmente como meio de categorizar as crianças como deficientes ou não. Precisam levar diretamente à ação por parte de professores e outros profissionais, o que dará à criança a oportunidade de aprender mais eficientemente.

6.2 Avaliação e intervenção precoce nos primeiros anos escolares

Muitas dificuldades potenciais só são percebidas quando a criança entra na escola. Um problema comum em todos os países é que os professores esperam até que haja evidências de fracasso escolar total antes de intervirem, o que pode causar um retardo de um ou dois anos antes que as dificuldades da criança sejam finalmente abordadas. Para se evitar isso, quatro passos básicos parecem ser necessários:

- ⇒ os professores de crianças mais novas devem se familiarizar com os padrões usuais de desenvolvimento infantil e devem ser capazes de identificar desvios significativos em relação a esses padrões. Esse conhecimento precisa ser coberto pelo treinamento inicial e pelo estágio profissional oferecido a esses professores;
- ⇒ os professores precisam escutar os pais e obter informações a respeito do desenvolvimento de seus filhos, suas habilidades, seus interesses e dificuldades;
- ⇒ os professores devem ser capazes de usar instrumentos simples de triagem. Entre tais instrumentos incluem-se listas de verificação de desenvolvimento motor, desenvolvimento de linguagem, desenvolvimento social e emocional, aprendizagem relacionada a conteúdo escolar e acuidade sensorial. Tais verificações não apenas indicam problemas imediatos, mas oferecem um padrão-base que se tomará como referência em futuras verificações;
- ⇒ os professores precisam ter a capacidade de trabalhar em íntima cooperação com profissionais de saúde e assistentes sociais, de modo a se beneficiar de seus conselhos ou encaminhar-lhes alguma criança, em caso de necessidade.

As técnicas de avaliação precoce aplicáveis ao ambiente escolar não precisam ser sofisticadas. Em geral, os testes padronizados, sobretudo aqueles desenvolvidos a partir de contextos culturais diferentes, têm utilidade limitada. Contudo, é importante que os professores se dêem conta de que os alunos podem ter habilidades e talentos diferentes, que não guardem relação direta com o currículo escolar.

- Na Mongólia, assim como em muitos outros países, os próprios professores desenvolveram suas ferramentas de avaliação. Em geral, tais ferramentas incluem uma lista de verificação simples, que descreve as conquistas e as dificuldades da criança em diversas áreas, como:
 - ⇒ desenvolvimento motor geral;
 - ⇒ desenvolvimento motor fino;
 - ⇒ desenvolvimento da linguagem e da comunicação;
 - ⇒ desenvolvimento cognitivo (habilidade de raciocínio);
 - ⇒ habilidade de auto-ajuda (habilidades de uso cotidiano e de preservação da vida);
 - ⇒ aprendizagem escolar (envolvendo comportamento, linguagem, (pré-) leitura, (pré-) escrita, (pré-) numeração, estudos sociais)

- ⇒ desenvolvimento social
- ⇒ desenvolvimento emocional
- ⇒ problemas sensoriais.

Tais listas de verificação podem ser implementadas a partir do contato diário do professor com as crianças, registrando-se as conquistas à medida que estas se evidenciam. De modo alternativo, pode ser conveniente fazer uma avaliação mais formal da criança. Nesse caso, os professores devem trabalhar em dupla. Um deles procura envolver a criança em uma série de atividades lúdicas, enquanto o outro anota as respostas apresentadas pelo aluno. A avaliação produz, então, um planejamento de 3 a 6 meses, que deverá orientar o trabalho que os professores pretendem desenvolver com a criança em sala de aula.

6.3 Avaliação precoce nos anos escolares: uma avaliação com base no currículo.

As avaliações precoces não precisam se basear exclusivamente nas listas de verificação ou em avaliações em 'dose única' das características e dificuldades a elas subjacentes. Se todos os alunos forem avaliados continuamente no que respeita seu progresso curricular, então as dificuldades que forem surgindo se tornarão evidentes muito antes de se tornarem sérias. Isso significa, naturalmente, que o currículo e as avaliações a ele associadas precisam ser organizados de modo flexível, respeitando as diferenças individuais (ver Tópico 6). De modo particular, devem permitir o acompanhamento do progresso curricular mesmo dos alunos de menor rendimento.

- A África do Sul recentemente alterou sua estrutura curricular. O antigo currículo era relativamente inflexível e a progressão de conteúdo estava dirigida por avaliações cristalizadas em torno das séries escolares. Tais avaliações não produziam qualquer incentivo para que os professores desenvolvessem habilidades sofisticadas de avaliação. O novo currículo, que tem por base os princípios da 'educação por resultados' encoraja cada aluno a progredir segundo seu próprio ritmo, independente da série que esteja cursando. Isso significa que os professores precisam ser capazes de avaliar os resultados atuais de cada aluno e planejar um programa apropriado que o leve a ter progresso. Para usar as palavras de um recente documento local, "o propósito central da avaliação é oferecer informações sobre as conquistas e o progresso do aluno, traçando diretrizes para o processo ensino-aprendizagem em curso" (*Draft Assessment Policy in the General Education and Training Phase: grade R to 9 and ABET* (Departamento Nacional de Educação, 1998). O desenvolvimento de habilidades de avaliação por parte dos professores é fomentado por meio de publicações do governo, *workshops* de treinamento e desenvolvimento de trabalhos dos próprios professores em suas escolas. Essa nova forma de avaliação é vista como o grande componente dos esforços nacionais daquele país para o desenvolvimento de um sistema de educação mais inclusivo.

Na Inglaterra, o rendimento de todos os alunos é avaliado em termos de seu progresso em relação ao Currículo Nacional. Há uma série de 'níveis de rendimento', com descritores de cada nível para cada matéria. Recentemente, esses descritores foram aperfeiçoados por meio de 'Escalas P', que subdividem os níveis mais baixos em uma série de passos menores, estendendo-se a níveis inferiores até mesmo ao primeiro nível formal. Isso significa que o progresso de cada aluno é registrado em relação ao Currículo Nacional. Algumas escolas e autoridades locais utilizam as Escalas P e os níveis para prever a taxa de progresso que os alunos deverão obter. Se um aluno obtiver progresso inferior ao esperado, a escola poderá investigar o porquê de tal ocorrência e adotar ações corretivas.

Em ambos os casos, a avaliação curricular não gira em torno apenas de saber se o aluno alcançou o nível 'requerido' ao final de uma dada série, candidatando-se, assim, à progressão à série seguinte. Ao contrário, a avaliação oferece *feedback* rápido sobre o progresso feito pelo aluno. Se o progresso não for adequado, então o ensino ministrado ao aluno precisa ser alterado para garantir que o aluno aprenda de modo eficiente no futuro.

6.4 Avaliação precoce na fase de transição entre a escola e a fase adulta

Questões avaliativas semelhantes envolvem a fase de preparação para a transição da vida escolar para a vida adulta. Nesse ponto, as exigências dos alunos mudam significativamente, e as informações avaliativas existentes podem não produzir informações adequadas sobre como os alunos podem ser apoiados na satisfação dessas novas exigências. Essas questões são enfocadas com maior detalhe no Tópico 8.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Este tópico enfatizou a importância da avaliação nos sistemas inclusivos e a necessidade de se enfocarem as formas de avaliação que capacitem os professores de escolas regulares a uma educação mais eficiente de todos os alunos.

No desenvolvimento desses sistemas de avaliação, os países devem considerar as seguintes questões:

- O sistema educacional proporciona Educação para Todos?
- Quais são as formas atuais de avaliação do sistema educacional? Em que medida essas formas oferecem informações educacionais úteis aos professores de escolas regulares?

- Como os professores podem ser auxiliados no desenvolvimento de um leque mais amplo de estratégias de avaliação? Quais são as implicações para o treinamento inicial e o estágio?
- Que ferramentas e técnicas de avaliação estão disponíveis no momento? Como podem ser ampliadas? Qual a propriedade cultural dessas técnicas? Em que medida se considera a avaliação contextual?
- Como os professores podem ser auxiliados no processo avaliativo por especialistas de dentro da escola e equipes de especialistas externos?
- Que formas de equipes multidisciplinares de avaliação devem ser estabelecidas?
- Que estratégias estão implementadas para a avaliação e a intervenção precoce? Qual a sua eficiência nos primeiros anos de vida da criança, nos anos escolares e na fase de transição da fase escolar para a fase adulta?
- Como se pode encorajar o envolvimento dos pais e dos alunos? O que pode ser feito através da mera mudança de postura e o que exige alterações legais?

4

TÓPICO 4:

Organizando Suporte para Sistemas Inclusivos

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ O suporte inclui tudo que permita que os alunos aprendam. De modo particular, inclui os recursos que suplementam aquilo que o professor comum é capaz de oferecer.
- ✓ A mais importante forma de suporte é aquele oferecido a partir dos recursos que estão disponíveis a todas as escolas – ou seja, crianças apoiando crianças, professores apoiando professores e a presença dos pais como parceiros na educação de seus filhos e comunidades como apoiadores das escolas.
- ✓ Em muitas situações haverá também suporte de professores especialistas, centros de recursos, profissionais de outros setores, etc. Nos locais onde essas formas de suporte existem é importante garantir que contribuam efetivamente para uma abordagem inclusiva. Isso pode significar sua reorientação no sentido de prestação de apoio à escola regular.
- ✓ O apoio também precisa ser prestado de maneira holística. Os serviços e agências precisam trabalhar juntos, e não isoladamente. Isso significa criar estruturas de gerenciamento local para serviços que são exatamente aqueles exigidos no gerenciamento das escolas.

LÓGICA

A educação inclusiva tem a ver com a disponibilização de oportunidades a todos os alunos, para que se tornem alunos bem-sucedidos nas escolas regulares que servem a suas comunidades. Uma ampla gama de recursos – materiais didáticos, equipamento especial, pessoal adicional, abordagens de ensino e outros alunos – pode dar apoio aos alunos na tarefa de aprender em uma sala de aula regular. Dar ‘suporte’ significa prestar todos esses recursos, mas se refere particularmente aos recursos que estejam além daqueles que o professor regente de classe, isoladamente, seria capaz de oferecer. O alcance e a eficiência do suporte, nesse sentido, é crucial para a criação de escolas nas quais a diversidade de alunos os ajude a aprender.

Em alguns países, será pequena a disponibilidade de fontes de apoio além da sala de aula, bem como de recursos para o estabelecimento de serviços especializados. A tarefa, nesses países, será a de usar qualquer recurso já disponível, a fim de suplementar o trabalho realizado em sala pelos professores regentes de classe nas escolas regulares. Em outros locais, pode ser que já haja uma ampla gama de serviços especializados e bom volume de recursos. Mas mesmo nesses casos ainda haverá trabalho a realizar: esses serviços precisarão ser reorganizados e reorientados de modo a dar suporte aos alunos em suas próprias escolas, sem tirá-los de seu ambiente. Também haverá trabalho a realizar na prestação holística de suporte, garantindo que os serviços e as agências envolvidas trabalhem de modo cooperativo, e não de forma isolada. Em qualquer caso, a chave será a construção de um sistema de suporte de baixo para cima, começando ao nível em que se encontram os alunos, nas escolas regulares.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Mobilizando suporte dentro e fora das escolas

A primeira tarefa na construção de um suporte eficiente é mobilizar os recursos já existentes no âmbito da escola. Em muitos casos, isso será tudo que se precisa fazer para satisfazer as necessidades de um amplo leque de alunos. De modo particular, não é possível decidir que suporte adicional é necessário, a menos que os recursos já disponíveis nas escolas sejam usados da melhor maneira possível. Os tipos de estratégias comumente usados para aumentar essa eficiência incluem:

- ⇒ suporte de uma criança a outra, com os alunos trabalhando cooperativamente em sala de aula para decidir qual a melhor maneira de se ajudarem mutuamente em seu trabalho;
- ⇒ apoio de professor a professor, com os professores trabalhando cooperativamente para decidir qual a melhor maneira de satisfazer as diversas necessidades de seus alunos;

- ⇒ ‘diferenciação’ em sala de aula, com os professores desenvolvendo a habilidade e os recursos para gerenciar diferentes tipos ou níveis de atividades para uma gama de alunos diferentes em suas classes;
- ⇒ salas de recurso, onde recursos especiais podem ser construídos e onde professores especialistas (caso haja) podem trabalhar e onde os alunos possam receber ensino individualizado, conforme a necessidade.

A publicação *UNESCO Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom* é uma fonte útil de estratégias para o desenvolvimento de recursos nas escolas. Igualmente útil é o *Index for Inclusion* (Booth et al., 2000), que encoraja as escolas a reverem seu modo de atender à diversidade dos alunos. De modo particular o *Index* define ‘suporte’ como *qualquer coisa* que permita à escola atender à diversidade. Essa definição pode ser útil para dissuadir professores, e outros agentes, da idéia de que suporte *sempre* tem que significar recursos suplementares ou algo que está necessariamente fora das classes de aula regulares.

Além disso, qualquer adulto que seja capaz de trabalhar em uma escola ou comunidade em que os alunos estejam em algum tipo de desvantagem e enfrentem dificuldades já constitui uma fonte potencial de suporte. As escolas, por exemplo, têm seus coordenadores pedagógicos, que provavelmente terão tempo para se ocupar de algo mais além de suas tarefas administrativas. Pode haver, também, conselheiros ou orientadores, além de outros professores, cujo tempo não seja todo gasto dando aulas em classe. Na comunidade, pode ser possível contatar profissionais de saúde e assistentes sociais, trabalhadores voluntários e pessoas comuns. De modo particular, os pais provavelmente terão a disposição e a capacidade de oferecer suporte a seus próprios filhos. Juntos, esses adultos formam uma equipe à qual a escola pode recorrer para dar apoio a seus alunos. (Mais informações sobre suportes comunitários são apresentadas no Tópico 5).

2 Construindo suporte para escolas e comunidades

Em aditamento aos sistemas de suporte que as escolas podem desenvolver por si mesmas, será necessário construir formas de suporte que vão além da escola tradicional. Isso pode envolver a reorientação de serviços especializados já existentes, ou a construção de todo um sistema de suporte a partir do zero. Um sem-número de estratégias já foram usadas nesse sentido:

2.1 Desenvolvimento de equipes com base na escola

Em alguns países, equipes com base na escola serão capazes de oferecer praticamente todo o suporte que um aluno pode esperar receber. Contudo, mesmo em países com sistemas dotados de amplos recursos, onde se verifica a existência de grandes redes de suporte além da esfera das escolas, as equipes com base na escola são uma parte essencial da estrutura de suporte:

- Em New Brunswick, no Canadá, há Equipes de Suporte Distritais, que oferecem consultoria e outras formas de suporte a um número que varia de 20 a 50 escolas. As equipes se compõem de professores especialistas, psicólogos, assistentes sociais e terapeutas. Essas equipes encontram paralelo, nas escolas, nas Equipes de Serviços Estudantis com Base na Escola, que envolve administradores escolares, professores especialistas e outro tipo de pessoal que possa ser útil no processo. Estabeleceu-se um sistema de intervenções em estágios para aplicação nos casos em que os alunos começam a causar preocupação. As ações vão desde modificações das práticas de sala de aula e se estendem até o planejamento individual e o envolvimento dos pais até que a Equipe possa se dedicar a buscar novas soluções ou oferecer suporte direto a um aluno ou professor. Sempre que necessário, a equipe escolar pode buscar auxílio e suporte na equipe distrital.

Em sistemas inclusivos, equipes com base na escola constituem uma importante estratégia para a prestação de suporte aos alunos em suas escolas e comunidades locais. Tais equipes evitam a necessidade de remoção dos alunos para freqüentarem serviços especializados. Ao contrário, os alunos podem obter suporte em suas próprias salas de aula e nas escolas regulares. É por isso que a primeira tarefa de uma equipe com base na escola, como a que descrevemos no exemplo acima, não é avaliar e encaminhar alunos, mas descobrir meios de mudar o que ocorre na sala de aula, a fim de que o aluno possa ser mantido onde está.

2.2 Criação de serviços peripatéticos

Uma segunda estratégia é o estabelecimento de equipes de especialistas que possam ir de escola em escola para fazer avaliações, dar conselhos, oferecer materiais e, quem sabe, até mesmo ministrar aulas. Essas equipes podem ser encontradas em nível *local* – em um determinado distrito ou numa escola ou grupo de escolas em particular. Essa abordagem é especialmente apropriada quando números relativamente grandes de alunos experimentam dificuldades ou desvantagens que a equipe seja capaz de abordar. Também permite à equipe desenvolver uma íntima relação de trabalho com um número limitado de escolas regulares. Tais equipes, por exemplo, podem trabalhar com alunos marginalizados e seus professores nas áreas mais pobres das grandes cidades, assim como podem oferecer serviços aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem menos graves, trabalhando, também, com seus professores em um grupo de escolas regulares.

Pode ser que as equipes estejam localizadas em uma *região* maior ou tenham até mesmo escopo *nacional*, servindo, assim, a um número bem maior de escolas e comunidades. Isso é particularmente útil quando a equipe oferece serviços para alunos com dificuldades relativamente incomuns.

Algumas experiências do Quênia ilustram como é possível iniciar tais serviços:

- Em meados dos anos 80, o Quênia começou a desenvolver serviços itinerantes para crianças com disfunção visual e auditiva. Esse

desenvolvimento teve por base o reconhecimento de que as escolas especiais existentes não eram capazes de absorver todas as crianças em idade escolar que apresentavam necessidades especiais. Partiu-se, também, da constatação de que as escolas especiais tinham um custo muito alto.

O serviço começou com uma escola na cidade de Nairóbi, que admitiu duas crianças cegas. O professor itinerante, que tinha sua base numa escola regular, começou ensinando as crianças a lerem em Braille e dando a elas orientação e mobilidade. No ano seguinte, uma outra escola admitiu crianças cegas. O professor itinerante também começou a fazer visitas diárias a essa outra escola, para ensinar e dar suporte aos alunos.

O serviço itinerante, tendo por base as escolas regulares, cobre agora uma grande parte de Nairóbi e está se expandindo além dos limites da capital.

Não é necessário criar serviços de larga escala para que um trabalho útil possa ser feito. Como ilustra o caso acima, um único professor, livre para trabalhar de modo peripatético, pode oferecer suporte importante e manter as crianças nas escolas regulares. Esses profissionais, por sua vez, podem treinar outros profissionais peripatéticos e podem passar parte de suas habilidades para os professores das escolas regulares.

Serviços oferecidos segundo um modelo peripatético têm a vantagem de aumentar o acesso direto aos serviços de especialistas para todas as escolas e comunidades. Contudo, é preciso cautela para que os serviços não se generalizem demais, a ponto de passarem a agregar pouco ou nenhum valor para o aluno ou a escola. Também é importante, quando tais serviços enfocarem o ensino direto, que o trabalho promova a real participação de alunos marginalizados nas escolas regulares. Onde já exista disponibilidade de serviços peripatéticos, o trabalho terá que ser reorientado.

■ No México, o Projeto Geral de Educação para Portadores de Necessidades Especiais foi criado para desenvolver uma política de integração. Isso implicou a reorientação dos Serviços de Educação para Portadores de Necessidades Especiais em torno de três princípios:

- ⇒ Os serviços não são restritos à ação junto a uma população pré-selecionada de forma isolada da população geral de alunos;
- ⇒ O currículo básico é comum a todos os alunos. Não existe diferenciação curricular para portadores de necessidades especiais;
- ⇒ Os serviços de educação para portadores de necessidades especiais são organizados de modo a oferecer uma resposta graduada às dificuldades dos alunos. Em outras palavras, os níveis de suporte podem ser elevados gradualmente, e não numa abordagem de 'tudo ou nada'.

A estratégia básica de integração se fundamenta no desenvolvimento e na crescente autonomia dos indivíduos e de sua participação social. Um grupo multidisciplinar trabalha com a criança, o professor da escola regular, a família e a comunidade, a fim de promover aceitação social. Esse modelo não se centra exclusivamente nos alunos portadores de deficiências, mas também sobre aqueles com outro tipo de necessidade especial que não se relacione diretamente à deficiência.

Em conclusão, a educação para portadores de necessidades especiais não é mais um ente estanque ou sistema paralelo à educação regular. Obedece a critérios globais de qualidade educacional, relevância, abrangência, eficiência e equidade. São múltiplas as opções de integração gradativa para que se alcance a meta de uma escola de qualidade para todos. Assim, uma grande proporção da população agora pode ter acesso a esses serviços, eliminando os filtros diagnósticos que excluía desses serviços alguns alunos com dificuldades educacionais.

O que é crucial aqui é que os serviços, depois de reorientados, têm a tarefa de promover abordagens de inclusão, em vez de 'remover' alunos das escolas regulares. Isso significa que trabalham em conjunto com os professores das escolas regulares e também com a família, a comunidade e os próprios alunos. Isso também significa, nesse caso, que sua abordagem vai além da mera categorização de escolas de educação especial, incluindo todos os alunos que experimentem dificuldades na escola.

2.3 Levando serviços às escolas especiais

Muitos países dispõem de uma infra-estrutura estabelecida de escolas especiais, que operam de forma independente e oferecem serviços apenas aos alunos ali matriculados. Essas escolas constituem uma fonte importante de suporte potencial, se puderem ser reorientadas de modo a trabalharem em mais íntima cooperação com as escolas regulares. Em alguns países, portanto, as escolas especiais e outros centros especializados se tornaram a plataforma de lançamento de um trabalho dirigido às escolas regulares e às comunidades. Quando trabalham dessa forma, as escolas especiais podem oferecer boa parte dos serviços, senão todos eles, disponibilizados por equipes peripatéticas ou por centros de referência.

Esses serviços podem ser iniciados de diversas maneiras. A primeira delas consiste na localização de pessoal adicional nas escolas especiais, com essa finalidade exclusiva. Outro meio é reduzir o número de alunos colocados na escola e usar o tempo dos profissionais disponíveis no trabalho com alunos das escolas regulares. Uma terceira forma é dar início a um programa de integração, a fim de que educadores especiais acompanhem seus alunos quando estes freqüentarem as escolas regulares, trabalhando com eles, também em suas casas.

Outra possibilidade é a de que as escolas especiais operem segundo um regime mais flexível. Ao invés de os alunos freqüentarem a escola durante todo o tempo destinado a sua educação, podem passar a freqüentar apenas durante um turno ou por curtos períodos de tempo. Isso encoraja a escola especial a definir com clareza que conteúdo especial seria irrealista esperar das escolas regulares. Também exige um alto nível de ligação entre as escolas especiais e regulares, desenvolvendo, assim, a capacidade de ambas.

A vantagem desse tipo de arranjo é a de fazer uso de recursos existentes e garantir aos educadores especiais que ainda têm um papel a desempenhar. Contudo, é preciso cautela. No caso de as escolas especiais não se encontrarem equitativamente distribuídas no país, pode ser difícil disponibilizar seus serviços em certas áreas.

De modo semelhante, o padrão de especialidade disponível nas escolas especiais pode não satisfazer todas as dificuldades experimentadas pelos alunos (por exemplo, pode ser que não haja especialista em educação bilíngüe ou em questões do gênero). Finalmente, não se pode pressupor que os professores da escola especial tenham exatamente as habilidades especiais necessárias ao projeto sem nenhuma necessidade de treinamento adicional. Tal treinamento precisa ser parte de um cuidadoso processo preparatório, no qual os professores e administradores das escolas especiais possam ter respondidas quaisquer dúvidas que tenham a respeito do processo de transformação aí envolvido.

2.4 Estabelecimento de centros de referência

Alguns países optaram por criar centros de referência como base para equipes de especialistas em cada distrito. Enquanto os serviços peripatéticos se dirigem à escola, no modelo calcado em centros de referência, os professores, as famílias e os alunos é que se dirigem às equipes disponíveis no centro. Esse modelo oferece a vantagem de centralização dos recursos e conhecimentos, o que permitirá que intervenções intensivas e até mesmo multidisciplinares sejam possíveis. É importante, contudo, que os centros estejam localizados de modo acessível aos alunos e às famílias que continuam tendo sua base nas escolas e comunidades locais.

Em geral, tais centros se ocupam de um grande leque de tarefas: avaliações, aconselhamento, consultoria e suporte aos professores e pais, desenvolvimento profissional para professores, treinamento e conscientização de famílias, oferecimento de materiais especiais e equipamentos, encaminhamento a centros mais especializados em nível regional ou nacional e oferecimento de informações sobre uma grande gama de serviços disponíveis, sem falar na prestação de ensino direto.

Esse trabalho, realizado pelos centros de referência junto às escolas e professores, podem fazer deles importantes centros catalisadores para mudança na direção de abordagens mais inclusivas. Este é claramente o caso em centros dotados de amplos recursos e sofisticação operacional. Contudo, pode ser o caso de um centro operar em pequena escala:

- Na área de Ramallah, na Palestina, desde o começo do programa de Educação Inclusiva, um centro para educação de portadores de necessidades especiais se engajou em atividades de orientação e treinamento. Sempre que uma escola da área deseja desenvolver práticas mais inclusivas, um professor especialista visita a escola diariamente para trabalhar com os professores, os pais, os alunos e outros recursos locais disponíveis.

O Centro de Referência para Professores (CRP) compreende serviços educacionais abertos pelo Departamento de Educação a partir do *Generalitat* (Governo) da Catalunha, na Espanha. Esses centros foram estabelecidos com o fito de ajudar os professores em seus trabalhos cotidianos. São acessíveis e oferecem suporte a todos os professores da área, com exceção daqueles que lecionam em universidades.

Têm como principais objetivos:

- ⇒ facultar acesso a recursos educacionais
- ⇒ desenvolver estratégias para o compartilhamento de informações e
- ⇒ oferecer treinamento em serviço para professores

Os CRPs constituem uma inovação pedagógica e no que diz respeito a suporte, pois realizam pesquisas de novas metodologias que podem ser disponibilizadas às escolas e ajudam educandários e educadores no desenvolvimento de práticas mais eficientes. Oferecem aos professores materiais e recursos didáticos diversos, acompanhados de informações quanto ao uso apropriado. Os CRPs são usados como pontos de encontro no qual as escolas podem partilhar suas experiências e contribuir para novas pesquisas.

Em aditamento, esses centros:

- ⇒ disponibilizam recursos e um amplo leque de opções a escolas e professores, além de materiais específicos para diferentes matérias do currículo e educação especializada em áreas de tecnologia;
- ⇒ catalogam recursos educacionais a respeito do ambiente local, traçando diretrizes e gerando informações de suporte que aumentem a utilidade desses recursos para os professores;
- ⇒ dão suporte às atividades de aprendizagem e à partilha de informações educacionais, com o objetivo de desenvolver a prática dos professores e
- ⇒ coordenam e organizam atividades de treinamento entre os professores e os docentes de instituições universitárias.

Como ilustram esses exemplos, os centros de recurso podem ser instalados na proximidade, ou mesmo no interior, de escolas regulares e podem desenvolver uma ampla gama de serviços trabalhando, assim, em íntima cooperação com os educadores da rede convencional. Em muitos casos, a melhor estratégia não será, propriamente, a criação de novos centros a partir do zero, mas a expansão do papel de centros já existentes, pela adição de responsabilidades e a oferta de treinamento adicional a seu pessoal. Na prática, os centros de recurso podem assumir muitas formas e muitos diferentes papéis. Contudo, são organizados com o objetivo de que os professores tenham acesso a algum tipo adicional de suporte, na forma de materiais, conselhos, especialidades e treinamento, a fim de que possam atender efetivamente à diversidade cada vez mais ampla de alunos, o que certamente lhe seria difícil de outra maneira.

2.5 Educação suplementar

Às vezes, é possível aumentar as oportunidades educacionais pela mobilização de recursos além da esfera das escolas tradicionais e dos serviços que dão apoio a essas escolas. Isso pode ser particularmente importante nos casos em que o sistema escolar formal ainda não se encontra plenamente desenvolvido, ou onde seja possível identificar grupos de alunos que possam se beneficiar de um ensino superior ao que está disponível no âmbito do sistema escolar formal.

Em alguns países, uma gama de escolas ‘suplementares’ tem surgido. Diferentemente das escolas especiais, as escolas suplementares não têm a pretensão de prover colocação alternativa para alunos que experimentam dificuldades que as escolas regulares são incapazes de suprir. Ao contrário, como o próprio nome sugere, essas escolas objetivam suplementar o ensino disponível nas escolas regulares. Em alguns casos, suprem funções interinas de ensino, enquanto se conclui o amadurecimento do sistema escolar tradicional. Podem ser financiadas da mesma forma que as escolas regulares, ou surgir, simplesmente, a partir de iniciativas comunitárias com mais ou menos coordenação do governo estadual ou distrital.

- Na Índia, houve um impressionante crescimento no ensino no âmbito do sistema escolar formal, e em 94% da população rural que agora tem acesso às escolas primárias. Não obstante, um número considerável de crianças ou deixam de se matricular ou abandonam a escola antes de completar seus estudos. Para lidar com esse problema, o Programa de Educação Primária Distrital (um mecanismo do governo central para o fomento de educação elementar) deu início a um Programa de Escolas Alternativas. O programa compreende o estabelecimento de escolas para crianças entre 6 e 14 anos, a partir de uma organização flexível o bastante para se adaptar às necessidades locais. As escolas ficam abertas quatro horas por dia, em turnos simples ou duplos. Cada escola tem dois professores, sendo que um deles deve ser mulher, a fim de que as meninas se sintam encorajadas a participar e tenham atendidas as suas necessidades específicas.

Em algumas partes da Índia – Rajasthan, Uttar Pradesh e Assam – as Makhtabs são instituições tradicionais que oferecem educação religiosa a crianças da comunidade muçulmana. As crianças estudam o Alcorão e recebem ensinamentos religiosos que têm por base os princípios da lei islâmica. A estratégia agora é trabalhar com os líderes religiosos, a fim de persuadi-los para que estendam o trabalho dessas instituições de modo a que abranjam, também, as disciplinas do currículo formal.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, assim como em muitos outros países economicamente abastados, existe preocupação acerca dos resultados acadêmicos de uma ampla faixa de grupos – filhos de minorias étnicas, crianças assistidas pela rede pública, garotos sem experiência escolar, e outros – que não se adaptam bem às escolas regulares. Uma estratégia para lidar com essa questão é o desenvolvimento de diferentes formas de educação suplementar durante os feriados escolares, durante os fins de semana e, também, no horário imediatamente anterior e posterior às aulas. Essa educação suplementar é financiada por fundos que combinam dotações do governo e contribuições de instituições beneficentes e empresariais. Em algumas áreas, as escolas suplementares são dirigidas por grupos étnicos comunitários interessados em preservar a herança religiosa e/ou lingüística dos alunos, ao mesmo tempo que encoraja sua educação tradicional.

Embora a educação suplementar seja uma estratégia poderosa, precisa ser usada com cautela. De modo particular, é importante que se configure realmente como suplementar e não como alternativa. Em outras palavras, deve dinamizar o uso dos recursos já disponíveis no âmbito das escolas regulares, e não apenas servir de desculpa por não se oferecer a todos uma educação de qualidade nessas escolas.

3 Desenvolvendo serviços holísticos

É importante que o suporte que se organiza envolva colaboração multissetorial – ou seja, trabalho conjunto de um amplo leque de serviços e agências. Há muitas razões para isso:

- ⇒ As barreiras à aprendizagem experimentadas por alguns alunos nem sempre se encaixam perfeitamente nas categorias criadas pelas diferentes agências no desempenho de suas atribuições. Geralmente, exigem intervenções interdisciplinares.
- ⇒ As dificuldades de um aluno para se desenvolver no ensino tradicional podem estar associadas a sua saúde ou a diferenças sociais, nem sempre se manifestando como dificuldades educacionais puras.
- ⇒ Os recursos e serviços disponíveis podem não estar equitativamente divididos entre as agências. Nos casos em que os serviços educacionais se encontram menos favorecidos do que outros serviços, dotados de maiores recursos, os melhores serviços para atendimento psicológico ou de dificuldades de fala e linguagem podem ser encontrados na área de saúde.
- ⇒ Em sistemas mais inclusivos, o suporte se localiza próximo às escolas e às comunidades. Contudo, em nível municipal é mais produtivo prestar serviços de maneira cooperativa do que esperar que cada serviço tenha seu próprio sistema de prestação em nível municipal.

Isso significa que os especialistas que trabalham diretamente com os alunos, suas famílias e suas escolas precisam ser capazes de agregar uma dimensão interdisciplinar a seu trabalho. Isso pode ser concretizado de duas maneiras:

- ⇒ Especialistas individuais podem ser treinados em um grande número de disciplinas. Por exemplo, professores peripatéticos podem ser treinados para empreender parte das tarefas tradicionais de avaliação, tradicionalmente entendidas como alçada exclusiva de psicólogos, ou mesmo desenvolver habilidades básicas de assistência social.
- ⇒ Especialistas podem trabalhar em equipes multidisciplinares. Embora possam não ter um alto nível de habilidade em uma determinada disciplina, podem sempre recorrer a um colega em busca de aconselhamento ou para encaminhar um caso que requeira abordagem de outro especialista. Isso significa que é grande a necessidade de uma estrutura em múltiplos níveis para os serviços de apoio, com generalistas trabalhando diretamente com as escolas e as comunidades e contando com o suporte de níveis de especialização cada vez mais altos em escala distrital, regional e nacional.

Desenvolver uma abordagem mais holística traz diversos benefícios. Em primeiro lugar, reduz a burocracia, os atrasos e os impedimentos ao acesso, que tendem a ocorrer quando do estabelecimento de serviços de modo completamente independente entre si. Em segundo lugar, oferece aos usuários de serviços – alunos, suas famílias e professores – um único ponto de acesso, constituindo, assim, uma interface mais amigável de contato

do que a disponibilidade de um grande número de especialistas desconhecidos. Terceiro: pode levar a um aumento do enfoque dado às reais dificuldades do aluno no contexto da escola e da comunidade, afastando-se de uma avaliação descontextualizada de suas necessidades.

Em muitos casos, o trabalho de especialistas em saúde e serviço social pode ser crucial no desenvolvimento de formas holísticas de suporte. Contudo, é importante olhar além desses especialistas quando se deseja explorar todos os recursos disponíveis localmente e quando se pretende abordar de maneira plena as barreiras à aprendizagem encontradas pelos alunos. Outros profissionais, tais como professores de línguas, professores de arte e antropólogos, ou mesmo especialistas em artesanato, também podem ter algo a oferecer. De maneira semelhante, é importante que diferentes culturas e soluções locais sejam respeitadas. Por exemplo, em alguns lugares será importante envolver os líderes religiosos ou chefes tribais. O propósito é reunir tantos recursos, perspectivas e tipos de especialidade quanto seja possível, com o fito de se prestar suporte às escolas e professores no atendimento das necessidades de seus alunos.

4 Gerenciamento local de serviços

Nos locais em que o suporte é provido por meio de serviços especializados, operados à margem do sistema educacional tradicional, tais serviços provavelmente são gerenciados por meio de alguma estrutura independente. Podem mesmo ser autônomos (gerenciados como ONGs, por exemplo) ou estar sob a responsabilidade de um ramo separado de um órgão municipal ou ministério federal. Contudo, quando o suporte é construído na proximidade das escolas e comunidades, ou em seu interior, é importante que haja alguma forma de controle em nível local e que os apoiadores sejam preferencialmente gerenciados pelas mesmas agências que coordenam a administração das escolas regulares. Isso aumenta a probabilidade de que tais serviços sejam operados de modo a efetivamente atender as necessidades locais, sendo capazes de desenvolver íntimas relações de trabalho com as escolas locais e criando um continuum a partir de uma base sólida de suporte nas escolas, a partir de uma ampla rede de serviços externos.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Este tópico procurou evidenciar que o suporte precisa ser construído de baixo para cima, começando pelo suporte que as crianças e professores das escolas regulares possam oferecer e fortalecendo-o através de sistemas e/ou equipes de suporte com base nas escolas e, em alguns casos, através de estruturas externas de suporte que mantenham o foco sobre a necessidade de manter os alunos na escola tradicional e em suas comunidades originais. Os diferentes países enfrentam desafios bastante

distintos no estabelecimento de formas apropriadas de suporte e, ao empreenderem essa tarefa, os administradores e os executivos podem entender útil considerar as questões que se seguem:

- Que fontes potenciais de suporte já estão disponíveis nas escolas e comunidades? Como podem ser mobilizadas e constituídas (formal ou informalmente) como equipes de suporte com base nas escolas?
- Que formas de suporte pode ser encontrado além da escola e como estabelecê-las? Isso envolverá a determinação de formas de suporte absolutamente novas ou envolverá, antes, a mera ampliação das funções de estruturas de suporte já existentes, ou ainda a reorientação do trabalho de serviços especializados que já existam?
- Como prestar suporte no interior ou nas proximidades de escolas regulares ou das comunidades originais dos alunos? O suporte deveria ser prestado através de serviços peripatéticos, centros de referência ou escolas especiais com auxílio de serviços sociais e à comunidade ou por algum sistema híbrido?
- Onde deve estar localizado o gerenciamento dos serviços?
- Que tipo de equilíbrio se deve buscar entre os serviços prestados diretamente aos alunos e aqueles prestados às escolas ou aos familiares? Nos casos onde há serviços de suporte em nível municipal ou nacional, como deveriam trabalhar com as escolas e famílias e, em particular, qual deveria ser a responsabilidade das escolas regulares e das estruturas externas de suporte que a circundam?

5

TÓPICO 5:

A Participação de Famílias e Comunidades na Educação Inclusiva

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ A participação das famílias e das comunidades locais é fundamental para se garantir uma educação de qualidade para todos. A educação não é questão exclusivamente afeta a profissionais.
- ✓ As famílias e as comunidades têm direito a se envolverem e podem prestar uma ampla gama de contribuições. De modo particular, têm um conhecimento de seus filhos que os profissionais simplesmente não têm.
- ✓ Construir envolvimento familiar e comunitário é um processo gradativo. Esforços específicos são necessários para o envolvimento de grupos marginalizados.
- ✓ As famílias e os grupos comunitários às vezes podem assumir um papel de liderança como ativistas pela educação inclusiva.
- ✓ Os direitos de envolvimento da família podem ser inseridos na legislação ou no próprio sistema de governança escolar.
- ✓ As comunidades também podem se envolver com êxito na governança das escolas ou do sistema educacional como um todo.
- ✓ As escolas podem constituir um recurso para a comunidade, ao oferecer serviços e ao prover a base para o trabalho de outras agências.

LÓGICA

Este tópico do Arquivo Aberto se concentra no papel desempenhado pelas famílias e a comunidade na promoção e no desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Em alguns países, a educação tem sido encarada, em grande escala, como uma questão exclusivamente afeta a profissionais. As famílias e a comunidade têm tido pouco espaço. Colocam-se simplesmente como recipientes dos serviços prestados por esses profissionais. Não lhes é exigido o desempenho de nenhum papel significativo na educação de seus filhos e é limitada a prerrogativa formal de participação nas decisões. Na verdade, as crianças freqüentemente são separadas de suas famílias e comunidades para receber educação escolar. Esses problemas foram agravados em sociedades onde há características que tendem a acentuar as desvantagens no sistema educacional – deficiência física, origem étnica ou lingüística minoritária, pobreza, etc. –, o que também costuma associar-se a um amplo estigma social.

Nos países que adotaram abordagens mais inclusivas, entretanto, as famílias e as comunidades se tornaram uma parte nuclear do processo. Em alguns casos, foram encorajadas a participar dos processos decisórios e a contribuir para a educação de seus filhos. Em outros casos, foram as próprias famílias e comunidades que assumiram a liderança do processo com vistas à criação de uma educação mais inclusiva.

O objetivo da educação inclusiva não é apenas educar os estudantes de escolas tradicionais, mas mantê-los em suas famílias e comunidades. Além do mais, a visão mais ampla da Educação para Todos enxerga a aprendizagem como um conceito holístico – algo que acontece na casa e nas comunidades, tanto quanto nas escolas e outros centros de ensino. A participação ativa das famílias e das comunidades é essencial.

Este tópico, portanto, se refere ao relacionamento mantido entre os educadores profissionais, de um lado, e as famílias e as comunidades, do outro.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Fazendo parcerias: a escola e a família

1.1 A contribuição das famílias

As famílias têm uma enorme contribuição a dar para a educação das crianças. As parcerias só poderão ser construídas se tanto os profissionais quanto as famílias respeitarem essas contribuições e compreenderem o papel que têm a desempenhar para torná-las realidade. Um bom ponto de partida é reconhecer a amplitude de formas que essa contribuição pode assumir.

- ⇒ *O direito a uma família.* Na consideração das necessidades das crianças, a educação inclusiva parte de um reconhecimento dos direitos da criança, conforme especificados pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança. Isso envolve o reconhecimento de seu direito a um lar, uma família e à afiliação a uma comunidade local como direitos básicos. De modo particular, isso significa que os sistemas de educação devem evitar situações nas quais as crianças sejam separadas de suas famílias e comunidades para receber educação.
- ⇒ *Inclusão na família.* O direito a ter uma família só terá sentido se a criança sentir-se plenamente incluída nessa família. Se a meta é garantir a inclusão das crianças na sociedade, é necessário que essa inclusão comece no seio da própria família. Além do mais, o acesso a experiências cotidianas no ambiente doméstico é essencial para o pleno desenvolvimento da criança. As famílias, porém, freqüentemente experimentam grandes problemas quando se dão conta de que seu filho possa estar experimentando dificuldades, e isso pode levar a problemas de relacionamento com a criança. As escolas e os demais instrumentos inseridos no sistema educacional podem encorajar o contato de uma família com outras famílias, ou entre a família e a escola com o objetivo de aliviar as tensões, restituir a esperança e permitir à criança experimentar a vida em família.
- ⇒ *Suporte para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no lar.* As crianças têm mais êxito na aprendizagem quando existe harmonia entre as expectativas e as oportunidades de aprendizagem existentes em casa e dentro da escola. Quando pais e professores trabalham juntos, o desenvolvimento da criança pode ser apoiado, e suas necessidades podem ser satisfeitas de modo mais pleno. Há, também, meios simples pelos quais é possível promover o desenvolvimento das crianças, através de reforço de experiências de aprendizagem em um ambiente doméstico natural ou por meio de encorajamento a atividades lúdicas e maior contato social. O sistema educacional pode dar apoio às famílias ao oferecer experiências apropriadas de aprendizado a seus filhos.
- ⇒ *Cooperação com a escola no compartilhamento de informações sobre a criança.* As famílias têm conhecimento de como seus filhos se desenvolvem, e esse conhecimento é valioso para a compreensão das necessidades educacionais das crianças. Esse conhecimento inclui informações sobre o comportamento da criança em casa e na comunidade, sobre o desenvolvimento de suas visões e seus desejos. Os profissionais – em particular os professores que trabalham apenas na escola – não têm facilidade para adquirir esse tipo de conhecimento sem o apoio das famílias. Para partilhar essas informações, as famílias podem, por exemplo, ser encorajadas a fazer um registro diário de observações, com comentários sobre o progresso da criança, incluindo também dicas úteis ou apenas ‘pontos a ponderar’. Esse conhecimento permite um melhor planejamento e um melhor entendimento do desenvolvimento da criança.
- ⇒ *A contribuição como direito.* O sistema educacional pode reconhecer que as famílias têm direito a se envolverem nas decisões tomadas a respeito de suas crianças, independentemente de tal direito encontrar abrigo na legislação.

Por exemplo, os pais podem ser convidados a participar de reuniões na escola para discutir assuntos relacionados a seus próprios filhos. Isso garante que as decisões sejam tomadas com base em toda a informação disponível. Isso também permite que as famílias ajam como representantes dos direitos da criança no processo de tomada de decisões. As famílias também podem ser encorajadas a tomar parte em reuniões e oficinas comunitárias com vistas ao desenvolvimento das habilidades de liderança que lhes permitirão pressionar por comunidades cada vez mais inclusivas.

⇒ *As responsabilidades dos pais.* Se por um lado parece haver crescente reconhecimento de que os pais, as famílias e as comunidades têm direito a se envolverem no processo de decisões relacionado a seus filhos, há também um dever e uma responsabilidade inerente a todos aqueles envolvidos com as crianças, no sentido de garantir que os direitos da criança sejam protegidos. As famílias podem agir como representantes dos direitos das crianças, mas por vezes haverá circunstâncias nas quais os desejos da família e os interesses da criança serão conflitantes. Os sistemas educacionais precisam encontrar meios de envolver as famílias, de modo a que esses conflitos não surjam com muita frequência e de forma a administrá-los eficientemente quando eles surgem.

1.2 Fazendo parcerias

Construir uma parceria com as famílias é um processo que não se pode esperar que aconteça da noite para o dia. Ocorre sempre em passos sucessivos cuidadosamente planejados, visando à construção de uma relação de confiança com a escola, seus professores e com outros profissionais. Por meio desses passos iniciais, as famílias podem construir a confiança necessária para trabalharem cooperativamente, como parceiros de igual relevância. A longo prazo, essa confiança produzirá uma sensação de real poder e propriedade, que pode possibilitar às famílias tornarem-se ‘parceiras’ da escola, de modo significativo.

O primeiro passo poderia ser a troca de informações sobre a criança, nos moldes sugeridos acima. Uma das possibilidades é deixar que as famílias apresentem um perfil da criança, descrevendo suas habilidades, seus interesses, os marcos de seu desenvolvimento, etc. Isso pode tomar a forma de um caderno de exercícios que a própria criança possa ajudar a completar, permitindo-se, assim, que as contribuições da criança evidenciem de modo direto suas conquistas. Em alguns países, os professores fazem visitas às crianças em suas casas antes que se matriculem na escola e conversam com as famílias sobre seu desenvolvimento. As escolas também podem ajudar, garantindo que as famílias conheçam o que poderão esperar das escolas e que oportunidades de envolvimento existem – embora o curso desse envolvimento venha a variar segundo o contexto específico.

Esse tipo de troca de informação pode estabelecer um padrão para sessões regulares de intercâmbio que venham a acontecer ao longo de toda a carreira acadêmica da criança. Em alguns países, há programas formais que permitem às famílias e às comunidades fazer contribuições diretas para o aprendizado das crianças.

- Esquemas visando ao envolvimento das famílias durante a alfabetização são comuns na Inglaterra, nos EUA e em outros países. Esses programas enxergam os membros da família como co-instrutores da criança e os suportam dando livros que os membros mais velhos da família possam ler junto com as crianças e instruindo os familiares sobre a melhor forma de ajudá-las. Outros esquemas evitam a colocação de familiares no papel de professores, encorajando-os a desfrutar da leitura de livros junto com a criança. Por exemplo, os familiares podem ser encorajados a visitar a biblioteca local ou a biblioteca da escola junto com as crianças, para escolherem livros para leitura. Podem também tomar parte em grupos de discussão onde possam conversar sobre os livros que leram. Em outros arranjos, os familiares porventura semi-alfabetizados aprendem junto com as crianças, ou recebem aulas de alfabetização de modo a poderem auxiliar as crianças a ler.

Na China, as 'escolas de pais' foram introduzidas em muitos jardins de infância, com o objetivo de dar aos pais informações sobre questões relacionadas à saúde da criança, seu bem-estar e sua educação, e, ainda, para encorajar os adultos a se envolverem completamente na educação das crianças. Na província de Anhui, essas escolas foram transformadas em associações de pais, que são capazes de exercer grande influência sobre o sistema educacional.

Nos locais onde as escolas admitem crianças portadoras de deficiências, é comum perceber-se que o tipo de educação oferecida na escola precisa ser continuamente reforçada em casa para que alcance a eficiência desejada. Assim, dá-se muito valor à contribuição da família, procurando-se envolver os familiares no oferecimento de programas estruturados de ensino às crianças.

- A Ação pelo Autismo (AFA), uma organização não-governamental de âmbito nacional na Índia, opera uma escola chamada *Open Door*. A escola funciona com base no princípio de encorajar ativa participação das famílias na educação das crianças. Procura estabelecer um forte vínculo entre as famílias e os profissionais, ao mesmo tempo em que desenvolve programas estruturados e altamente individualizados para cada criança. Os familiares são convidados e encorajados a observar e a participar do processo de ensino por três meses. Isso dá aos familiares e aos profissionais uma base excelente para treinamento conjunto.

Os resultados dessa abordagem de cooperação são encorajadores. A abordagem pode ser adaptada para uso em ambientes mais inclusivos, e uma oficina nacional para reforçar essa mensagem é organizada anualmente pela AFA. Nessa oficina, as famílias e profissionais oriundos de toda a Índia e países vizinhos se reúnem para partilhar de uma plataforma comum.

Esse tipo de envolvimento não precisa esperar até que a criança se matricule na escola. O apoio e a interação que a criança experimenta com os familiares nos primeiros anos de vida são vitais para o seu desenvolvimento. Intervenções precoces para ajudar as famílias a desenvolver atividades recreativas e a conversar de forma produtiva com as crianças mais novas provavelmente terão impacto sobre todo o processo educacional da

criança. Muitos países, por isso mesmo, centram seus esforços no suporte às famílias nessa etapa.

- Na Etiópia, um Projeto Longitudinal de Intervenção Precoce Psicossocial empreende uma cooperação entre a Universidade de Adis Abeba e a Universidade de Oslo, na Noruega. O foco se dá na promoção da qualidade da interação mãe-filho em famílias de baixa renda durante os primeiros três anos de vida.

As mães recebem auxílio durante três meses, para interagirem adequadamente com seus filhos, de maneira a promover sua aprendizagem. Ao final desse período, as interações são avaliadas usando-se gravações em vídeo e comparando-se o resultado com as interações de mães que não participaram dos programas. As mães que receberam suporte se saem muito melhor no enfoque de seus filhos, aprendendo a ouvi-los, a falar e a brincar com eles, deixando que eles conduzam as atividades e ajudando-lhes a compreender o mundo que os cerca. As crianças, também, desenvolvem um grande leque de habilidades que lhes ajudará muito quando começarem a freqüentar a escola.

1.3 Famílias como ativistas

A visão das famílias sobre a educação inclusiva pode ser um tanto confusa. Isso é particularmente verdadeiro quando as escolas tradicionais são capazes de se adaptar à diversidade, fazendo com que as famílias percebam o ensino segregacionista como alternativa preferencial. Contudo, em muitos casos, são as próprias famílias, sobretudo quando organizadas em redes, associações e grupos lobistas, que desempenham papel de liderança na mudança dos sistemas educacionais no sentido de abordagens mais inclusivas:

- No Canadá, os pais pressionaram por educação inclusiva ao questionarem, nos tribunais, a legalidade da segregação, usando, para tal, a legislação sobre os direitos humanos e, em particular, os argumentos da Carta Canadense de Direitos e Liberdades, que abriga o direito de todos os cidadãos à igualdade. A Associação de Quebec pela Integração Social obteve êxito particularmente grande no *lobby* por mudanças nas políticas e na legislação, e desenvolveu diretrizes para os pais, mostrando-lhes como ser eficientes em suas campanhas. Os pais são encorajados e apoiados a:
 - ⇒ Discutir as questões que lhes afetam;
 - ⇒ Discutir e descobrir pontos em comum;
 - ⇒ Desenvolver uma declaração padrão, redigir uma lista de questões mais comuns e as respostas a elas;
 - ⇒ Compreender os benefícios da inclusão escolar para outros estudantes e a importância da continuidade de serviços visando à promoção da saúde, do bem-estar, ocupação e educação, bem como uma transição bem-sucedida ao mundo profissional.

Os pais também são encorajados a criar e fortalecer alianças com outros grupos. São encorajados a relatar por escrito suas experiências de participação nas escolas e também a experiência de terceiros, através da distribuição de estudos de caso de bem-sucedida inclusão escolar. Os pais também trabalham com professores estagiários, transmitindo-lhes suas experiências com o objetivo de promover mudanças educacionais.

Embora as famílias e os grupos de pais por vezes participem voluntariamente, a probabilidade de isso acontecer é menor nos casos de famílias sistematicamente privadas de poder em diversas áreas diferentes. Tais famílias podem precisar de apoio para se estabelecerem como representantes de seus próprios filhos e no desenvolvimento de grupos de representatividade. Esse processo pode ser iniciado pela implementação de estratégias simples ao nível da escola e da comunidade. Muitas escolas e administrações municipais, por exemplo, estabelecem grupos onde os familiares podem se reunir para conversar a respeito de questões de interesse comum. Em primeira instância, pode ser necessário aos professores ou a outros profissionais conduzir as reuniões desses grupos. Mas a longo prazo, contudo, os próprios membros do grupo devem ser capazes de administrar a si próprios. Em alguns casos, as escolas podem simplesmente convidar associações e redes de famílias já formadas a estabelecer grupos semelhantes em suas próprias localidades.

Há também estratégias que podem ser implementadas ao nível do sistema como um todo. Algumas dessas estratégias podem permitir que as famílias se envolvam na promoção e no fomento de mudanças na política e na legislação:

A *Inclusion International*, uma federação mundial de associações de pais para a representação de crianças e adultos com disfunção intelectual, vem trabalhando com associações municipais e nacionais em diversos países. Juntos, exploram o papel que tais associações podem desempenhar no intuito de pressionar por políticas educacionais que as autoridades ainda não tenham abordado no que tange à necessidade de educação inclusiva. Ao que parece, os grupos de pais podem ter especial impacto quando:

- ⇒ Identificam escolas dispostas a se adiantarem e interessadas no desenvolvimento de seu pessoal;
- ⇒ Estabelecem vínculos e parcerias com os ministérios de educação ou com autoridades municipais;
- ⇒ Organizam seminários informativos e oficinas de treinamento para a introdução de novas teorias e novas práticas;
- ⇒ Facilitam o desenvolvimento do pessoal com base na escola, seu monitoramento, suporte, avaliação e disseminação;
- ⇒ Aliam-se a autoridades educacionais no desenvolvimento de políticas que dêem suporte à educação inclusiva.

■ Na África do Sul, os pais associados à *Inclusion International* estiveram formalmente representados em fóruns nacionais de políticas para a discussão de questões relativas a estudantes marginalizados. Organizações como a *Parents' Association for Children with Special Educational Needs* (Pacsen), o *Disabled Children's Action Group* (Dicag) e a *Down Syndrome Association* têm realizado campanhas vigorosas em favor dos estudantes

portadores de deficiência. Trabalhando com organizações representativas de deficientes, puderam organizar reuniões públicas e oficinas sobre educação inclusiva. Com apoio da Unesco e outras organizações semelhantes, atraíram para o país consultores internacionais e os utilizaram extensivamente na educação de professores e na realização de campanhas de conscientização pública. Isso teve um significativo impacto sobre as políticas de desenvolvimento.

Na Índia, o movimento dos pais originou uma organização chamada Parivar, que trabalha no sentido de aumentar a conscientização dos pais. O objetivo é conseguir que os pais elevem suas expectativas a respeito das possibilidades de suas crianças, sobretudo no caso de crianças portadoras de disfunção intelectual. Os membros dessa organização contribuíram para aprovação, em 1995, da Lei para Pessoas Portadoras de Deficiência. O impacto de suas campanhas e seu *lobby* em nível central e estadual torna-se mais evidente no estabelecimento do Truste Nacional para o Bem-Estar de Pessoas com Retardo Mental e Paralisia Cerebral. O projeto de lei que institui o Truste Nacional foi aprovado pelo Parlamento em 1999.

As evidências internacionais sugerem que organizações formadas por famílias ou dirigidas a estas são um meio altamente eficiente de se capacitar as famílias. Redes locais podem crescer e assumir porte de organizações nacionais e fazer contatos com parceiros internacionais. Podem oferecer suporte a famílias individuais, promover a conscientização e participar de *lobby* para a formulação de políticas. Podem também oferecer um meio importante de se dar poder às famílias – sobretudo, em muitos casos, a mulheres marginalizadas.

O dilema para os administradores e tomadores de decisão é que tais organizações se encontram fora do controle do sistema educacional e podem pressionar por políticas que sejam contrárias àquelas promovidas pelo governo em nível municipal ou nacional e que podem, na verdade, opor-se à inclusão. A experiência internacional parece sugerir, entretanto, que:

- ⇒ As vantagens de se encorajar tais grupos superam as desvantagens;
- ⇒ Devem receber auxílio para o desenvolvimento de uma base de afiliação familiar tão ampla quanto possível;
- ⇒ As relações com as famílias são mais produtivas se estas forem incorporadas em parcerias junto aos tomadores de decisão, em vez de excluídas do processo decisório.

1.4 Famílias de grupos marginalizados

Uma questão particular na promoção do envolvimento familiar é o fato de os pais de estudantes marginalizados serem, eles próprios, muitas vezes, vítimas da marginalização. A exemplo do que acontece com seus filhos, podem viver em situação de pobreza ou em comunidades isoladas, ou ser membros de minorias étnicas e lingüísticas.

Em tais situações, o encorajamento de grupos de suporte familiar é indubitavelmente importante, uma vez que o grupo oferece aos pais e a outros familiares o apoio, a confiança e o desenvolvimento pessoal de que necessitam. Também pode ser importante construir alianças entre os grupos de suporte familiar que representam os estudantes expostos a diferentes formas de marginalização. Dessa maneira, esses grupos podem ser mais bem dotados e mais bem orientados para dar apoio a grupos cujos membros tenham menos experiência no trabalho com pessoas em posição de poder.

- Na Índia, as Mahila Mandals ou Cooperativas de Mulheres foram formadas para dar poder às mães empobrecidas da maior favela da Ásia: Dharavi. As mulheres habitantes de favelas urbanas, geralmente analfabetas, podem ser vítimas de violência doméstica e têm pouca ou nenhuma voz nos assuntos do lar. As mulheres portadoras de deficiência e as mães de crianças com disfunção semelhante encontram-se em situação particularmente vulnerável.

Além de noções de higiene, alfabetização e nutrição, as mulheres recebem ensinamentos sobre habilidades básicas para potencial geração de renda. Após alcançarem um determinado nível de proficiência, passa-se à fase de busca de oportunidades profissionais por parte dos membros da cooperativa. Os pagamentos recebidos por trabalho realizado são divididos entre os membros, depois de deduzidas as despesas.

O incentivo às mulheres é duplo:

- ⇒ Elas geram renda de que muito necessitam; e
- ⇒ Elas têm oportunidade de estar com seus filhos, que podem freqüentar escolas mais próximas de suas casas.

A geração de renda levou as mulheres a conquistarem o respeito e dignidade, além de terem direito a se expressar, por exemplo, em assuntos relacionados à educação de seus filhos. Em resultado disso, artigos sobre inclusão têm aparecido com freqüência na imprensa, junto a entrevistas com algumas das mulheres que dão apoio à causa da inclusão. A imprensa e outros recursos foram mobilizados nesse sentido.

Como bem ilustra este exemplo, para que as famílias de grupos marginalizados ofereçam suporte a seus próprios filhos e representem a causa em favor de mais abordagens inclusivas, primeiro é necessário que se lhes dê a confiança e o valor próprio de que precisarão. Quaisquer que sejam as oportunidades para essas famílias e seus filhos, e muito embora grande parte dessas oportunidades possam estar formalizadas em termos de direitos e prerrogativas, é improvável que esses grupos as aproveitem se não contarem com ativo apoio. Contudo, esse exemplo demonstra, também, que a maneira mais eficiente de suporte pode ser aquela que os membros de grupos marginalizados sejam capazes de oferecer uns aos outros.

Esse exemplo mostra que a marginalização pode ter especificidade por gênero em seus efeitos. As mulheres geralmente são as pessoas primariamente envolvidas no cuidado aos seus filhos e precisam de suporte e encorajamento para desempenhar eficientemente seu papel. Além disso, os casos em que as mulheres assumem posição de liderança em

relação a suas crianças geralmente se dão em sociedades nas quais se espera que os homens assumam papel de liderança em funções públicas e onde, em resultado disso, têm pouca experiência no trato com profissionais e funcionários públicos.

Os pais podem ser marginalizados de diferentes maneiras. O governo da Índia, por exemplo, reconheceu que a falta de envolvimento dos pais na educação de seus filhos constitui um sério desafio e está trabalhando no sentido de promover maior envolvimento em paralelo às iniciativas relatadas acima para suporte às mães. Em países como a Inglaterra, também, a falta de envolvimento dos pais, em particular em comunidades desprivilegiadas, é vista como um problema. Priva os garotos, sobretudo, de modelos positivos que deveriam seguir. Uma resposta a essa questão foi o encorajamento dado aos pais para virem a escola com mais frequência e a se engajarem em atividades que passaram a ser vistas como eminentemente femininas. Muitas escolas, por exemplo, implementam clubes de 'Pais e Filhos', para que os pais tenham oportunidade de trabalhar com as crianças na consecução de tarefas escolares, tais como leitura.

1.5 Direitos das famílias

A relação entre as famílias e o sistema educacional não deveria ser baseado simplesmente em direitos e obrigações legais. Contudo, o *lobby* das famílias levou muitos países a reconhecer a importância de se desenvolver um conceito de direitos para as famílias (geralmente para os pais) que tenham amparo legal. Em particular, tais países reconhecem que a legislação deve dar às famílias de grupos marginalizados e às crianças em situação de vulnerabilidade (tais como as crianças portadoras de deficiência) o direito a um papel claramente definido nos processos de decisão relacionados à educação de seus filhos – garantindo que tal tenha importância não menor que o papel atribuído às famílias de outras crianças.

Muitos países (Dinamarca, Inglaterra, Itália, Noruega e Estados Unidos, por exemplo) mantêm sistemas formais e legais para a identificação e avaliação de estudantes que se acreditam ter necessidade de intervenção e recursos especializados. Em geral, em tais países, as famílias têm o direito de se envolver em um grau maior ou menor no processo de tomada de decisão:

- ⇒ Na Noruega, os pais dão sua aprovação por escrito, antes que uma avaliação possa ser feita e antes de qualquer colocação em uma escola especial.
- ⇒ Na Itália, os pais trabalham com profissionais de saúde e assistentes sociais na criação de um perfil dos pontos fortes e das dificuldades da criança, dando assim a base para futuro planejamento curricular.
- ⇒ Na Inglaterra, os pais têm direito a estar informados e a se envolverem tão logo suspeitem haver qualquer tipo de dificuldade por parte de seus filhos na escola. Caso qualquer forma de intervenção especializada seja proposta, os pais precisam ser consultados e têm o direito de apelar a um tribunal independente, caso discordem das decisões tomadas pelos profissionais.

1.6 *Envolvimento das famílias na governança*

O envolvimento das famílias no processo decisório também pode ser assegurado pela reserva de vagas para elas nos corpos encarregado da tomada de decisões, tais como conselhos educacionais ou escolares.

- Na Finlândia, cada escola tem seu próprio conselho, que inclui representantes dos pais e também dos funcionários da escola. Uma das funções do conselho é aprovar o currículo desenvolvido na escola, e a contribuição que os pais podem dar a essa tarefa é vista como tendo alta importância. Os pais, por isso mesmo, envolvem-se em trabalhos relacionados à preparação curricular, tais como a decisão de quais temas devem ser abordados durante o ano escolar.

Em Bihar, na Índia, escolas não-formais foram estabelecidas para ensinar a um grande número de crianças em comunidades marginalizadas que não podem se matricular em escolas formais em função de grande parcialidade existente na sociedade. As professoras – mulheres, sempre que possível – são tiradas da própria comunidade. O Mata Samiti, ou Comitê das Mães, desempenha um papel ativo no gerenciamento das escolas. Elas se envolvem na seleção e nomeação dos professores, na compra de materiais e na fiscalização da presença dos alunos em sala de aula.

Na África do Sul, mudanças radicais nas políticas relacionadas ao papel dos pais estão sendo implementadas. Por exemplo, os desejos dos pais precisam ser levados em consideração, mas eles não têm direitos específicos de veto ou apelo. Contudo, a legislação educacional como um todo está estruturada em termos de direitos. Além do mais, a África do Sul segue outro caminho comum para a proteção dos direitos dos pais, que consiste em dar a eles um papel formal na governança das escolas. A Lei das Escolas Sul-Africanas (1996) estipula que os representantes dos pais devem constituir a maioria nos conselhos regentes das escolas e permitir, além disso, a coopção de outros membros comunitários.

Existem, contudo, riscos em se envolver os pais dessa maneira. Na Suécia, por exemplo, estão em curso experimentos com conselhos escolares onde os pais representam a maioria dos membros. Avaliações preliminares sugerem que esses pais, que se envolvem nesse trabalho, o fazem, principalmente, com o objetivo de dar suporte a seus próprios filhos. Podem não levar em consideração, completamente, as diversas necessidades da população de alunos como um todo. Além do mais, os pais com assento no conselho geralmente são oriundos de mais corpos representativos de pais com melhor situação econômica e social.

Como demonstra o exemplo da Suécia, esforços particulares são necessários para garantir que as famílias de estudantes marginalizados tenham representação e que os familiares que participam da governança busquem políticas inclusivas em favor da comunidade como um todo. Contudo, os pais e os familiares são claramente capazes de participar da governança na escola e seu envolvimento oferece um bom contrapeso ao controle exercido por profissionais.

A rota a ser seguida pelos diferentes países irá depender, grandemente, de suas tradições e sua cultura. Contudo, se por um lado a proteção legislativa é uma base importante para o envolvimento dos pais, ela, sozinha, não basta. Nem todos os pais e familiares estão dispostos a assumir riscos legais na batalha por um ensino mais inclusivo. Outras formas de envolvimento dos pais são também essenciais, portanto, em suplementação à proteção legislativa.

2 Fazendo parcerias: maior envolvimento da comunidade

O envolvimento da comunidade maior é ainda menos desenvolvido em muitos países que o próprio envolvimento das famílias. No caso de comunidades marginalizadas, ou onde não exista tradição de envolvimento na educação, é comum a comunidade maior ser completamente ignorada ou vista simplesmente como beneficiária dos serviços prestados por profissionais. Não obstante, alguns países adotaram a visão de que o propósito das escolas é servir a suas comunidades, e não aos interesses dos profissionais, e estabeleceram estruturas que permitem às comunidades se envolver plenamente no gerenciamento de seus sistemas escolares:

- Na Bolívia, a Legislação de Reforma Educacional, de julho de 1994, estabeleceu mecanismos formais para a participação comunitária na educação. Entre esses mecanismos incluem-se os seguintes:
 - ⇒ No conselho de classe, as crianças podem participar em assuntos relacionados à organização geral das aulas. Isso dá aos alunos a oportunidade de avaliar seu desenvolvimento em grupo e de estabelecer acordos para ações futuras.
 - ⇒ No Conselho Escolar (formado por membros da comunidade), os Conselhos de Área e os Conselhos Distritais – no qual têm assento representantes dos conselhos escolares e dos conselhos de área – são responsáveis pelo planejamento e monitoramento das atividades curriculares e pelo gerenciamento de recursos humanos e educacionais.
 - ⇒ Os Conselhos Departamentais, os Conselhos *First People* e o Conselho Nacional de Educação são formados por representantes de diversos conselhos e outros membros comunitários, com o objetivo de avaliar, monitorar e desenvolver as atividades dos conselhos.

Às vezes, o impulso para envolvimento comunitário parte de iniciativas locais, e não da legislação nacional:

- Em Porto Alegre, no Brasil, o governo municipal do Partido dos Trabalhadores desenvolveu um sistema de ‘orçamento participativo’. Funcionários do governo participam de reuniões semanais nas quais eles informam como o orçamento está sendo gasto e decidem as prioridades futuras. A comunidade elege representantes para participarem dessas reuniões, mas elas são, de fato, abertas para quem queira participar. Esse sistema está funcionando há mais de uma década e foi desenvolvido para

que as escolas pudessem apresentar projetos que gostariam de implementar. Os projetos que recebem o maior número de votos da comunidade recebem o financiamento.

Esse sistema teve alguns problemas, mas, de modo geral, tem sido bem-sucedido. Outros governos municipais e outros partidos políticos estão interessados em implementar sistemas semelhantes. De modo particular, o fato de os membros da comunidade estarem envolvidos na tomada de decisões referentes a educação permitiu-lhes conhecer com muito mais profundidade o funcionamento do sistema educacional.

Esses dois exemplos são extensões do envolvimento de famílias na governança escolar, porque a comunidade está envolvida na administração de todo o sistema e não somente de uma escola específica. Ao se tratar do envolvimento na governança escolar, é sempre importante lembrar dos grupos marginalizados e garantir sua participação, pois muitas vezes eles se sentem excluídos dos processos regulares de tomada de decisões. Contudo, há evidências internacionais de que comunidades desfavorecidas podem ser mobilizadas por meio de níveis relativamente baixos de suporte. Em muitos países, organizações sociais e religiosas criam uma infra-estrutura significativa, fornecendo apoio, representatividade e educação a seus membros. Em vários lugares, membros de minorias étnicas e religiosas formam suas próprias redes de apoio mútuo que acabam por suprir os esforços formais oferecidos pelo sistema educacional do Estado.

- Há uma escola em West End de Brisbane, na Austrália, cujo prédio é freqüentemente utilizado pela comunidade nos períodos em que não há aula. Cinco minorias étnicas (vietnamita, chinesa, turca, iraniana e de habitantes das ilhas Fiji) utilizam as instalações da escola nos fins de semana. Em outros países como Reino Unido e Estados Unidos, grupos comunitários de minorias étnicas e religiosas organizam escolas de educação suplementar (ver Tópico 4). Esses alunos trabalham, em parte, com o currículo convencional, mas também com um currículo que respeita e promove a herança lingüística e cultural de suas comunidades.

Na Província do Cabo Ocidental, na África do Sul, comunidades desprivilegiadas estão estabelecendo centros comunitários de aprendizagem, com base em bibliotecas municipais. A principal preocupação é eliminar o analfabetismo e desenvolver outras habilidades básicas. A *Cape Flats Development Association*, por exemplo, oferece suporte a estudantes com deficiências intelectuais, como também atividades sociais (como balé) e orientação vocacional. Essas iniciativas recebem suporte do Programa de Desenvolvimento e Reconstrução Nacional, que mantém fóruns em cada uma das comunidades.

Membros de minorias ou grupos marginalizados podem contribuir por meio da promoção de abordagens inclusivas dentro das escolas regulares. Ao se envolverem com a escola, eles podem aumentar o *status* do grupo a que pertencem e/ou servirem como modelos para estudantes dentro daquele grupo. Por exemplo, membros de minorias culturais, étnicas e religiosas podem dar uma contribuição direta ao currículo, explicando costumes e práticas aos estudantes de grupos majoritários. Da mesma forma, pais de crianças portadoras de deficiência ou representantes de grupos de portadores de deficiência

podem desempenhar um papel importante na desmitificação dessa questão, tanto para alunos, como para professores.

Em alguns casos, as principais contribuições não são fruto de tentativas diretas de se fazer conhecer as culturas minoritárias, mas da mera presença de membros de minorias em cargos de responsabilidade na escola. Em alguns países, portanto, há uma política que tenta garantir que membros de grupos étnicos minoritários sejam representados no corpo docente.

Pode-se perceber, cada vez mais, que alunos membros de grupos de minorias marginalizados podem se beneficiar por meio de exemplos positivos dentro do próprio grupo. Essas pessoas que representam um modelo não necessariamente precisam ser professores. Por exemplo, algumas escolas têm esquemas de 'monitoria', onde estudantes que estão encontrando dificuldades nas matérias têm aulas individuais com um jovem ou adulto membro de seu próprio grupo, que tenha sido bem-sucedido na superação de tais problemas.

- Em Portugal, há duas escolas que se localizam em bairros menos privilegiados habitados por grande número de famílias africanas. Os desafios encarados por essa comunidade são enormes: pobreza, analfabetismo entre adultos, problemas de comportamento entre adolescentes, etc.

Para lidar com essa situação, essas duas escolas decidiram incluir em sua equipe de trabalho jovens membros das comunidades locais, para que funcionem como 'mediadores'. Esses mediadores são voluntários das famílias da vizinhança. Para se tornarem mediadores, precisam participar de um programa de treinamento inicial (na escola) e continuam o treinamento em aulas com grupos durante o ano.

Essa experiência tem sido muito bem-sucedida. Facilitou a comunicação entre a escola, as famílias e a comunidade; ajudou a resolver problemas relacionados à interação família-escola; criou uma imagem positiva da escola entre os pais e os membros da comunidade; e permitiu dar suporte a alunos que relutavam em comunicar-se com profissionais da escola. Os mediadores, por serem parte da comunidade, podem falar abertamente com os pais (em muitos casos, eles já os conhecem) e podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento de elos entre eles e outros funcionários da escola. Ao sair da escola, alguns estudantes geralmente conseguem contatá-los e conversar com o grupo a que pertencem fora da escola (por exemplo, as gangues das quais fazem parte).

3 Fazendo parcerias: a escola como um recurso comunitário

A maioria das estratégias para a formação de parcerias entre escolas, famílias e comunidades se concentra na busca de maneiras pelas quais a comunidade pode apoiar a escola. Entretanto, a escola também pode servir como recurso à disposição da comunidade. Isso significa que ela fornece serviços e facilidades que promovem a vida da comunidade mas que não estão necessariamente ligadas à educação.

Muitas escolas fazem isso informalmente. São locais em que os grupos comunitários podem se reunir e os professores podem ser líderes de algumas atividades comunitárias. Em algumas escolas esse papel é desempenhado plenamente:

- Uma escola de ensino fundamental de uma área economicamente pobre, no nordeste da Inglaterra, desempenha um importante papel na comunidade. A escola aceita crianças a partir de três anos, para o berçário, e também oferece serviços de creche, disponível a todos os alunos antes e depois do horário escolar. Nessa área, as mulheres geralmente têm mais facilidade de encontrar emprego, e a creche permite-lhes trabalhar sem ter que se preocupar em buscar seus filhos depois da escola, após o horário normal de encerramento das aulas.

A escola fez uma parceria com uma faculdade municipal que oferece cursos de treinamento para adultos desempregados. Um ônibus busca os pais na escola, depois de terem levado seus filhos pela manhã, e os leva para a faculdade. Eles fazem o curso durante o dia e voltam para buscar as crianças na hora em que a aula acaba, à tarde.

A escola recruta pais e membros da comunidade como colaboradores voluntários. A escola também emprega pais e outros membros desempregados da sociedade como assistentes de sala de aula. Além disso, oferece formação e qualificação, e alguns deles acabam se tornando professores.

Escolas como essas criam relações positivas entre os pais e as comunidades, possibilitando assim mais suporte ao trabalho que a escola realiza com as crianças. Ao mesmo tempo, eles ajudam a promover o desenvolvimento da comunidade, de forma que a criança cresça em um ambiente mais acolhedor.

Uma outra estratégia que muitas escolas já adotaram internacionalmente é de se estabelecerem como base para vários serviços comunitários. Essas escolas *'full-service'* oferecem às famílias um ponto de acesso a serviços que não lhes estariam disponíveis em outro local. Esses serviços também estão disponíveis para dar apoio às crianças e trabalhar com elas e suas famílias de uma forma mais holística (veja no Tópico 4 em Organizando Suporte).

- A idéia de uma escola *'full-service'* originou-se nos Estados Unidos mas está sendo adotada mais amplamente na Europa e em outros continentes. Embora tais escolas assumam várias formas diferentes, o princípio básico envolve a presença de diversas agências que têm base na escola ou possuem ligações estreitas com ela. Isso significa que as crianças que passam por dificuldades têm mais chances de receber serviços integrados de várias agências. E a escola funciona como um recurso para a comunidade. Os pais e outros membros da sociedade podem utilizar a escola como um *'one-stop shop'*, tendo acesso, num mesmo local, a uma ampla variedade de serviços. Isso os encoraja a ver a escola como uma parte importante da comunidade e a estarem mais dispostos a se envolverem com a escola na educação de seus filhos.

Essas escolas são caracterizadas por apresentarem:

- ⇒ Ligação estreita com a comunidade local, incluindo envolvimento da comunidade no desenvolvimento da abordagem escolar
- ⇒ Um currículo que é planejado para refletir as origens culturais dos alunos
- ⇒ Vários serviços, tanto para alunos como para os membros da comunidade; por exemplo, assistência médica, aconselhamento e suporte familiar, programa anti-drogas, aconselhamento profissional, programa de aquisição de segunda língua, intervenção em momentos de crise.
- ⇒ Uma abordagem de parceria entre o serviço educacional, outras agências sociais, organizações voluntárias e ONGs, para gerência e desenvolvimento da escola.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Este tópico enfatizou a importância do envolvimento de famílias e comunidades como parceiros no apoio à educação inclusiva. O relacionamento entre as famílias e profissionais pode representar um poderoso suporte para práticas mais inclusivas, onde a base é o respeito mútuo e a disposição de trabalhar em colaboração. Caso os pais e as comunidades se mantenham afastados desse processo, o desenvolvimento de tais práticas, será provavelmente prejudicada. Alguns membros da família e da comunidade participarão mais ativamente na educação de seus filhos que outros. O mais importante em um sistema de educação é que seu papel seja reconhecido e suas visões e opiniões sejam valorizadas e respeitadas.

Ao analisarem a situação atual, administradores e executivos podem considerar as seguintes questões:

- Que formas de envolvimento as famílias e comunidades podem ter para dar suporte à educação das crianças?
- Como eles podem disponibilizar as informações sobre seus filhos à escola?
- Que envolvimento as famílias podem ter na tomada de decisões referente a seus filhos e até que ponto isso deve receber proteção legal? Essa proteção deve ser prevista em termos de direitos mais amplos, de envolvimento na governança escolar, de procedimentos específicos, ou em todos esses aspectos?

- Como os grupos comunitários e familiares podem ter voz ativa no processo de formação de políticas municipais e nacionais? Isso demanda direitos legais formais e estruturas de tomada de decisão? Ou estratégias mais informais que se limitam a algumas culturas e contextos específicos?
- Como famílias e comunidades de grupos marginalizados podem se envolver com a educação? Como seu envolvimento pode ser encorajado e apoiado?
- Como os recursos educacionais da comunidade podem ser mobilizados? Quais infra-estruturas já existem e como o governo nacional e municipal pode dar suporte a iniciativas comunitárias?
- Como as escolas podem funcionar como um centro de recursos para a comunidade? Em que esfera a escola pode atuar no desenvolvimento da comunidade ou como base de uma série de outros produtos?

6

TÓPICO 6:

Desenvolvendo um Currículo Inclusivo

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ O currículo deve ser estruturado e adaptado de tal maneira que sua aplicação possibilite o acesso de *todos* os alunos.
- ✓ O currículo deve ser baseado em um modelo de aprendizagem que também seja inclusivo, acomodando uma variedade de estilos de aprendizagem e enfatizando habilidades e conhecimentos que sejam relevantes para os alunos.
- ✓ O currículo deve ter flexibilidade suficiente para corresponder às necessidades particulares de determinados alunos, comunidades e grupos religiosos, lingüísticos, étnicos, entre outros. Portanto, não pode seguir rigidamente uma prescrição nacional ou central.
- ✓ O currículo deve ter níveis básicos que lhe permita ser acessível a alunos de habilidades iniciais variadas. O progresso deve ser conduzido e avaliado de modo a proporcionar a todos os alunos a sensação de êxito.
- ✓ Quanto mais inclusivo o currículo, mais exige dos professores, que precisarão de apoio na sua efetiva implementação.

LÓGICA

O currículo abrange todas as vivências de aprendizagem disponíveis para os alunos em suas escolas e comunidades. No seu núcleo estão as oportunidades de ensino e aprendizagem previstas e normalmente disponíveis em sala de aula – o currículo ‘formal’ das escolas. Contudo, muitas outras vivências de aprendizagem, embora mais difíceis de serem planejadas, podem ser estimuladas pela escola ou por outros agentes do sistema educacional. Entre elas:

- ⇒ interações entre os alunos
- ⇒ interações entre alunos e professores, dentro e fora das salas de aula e
- ⇒ as vivências de aprendizagem que estão disponíveis na comunidade – na família, por exemplo, ou em outras organizações sociais ou religiosas.

Embora este tópico concentre-se principalmente no currículo formal, é importante que seja visto como parte de um âmbito maior de vivências de aprendizagem.

O currículo formal deve servir a pelo menos dois propósitos:

- ⇒ Englobar conhecimentos, habilidades e valores desejados pelo país e por sua população jovem.
- ⇒ Oferecer aos alunos educação de qualidade, tanto em termos do nível de compromisso assumido, como dos resultados produzidos.

Acima de tudo, o currículo deve realizar estes propósitos igualmente para *todos*. Portanto, tem que ser rigoroso, mas também suficientemente flexível para corresponder às diversas características dos alunos.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Ampliando a definição de aprendizagem

O desenvolvimento de um currículo que atenda a todo e qualquer estudante necessita de que se amplie a definição de aprendizagem usada por professores e dirigentes do sistema educacional. Enquanto a aprendizagem for compreendida como a aquisição de conhecimentos apresentados pelo professor, as escolas provavelmente continuarão limitadas por currículos e práticas de ensino organizadas rigidamente. Portanto, em geral, currículos inclusivos são baseados em uma visão da aprendizagem como aquilo que acontece quando os alunos envolvem-se ativamente na compreensão de suas experiências. Em outras palavras, os alunos não devem simplesmente ser informados sobre o que está em questão; devem descobrir e entender por si mesmos.

Essa visão enfatiza o papel do professor mais como facilitador que como instrutor, o que auxilia a educação conjunta de alunos diversos, já que eles não precisam estar no

mesmo estágio de aprendizagem ou receber a mesma orientação do professor. Ao contrário, cada um trabalhará no seu próprio ritmo e de sua própria maneira, dentro de um âmbito comum de atividades e objetivos. Esta visão pressupõe que os alunos aprendem mais efetivamente uns com os outros, seja trabalhando juntos para entender um problema, seja com os alunos mais avançados auxiliando os outros que ainda não alcançaram o mesmo nível. Isso significa que a aprendizagem mútua entre os alunos não é apenas uma maneira menos dispendiosa de atender a um grupo diverso de alunos em uma sala de aula. É também uma forma eficaz de proporcionar aprendizagem a todos os alunos.

Abordagens baseadas nesse tipo de visão requerem que a organização tradicional da sala de aula, centrada no professor, organizada em moldes diferentes do tradicional, seja modificada:

- Vejamos o exemplo de uma escola de ensino fundamental (primeira à nona série), localizada em um bairro carente de Lisboa, Portugal. O desempenho dos alunos era normalmente baixo, e a escola passou a adotar flexibilidade no currículo português para tentar solucionar esse problema. A tradicional forma de organização – um professor por turma – foi substituída por uma estrutura mais flexível. Professores especialistas trabalham com as turmas, dando forte ênfase à realização de projetos, voltados para objetivos comuns a mais de uma disciplina do currículo. O trabalho em forma de projeto é responsabilidade de professores especialmente treinados, em estreita associação com os professores das turmas. A abordagem por projetos começa a influenciar os demais componentes do currículo, transmitidos pelos professores de cada turma.

Além do trabalho em forma de projeto, várias atividades acontecem fora de sala de aula, seja como parte do currículo formal, seja como reuniões fora do horário letivo, incluindo esportes, visitas à biblioteca, sessões de histórias, música, artes visuais. Um período de “estudo assistido” também é reservado no quadro de atividades, a fim de atender as dificuldades de alunos que não tenham condições favoráveis para estudar em casa ou que estejam com dificuldade em organizar-se para o estudo individual. Este período normalmente é utilizado para estimular o comportamento social e a noção de cidadania.

Alunos com sérias dificuldades de aprendizagem freqüentam algumas aulas nessa escola com a ajuda de um professor auxiliar e a adaptação dos programas curriculares. Há também um programa denominado “a série depois da nona série”, para alunos que não concluem a nona série, através de uma combinação do programa acadêmico geral com o desenvolvimento social e cultural, a formação técnica (fabricação de telhas e pisos de cerâmica, *design* por computador, elaboração de projetos e tecnologia de materiais) e também oficinas (cerâmica, argila, trabalho em madeira, economia doméstica).

Uma abordagem desse tipo significa que os professores precisam dar aos alunos oportunidades de trabalharem juntos e realizarem tarefas ao seu próprio modo. Assim, espera-se ênfase no sentido de que os alunos resolvam seus próprios problemas e dirijam, eles mesmos, a própria execução de trabalhos prolongados. Espera-se também que o professor passe mais tempo trabalhando com grupos e indivíduos que dando instruções para toda a classe.

Essa abordagem gera o máximo de flexibilidade para que *todos* os alunos assimilem o currículo. Contudo, não é a única abordagem possível. Há outras que enfatizam a importância na instrução dada diretamente pelo professor.

- Nos Estados Unidos o programa “Sucesso para Todos” foi planejado para elevar o desempenho de escolas localizadas em áreas carentes. Os professores são treinados para atuarem intensamente, com suas turmas, na alfabetização e outras habilidades. Eles esclarecem que habilidades desejam que seus alunos aprendam, utilizam os programas de ensino preparados e enfatizam um alto nível de interação com todos os seus alunos. Os alunos que se esforçarem por adquirir habilidades recebem mais instrução individual, e as escolas trabalham intensamente com as famílias dos alunos que têm problemas em casa.

Na Inglaterra, as Estratégias Nacionais para a Alfabetização e o Desenvolvimento da Aritmética são baseadas em parte no Sucesso para Todos. Essas estratégias requerem que a maioria das escolas de ensino fundamental reserve um tempo fixo para o ensino de alfabetização e aritmética e que sigam determinado programa. O professor trabalha intensamente com toda a classe, ensinando a mesma habilidade e promovendo um alto nível de interação com todos os alunos. Como no Sucesso para Todos, são dadas oportunidades para trabalhos de pequenos grupos e para trabalhos individuais e também instrução adicional para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Essas estratégias não visam a um retorno às formas tradicionais de ensino. Não são simplesmente um caso em que o professor transmite informações de determinado currículo na esperança de que os alunos tenham capacidade de entendê-las sozinhos. As estratégias baseiam-se em interações intensamente planejadas entre professor e turma, com o objetivo de garantir que todos os alunos dominem as mesmas habilidades.

Há muita discussão sobre estas e outras abordagens do ensino e da aprendizagem. Da perspectiva de uma educação inclusiva, é importante que uma série de abordagens seja encorajada, para que os alunos não sejam marginalizados por uma única abordagem dominante que não corresponda a suas necessidades. Não é suficiente, portanto, que os professores estejam bem informados sobre o conteúdo do currículo. Eles também precisam entender as visões da aprendizagem que sustentam o currículo e ser capazes de recorrer a um repertório de estilos de ensino que se fizer necessário.

2 Relevância cultural

Muitos países herdaram currículos baseados em idéias arraigadas, que alienam alguns alunos. Na África do Sul, por exemplo, o currículo teve que ser reformado não apenas por causa de sua inflexibilidade, mas também porque baseava-se em pressupostos do *apartheid* e não reconhecia a história nem a contribuição cultural da maioria da população do país. Em outros países em fase de transição, a reforma do currículo é freqüentemente orientada por preocupações semelhantes.

Em muitos países, existem grupos cujas culturas e tradições não são representadas nos currículos nem mostradas nos materiais curriculares. Podem ser incluídos nesses grupos minorias étnicas ou religiosas, pessoas excepcionais, mulheres, entre outros. Mais

sutilmente, as formas de aprendizagem valorizadas pelas culturas dominantes podem excluir outras alternativas de aprendizagem (ex.: a aprendizagem individualista e competitiva pode ser privilegiada em detrimento da aprendizagem cooperativa). Frequentemente o ensino não está disponível na primeira língua de grupos lingüísticos minoritários e, mesmo que esteja, outros sistemas de comunicação, como a linguagem de surdos, não são considerados igualmente relevantes.

Esses problemas podem ser enfrentado de várias maneiras:

- ⇒ O desenvolvimento de abordagens mais inclusivas em cada país possibilita às escolas e aos professores a adaptação do currículo às necessidades locais e às diferenças culturais. Em países como Bolívia, Canadá, Paraguai ou África do Sul, por exemplo, o multiculturalismo e o multilingüismo são os principais problemas. Nesses países, mais de uma língua é aceita na grade curricular, e o reconhecimento da diversidade cultural permeia o currículo.
- ⇒ Em outros países, questões relacionadas com a diversidade cultural e o status de grupos minoritários são colocados nos dados curriculares. No Chile, um texto de matemática, por exemplo, pode utilizar exemplos que mostrem mulheres ou membros de grupos minoritários de uma maneira positiva e tentar excluir qualquer linguagem discriminatória.
- ⇒ Em outros países, temas como “cidadania” ou “educação pessoal e social” constam no quadro de horário das aulas e oferecem oportunidade para que questões de diversidade cultural e discriminação sejam explicitamente abordadas.

3 Flexibilidade curricular

A maioria dos países reconhece que é necessário determinar um currículo um pouco acima do nível da escola individual (isto é, o nível municipal, estadual ou nacional). Isso ajuda a garantir que o currículo atinja os objetivos nacionais. Muitos países percebem que é importante que um currículo centralizado seja aplicado a todos os alunos e que nenhum seja excluído, de modo que todos eles compartilhem algumas habilitações básicas comuns. Contudo, quanto mais centralizador o currículo, maior a importância de se levar em consideração as diferenças entre os alunos e as necessidades de comunidades particulares, e de se desenvolverem estratégias de abordagem.

3.1 Estratégias para a flexibilidade curricular

Os países têm introduzido a flexibilidade de duas maneiras:

- ⇒ Determinando um currículo “central”, mas estimulando as escolas e as autoridades locais a desenvolverem outros conteúdos ou cursos em nível de currículo local. O núcleo pode ser em termos de um número limitado de conteúdos (por exemplo, primeira língua, matemática e, talvez, ciência e segunda língua) ou de um conteúdo mínimo determinado a partir de uma variedade de conteúdos.

⇒ Determinando o currículo, não em termos de conteúdo detalhado a ser aprendido, mas de objetivos mais amplos, as escolas têm, então, a flexibilidade para buscar esses objetivos através de qualquer conteúdo e métodos de ensino que considerem apropriados para as necessidades educacionais dos alunos.

Na prática, como mostram os seguintes exemplos, a maioria dos países usa uma mistura das duas abordagens:

■ Portugal desenvolve um currículo flexível e inclusivo para substituir o atual, que é rígido e sobrecarregado de conteúdo. O novo currículo não se baseia em especificações detalhadas de conteúdo, mas no desenvolvimento de competências fundamentais nas seguintes áreas:

- ⇒ competência para tornar-se um aluno autônomo;
- ⇒ o desenvolvimento de atitudes e habilidades sociais;
- ⇒ o desenvolvimento individual e a busca de qualidade de vida.

Iniciando por esses princípios, o currículo especifica um currículo central, as competências que os alunos devem dominar no final da nona série [grade] e uma série de conteúdos “transversais” (ou extracurriculares): tempo e espaço, diversidade na natureza e nas sociedades, resolução de problemas, educação estética e artística.

Com essa estrutura, as escolas têm liberdade para propor seus próprios programas educacionais e organizar seus próprios quadros de horário e métodos de ensino.

A estrutura na Catalunha, Espanha, é diferente, mas resulta no mesmo – um currículo centralizado, especificado em termos gerais, mas suscetível de ser adaptado pela escolas, a fim de corresponder às necessidades dos alunos.

■ Na Catalunha, os currículos escolares baseiam-se em princípios gerais, prescritos pelo governo da Catalunha, que especifica:

- ⇒ competências a serem desenvolvidas;
- ⇒ áreas temáticas do currículo;
- ⇒ objetivos gerais;
- ⇒ conteúdos gerais do currículo;
- ⇒ objetivos a longo prazo.

Embora haja considerável flexibilidade curricular no nível da escola, ainda é necessário que cada escola indique o que pretende oferecer para cada estágio educacional.

No entanto, o currículo pode ser modificado para levar em consideração as necessidades e características de cada escola. Essa flexibilidade é a base da adaptação do processo de aprendizagem às necessidades dos alunos. Qualquer modificação deve constar nos documentos do programa escolar, que deve especificar:

- ⇒ os objetivos educacionais da escola;
- ⇒ o plano curricular da escola;
- ⇒ seu plano de ano letivo.

Além disso, os professores podem fazer modificações para alunos individuais. Alguns alunos podem também ter um programa educacional individual, que só pode ser modificado com o consentimento dos pais, dos professores e do conselho escolar.

Em ambos os exemplos, as escolas têm considerável liberdade para adaptar o currículo. Contudo, há também sistemas que monitoram como as escolas usam essa liberdade. Dessa maneira, a necessidade de flexibilização é equilibrada pela necessária garantia de qualidade e por certos traços comuns entre as escolas.

3.2 Formas de organização curricular

Nos dois exemplos citados, Portugal e Catalunha, o currículo é especificado em nível nacional ou estadual mais em termos de objetivos gerais de aprendizagem que em conteúdo detalhado. Isso possui a grande vantagem de gerar a flexibilidade de uma forma de organização de currículo mais interdisciplinar. Também auxilia os professores a encontrarem maneiras de atender a esses objetivos através de vivências de aprendizagem que sejam significativas para seus alunos. Por exemplo:

- ⇒ Habilidades básicas como aritmética e comunicação e expressão podem ser ensinadas através da história, da geografia ou de qualquer outra área do conhecimento. Todas as áreas oferecem mais ou menos oportunidades de aprendizagem das habilidades básicas.
- ⇒ Outra alternativa é trabalhar com essas habilidades em um projeto que não esteja ligado a nenhuma área em particular. Isso dá aos professores considerável flexibilidade no planejamento do currículo, no nível da escola. Também gera potencial para um currículo intimamente relacionado com os interesses e vivências dos alunos, ainda que eles não estejam entusiasmados com os temas acadêmicos.
- Nas escolas do Caribe, as modificações, em matemática, do currículo atual, trazem uma mensagem clara: a matemática deve ser intimamente relacionada, de maneiras diversas, com outros temas do currículo. Os professores estão descobrindo que disciplinas como biologia, economia e sociologia, por exemplo, são muito mais ricas em conteúdo e conceitos matemáticos do que eles imaginavam. Como os alunos aprendem matemática não apenas isoladamente, mas relacionando-a com diversas outras disciplinas, seu aprendizado de matemática é reforçado pelo uso constante. Além disso, fazendo um uso prático de matemática, os alunos vêem mais sentido no seu estudo.

O que acontece com a matemática, também acontece com outras habilidades como a alfabetização, os estudos sociais e outros conteúdos. Essa abordagem oferece considerável oportunidade para que professores criativos desenvolvam um currículo que corresponda às necessidades de seus alunos e que tenha sentido para eles. Contudo, alguns países descobriram que habilidades distintas e o conhecimento de certos conteúdos podem ser perdidos se o currículo for excessivamente interdisciplinar. É importante, portanto, manter o equilíbrio entre a flexibilidade da organização interdisciplinar e a clareza da organização em termos de cada área específica.

3.3 Adaptação e modificação do currículo

Currículos inclusivos são flexíveis não apenas para permitir adaptações e desenvolvimentos no nível das escolas, mas também para permitir que essas adaptações e modificações correspondam às necessidades individuais dos alunos e aos estilos de trabalho dos professores:

- Na Argentina, as regulamentações sobre as necessidades especiais da educação permitem adaptações individuais, definidas como:

“... estratégias e recursos adicionais de educação, implementados pelas escolas, a fim de facilitar o acesso ao currículo e o progresso dos alunos com necessidades especiais.”

As regulamentações acrescentam que, por mais adaptado que seja o currículo, deve, entretanto, oferecer a esses alunos o mesmo conteúdo, profundidade e riqueza que aos demais.

O processo de *adaptação* é diferente da *modificação* do currículo porque ocorre no contexto do currículo a que todos têm acesso, o que normalmente envolve ensino personalizado, apoiado pelo material principal de ensino e também por outros instrumentos pedagógicos. Quando as escolas dispõem de professores especializados ou disponíveis para a adaptação ou de acesso a serviços itinerantes, esses recursos auxiliam ou mesmo realizam o planejamento das adaptações. Contudo, a principal responsabilidade fica com o professor da disciplina, a quem cabe aplicar a maior parte do currículo adaptado.

A adaptação precisa ser cuidadosamente monitorada. Se for aplicada de maneira excessivamente liberal, tende a separar os programas oferecidos na mesma sala de aula. A modificação envolve um avanço em relação à adaptação. Significa a modificação do currículo – adicionando ou substituindo cursos ou conteúdos para atender às necessidades específicas dos alunos. Os riscos dessa abordagem podem ser combatidos se a modificação for feita de forma comedida, atendendo às metas nacionais de educação que dizem respeito a todos os alunos.

- Com base na definição acima, apresentamos um exemplo da diferença entre adaptação e modificação do currículo. Para a conclusão do ensino médio, exige-se que os alunos dediquem dois anos ao estudo de uma segunda língua. Diversos alunos necessitam de adaptações do currículo. Essas adaptações variam de acordo com as necessidades individuais dos alunos, incluindo: o uso de livros e materiais didáticos bem ilustrados; treinamento oral dos testes escritos na segunda língua, bem como dos demais trabalhos escritos; atendimento, por um professor particular, três vezes por semana, com anotação dessas atividades e resolução, nos cadernos de exercício, somente das questões avulsas.

Alguns alunos necessitam de modificações no currículo. As modificações demandam mais mudanças no currículo que as adaptações. Pode haver alunos que precisem de quatro anos para concluir o programa de dois anos de uma segunda língua, com diversas modificações nos objetivos e no conteúdo do curso. Outros podem precisar adiar o curso

de segunda língua. Pode-se exigir desses alunos, ao invés de um curso de segunda língua, uma continuação do estudo da primeira língua ou qualquer curso opcional.

Uma questão-chave para as políticas educacionais é possibilitar e encorajar que as escolas façam adaptações e modificações para alunos individuais. Currículos extremamente flexíveis são difíceis de ser monitorados. Por isso, os governos tendem a favorecer determinado grau de centralização. Nesse caso, é importante que o currículo seja desenvolvido tendo em mente as necessidades de todos os alunos. Se for planejado para aqueles mais dotados ou mesmo para a maioria da população, que não tem dificuldades particulares, excluirá, inevitavelmente, alguns alunos. O resultado é que esses alunos terão que ser ensinados separadamente ou não receberão atendimento apropriado.

Em termos gerais, as adaptações são mais fáceis e as modificações menos necessárias quando:

- ⇒ o currículo é especificado mais em termos de objetivos gerais que de conteúdo detalhado;
- ⇒ abordagens interdisciplinares são possibilitadas;
- ⇒ seja dada a cada escola e a cada professor a oportunidade de desenvolver suas próprias abordagens na aplicação do currículo.

Nessas circunstâncias todo aluno deve ter uma experiência curricular que seja moldada a suas necessidades mas que façam parte da mesma estrutura e da mesma sala de aula. Portanto, o atendimento dessas necessidades não requer que esses alunos recebam instrução e avaliação separadas nem que sejam tratados como alunos em recuperação para que seja seguido um programa individual.

3.4 Desenvolvendo avaliação, credenciamento e progressão inclusivos

Para ser eficaz, a flexibilização do currículo deve ser acompanhada por estratégias semelhantes que permitam flexibilidade na avaliação e no credenciamento (ver também o Tópico 3 sobre a avaliação em sistemas inclusivos). Essas estratégias são essenciais para garantir que os alunos progridam ao longo do currículo e que suas necessidades e características individuais sejam compreendidas e adaptadas. Uma avaliação apropriada pode permitir que:

- ⇒ alunos mais talentosos sigam seu próprio ritmo;
- ⇒ alunos de progresso mais lento também possam assimilar em seu próprio ritmo o conteúdo das lições;
- ⇒ alunos com problemas específicos de aprendizagem possam receber apoio criativo e eficaz para maximizar seu sucesso.

É importante evitar ou mesmo abolir sistemas de avaliação preocupados simplesmente com que o aluno alcance apenas o nível necessário para mudar de série. Várias estratégias têm sido empregadas para tratar desse problema:

⇒ Abolir ou reduzir o vínculo entre avaliação e progressão. Isso pode significar que a progressão de séries dependa somente da idade, não do desempenho, ou na limitação do número de repetências na mesma série. Pode também envolver que a progressão seja organizada não em termos de séries, mas sim de “ciclos” de dois ou três anos

- Na Bolívia, a educação fundamental é organizada em ciclos, não em séries. A fase primária dura oito anos, divididos em três ciclos: o ciclo de aprendizagem básica, o ciclo de aprendizagem essencial e o ciclo de aprendizagem aplicada. Em cada ciclo, os professores são estimulados a seguirem os padrões naturais de aprendizagem de alunos individuais, ao invés de tentar manter um ritmo uniforme.

Um sistema semelhante foi introduzido em alguns Estados e municípios do Brasil, a partir de 1996. Contudo, há quem acredite que isso criou uma “aprovação automática” dos alunos pelos professores que não faziam uma avaliação rigorosa. Argumenta-se que neste caso não houve propriamente a criação de um currículo inclusivo, mas sim a redução aparente das taxas de reprovação no sistema educacional brasileiro, a fim de melhorar a posição do país na comparação com índices internacionais. Em alguns lugares o problema, aparentemente, é que a mudança para ciclos foi realizada sem muita discussão sobre o que isso envolvia. Agora torna-se claro que se trata de uma mudança maior, cuja introdução demanda que suas implicações sejam bem refletidas.

⇒ Relacionar, preferencialmente, a avaliação com os objetivos gerais em que o currículo se baseia, ao invés de relacioná-la apenas com um conteúdo específico. Como esses objetivos tendem a ser interdisciplinares e a indicar mais o que o aluno deve ser capaz de fazer do que os conteúdos que assimilou, a avaliação pode ser mais flexível. Pode ser feita enquanto o aluno adquire determinadas competências, não somente quando o professor conclui o ensino de certos blocos de conteúdo. Também pode ser feita, preferencialmente, em situações espontâneas (ex.: atividades normais de sala de aula), em detrimento dos testes formais. Isso significa que a avaliação pode ser planejada e realizada pelos próprios professores, sem precisar depender de testes concebidos e ministrados em algum centro de decisões. É mais provável que essas avaliações de competências em situações espontâneas favoreçam alunos que não se saiam bem nos testes tradicionais ou que tenham lacunas de escolaridade, o que lhes dificulta o domínio sistemático de grande parte do conteúdo.

- Até recentemente, a África do Sul tinha currículos com rígida predominância das formas tradicionais de avaliação e um sistema de notas. Agora foi implantada a “Educação Baseada em Resultados” (“Outcomes Based Education – OBE), em que a especificação de conteúdos (muitas vezes imbuídos de preconceitos culturais) foi substituída pela especificação de resultados “essenciais” e “específicos”. Isso tudo acompanhado de “critérios de avaliação” e “indicadores de desempenho”, que servem para avaliar até que ponto os alunos atingem os resultados estabelecidos.

O currículo que antes baseava-se predominantemente em testes de avaliação foi substituído por um que permite a acumulação modular de pontos, com avaliações frequentes. Isso também significa que as competências relacionadas com o trabalho podem ser incorporadas ao currículo e que muitas vias podem ser abertas para mais educação e treinamento, o que aproxima o currículo escolar do mundo fora da escola.

⇒ Desenvolver formas flexíveis de aprovação. As formas tradicionais de avaliação final testam a aquisição de blocos de conhecimento, baseando-se em testes escritos, o que, efetivamente exclui muitos alunos que não têm as habilidades necessárias para um bom desempenho nesse tipo de avaliação. Muitos desses alunos poderiam ser beneficiados por adaptações e/ou modificações no currículo. A manutenção dos meios tradicionais de aprovação significa que um grande número de alunos deixará a escola sem qualquer tipo de aprovação, ficando em desvantagem no mercado de trabalho. Os procedimentos de uma avaliação flexível, naturalmente, podem levar a sistemas flexíveis de aprovação. Se a avaliação for baseada na competência e a progressão não for determinada pelas notas das provas, todos os alunos poderão ser aprovados em função do que eles têm capacidade de fazer no final do período escolar. Se as competências especificadas no currículo forem relacionadas com o trabalho e vinculadas com as competências especificadas na educação e treinamento posteriores, os alunos egressos da escola poderão continuar aprendendo ao longo da vida, independentemente do seu desempenho escolar.

■ Durante alguns anos, a Inglaterra enfrentou o problema do grande número de alunos reprovados no final do período escolar (na idade de 16 anos), impossibilitados de continuar sua educação e treinamento. A solução foi desenvolver, juntamente com as qualificações acadêmicas tradicionais, uma série de qualificações vocacionais baseadas na competência individual. Os alunos podem voltar seus esforços para essas qualificações enquanto ainda estão na escola, mas também pode buscá-las posteriormente, quando já tiverem deixado a escola. Recentemente foi proposto um resultado comum a todos os jovens de 19 anos, chamado “graduação”, através de uma combinação dos resultados acadêmicos tradicionais, com os resultados vocacionais e um “núcleo” comum de habilidades (comunicação e expressão, aritmética, etc.) Os alunos poderão seguir diversas vias (incluindo a aprendizagem no local de trabalho) para conseguirem a graduação.

A fim de auxiliar os alunos nessas múltiplas vias, um novo serviço foi criado, conhecido como Serviço de Conexão, que dá apoio a todos os alunos em final de período escolar, concentrando-se principalmente naqueles mais propensos a abandonarem a educação. Profissionais são encarregados de aconselhar esses alunos de 16 anos, a fim de auxiliá-los na transição do período escolar para a continuidade da educação e do treinamento.

4 Capacitando professores e escolas para trabalharem com currículos inclusivos

4.1 Os requisitos de currículos inclusivos

A eficácia do currículo depende largamente das habilidades e atitudes dos professores em sala de aula. Contudo, os professores podem preferir trabalhar com o currículo tradicional pelas seguintes razões:

- ⇒ pouca formação, ou formação baseada no “método frontal”, em que o professor, simplesmente, posicionado de frente para a turma, passa as informações;
- ⇒ conhecimento limitado do assunto, o que faz com que o professor se sinta mais à vontade com o currículo tradicional, baseado no conhecimento adquirido em sua formação prévia ou no conteúdo dos livros didáticos;
- ⇒ maior confiança no currículo tradicional, que requer menos decisões dos professores a respeito de como atender à diversidade de seus alunos;
- ⇒ a satisfação profissional de verificar que os alunos estão aprendendo algo tangível.

No entanto, currículos do tipo inclusivo aqui mostrados sumariamente apresentam aos professores consideráveis cobranças:

- ⇒ envolvimento para desenvolver o currículo em nível local e habilidade para adaptar o currículo às situações específicas de sala de aula;
- ⇒ capacidade de dirigir uma complexa variedade de atividades em sala de aula;
- ⇒ capacidade de planejamento e preparação para permitir que todos os alunos participem;
- ⇒ habilidade para apoiar a aprendizagem dos alunos sem se limitar a dar-lhes respostas predeterminadas; e
- ⇒ capacidade de ultrapassar as fronteiras disciplinares tradicionais e contornar susceptibilidades culturais.

Alguns países tiveram dificuldades em realizar reformas curriculares mais ambiciosas porque esses requisitos foram subestimados. Por exemplo, as reformas da África do Sul, descritas anteriormente, têm sido bastante dificultadas porque muitos professores daquele país estavam mal preparados e pouco motivados e também porque algumas escolas não têm os recursos necessários para apoiar as atividades de aprendizagem previstas no currículo.

4.2 Suporte para professores

Até certo ponto, esses problemas podem ser enfrentados através de um treinamento eficaz dos professores (ver Tópico 2), em que destacamos três pontos:

- ⇒ Não basta os professores conhecerem apenas suas disciplinas. Eles precisam compreender o processo de aprendizagem das crianças, as diferenças individuais e também saber ajustar o ensino a essas diferenças.
- ⇒ A aplicação do currículo em uma sala de aula inclusiva é o maior desafio pedagógico e organizacional. Os professores devem ter, além do conhecimento e da experiência prática, apoio contínuo que lhes auxilie a utilizar novas técnicas na sua prática diária.
- ⇒ Normalmente a infinidade de recursos inviabiliza o treinamento prolongado de todos os professores, o que torna necessária a identificação de multiplicadores que liderem o processo. Estes podem ser os professores mais graduados, ou especialistas no assunto, ou, como no exemplo português, professores especializados em planejamento. O papel de liderança desses professores requer que o seu treinamento seja voltado não apenas para os seus próprios métodos de ensino, mas também para o auxílio a seus colegas na aplicação do novo currículo.

Contudo, os professores precisarão de outras formas de apoio, que serão abordados em outros tópicos, mas alguns pontos devem ser logo enfatizados:

- ⇒ Apoio de centros localizados próximo às escolas, onde possam encontrar seus colegas para compartilharem informações e experiências, participarem de eventos voltados para o desenvolvimento profissional e terem acesso ou desenvolverem materiais de ensino.
- ⇒ Produção de material curricular em nível nacional e local. Abordagens inclusivas podem apoiar-se intensamente em recursos didáticos, mas poucos professores têm tempo e condições de criar todo o seu material. Em alguns países (no Chile, por exemplo) o governo federal tem investido em material para todo o território nacional. Isso facilita a tarefa do professor, promove estilos pedagógicos e valores inclusivos. Recursos didáticos cuidadosamente planejados podem provocar mudanças dentro das escolas. Contudo, não somente os recursos causam mudanças. No Chile, sua introdução foi acompanhada pelo desenvolvimento de atividades profissionais que dão aos professores oportunidades de decidirem juntos sobre as maneiras mais eficazes de utilização do material didático em circunstâncias locais.
- ⇒ Introdução de técnicas da adaptação curricular e ensino em níveis variados. Os professores devem saber adaptar o material curricular e as atividades às características particulares de seus alunos (como deficiências ou baixo nível de alfabetização, por exemplo); estruturar as atividades curriculares de maneira que alunos de diferentes níveis de desempenho possam participar; e organizar salas de aula de maneira que várias atividades possam ser realizadas ao mesmo tempo.
- ⇒ As cobranças aos professores podem ser reduzidas se a estrutura curricular for simplificada o máximo possível. Há os riscos de se fazer um currículo excessivamente detalhado, com grande número de competências, séries complicadas de temas interdisciplinares, complexos e freqüentes procedimentos

de avaliação, entre outros. É o caso da Inglaterra, onde muitos professores consideraram o Currículo Nacional virtualmente inaplicável. A solução foi simplificar o currículo e aumentar o nível de flexibilidade nas escolas.

⇒ Estímulo à colaboração e ao planejamento conjunto nas equipes escolares. Devido à importância da adaptação e do desenvolvimento do currículo local, os professores precisam ter oportunidade de trabalharem juntos na escola e, se possível, em outras escolas da mesma comunidade. Na escola de Lisboa descrita anteriormente, sua administração iniciou uma série de encontros regulares para que equipes de professores trabalhassem no desenvolvimento do currículo e apoiou esses encontros com uma série de dados e trabalhos a respeito do planejamento.

Um papel importante pode ser desempenhado no trabalho cooperativo de educadores com experiência prolongada no ensino de “técnicas”, professores visitantes e equipes da escola encarregadas de resolver problemas locais. Ao invés de simplesmente trabalharem em casos particulares, eles podem ser envolvidos no desenvolvimento e na adaptação do currículo. Por exemplo, professores de “Métodos e Técnicas” de New Brunswick, no Canadá, utilizam seu conhecimento detalhado das necessidades individuais dos alunos para ajudar seus colegas que ensinam as diversas disciplinas a planejar seus programas aos casos individuais e a adaptar o currículo, tornando-o mais apropriado para a diversidade de alunos.

Evidentemente, muitas estratégias de cooperação nas escolas são mais detalhadas no material produzido pela UNESCO, intitulado *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom*.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Há o risco de que a implantação da educação exclusiva seja vista apenas como uma mudança estrutural dos sistemas de educação. Esse risco é particularmente grande para os administradores e dirigentes que não costumam trabalhar cotidianamente com alunos. Contudo, há boas razões para justificar o desenvolvimento de um currículo inclusivo como condição mais importante para a educação inclusiva e apontar os currículos inflexíveis ou sobrecarregados de conteúdo como a maior causa da segregação e da exclusão.

Portanto, ao planejarem a implantação da educação inclusiva, os usuários destas informações devem levar em consideração as seguintes questões:

- Que aspectos do currículo atual são mais propensos a promover exclusão? Por exemplo: será que o currículo é demasiadamente inflexível para permitir a adaptação local e individual? Será que o currículo exclui ou aliena certos grupos sociais e culturais? Permite o currículo a progressão e a aprovação de todos os alunos?
- Que modelo de aprendizagem sustenta o currículo? Quanto esse modelo contribui para a educação inclusiva?
- Quanta especificação é necessária para um currículo nacional e o que deve ser deixado para as especificidades locais?
- Qual o equilíbrio necessário entre a especificação do conteúdo e a especificação dos objetivos e resultados? Até que ponto o currículo deve ser organizado horizontalmente (em termos de resultados interdisciplinares) e verticalmente (em termos de áreas de conteúdo)?
- Quais tipos possíveis de procedimentos, avaliação e aprovação? Até que ponto devem ser flexibilizados para os professores? Que tipos de aprovação podem ser oferecidos aos alunos com baixo desempenho? Como uma estrutura comum de aprovação pode ser estabelecida de modo a conduzir os alunos da escolaridade formal à continuidade da educação e da formação?
- Que passos podem ser dados para garantir que o currículo tenha impacto inclusivo em diversos grupos sociais e culturais do país? O que pode ser deixado a cargo da adaptação local e que nível de diversidade deve ser levado em consideração no planejamento do currículo? Em que língua(s) o currículo será aplicado? Com que conseqüências para outras comunidades lingüísticas do país?
- Que tipo de apoio pode ser dado às escolas e aos professores para a implementação do currículo? Na situação atual, os professores têm condições de atender aos requisitos? Que tipo de treinamento será necessário e que ajustes devem ser feitos para promover o desenvolvimento e o planejamento cooperativo?

7

TÓPICO 7:

Gerenciando o Financiamento de Suporte a Sistemas Inclusivos

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ Todos os países enfrentam dificuldades em encontrar fundos adequados para a educação. É importante, no entanto, descobrir formas de suprir as necessidades dos alunos, que não requeiram fundos extras e outros recursos.
- ✓ É importante firmar parcerias entre governos e outros potenciais provedores de fundos.
- ✓ A separação entre fundos especiais e principais precisa ser superada e métodos alternativos de distribuição de fundos devem ser desenvolvidos.
- ✓ Pode ser necessário financiar programas para superar as desvantagens e igualar as oportunidades.
- ✓ Os provedores de fundos devem estar atentos ao comportamento estratégico que escolas e outros demonstram, e devem usá-lo para propósitos mais inclusivos.
- ✓ Pode ser necessário estabelecer sistemas de monitoramento para assegurar que os fundos e outros recursos sejam usados apropriadamente e efetivamente.
- ✓ Mesmo que os níveis de renda variem de país para país, muitos dos desafios e muitas das estratégias são parecidas.

LÓGICA

Os recursos disponíveis para educação variam muito de país para país. Em particular, níveis muito diferentes de recursos financeiros – de fundos - estão disponíveis. Alguns países ainda não foram capazes de fornecer educação básica para porções substanciais da população. Falta de fundos é geralmente a razão citada para tal. O mesmo argumento é também empregado para explicar por que alguns alunos não podem ser educados em escolas regulares e devem ser colocados em ensino segregado.

O desafio para esses países é encontrar saídas para que a maior quantidade de recursos possível seja direcionada para o sistema educacional e encontrar formas de usar tais recursos de modo a não segregar ou excluir determinados grupos de alunos. Este capítulo é sobre como os países devem enfrentar esse desafio.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Recursos, fundos e dificuldades: ampliando a visão

Todos os sistemas enfrentam um problema em comum ao levantar fundos para alunos que passam por dificuldades. Por mais bem estruturado que seja o sistema, existe quase sempre aquele sentimento de que os recursos são insuficientes para suprir as necessidades dos alunos. Isso porque se supõe erroneamente que:

- ⇒ suprir as necessidades *sempre* demanda recursos extras, e que
- ⇒ esses recursos sempre demandam fundo adicional.

Conseqüentemente, existe uma constante pressão para o aumento de orçamento.

Um importante passo que muitos países têm dado é o de ampliar sua visão de recursos, de forma que as relações entre recursos, fundos e dificuldades dos alunos sejam alteradas. Isso pode ser feito de várias maneiras:

1.1 Respostas às dificuldades que não dependem de verba

Na esfera da escola e da sala de aula, essas relações podem ser alteradas por meio da elaboração de respostas às dificuldades dos alunos que não dependam de fundos adicionais. Estas incluem:

- ⇒ trabalho cooperativo entre os alunos;
- ⇒ envolvimento dos pais na sala de aula; e
- ⇒ professores capazes de encontrar soluções e apoio mútuo.

Tudo isso aumenta a capacidade das escolas regulares e da sala de aula de responder à diversidade do aluno. Essas respostas demandam mudanças de atitude e práticas e não novos financiamentos substanciais. Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom foi concebido para ajudar as escolas a maximizar tais recursos não-financeiros, mas existem muitas outras formas de atingir o mesmo fim:

- Em Mumbai, na Índia, o Centro Nacional de Recursos para a Inclusão – Índia tem usado alunos de escolas e faculdades na Liga Nacional de Serviço Social para apoiar a educação inclusiva. São atribuídos pontos extras aos alunos pelo que ficou conhecido como trabalho socialmente produtivo. Eles entram nas escolas convencionais e oferecem quaisquer informações extras, à medida que as escolas incluem uma maior diversidade de alunos.

1.2 Investimento em recursos não-materiais

Em nível municipal e nacional, essas respostas podem ser apoiadas pela otimização de recursos não-materiais que estão disponíveis para as escolas. Estes incluem:

- ⇒ as habilidades dos professores
- ⇒ a qualidade do gerenciamento
- ⇒ o nível de apoio da comunidade para a inclusão e
- ⇒ a disposição dos pais em se envolverem com as escolas.

Todos esses são recursos cruciais para manter a educação inclusiva. Entretanto, resultam de uma capacidade de construção e desenvolvimento mais do que de um aumento de novos recursos materiais. Embora possam requerer *algum* fundo adicional – para treinamentos e outros – o investimento será consideravelmente menor que o necessário para a contratação de novos professores, aquisição de equipamentos e materiais. No decorrer do Arquivo Aberto, portanto, há exemplos de como tais recursos não-materiais podem ser desenvolvidos.

2 Firmando parcerias subsidiárias

Os sistemas educacionais raramente podem prover todos os recursos que eles gostariam apenas com as verbas do Estado. É fundamental, portanto, que os governos nacionais e locais estabeleçam parcerias com outros potenciais provedores de recursos. Doadores internacionais e ONGs são fontes óbvias de recursos extras. Contudo, o comércio e a indústria também o são, pois têm um enorme interesse não só em estabelecer a beneficência no país mas também em ajudar na formação de mão-de-obra bem preparada:

- O Brasil tem uma série de programas baseados em parcerias de recursos. O Programa *Acorda, Brasil!* foi lançado em 1995 visando a transformar a atitude passiva da sociedade brasileira em relação à educação pública. O

programa convida empresas, governos locais, comunidades e cidadãos em geral a trabalharem juntos para garantir o sucesso da escola de ensino fundamental para as crianças e combater a repetência escolar. Figuram como parceiros a Federação das Indústrias, fundações governamentais e privadas e associações de mídia. Estas contribuem com muitos recursos, incluindo fundos e assistência técnica.

O exemplo brasileiro é de iniciativa nacional, contando com grande apoio do governo central. Entretanto, as parcerias também podem ser firmadas em nível local, como este exemplo da Índia:

- *Pratham* (uma palavra hindu para 'pioneiro') é uma ONG, fundada em Mumbai há dez anos, com o propósito de alcançar a Educação para Todos. É um esforço cooperativo entre a Corporação Municipal de Mumbai e um grupo de voluntários. Tem recebido apoio financeiro da UNICEF. Esta foi inicialmente usada para treinar professores em apoio a uma iniciativa pré-escolar. Outros fatores com base em necessidades tais como o fornecimento de refeições, reforço para alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem e incentivos para alunos foram incluídos posteriormente. Para manter o nível de suas atividades, logo ficou evidente que seriam necessários recursos financeiros extras. Um banco comercial privado, o ICICI, tem colaborado com a *Pratham*, de forma que a ONG tem podido expandir seus serviços a 250 localidades da cidade.

Quando são firmadas parcerias, torna-se necessário enfrentar a questão de quem tem controle da iniciativa. Há muitos meios diferentes possíveis. No entanto, é importante que os objetivos de quem quer que controle a iniciativa sejam inclusivos e que os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais tenham a última palavra quanto ao funcionamento da parceria.

3 Fusão de fontes de receita

Em muitos países, há dotações de verba em separado para a educação regular e para a educação de alunos com necessidades especiais. Frequentemente, essas linhas têm sido gerenciadas em diferentes níveis do sistema – a linha da educação principal em nível mais baixo (escolar ou local) e a linha da educação de alunos com necessidades especiais em nível mais alto (municipal, estadual ou nacional). Surgem como consequência as barreiras administrativas entre as escolas regulares e o acesso aos fundos de que elas necessitam para manter abordagens inclusivas. Este é particularmente o caso onde os fundos para a educação especial são direcionados exclusivamente para serviços e quadros especiais. Nessas situações, os alunos podem apenas ter acesso à educação especial de que necessitam se forem remanejados de suas escolas regulares.

Sistemas inclusivos, conseqüentemente, precisam de um mecanismo para canalizar fundos extras para escolas regulares. Isto pode perfeitamente ser um processo em duas etapas:

3.1 Etapa 1: A transferência de fundos entre níveis

O primeiro passo é assegurar que os fundos para educação de alunos com necessidades especiais sejam gerenciados no mesmo nível do sistema que os fundos para educação regular. Isso geralmente significa transferir os fundos e a responsabilidade de gerenciá-los do nível nacional para o nível local ou escolar. Isso pode ser atingido pela alocação de fundos:

- ⇒ para o nível provincial ou local, onde eles podem ser transformados em recursos (professores, equipamento, materiais, serviços, etc.), que podem ser distribuídos diretamente para as escolas
- ⇒ diretamente para escolas individuais que podem então decidir sobre como transformá-los em recursos
- ⇒ para núcleos de escolas (talvez incluindo escolas especiais) que podem então decidir como equipar escolas individuais e como estabelecer uma provisão conjunta.

■ No Brasil, o *Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* tem repassado fundos para todas as escolas com mais de 20 alunos e para escolas especiais mantidas por ONGs. O objetivo é dotar as escolas de recursos para comprar seus próprios materiais, manter seus próprios estabelecimentos, treinar e qualificar profissionais, avaliar a aprendizagem e desenvolver projetos educacionais. Espera-se que as escolas descubram as estratégias de gerenciamento de recursos mais eficientes e se envolvam com suas comunidades com o objetivo básico de melhorar a qualidade do ensino.

Existem três fatores que as pessoas com poder de decisão devem levar em consideração ao determinar o nível apropriado de distribuição de fundos:

- ⇒ Se os fundos são controlados em nível mais baixo, é mais fácil para as escolas terem acesso aos recursos dos quais necessitam prover para sua população inteira. Elas não estão sujeitas a procedimentos especiais ou precisam ser indicadas a outro organismo para ter acesso à verba.
- ⇒ Por outro lado, se os fundos são controlados em nível mais baixo, é mais difícil monitorar e controlar seu uso centralmente. Na verdade, as escolas podem não usar seus recursos disponíveis para se tornarem mais inclusivas, particularmente se existem outras pressões sobre elas (como a necessidade de competir com outras escolas por novos alunos).
- ⇒ Também é difícil em níveis mais baixos prever a incidência de particularidades das necessidades dos alunos. Se todos os fundos disponíveis são gerenciados em nível escolar, escolas individuais podem perfeitamente não ter recursos suficientes para atender a necessidades muito excepcionais quando elas surgirem.

Devido ao fato de existir um certo atrito entre esses fatores, os países freqüentemente distribuem fundos para mais de um nível. Distribuem algumas verbas para escolas individuais, por exemplo, enquanto retêm outros em nível local ou em nível de núcleos para prover demandas de caráter excepcional.

- Em New Brunswick, no Canadá, a província distribui pacotes de verbas para escolas distritais com base no número de alunos nelas matriculados. Se há disponibilidade de CAN\$350 por aluno para programas de educação de alunos com necessidades especiais, conseqüentemente, um distrito com 30 escolas e 10.000 alunos recebe CAN\$3.500,000. Fica a critério dos distritos a forma de empregar esses recursos. Eles podem, por exemplo, distribuir 75% para designar professores de apoio e assistentes de sala de aula para escolas na base per capita. Os outros 15% podem ser usados para amparar mais fortemente as escolas onde os níveis de necessidades identificadas são maiores. 10% podem ser reservados como contingência. Esse sistema de gerenciamento é suficientemente flexível para atender a níveis diferentes de necessidade, mas não exige procedimentos onerosos de indicação e avaliação. Em conseqüência, libera recursos tais como o horário de psicólogos educacionais, deixando-os com tempo livre para dar apoio ao ensino inclusivo.

3.2 Etapa 2: A distribuição de fundos

Conforme ilustra o exemplo acima, é necessário decidir não só em que nível do sistema os fundos devem ser alocados, mas também *quanto* deve ser distribuído para as diferentes unidades (escolas, núcleos, distritos, etc.) de cada nível. Isto geralmente é feito em uma das seguintes formas:

Subsidiando populações inteiras

Os fundos podem ser distribuídos de acordo com as características das populações que as escolas (ou núcleos ou distritos) devem servir. Basicamente, isso pode significar nada mais do que distribuir fundos em base per capita. Este é o mecanismo mais simples onde é razoável supor que diferentes populações têm geralmente características muito similares.

Todavia, essa nem sempre é uma suposição razoável. Por exemplo, a população de um distrito urbano ou escola pode ser totalmente diferente daquela de um distrito rural. Nesses casos, deve ser elaborada uma fórmula que leve em consideração essas diferenças populacionais. Estas podem incluir conhecimento acadêmico, níveis de necessidade identificados, o status socioeconômico das famílias e outros.

- Na Inglaterra, as escolas são diretamente subsidiadas por suas Autoridades de Educação Local (LEAs). As LEAs recebem subsídio do governo central, que leva em conta a demografia de cada área. Elas então repassam fundos para escolas individuais (e, ocasionalmente, para os núcleos, com base em uma fórmula).

Essa fórmula inclui algum peso, para levar em consideração a diversidade das necessidades vividas pelos alunos em diferentes escolas. Em alguns

casos, a medida de privação social na comunidade é usada (por exemplo, o direito das famílias dos alunos a vários complementos de renda). Em outros casos, medidas diretas de barreiras de aprendizagem são usadas (por exemplo, a proporção de alunos abaixo de certos níveis em provas nacionais, ou uma 'auditoria' de indivíduos na escola vivenciando dificuldades). Em muitos casos, uma combinação de indicadores é usada. Além disso, as escolas têm acesso a serviços de apoio itinerantes de suas LEAs e esses também são ofertados com base em uma fórmula. O uso dessas fórmulas significa que as escolas podem ter acesso diretamente à maioria dos recursos dos quais necessitam para educar seus alunos, sem nenhuma necessidade de usar procedimentos especiais ou direcionar os alunos para além da escola.

A base dessa abordagem é que:

- ⇒ o fundo seja distribuído para as escolas e distritos por meio de uma fórmula que leve em consideração as características da população como um todo
- ⇒ esse fundo seja usado pelas escolas e distritos como eles acharem mais conveniente, para suprir as necessidades dos alunos
- ⇒ não existe necessidade de identificação e procedimentos de avaliação complexos para identificar as necessidades individuais dos alunos; as escolas podem preferir usar tais procedimentos para propósitos educacionais, mas a verba delas não depende deles.

Entretanto, existem alguns inconvenientes nessa abordagem:

- ⇒ os provedores de fundos no centro não podem usar esta abordagem para destinar fundos para indivíduos
- ⇒ é difícil para os provedores de fundos monitorar como os fundos são empregados
- ⇒ é também difícil para os provedores atender às necessidades excepcionais que não forem contabilizadas na fórmula.

Subsidiando indivíduos

Uma alternativa para a provisão de fundos para uma população inteira é atribuir fundos caso a caso para indivíduos identificados. Esse modelo não requer avaliação individual para determinar quanto deve ser distribuído em cada caso. Em conseqüência, apresenta uma série de desvantagens:

- ⇒ é de administração onerosa
- ⇒ usa pessoal habilitado em avaliação (p. ex., psicólogos educacionais) mais para fins administrativos do que educacionais
- ⇒ rotula alunos
- ⇒ encoraja a identificação de um número cada vez maior de indivíduos, para ter acesso a mais recursos
- ⇒ tende a produzir formas extras de provisão, ao invés de integrá-las à provisão principal.

Por outro lado, o modelo pode ser um meio muito eficiente de destinação de fundos, monitorando seu uso e atendendo às necessidades excepcionais e imprevisíveis. Não constitui surpresa, portanto, que alguns países usem uma combinação de estratégias de fundo de nível individual e populacional. O resultado pode ser um sistema mais flexível e receptivo.

- Uma estratégia de fundo flexível está sendo atualmente desenvolvida na Nova Zelândia como parte da política de *Educação Especial 2000*. Todas as escolas recebem um Subsídio para Educação Especial (SEG) para que possam prover 4%-6% dos alunos considerados como tendo necessidades 'moderadas' de educação especial. O nível da SEG não depende de avaliação individual, mas do número de alunos matriculados, combinado com um peso para dar conta do status socioeconômico das populações escolares. As escolas podem usar esses fundos de forma flexível e não tem que gastá-los com indivíduos identificados.

Um por cento dos alunos é identificado individualmente como tendo necessidades 'altas' ou 'muito altas'. Os relatórios de tais necessidades estão sendo elaborados enfatizando mais suas necessidades de apoio (particularmente em termos de acesso ao currículo) do que de categorias de deficiência. O processo de identificação envolve educadores, em colaboração com os pais, preenchendo um formulário que é verificado por uma banca independente. Os recursos são então distribuídos aos alunos individuais, independente do local em que se encontrem. Isso significa que os pais fazem uma escolha de escola mais eficiente para seus filhos. Esses fundos podem então ser gerenciados por uma escola credenciada ou um grupo de escolas, ou pelo Serviço Nacional de Educação Especializada. O administrador de fundos é responsável pela contratação dos serviços de que o aluno necessita.

3.3 Fundos universais versus fundos com destinação

Qualquer que seja o sistema de distribuição de fundos adotado, administradores e responsáveis pela tomada de decisões também têm que decidir se os fundos disponíveis devem ser distribuídos entre todas as escolas e salas de aulas ou se eles devem ser concentrados em um número limitado de localidades. Muitos países possuem escolas e turmas especificamente designadas que recebem subsídios extras (ou recursos não-financeiros adicionais), de forma que elas possam acolher alunos com certos tipos de deficiência ou dificuldade.

Tais sistemas direcionados concentram recursos disponíveis de forma que pode ser feita uma provisão de alta qualidade. Eles podem ser particularmente úteis em fazer provisão para alunos com baixa incidência mas com necessidade de recursos intensivos. No entanto, tal concentração significa que alunos podem plenamente deixar a sala de aula comum ou sua escola local e comunidade para ter acesso aos recursos de que necessitam. Isso possui uma série de desvantagens:

⇒ cria um maior risco de alienar os alunos de suas comunidades

- ⇒ é inadequado onde existem outros alunos com necessidades semelhantes na maioria das escolas e seria possível criar provisões para esses alunos nas suas escolas locais
- ⇒ é inadequado em áreas pouco populosas, onde os alunos podem ter que viajar distâncias consideráveis até uma escola com recursos especiais e
- ⇒ em países onde os fundos e outros recursos são limitados, um sistema de escolas especiais ou turmas especiais não será capaz de atingir toda a parcela de crianças que necessitam de suporte adicional.

4 Programas para equalização de oportunidades

As estratégias discutidas até agora objetivam dar às escolas recursos financeiros adequados e outros para capacitá-las a oferecer educação de boa qualidade para os alunos, apesar de suas dificuldades e características. Entretanto, um diferente conjunto de estratégias é necessário se o objetivo não for simplesmente acolher uma gama diversa de alunos, mas realmente remediar algumas das desvantagens que certos grupos experimentam.

Muitos países têm desenvolvido programas que superam a desvantagem social, destinando fundos e outros recursos para igualar oportunidades. Tipicamente, esses programas direcionam fundos adicionais para áreas caracterizadas por necessidade social e econômica.

- No Chile, o *Programa das 900 Escolas (P-900)* foi uma resposta de emergência aos baixos níveis de aprendizagem nas escolas de ensino fundamental em áreas urbanas e rurais mais pobres. As escolas foram dotadas de recursos de ensino e de infra-estrutura adicionais; as crianças repetentes freqüentaram oficinas de aprendizagem nas matérias fundamentais; e oficinas de treinamento interno foram feitas para melhorar a qualidade do ensino.

Um programa subsequente, o MECE, subsidiado parcialmente por empréstimo do Banco Mundial, objetivou melhorar a qualidade tanto da educação de nível fundamental quanto da de nível médio. Isso foi conseguido, em parte, proporcionando recursos extras e treinamento e, em parte, convidando escolas para desenvolver seus próprios projetos curriculares, para satisfazer aos anseios de suas comunidades. Inicialmente, todas as escolas poderiam fazer suas propostas ao programa na base da igualdade, mas posteriormente houve uma latente discriminação a favor das propostas de escolas que são de 'alto risco' em termos de critérios semelhantes àqueles aplicados no P-900.

A experiência internacional com tais programas leva a três conclusões:

- ⇒ Programas de igualdade de oportunidades podem ser formas eficientes de direcionar recursos financeiros e outros às escolas que servem a grupos ou áreas carentes. Entretanto, são necessárias outras estratégias para direcionar indivíduos carentes que não freqüentam tais escolas.

- ⇒ Os programas distribuem *recursos*, mas deve existir um meio de transformar esses recursos em *ensino* de alta qualidade educacional para que não sejam simplesmente desperdiçados. (O sistema de oferecer projetos curriculares no MECE é um desses mecanismos.)
- ⇒ Os programas de igualdade de oportunidades não costumam ter um impacto visível nas grandes desigualdades sociais, a menos que sejam acompanhados por estratégias sociais de reparação mais abrangentes.

5 Trabalhando com comportamento estratégico

‘Comportamento estratégico’ é um termo usado para caracterizar a tendência de atores em um sistema educacional (escolas, famílias, administrações locais e outros) para maximizar o que eles vêem como vantagem e minimizar o que eles vêem como ameaças para eles mesmos. Em particular, escolas, famílias e outros tendem a agir de forma a maximizar os fundos e outros recursos disponíveis para eles. Sistemas de recursos têm que ir ao encontro do comportamento estratégico que esteja de acordo com objetivos inclusivos e desencorajar aquele que subestime a inclusão.

Existem muitos exemplos de comportamento estratégico que vão contra os objetivos da educação inclusiva:

- ⇒ Em sistemas onde identificar alunos com ‘necessidades especiais’ libera fundos adicionais, tanto escolas regulares quanto famílias tendem a alegar um aumento na identificação.
- ⇒ Em sistemas onde recursos adicionais estão disponíveis somente ou principalmente em escolas especiais, existe uma tendência a elevados índices de indicação para tais escolas.
- ⇒ Em países onde os incentivos para as escolas serem inclusivas são fracos, as escolas costumam procurar meios de rejeitar alunos que possam ser ‘difíceis de ensinar’ – porque, por exemplo, é difícil lidar com o seu tipo de comportamento.
- ⇒ Em países onde as escolas são incentivadas a competir umas com as outras e/ou onde os maiores prêmios vão para as escolas com alunos de melhor aproveitamento, as escolas costumam procurar meios de rejeitar alunos de baixo aproveitamento ou que irão de alguma forma comprometer a reputação da escola.

Um exemplo de como os sistemas de fundos podem, sem querer, ter conseqüências desastrosas, vem da Índia:

- Dentro da estrutura federal da Índia, escolas especiais captadoras de recursos são subsidiadas pelo Ministério da Justiça Social, enquanto escolas inclusivas captadoras de recursos são subsidiadas pelo Ministério da Educação. Existe uma duplicidade de propósitos. Como os fundos do Estado para as escolas especiais não estão condicionados ao seu trabalho em relação à inclusão, não existe incentivo para que elas apoiem o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Uma possível solução seria subsidiá-las em trabalhos assistenciais. Outra seria bloquear os fundos caso elas não se engajassem em tais trabalhos. Como isso faria com que suas fontes de renda fossem cortadas, seriam forçadas a abraçar a causa da inclusão, se quisessem continuar recebendo fundos do Estado.

Como este exemplo mostra, os sistemas de recursos podem ser revistos de forma que o comportamento estratégico contribua para a educação inclusiva. Por exemplo:

- ⇒ Onde fundos e outros recursos já estão sendo dados às escolas para capacitá-las a suprir uma vasta gama de necessidades, não existe incentivo para que elas rotulem alunos como tendo ‘necessidades especiais’ ou engajem-se em procedimentos de identificação e avaliação desnecessários.
- ⇒ Onde escolas especiais recebem fundo adicional para trabalhos sobressalentes em escolas regulares, elas costumam tornar-se agentes de educação inclusiva.
- ⇒ Onde escolas sofrem punições financeiras por rejeitarem alunos vistos como ‘problemáticos’, ou recebem recompensas financeiras (ou outros) por apoiá-los, elas costumam comportar-se de modo mais inclusivo.
- ⇒ Onde os pais percebem que as crianças recebem educação e recursos adequados em escolas regulares, eles não exigem educação segregada.

Trabalhando dentro desses princípios, administradores e responsáveis por tomadas de decisão podem usar os sistemas de recurso ativamente para promover práticas inclusivas. Por exemplo, apenas mudando de um sistema de fundos para outro, os incentivos podem ser incorporados ao sistema para que as escolas se comportem de maneira mais inclusiva:

- Os Países Baixos têm tido historicamente um dos sistemas de educação com necessidades especiais mais segregados da Europa. Como os recursos para suprir as necessidades das crianças eram amplamente distribuídos em escolas especiais, houve um incentivo a mais para que famílias e principais educadores quisessem ver seus alunos em espaços segregados.

Em contrapartida, o projeto *Weer samen naar school* (Juntos na escola novamente) estabeleceu núcleos de escolas regulares e especiais. Cada núcleo é diretamente subsidiado, é autônomo no uso de seus próprios recursos e é responsável pela educação de até 1.000 alunos, incluindo aqueles com ‘necessidades especiais’. Como o fundo agora vai para o núcleo, não é necessário colocar alunos em escolas especiais para que eles recebam recursos especiais. Na verdade, existe um incentivo para que escolas regulares retenham alunos porque elas podem, assim, ter acesso a recursos adicionais para oferecer àqueles alunos.

6 Monitoramento e responsabilização

A inevitabilidade do comportamento estratégico significa que administradores e responsáveis pela tomada de decisão não podem supor que as escolas e administrações locais sempre agirão em favor dos alunos mais vulneráveis. Elas podem, em vez disso,

seguir outras prioridades. Em especial, os fundos e outros recursos dados às escolas podem não ser usados de forma inteligente – ou, na verdade, nem serem usados – para auxiliar para tais alunos se eles não forem cuidadosamente monitorados.

Em geral, os países tendem a não ter sistemas bem desenvolvidos para monitorar como as escolas e administrações locais usam os fundos que devem apoiar alunos vulneráveis. Todavia, muitos países possuem sistemas de inspeção que podem ser fortalecidos para esse propósito. Alguns também têm sistemas para monitorar a provisão que serve a alunos com maiores necessidades especiais.

Uma série de estratégias está disponível para provedores de recursos que desejem estabelecer sistemas de monitoramento perspicazes:

- ⇒ eles podem especificar o *tipo de provisão* que as escolas e administrações locais devem fazer com a sua verba e inspecionar a qualidade daquela provisão
- ⇒ eles podem deixar as escolas livres para usarem seu fundo como bem lhes aprouver, mas considerá-las responsáveis pelos *resultados da aprendizagem* de certos grupos de alunos
- ⇒ eles podem especificar que uma *certa quantia do fundo* seja gasta com determinados grupos de aluno, e depois checar se foi realmente gasta daquela forma.

É possível fazer com que os fundos dependam (pelo menos em parte) do cumprimento satisfatório desses critérios de avaliação de resultados.

- A Inglaterra tem uma série de sistemas de monitoramento em andamento. Em *nível individual*, a provisão feita por escolas aos alunos com altos níveis de ‘necessidades especiais’ e os resultados desta provisão são revistos anualmente pela autoridade de educação local (LEA) que distribui fundos e outros recursos. Em *nível institucional*, todas as escolas são inspecionadas regularmente e a inspeção revisa, entre outras coisas, a qualidade de ensino para alunos com necessidades especiais.

Algumas LEAs estão agora fortalecendo esses sistemas, solicitando às escolas que mostrem:

- ⇒ de que maneira usam os recursos adicionais distribuídos para que elas os repassem aos alunos com necessidades especiais
- ⇒ que os alunos progredam no seu aprendizado como resultado da forma como o recurso adicional é empregado.

Em alguns casos, as LEAs incentivam as escolas a trabalharem juntas para refletirem sobre os diferentes meios de usar suas verbas e decidirem quais são mais eficientes. As escolas podem se servir dessa informação para planejar seu próprio desenvolvimento e melhorar a qualidade de sua própria provisão.

Ao estabelecer sistemas de monitoramento, os provedores de fundos devem tomar cuidado para não criarem incentivos perigosos à criação de provisão ‘especial’. As escolas e administrações locais podem achar que é fácil dar conta de suas verbas se elas as usarem para estabelecer formas separadas de provisão. Por essa razão, o monitoramento


de sistemas deve ser introduzido no contexto de princípios inclusivos. Isso também pode ajudar se a ênfase do monitoramento for nos resultados dos alunos e na qualidade da educação ao invés de simplesmente mostrar que os fundos têm sido gastos em certos grupos de aluno.

IMPLICAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Os desafios imediatos enfrentados por diferentes países quanto ao seu subsídio às provisões inclusivas são superficialmente muito diferentes. Alguns países têm altos níveis de recursos e estão preocupados em estabelecer sistemas sofisticados de distribuição e monitoramento. Outros países têm níveis bem baixos de recursos e têm que se preocupar em achar recursos adequados para escolas regulares apenas para serem capazes de oferecer uma educação básica para uma variedade de alunos.

Entretanto, basicamente, as questões para todos esses países são as mesmas. Mesmo países bem estruturados financeiramente encontrarão dificuldade em manter a inclusão se os pais e escolas não acharem que os recursos disponíveis são adequados. Analogamente, mesmo países com recursos muito limitados terão que enfrentar a questão de como distribuir aqueles recursos de modo mais eficaz. Todos os administradores e responsáveis por tomadas de decisão, portanto, podem achar útil considerar os seguintes questionamentos:

- O que pode ser feito para promover abordagens inclusivas sem a necessidade de recursos adicionais? Em especial, como as respostas aos desafios dos alunos podem ser desenvolvidas não dependendo de recursos, e como os recursos não-materiais como as habilidades e atitudes podem ser aumentados?
- Que outros potenciais provedores de recursos podem ser identificados além do Estado? Como parcerias podem ser firmadas com esses provedores?
- Que barreiras existem entre os sistemas de financiamento de educação convencional e de educação para pessoas com necessidades especiais, e como elas podem ser superadas?
- Como os recursos podem ser atribuídos ao sistema educacional para que eles se tornem prontamente acessíveis às escolas sem recorrer a procedimentos especiais ou indicações externas? Qual é o nível apropriado de atribuição para o seu país?

- 
- Como os recursos podem ser distribuídos de modo que as escolas e administrações locais que servem a diferentes populações tenham recursos adequados para suprir necessidades locais? É melhor financiar populações, indivíduos, ou alguma combinação dos dois?
 - Até onde os freqüentes sistemas de recursos precisam ser suplementados por programas de igualdade de oportunidades? Como esses podem ser direcionados a aumentar a provisão ao invés de simplesmente distribuir recursos adicionais, e como eles podem ser vinculados à programas de reparação social?
 - Como o comportamento estratégico pode ser gerenciado e como ele pode ser usado para apoiar práticas inclusivas?
 - Como as escolas e administrações locais podem ser responsabilizadas pelo uso de seus recursos?

8

TÓPICO 8:

Gerenciando Transições pela Educação

QUESTÕES- CHAVE

- ✓ Todos os alunos devem ter a oportunidade de um ingresso suave no sistema de educação formal, passando por ele e dele saindo com a mesma suavidade. Quaisquer barreiras em pontos-chave de transição precisam ser identificadas e removidas.
- ✓ A primeira transição se dá entre o lar e a escola. A suavidade das transições nessa fase pode depender de uma intervenção precoce, do envolvimento da família e da colaboração entre agentes diversos.
- ✓ As transições internas ao sistema escolar formal exigem a remoção de barreiras estruturais, tais como procedimentos de avaliação muito rígidos ou o sistema de retenção por séries.
- ✓ A transição entre a escola e o mundo pós-escola pode demandar estratégias para ampliação de acesso a oportunidades de educação adicional e subsequente, o recurso cuidadoso a currículos de adaptação vocacional, além de colocação profissional apoiada e treinamento no ambiente de trabalho.
- ✓ Para que se dêem de forma suave, as transições entre os diferentes estágios provavelmente exigirão bons recursos de transferência de informação, além do planejamento antecipado, a cada fase, daquilo que deve acontecer na fase seguinte.

LÓGICA

Um sistema de ensino de alta qualidade exige uma transição harmoniosa para todos os alunos através das diferentes fases da educação. De forma ideal, todos os alunos, não importando suas diferenças, dificuldades ou inaptidões, devem ter a oportunidade de ingressar no sistema educacional como crianças, progredindo através das diferentes fases escolares e evoluindo para uma vida adulta produtiva e plena de significado.

Isso significa que quaisquer barreiras existentes nos principais pontos de transição precisam ser identificadas e reduzidas. Esses pontos incluem a transição entre o lar e a escola; a transição entre as diferentes fases ou ciclos escolares; e a transição entre o sistema escolar, uma vida de permanente aprendizagem e o mundo profissional. Lidar com essas barreiras, além do mais, constitui um meio de 'disseminar' a educação inclusiva por *todo* o sistema educacional.

Este tópico aborda os meios empreendidos por diferentes países na busca de transições harmoniosas.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 A Transição entre o lar e a escola

A primeira transição se impõe às crianças à idade pré-escolar ou de escolarização. Esse é um estágio crucial e precisa ser muito bem abordado. Em alguns casos, pode envolver a oferta de suporte à criança, à família e à escola, a fim de que a criança experimente uma transição suave ao ingressar no sistema formal de educação.

Nessa fase, é preciso garantir os seguintes pontos de suporte:

1.1 Identificação e intervenção precoces

A identificação de crianças que possam estar experimentando dificuldades de aprendizagem não é um fim em si mesmo. Deve conduzir a intervenções que promovam o máximo de aprendizado e desenvolvimento social à criança previamente ao ingresso no sistema escolar formal. Essas intervenções podem ocorrer em casa, na pré-escola (jardins de infância) ou em algum contexto misto. A importância da intervenção precoce leva muitos países a considerar a pré-escola como parte integral de seus sistemas de educação. Isso geralmente envolve uma parceria entre organismos governamentais, agentes voluntários e atores da iniciativa privada.

- No Brasil, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, incorporou a pré-escola como parte integral do sistema educacional. As

ações empreendidas desde então visam a expandir a rede de escolas e a aumentar o envolvimento das comunidades e das famílias. No caso de crianças com deficiências, há programas de estimulação para bebês e crianças de até 3 anos, oferecidos por ONGs e financiados pelo Ministério da Educação.

Na maioria das províncias do Canadá, os departamentos de saúde e serviço social promoveram programas de intervenção precoce, sob gerenciamento público ou privado. Os agentes envolvidos na intervenção precoce dão suporte ao desenvolvimento das crianças e trabalham com os pais para estimular o desenvolvimento da linguagem, boas práticas nutricionais e a disseminação de técnicas de controle comportamental não-punitivas e eficientes. Geralmente também disponibilizam creche e oportunidades de repouso, para que as crianças se familiarizem com os coleguinhas em um ambiente de interação social.

Uma nova abordagem foi desenvolvida na Índia, com a introdução de educação inclusiva no âmbito da comunidade, que recebeu a denominação de Iniciativa de Educação Inclusiva Com Base na Comunidade. Pequenos berçários pré-escolares foram instalados em Dharavi, Mumbai, a maior favela da Ásia, e professores comunitários foram treinados em uma abordagem educativa inclusiva. No momento, o projeto abrange 688 crianças, das quais 77 são portadoras de deficiência. As crianças foram selecionadas pelos agentes comunitários a partir de um questionário de 10 pontos, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde. Em razão de uma positiva estratégia de abordagem da questão do gênero há mais meninas que meninos inscritos. O objetivo é desenvolver um modelo de intervenção de crianças em categorias de alto risco na faixa etária de 1 a 6 anos, para a demonstração de um sistema de educação inclusiva no âmbito da comunidade. Um objetivo mais amplo envolve a disseminação do conceito de Educação Para Todos. O projeto conta com o apoio de fundos canadenses de desenvolvimento. Os berçários locais, ou *Anganwadis*, como são chamados, funcionam em dois turnos.

A iniciativa também visa a influenciar o maior serviço pré-escolar do governo – os Serviços Integrados de Desenvolvimento Infantil – cujo escopo abrange a população pobre das zonas urbana e rural, mas que em sua forma atual exclui as crianças deficientes. Professores e agentes comunitários foram recrutados na própria comunidade e a partir de estratégias comunitárias desenvolvidas em torno da educação das crianças dentro de seu próprio ambiente cultural.

Em parceria com o Instituto de Saúde Infantil, do Reino Unido, diversos cursos pedagógicos estão sendo promovidos na comunidade. Os cursos tem por base a comunidade e incorporam os princípios da educação inclusiva. São os primeiros cursos desse tipo visando ao desenvolvimento de práticas inclusivas de educação no âmbito de abordagens com base na comunidade. Por isso mesmo, espera-se que venham a atrair um vasto universo de trabalhadores comunitários de toda a região da Ásia e do Pacífico.

1.2 *Envolvimento familiar*

Como se pode depreender dos exemplos acima, o envolvimento dos pais, da família e de uma comunidade mais ampla é crucial para o sucesso das intervenções precoces (ver também Tópico 5, sobre o envolvimento familiar e comunitário). Isso se deve a quatro razões:

- ⇒ As famílias (particularmente os pais) têm um contato mais próximo com as crianças nos primeiros anos e constituem seus mais eficientes educadores.
- ⇒ As famílias podem precisar de amparo na identificação e valorização dos pontos fortes de seus filhos.
- ⇒ As famílias precisam ser encorajadas a ver a importância da educação pré-escolar. Em algumas situações, as famílias deixam de entender que a criança pode precisar de intervenções específicas. Por vezes, assumem uma compreensível postura de superproteção de seus filhos. Uma das prioridades, portanto, consistirá em garantir às famílias que a criança irá se beneficiar da experimentação de novas situações sociais e que elas podem relaxar um pouco a proteção sem que isso a coloque em risco.
- ⇒ O apoio às famílias, se prestado em fase assim precoce, se converterá em valioso recurso ao longo de toda a educação da criança.

As próprias famílias podem precisar de apoio caso se já se vêem envolvidas na luta por suas próprias desvantagens, ou no esforço de educar, sozinhas, uma criança com forte deficiência. É pouco provável que a criança faça uma transição suave à escola se a família estiver às voltas com dificuldades aparentemente insuperáveis.

- Em Portugal, um grupo de intervenção precoce se deparou com um caso de uma mãe solteira cujo filho apresentava grave caso de paralisia cerebral. A mãe se sentia oprimida por dificuldades financeiras e a carência de qualquer tipo de apoio. Apresentava baixíssima auto-estima e sentia-se incapaz de enfrentar as dificuldades que se lhe deparavam. Um fundo social foi composto para essa mãe, que foi matriculada em um treinamento vocacional cujo objetivo era ajudá-la a encontrar emprego. Isso lhe permitiu dar mais atenção a sua filha deficiente, matriculando-a em um ambiente de educação pré-escolar.

Na Costa Rica, um sistema de Lares Comunitários foi estabelecido, o qual oferece creches para as crianças cujos pais trabalham fora e se encontram abaixo da linha da pobreza. Os lares são administrados por 'mães comunitárias' que são recrutadas na comunidade local. Geralmente são pessoas de baixo nível de escolaridade. Contudo, são submetidas a um programa de treinamento que aborda, entre outras coisas, questões afetas às crianças portadoras de deficiência. E por sua vez podem transmitir seus conhecimentos aos pais, no âmbito da própria comunidade.

No México, uma grande gama de programas está sendo implementada:

- ⇒ reorientação dos serviços dos Centros para Desenvolvimento Infantil (CENDI) de forma que estes se tornem mais acessíveis a crianças com algum tipo de deficiência

- ⇒ treinamento e aconselhamento permanente para o quadro de empregados do CENDI, pela Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação Pública.
- ⇒ orientação para pais, ministrada pela CENDI
- ⇒ avaliação do potencial das crianças para prosseguir no ensino fundamental tradicional, realizada com o apoio de ONGs
- ⇒ cooperação com organizações especializadas na detecção precoce de deficiências em crianças de famílias oriundas de áreas rurais e comunidades indígenas e sua condução a serviços apropriados.

Cada uma destas estratégias constitui uma resposta diferente para envolver famílias e cada uma se adapta ao contexto específico. Os exemplos de Portugal e do México se apoiam sobre a presença de equipes e centros. A experiência costarriquenha se apóia muito mais na capacitação dos próprios membros da comunidade. Contudo, o ponto comum entre todos esses exemplos é o fato de as famílias estarem intimamente envolvidas na busca de respostas para as necessidades de seus filhos. Acima de tudo, as famílias constituem um foco de atenção tão grande quanto as próprias crianças.

1.3 Colaboração entre agências

A intervenção precoce e a facilitação de criação de vínculos entre a casa e a escola geralmente requerem uma abordagem comum por parte de diferentes organizações ou agências (ver Tópico 4, sobre a organização de suporte). A identificação precoce de crianças portadoras de deficiência, por exemplo, geralmente é deixada a cargo dos profissionais de saúde, assim como se deixa à alçada dos assistentes sociais a identificação das crianças expostas a desvantagens sociais e econômicas. Frequentemente, também, as intervenções reclamam habilidades reunidas a partir de um leque de disciplinas distintas. Alguns países, por isso mesmo, estabeleceram equipes multidisciplinares de intervenção precoce, as quais podem abraçar uma visão holística das questões relativas ao desenvolvimento precoce das crianças:

- Em Coimbra, Portugal, um hospital pediátrico instalou, nos anos 70, um Centro de Orientação Infantil, tendo à frente uma equipe multidisciplinar, para trabalhar com crianças portadoras de deficiência ou em situação de risco e com suas respectivas famílias. O Programa, intitulado 'CEIP' agora se espalhou por todo o município.

O CEIP é inclusivo em sua abordagem, enfatizando o direito de todas as crianças de participar das atividades gerais. Também enfatiza o papel da família e da comunidade e procura focar as contribuições que a família pode prestar, e não as deficiências desta. Os profissionais do CEIP são funcionários requisitados a algum serviço governamental ou privado. São liberados por seus empregadores para trabalhar no projeto em tempo parcial, fazendo reuniões a intervalos regulares.

Os trabalhos são coordenados por uma equipe central formada a partir de profissionais da saúde, assistentes sociais e educadores, os quais supervisionam, coordenam e desenvolvem o trabalho de equipes de intervenção em nível municipal. Essas equipes de atuação local são formadas por colaboradores oriundos de centros locais de saúde, além de professores de pré-escola e outros profissionais – assistentes sociais, psicólogos, terapeutas – de serviços governamentais ou de ONGs. A equipe trabalha diretamente com as crianças e suas famílias, muito embora, na zona rural, as famílias, os vizinhos e outros voluntários contem com o apoio dos membros da equipe.

As crianças são encaminhadas a essas equipes por professores da pré-escola, profissionais de saúde, religiosos e outros agentes. Um trabalhador é então designado para o caso e passa a trabalhar com a criança, a família e os profissionais mais indicados. Esse colaborador específico tem o apoio de outros membros da equipe em nível local ou central, e a equipe pode recorrer a outros especialistas também, conforme a necessidade.

Uma característica importante dessa abordagem é a designação de um único responsável como principal elemento de contato entre a família e os serviços disponíveis. Sem esse apoio, é comum as famílias se sentirem às voltas com um grande número de profissionais intervencionistas desconexos, confusas diante da necessidade de escolher, sozinhas, os serviços que estão à disposição. Um colaborador específico que possa coordenar essas intervenções é, portanto, um importante elemento de apoio. Esse profissional também pode representar os interesses da criança e de sua família perante outros profissionais, ajudando a fazer uma transição suave ao sistema escolar.

1.4 Transferência de informações

Um aspecto crucial da transição bem sucedida nos primeiros anos, é a transferência de informações do lar para a escola (veja também Tópico 3, sobre avaliação). Isso em parte se destina a garantir que a escola se conscientize das características e necessidades da criança, compreendendo que a família pode lhe transmitir o conhecimento que tem de seu próprio filho. Entretanto, também se destina a garantir um programa de transição apropriado, que prepare a criança, a família e os professores para o início da formação escolar.

- Em muitas províncias do Canadá, os agentes de intervenção precoce organizam reuniões com os pais e professores pouco antes de as crianças alcançarem idade escolar. Essas reuniões possibilitam a troca de informações sobre a criança e sobre suas necessidades particulares. Geralmente, os professores da escola de ensino fundamental visitam a casa da criança e/ou sua pré-escola, a fim de observar a interação da criança com seus coleguinhas. Os pais e a criança são convidados a visitar a escola para conhecer a turma em que entrará a criança e a passear pela escola, dando com isso mais segurança à criança.

Essas visitas e sessões de troca de informações também dão à escola a oportunidade de dedicar o tempo necessário à disponibilização dos recursos humanos e materiais que deverão estar presentes quando do ingresso da criança. Isso é particularmente importante quando há necessidade de equipamentos especiais ou adaptações físicas. A escola tem tempo de contratar pessoal adicional, se necessário, e de conduzir treinamentos para sua equipe.

2 Transições dentro do sistema escolar

Na maioria dos países, há transições a negociar dentro do próprio âmbito escolar – entre a de ensino fundamental e a ensino médio, por exemplo, ou entre educação pública e privada. Além disso, alguns alunos trocam de escola (às vezes com frequência) em diferentes fases ou ciclos de escolaridade. O desenvolvimento de um sistema inclusivo exige que essas transições aconteçam com a maior suavidade possível, a fim de que a experiência educacional dos estudantes apresente coerência e fluidez de desenvolvimento. Isso exige um sem-número de ações:

2.1 Remoção de barreiras estruturais

Parte das barreiras que os alunos enfrentam durante as transições derivam da estrutura do sistema educacional. Embora essas barreiras sejam abordadas em detalhe em outro ponto deste Arquivo Aberto (ver, especialmente, Tópicos 3 e 6), duas delas se afiguram como particularmente importantes:

- ⇒ *Rigidez de currículo, de avaliação e práticas em salas de aula.* Não é incomum que a rigidez no currículo, incluindo as formas de avaliação e o estilo de ensino empregado, aumente muito na medida em que os alunos avançam no sistema educacional. Em particular, há, com frequência uma clara ruptura entre ensino fundamental e médio, o que às vezes é acentuado pela necessidade de as crianças mudarem de escola. Os países precisam analisar os modos pelos quais tais características criam barreiras à inclusão. Feito isso, devem buscar meios de reduzi-los ou removê-los.
- ⇒ *Retenção por série.* Um problema em alguns sistemas é que o progresso está em função da série, e não em função da idade. Os alunos que experimentam dificuldades são retidos em uma fase precoce, mesmo que já tenham idade suficiente para uma transferência. Às vezes, as famílias se satisfazem com isso, porque sentem que seus filhos estarão mais ‘protegidos’ se mantidos em um ambiente que lhes é familiar. Entretanto, o sistema pode levar à presença de alunos de idade superior à desejada em sala, os quais logo se sentirão isolados, com uma sensação de fracasso e com dificuldades de desenvolver um relacionamento social normal com os colegas de sua própria idade. Em alguns casos, a retenção está na raiz dos problemas de evasão escolar. A solução óbvia

é passar de um sistema de transferência que toma por base a série para outro, que considere a idade da criança. Contudo, mesmo nos casos onde ainda não é possível implementar um tal sistema, pode-se encontrar na legislação limites ao tempo que um aluno pode ser retido, encorajando as famílias a perceber o valor de uma que tome por base a idade.

Em algumas situações, pode ser apropriado buscar uma opção que evite a rigidez do sistema de séries. No exemplo que se segue, o problema de alunos com diferentes níveis de desempenho, e de mesma idade, é complicado pelo fato de as crianças faltarem à aula para trabalharem e, com isso, ajudarem suas famílias. Tais opções, contudo, dependem da possibilidade de se organizar as salas de aula de modo a garantir a flexibilidade necessária e um ensino mais individualizado:

- A *Escuela Nueva*, na Colômbia, foi projetada para atender a necessidade de uma educação fundamental boa e completa em todas as áreas. A inovação introduzida por essa “Nova Escola” no sistema de educação fundamental integra estratégias curriculares, comunitárias, administrativo-financeiras e de treinamento com o objetivo de melhorar a eficiência das escolas. O sistema oferece instrução ativa e um relacionamento mais forte entre as escolas e a comunidade.

Acima de tudo, o sistema oferece um mecanismo flexível de progressão, adaptado às características de cada criança. Essa progressão flexível permite aos alunos avançarem de uma série ou nível a outro, sempre dentro de seu próprio ritmo. Em aditamento, as crianças podem deixar a escola temporariamente para ajudar seus pais no trabalho, sem que isso comprometa a chance de retornarem a escola e continuarem sua educação.

O sistema da *Escuela Nueva* resultou em uma massa crítica de alunos, professores, supervisores, pesquisadores, administradores, representantes do governo e de agências não-governamentais, e até mesmo membros da comunidade local, que agora estão ansiosos para trabalhar em prol de uma mudança educacional e social. Provou sua viabilidade ao longo dos anos. Contudo, a maior dificuldade foi a integração dessa inovação à burocracia hierárquica, mais vulnerável a manipulação política e mudanças daí decorrentes.

Uma opção mais controversa é a manutenção do sistema de séries, mas enfocando os alunos sob risco de repetência e empreendendo, em relação a eles, intervenções intensivas a fim de trazê-los de volta ao nível que lhes é próprio:

- No Brasil, o Ministério de Educação iniciou em 1996 uma ação de prioridade - o *programa de aprendizagem acelerada*. A iniciativa se destinava a alunos sob risco de reprovação da 1ª a 4ª séries, com os seguintes objetivos:
 - ⇒ orientação para pais, ministrada pela CENDI
 - ⇒ oferecer aos alunos a oportunidade de superar dificuldades de aprendizagem, alcançar notas mais altas e recuperar sua auto-estima restabelecer a fluidez do sistema educacional, abrindo mais vagas nos primeiros níveis elementares

- ⇒ melhorar a qualidade do ensino
- ⇒ reduzir os custos do sistema educacional, fazendo melhor uso dos recursos humanos
- ⇒ encorajar aqueles que saíram da escola, para que retornem

O programa é fundamentado em projetos, aberto a proposição de novos projetos e a fundos adicionais para treinamento de professores e compra de materiais.

Tais projetos são polêmicos porque encerram inúmeros riscos:

- ⇒ podem oferecer aos alunos ensino intensivo, porém destituído de criatividade, muitas vezes em ambientes semi-segregacionistas.
- ⇒ nada fazem para lidar com os problemas fundamentais do currículo e da pedagogia que estão na raiz dos fracassos acadêmicos.
- ⇒ Só apresentam real probabilidade de êxito com alunos que não apresentem acentuada deficiência intelectual ou outra e que respondam bem a um sistema intensivo de ensino.

O melhor talvez seja dizer que tais abordagens de ensino 'acelerado' só devam ser consideradas como um suplemento a um sistema que já abranja um currículo e uma pedagogia inclusivos. Se usados com objetivos de curto prazo, e em relação a metas cuidadosamente definidas, poderão se tornar estratégias importantes para os grupos afetados por desvantagem social e econômica ou grupos que de outra forma se sentiriam desassociados ao sistema educacional

2.2 Suavizando o processo de transferência

Nos casos onde se verifica a transferência entre escolas, é importante notar a existência de mecanismos bem estabelecidos para a troca de informações e para a realização dos preparativos necessários por parte da escola receptora. Essencialmente, o processo é o mesmo que aquele descrito acima para o ingresso na escola e, mais uma vez, o Canadá oferece um claro exemplo de como isso pode ser gerenciado:

- A transição do ensino fundamental para o ensino médio é bastante padronizada nas regiões canadenses que adotaram a educação inclusiva como norma. Os funcionários de uma instituição visitam seus colegas da escola receptora para o que chamam de 'encontros de articulação'. Informações gerais sobre o aluno são trocadas, bem como informações acerca de necessidades específicas que o estudante apresente, seu estilo de aprendizagem, seus interesses e talentos. Geralmente, o aluno passa um dia visitando a nova escola, para travar contato com os funcionários e futuros colegas e para sentir um gosto de como se desenrola um dia de atividades na nova escola. Algumas escolas secundárias convidam os alunos e seus pais para uma jornada informal de orientação, a fim de facilitar ainda mais a transição. Os alunos portadores de deficiência não recebem tratamento diferenciado por parte dos colegas na sala de aula.

Essas transferências também podem ser facilitadas caso exista:

- ⇒ um sistema comum de avaliação e registro, de modo a que essa informação possa ser transferida por meio de formulário padrão que faça sentido para ambas as escolas envolvidas, e
- ⇒ um indivíduo (professor ou auxiliar de educação) ou equipe, em ambas as escolas (mas especialmente na escola receptora) com a atribuição específica de garantir a transferência de informações, a tomada dos preparativos apropriados por parte da escola receptora e a continuação do programa educacional do aluno de modo tão coerente quanto possível.

3 Transições entre a escola e o mundo pós-escola

As transições internas ao sistema escolar formal são consideravelmente mais fáceis de planejar que aquelas existentes entre este e o universo de aprendizagem adicional, de mais alto nível ou em âmbito profissional. Ainda mais acentuados que os problemas encontrados internamente ao sistema escolar formal, há ainda barreiras estruturais que dificultam o processo de transição, que muitas vezes só podem ser superadas após reformas de vulto:

- ⇒ *Financiamento exclusivo, sistemas administrativos e legislativos no ensino fundamental, médio e superior.* Em muitos países, as diferentes fases da educação estão sob estruturas administrativas diferentes, tendo como consequência grande complexidade nas transições entre as diferentes fases aí envolvidas. Em particular, os sistemas de identificação, categorização, financiamento e satisfação de necessidades especiais podem ser diferentes, e os alunos que recebem suporte em uma fase podem não ter o mesmo apoio nas demais. Esses problemas tendem a ser particularmente sérios na fronteira entre ensino médio e superior.
- ⇒ *O impacto da seleção.* A educação adicional ou superior quase sempre é seletiva. Os grupos que experimentam desvantagens educacionais (por exemplo, os portadores de deficiência ou os membros de grupos marginalizados) podem ter suas vagas recusadas em proporção particularmente alta. Além do mais, o ensino adicional ou superior pode ser descontínuo e/ou exigir taxas cujo valor não pode ser pago por pessoas jovens em situação de desvantagem.
- ⇒ *Transferência de serviços infantis para serviços para adultos.* Na educação, assim como acontece na saúde e na assistência social, é possível organizar serviços para adultos de modo distinto dos serviços para crianças. Jovens que contaram com suporte quando criança, podem perder esse apoio ou ter que renegociá-lo quando tenham crescido à condição de jovens adultos.
- ⇒ *O impacto da seleção no mercado de trabalho.* Jovens expostos a desvantagem educacional no passado, cujo desempenho é baixo ou que tenham deficiências, também podem ter dificuldade em achar um emprego – particularmente empregos de alto nível que ofereçam treinamento.

Em face destas barreiras estruturais, a transição é altamente problemática em muitos países. As ações abaixo, contudo, incluem tanto abordagens diretas das barreiras estruturais quanto esforços de transição suave no âmbito de estruturas pré-existentes.

3.1 Ampliando o acesso e a participação

Em alguns países, as barreiras estruturais foram parcialmente removidas pela expansão do ensino superior e posterior, o que dá acesso a indivíduos e grupos que previamente haviam sido excluídos. Essa expansão pode ter sido acompanhada por uma ou mais das características a seguir:

- ⇒ legislação para garantir acesso a grupos previamente excluídos (por exemplo: jovens portadores de deficiência)
- ⇒ suporte financeiro para alunos de famílias pobres ou em situação de desvantagem
- ⇒ incentivos financeiros às instituições, para que aceitem alunos em situação de desvantagem
- ⇒ expansão, não apenas de vagas, mas também de vias para a educação superior, por exemplo, pela criação de mais cursos vocacionais, o aproveitamento de aprendizagem anterior e experiência prévia como requisitos de admissão, ao lado de qualificações mais formais, a oferta de cursos de graduação ministrados, em parte, em faculdades comunitárias ou o uso de ensino a distância.

- No Brasil, o Ministério de Educação tentou aumentar o acesso ao ensino superior exigindo que as instituições fizessem modificações no exame de admissão para alunos portadores de deficiência e determinando também o alcance de mudanças físicas, acadêmicas e sociais exigidas.

Na Etiópia, a Universidade de Adis Abeba tem uma longa tradição de admitir alunos cegos e de prover ajuda especial através do Decanato dos Alunos. Existe uma unidade de Braille na biblioteca principal, que oferece serviços a alunos cegos, e os funcionários da biblioteca têm sido muito prestativos na busca de leitores voluntários e de quem se disponha a fazer transcrições de textos para Braille. Atualmente, existem mais de 160 alunos cegos na universidade.

Na Inglaterra, houve, em anos recentes, uma expansão significativa da educação adicional de mais alto nível, a partir de uma diretriz legislativa e governamental. Um novo sistema de qualificações vocacionais foi elaborado, mais próximo das qualificações acadêmicas mais tradicionais. Há também sistema para financiamento de educação para alunos portadores de deficiência interessados em educação adicional e tanto a educação adicional quanto o ensino superior estão cobertos pela legislação para portadores de deficiência, que requer a tomada de passos específicos para garantir acesso a deficientes. Instituições de educação superior recebem financiamento adicional para o estabelecimento de parcerias com escolas em áreas

desprivilegiadas e passam a recrutar alunos nessas mesmas áreas. Relatórios recentes propõem esforços no sentido de atingir jovens em situação de desvantagem pela introdução de uma Renda pela Manutenção Escolar, que dê suporte à educação e ao treinamento das pessoas, e pelo estabelecimento de um serviço de apoio que coloque profissionais para aconselhamento durante o período de transição. O objetivo maior dos jovens será algum tipo de 'graduação' à idade de 19 anos, a qual poderá ser alcançada por meio de treinamento em tempo integral ou parcial e também por meio de estudo em escolas e universidades.

Na Austrália, todos os jovens entre 16 e 18 que estudam em regime integral ou que estejam se submetendo a treinamento ou procurando emprego têm direito a um Seguro Juventude. Esse valor cobre as principais necessidades dos beneficiários e pode ser suplementado por meio de outros subsídios pagos para o custeio de viagens ou aluguel, além de verbas adicionais disponíveis para os habitantes de áreas remotas. Com esse seguro, procura-se evitar a situação em que os jovens teriam que encontrar a saída para o labirinto de benefícios disponíveis a depender do rumo que decidam dar a sua educação, seu treinamento ou seu emprego.

3.2 Currículo vocacional

A educação vocacional é uma parte essencial na educação de todos os alunos. Para alguns alunos, só adquire um papel dominante em sua educação depois que eles concluem sua escolaridade e passam algum tempo em oportunidades adicionais e especializadas de educação. Para outros, uma orientação vocacional *durante* a escolaridade compulsória pode facilitar a transição ao treinamento subsequente e/ou ao próprio mercado de trabalho. Pode também ser um meio de reengajar os alunos que se desmotivaram em função de uma escolaridade de orientação acadêmica.

Educação vocacional para os alunos tende a ser ministrada:

- ⇒ pelo desenvolvimento de um currículo vocacional na escola;
- ⇒ deixando que os alunos passem todo o seu tempo, ou parte dele, em instituições de orientação vocacional (escolas técnicas ou faculdades de educação continuada)
- ⇒ pelo oferecimento aos estudantes de experiências e treinamento no ambiente de trabalho; ou
- ⇒ por uma composição desses elementos.

- A Escola de Agricultura de Uberlândia, em Minas Gerais, no sudeste do Brasil, instalou, em parceria com ONGs, um programa vocacional para meninos e meninas de rua com idade entre 14 e 19 anos. Os alunos aprendem horticultura, agricultura industrial e computação. O Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em Porto Alegre, na região sul do Brasil, promove o envolvimento dos alunos em cursos comerciais e seminários quatro vezes por ano, em creches, escolas, hospitais e asilos. O Projeto

Frei Caneca, desenvolvido pela Escola Técnica Federal de Pernambuco, no Nordeste do Brasil, oferece às crianças e adolescentes, treinamento prático em 60 cursos vocacionais.

Um exemplo adicional de uma abordagem vocacional vem de *programas de diversificação* oferecidos a alunos mais velhos na Espanha. O objetivo principal desses programas, é fornecer o máximo de oportunidades para que os alunos cumpram sua educação compulsória. São projetados para alunos:

- ⇒ com 16 anos de idade ou mais;
- ⇒ com dificuldades generalizadas de aprendizagem;
- ⇒ interessados em obter o diploma de graduação; e
- ⇒ que concordem em fazer parte dos programas.

Os programas são elaborados pelos centros educacionais e levam em consideração o contexto e as necessidades do aluno. Visam a alcançar os objetivos de educação secundária através de uma metodologia distinta e com diferentes conteúdos no currículo e/ou áreas. Em particular:

- ⇒ Incluem três ou quatro áreas do Segundo Ciclo do Currículo Regular com eventuais adaptações curriculares.
- ⇒ Há Áreas de Programa Específicos, escolhidas pelos diferentes centros educacionais, que ocupam 10 a 12 horas por semana; os centros podem escolher entre uma Área Sociolingüística e uma Área Científico-Tecnológica.
- ⇒ Há duas horas por semana de aconselhamento e
- ⇒ Há matérias optativas num total de 3 horas por semana: pelo menos duas dessas matérias precisam cobrir treinamento profissional.

Para dar apoio aos alunos, cada centro de ensino médio tem professores especializados em matérias sociolingüísticas, científico-tecnológicas e/ou de apoio pedagógico.

Aos alunos com idade entre 16 e 21 anos que já tenham concluído o ensino médio obrigatório sem se graduar oferecem-se Programas de Garantia Social.

Tais programas se compõem de:

- ⇒ Área de Treinamento Profissional Específico (15 a 18 horas)
- ⇒ Área de Treinamento Vocacional e Orientador (2 a 3 horas)
- ⇒ Área de Treinamento Básico (6 a 9 horas)
- ⇒ Atividades Complementares (2 a 3 horas)
- ⇒ Tutorial (1 a 2 horas)

A duração desses programas pode variar entre 6 meses (720) horas e dois anos letivos (1.800 horas).

Tais programas estabelecem um vínculo entre a escola e o mercado de trabalho e as oportunidades adicionais de treinamento para alunos cujo rendimento não é muito

alto. Também oferecem alternativas adicionais para a superação da rigidez dos sistemas de séries, deixando que os alunos trabalhem com um currículo mais apropriado e motivador, em vez de se esperar que se exponham mais uma vez o mesmo currículo padrão no qual já foram reprovados uma vez.

Há sempre o risco de que esses programas não sejam gerenciados apropriadamente: podem segregar alguns grupos de alunos a quem se oferece um currículo que seja visto como inferior, os quais poderão perder o interesse pela aprendizagem. Esses programas costumam dar os melhores resultados, portanto, naquelas situações em que são encarados não como uma opção à educação tradicional, mas como um acesso diferente à educação. Nos casos em que houve insucesso de abordagens tradicionais, oferecem uma visão diferente da continuidade do progresso do aluno pelo sistema de ensino, capacitação e desenvolvimento profissional. Dão aos estudantes, portanto, uma *segunda chance* educacional:

- A União Européia tem dado suporte a seus estados-membros no estabelecimento de escolas de 'segunda chance' em diversas cidades. Esses educandários oferecem ensino e capacitação para jovens que tenham concluído a educação obrigatória com baixa qualificação e poucas habilidades específicas. Adotam uma abordagem individualizada, com base em um contrato entre o jovem e a escola, tentando descobrir meios inovadores de satisfazer as necessidades de aprendizagem dos jovens, com ênfase no uso de tecnologias de informação e comunicações. Envolvem um grande leque de agências no trabalho com esses jovens e estabelecem parcerias com empregadores e administrações locais. Seu objetivo é oferecer aos jovens os conhecimentos formais e as habilidades vocacionais e sociais de que precisarão para progredir no mercado de trabalho ou em oportunidades 'tradicionais' de capacitação junto aos colegas.

3.3 *Emprego apoiado e aprendizagem no ambiente de trabalho*

Embora as questões relacionadas a emprego se encontrem, em um sentido estrito, além do escopo deste Arquivo Aberto, a transição entre a formação escolar e o mercado de trabalho será facilitada se os jovens puderem ter acesso a formas de emprego nas quais possam continuar a receber treinamento e, quando necessário, suporte. Isso significa, por exemplo, colocar os portadores de deficiência para trabalhar em ambientes 'protegidos'. Isso traz consigo a semente de segregação das pessoas, que podem deixar de receber treinamento de atualização. Contudo, é uma alternativa. Em alguns países, os trabalhadores 'gerais' precisam assumir cotas de portadores de deficiência, e chegam a receber incentivos financeiros para fazê-lo. Podem, também, empregar 'motivadores profissionais' – indivíduos capazes de oferecer suporte direto no ambiente de trabalho – ou garantir que outros trabalhadores tenham acesso a maior conscientização ou a treinamento que lhes ajude a dar apoio aos portadores de deficiência.

O treinamento fundado no trabalho é útil quando se compreende que ao se concluir o ciclo educacional formal não se chega ao fim das oportunidades de aprendizagem – particularmente para aqueles cuja escolaridade formal tenha sido uma experiência malsucedida ou truncada. Se por um lado a necessidade de aprendizado por toda a vida estão além do escopo deste Arquivo Aberto, fica claro que um sistema mais inclusivo será capaz de oferecer múltiplas oportunidades para jovens e adultos que queiram continuar a aprender depois de deixar a escola.

3.4 Planejamento da transição

O planejamento do processo de transição é tão importante no encerramento do ensino formal quanto no início da carreira estudantil. As características de planejamento de transição a seguir afiguram-se particularmente importantes:

- ⇒ *Início precoce.* Um processo de planejamento formal precisa ser iniciado bem antes de o estudante deixar o sistema formal de ensino, a fim de que o aconselhamento necessário possa ser buscado e os preparativos necessários, devidamente tomados. Em diversos países (Canadá, Inglaterra, Portugal), o planejamento da transição começa pelo menos dois anos antes da conclusão do ensino formal.
- ⇒ *Abordagem de equipe.* O planejamento geralmente é empreendido por uma equipe, composta por um ou todos os professores, profissionais de saúde e assistentes sociais, especialistas em colocação profissional, expertos do âmbito de educação suplementar e especializada, além de representantes de ONGs. A real configuração da equipe depende das necessidades do indivíduo e da via de desenvolvimento que venha a seguir em sua entrada no mundo adulto, mas os principais guardiões dessa via precisam estar representados. Em alguns casos, os membros da equipe podem precisar conduzir avaliações formais das necessidades do jovem, a fim de orientar a tomada de decisões e garantir que venha a receber os serviços que espera obter como adulto.
- ⇒ *Envolvimento dos pais e do aluno.* Em países com processos de transição bem desenvolvidos, entende-se que as decisões não devem ser meramente tomadas por profissionais e impostas aos jovens. O envolvimento das famílias e dos próprios jovens nas decisões é essencial.
- ⇒ *Um plano de transição.* Muitos países preferem elaborar um plano de transição formal. Dessa forma, há de fato um planejamento que oferece garantia ao jovem e a sua família, informa as agências quanto a suas responsabilidades e possibilita aos administradores verificar a qualidade do processo de planejamento, como também atender a quaisquer necessidades de recurso.
- ⇒ *Um gerente de transição.* Uma boa medida é designar um único profissional como gerente de transição, que se responsabilize pela coordenação do processo de planejamento e garanta sua implantação. O gerente também pode funcionar como um mentor e procurador para o jovem, o ajudando a penetrar no mercado de trabalho adulto.

3.5 Necessidades de treinamento e desenvolvimento

Poucos países possuem um sistema eficiente de transição da escola para o mercado de trabalho, para jovens portadores de deficiência e com outras dificuldades. Há uma grande necessidade de promover serviços coerentes, treinamento e conscientização. Um importante avanço é o envolvimento de jovens e adultos em serviços de planejamento e na contribuição em eventos de conscientização. Da mesma forma, em alguns países, tem-se tentado identificar jovens marginalizados, aos quais não se tinha fácil acesso no passado, para fazê-los refletir sobre a educação oferecida a eles.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Para que os sistemas educacionais se tornem mais inclusivos, é necessário gerenciar as transições de forma que todos os estudantes progridam suavemente ao próximo estágio de desenvolvimento e aproveitem todas as oportunidades que lhes sejam oferecidas. Isso só será possível se a transição *entre* as instituições ou as distintas fases for encarada como um processo a exigir gerenciamento próprio e tão importante quanto a organizações de ensino no âmbito *interno* dessas instituições ou fases. Isso implica que, havendo necessidade de tais procedimentos, estes devem ser claramente definidos e envolver equipes multidisciplinares, coordenadas a partir de planejamento explícito e lideradas por pessoal exclusivamente designado. A transferência de informações de uma fase a outra é crucial, mas igualmente crucial é o uso de tais informações para oportunizar as mudanças necessárias na fase de recepção.

No afã de dar início a formas inclusivas de ensino em instituições ou fases específicas, é fácil perder de vista a importância da transição. Contudo, usado de maneira apropriada, o planejamento da transição pode ser um meio importante na disseminação de práticas inclusivas em um sistema educacional, sem que haja necessidade de mudanças abruptas ou confronto com interesses particulares. Os administradores e tomadores de decisão devem, portanto, refletir sobre as questões que se seguem na revisão do estado atual dos sistemas em que operam.

→ Quais são os sistemas já estabelecidos que facilitam a transição do lar para a escola? Como é que eles envolvem representantes das escolas, órgão estaduais, ONGs e outros que trabalham com crianças jovens?

Em particular, como é que eles classificam o suporte e utilizam o conhecimento das famílias?

- Que barreiras estruturais dentro do sistema de ensino dificultam a transição de fase para fase e de instituição para instituição? Como podem ser removidas?
- Que procedimentos de transferência são necessários, por meio de reuniões, manutenção de registro compartilhado e uma pessoa designada para conduzir a transição?
- Que barreiras estruturais dificultam a transição da escola para o mundo pós-escola? Como podem ser reduzidas?
- Qual o papel desempenhado, na transição, pelo aumento de acesso e transição, por um currículo vocacional, e por emprego assistido e aprendizado no local de trabalho?
- Que procedimentos formais de transição podem ser estabelecidos por meio de reuniões interdisciplinares, planos de transição e de uma pessoa designada para conduzir a transição? Que papel caberia aos jovens e a seus pais nesses procedimentos?

9



TÓPICO 9:

Iniciando e Sustentando Mudanças nas Escolas

QUESTÕES-CHAVE

- ✓ Só é possível desenvolver uma educação inclusiva se houver empenho das próprias escolas para se tornarem mais inclusivas. O envolvimento das escolas em projetos de inclusão é uma maneira eficaz de traduzir na realidade prática uma política nacional para educação.
- ✓ Os projetos tanto podem ser baseados em iniciativas das escolas como em iniciativas do governo, com participação das escolas.
- ✓ Embora cada projeto tenha características próprias, seu sucesso depende de certas condições comuns como responsabilidades bem definidas, apoio efetivo às escolas, mecanismos que facilitem a prática e um bom procedimento de difusão.
- ✓ Os projetos demandam estratégias que ajudem a modificar os costumes e a prática de cada escola, incluindo a capacitação dos professores para avaliar sua própria atividade e empenhar-se na resolução de problemas.
- ✓ Colaborações e parcerias são meios de apoio às escolas, dentre eles a colaboração entre escolas regulares e escolas especiais.
- ✓ Os projetos devem evitar erros comuns, como o estímulo a abordagens extremamente particularizadas ou a dependência de especialistas externos.

LÓGICA

A implementação de sistemas mais inclusivos de educação somente é possível se houver empenho das próprias escolas para se tornarem mais inclusivas. O desenvolvimento de políticas nacionais de inclusão, sistemas de apoio local, formas apropriadas de currículo e avaliação, entre outros, são mecanismos que exercem papel importante no desenvolvimento da educação inclusiva. Contudo, estão fadados ao fracasso se as escolas continuarem oferecendo resistência, se não desenvolverem práticas que sejam efetivamente inclusivas. Por outro lado, há muitos casos de práticas inclusivas desenvolvidas pelas escolas bem antes de qualquer iniciativa nacional neste sentido. Nesses casos, as escolas podem ser as forças motrizes do desenvolvimento do sistema como um todo.

Poucas escolas discordam da inclusão como *princípio*. Contudo, muitas têm reservas quanto à prática da educação inclusiva, e mesmo aquelas que se esforçam para se tornarem mais inclusivas podem não contar com o apoio adequado. Portanto, o problema para administradores e dirigentes é qual a melhor maneira de trabalhar aproveitando as experiências das escolas, superando suas incertezas e capacitando-as para desenvolver práticas inclusivas mais eficazes. Este tópico lida com esses problemas.

EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS

1 Selecionando as escolas participantes

A estratégia mais comum de promoção da educação inclusiva é iniciar um “projeto” de inclusão em que uma ou mais escolas recebem apoio para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Uma questão importante para administradores e dirigentes é quais as escolas que devem ser envolvidas nesses projetos. Esta questão divide-se em duas partes:

- ⇒ Os projetos devem partir do topo para a base (isto é, do governo nacional ou local para a escola) ou vice-versa?
- ⇒ As escolas a serem envolvidas nesses projetos devem ser as “melhores” (isto é, aquelas que já são mais voltadas para a inclusão ou aquelas que já prestam o melhor atendimento aos alunos) ou as “piores” escolas (isto é, aquelas que mais necessitam de desenvolvimento)?

A experiência em diversos países sugere que não há resposta única para essas questões. As mudanças nas escolas podem começar de várias maneiras.

1.1 Iniciativas a partir das escolas

Uma abordagem a partir da escola significa aproveitar iniciativas tomadas das próprias escolas. Para ser efetiva, deve satisfazer as seguintes condições:

- ⇒ é necessário um contexto nacional e/ou local que permita e, se possível, estimule a inovação;
- ⇒ as escolas devem receber apoio prático para suas iniciativas, mesmo que essas iniciativas conduzam a práticas e procedimentos arraigados, em níveis mais altos do sistema;
- ⇒ as lições das escolas inovadoras devem ser difundidas para outras escolas, que, por sua vez, devem ser estimuladas a se tornarem mais inclusivas;
- ⇒ as práticas desenvolvidas pelas escolas inovadoras devem ser formalizadas em documentos e, se possível, na legislação, para que os benefícios sejam generalizados.

1.2 Iniciativas a partir do sistema

Os esforços dos governos para atingirem a meta de Educação para Todos possibilitam a implementação de mudanças no sistema educacional. Em alguns países, a maior inclusão foi resultado de uma série mais ampla de iniciativas para melhorar a qualidade da educação para todos os estudantes. Essas iniciativas têm atingido as escolas a partir de programas do governo.

Nesses casos, a questão não é como aproveitar as iniciativas das escolas, mas como garantir que as escolas se comprometam plenamente com as iniciativas tomadas em nível nacional. A experiência de Portugal fornece-nos um exemplo de como lidar com esta questão:

- O Projeto de Escolas Inclusivas foi implementado em Portugal para formar professores, durante dois anos letivos (1996-1998), com base nos Meios de Formação de Professores: necessidades especiais em sala de aula, da UNESCO (*UNESCO Teacher Resource Pack: Special Needs in the Classroom*). Dois especialistas do Instituto de Inovação Educacional (IIE) coordenaram o Projeto de Escolas Inclusivas em nível nacional. O IIE é um órgão do Ministério da Educação que visa a “promover, apoiar, difundir e estudar inovações com o objetivo de promover educação de qualidade para todos.”

Uma das características desse projeto de inovação foi a criação de acordos de cooperação entre o IIE e cinco escolas de formação de professores em diversas regiões de Portugal. Cinco equipes locais de instrutores – os “grupos de ação” – foram organizadas para coordenarem o projeto nas escolas selecionadas. Originalmente cada equipe local foi formada por cinco membros, incluindo um coordenador da escola de formação e um membro designado por cada Direção Regional de Educação. A estrutura do projeto permitiu que as escolas de formação de professores trabalhassem em estreito contato com as escolas, difundindo práticas inclusivas.

Esse exemplo ilustra algumas importantes condições essenciais para a efetiva implementação de uma política nacional de educação:

- ⇒ O processo de implementação é responsabilidade específica de determinado órgão ou agência do governo. Assim, o governo cria uma ponte entre a *formulação* de sua política de educação, em nível central, e a *implementação* pelas escolas.
- ⇒ As escolas contam com uma rede de apoio que inclui a assistência constante de instituições designadas pelo governo (neste caso, os centros de formação de professores);
- ⇒ Os governos locais e as próprias escolas colaboram na condução do projeto, criando um forte envolvimento local.
- ⇒ As escolas contam com material específico de apoio. Neste caso, foi utilizado o material da UNESCO – embora este nem sempre seja apropriado ou necessário. O que importa é que a educação inclusiva não é simplesmente um princípio geral que as escolas devem aplicar de qualquer maneira.
- ⇒ Há um mecanismo voltado para a difusão dos resultados dos projetos.

Freqüentemente os projetos são realizados em colaboração entre a administração nacional e local e organizações externas, como neste exemplo da América do Sul:

- O projeto “Integração da Crianças Excepcionais em Escolas Convencionais no Peru, na Bolívia e no Equador” foi patrocinado pela DANIDA e desenvolvido com assistência técnica da UNESCO, filial de Santiago, como parte de um projeto maior da UNESCO, “Para uma Educação para Todos”, que tem como objetivo “promover o acesso universal à educação primária, especialmente naqueles países menos desenvolvidos neste aspecto”, promovendo a inclusão de “crianças com necessidades especiais, através da orientação e planejamento de seminários, assistência técnica e intercâmbio de conhecimento especializado. O projeto também está relacionado com outras iniciativas regionais promovidas pela UNESCO de Santiago, como o programa de formação de professores “Necessidades Especiais em Sala de Aula.”

O projeto foi desenvolvido em duas fases: a primeira começou como um projeto nacional no Peru, em 1993, e a segunda difundiu a experiência do Peru no Equador e na Bolívia, de 1996 a 2000. Seus objetivos eram transformar a maneira como o professor lidava com a classe – da abordagem tradicional para uma que fosse centrada nas necessidades particulares de cada aluno –, promover um uso adequado dos recursos, analisar fatores favoráveis à inclusão e disseminar a experiência para outras comunidades do país.

A primeira fase envolveu o desenvolvimento de um projeto piloto sobre os alunos com deficiências em determinadas escolas, juntamente com informação e campanhas de conscientização junto aos financiadores. Esse projeto consistia na formação e assistência aos professores e material didático para as escolas selecionadas em quatro regiões do Peru: Lima/Callao, Ica, Cajamarca e Arequipa. A seleção foi feita através do Diretório de Educação Geral e Especial do Ministério da Educação.

A segunda fase concentrava-se na consolidação da experiência no Peru, e na expansão do projeto para o Equador e a Bolívia, incluindo atividades como formação e assistência aos professores, supervisão dos professores e distribuição de material didático para as salas de aula selecionadas. Em ambos os países houve um projeto piloto em menor escala, voltado para toda a comunidade, incluindo uma escola especial e duas escolas normais.

Este exemplo tem como fatores essenciais:

- ⇒ Uma seqüência definida de etapas. Em primeiro lugar, não se espera que uma escola se torne mais inclusiva sem preparação e assistência adequadas. Do mesmo modo, o projeto não é expandido até que uma fase piloto tenha demonstrado sua viabilidade.
- ⇒ Como no caso de Portugal, as escolas são ligadas a uma rede externa de apoio técnico especializado. Esse apoio não termina com a formação preparatória; os professores podem tornar-se especialistas através do processo de implementação. Além disso, o apoio é dirigido tanto aos professores quanto aos alunos.
- ⇒ As famílias e demais membros da comunidade são envolvidos desde a primeira etapa. O projeto baseia-se na compreensão de que as escolas não funcionam no vácuo e de que as atitudes das comunidades atendidas por essas escolas podem ser cruciais para determinar o alcance das práticas inclusivas.
- ⇒ Há uma fase específica para a difusão, em que os resultados do projeto são disponibilizados para um público maior.

1.3 *Trabalhando com escolas mais ou menos eficientes*

Muitos projetos de inclusão lidam preferencialmente com algumas escolas selecionadas, não com todas as escolas de determinada área ou distrito. A maioria dos países considera importante começar com escolas onde o projeto tenha mais probabilidade de ser bem-sucedido. Podem ser cometidos erros na seleção das escolas, mas a experiência sugere que algumas dessas escolas, ou todas elas, devem ter as seguintes características:

- ⇒ o projeto deve contar com a atuação de membros mais experientes, capazes de oferecer efetiva liderança na escola e supervisão eficaz da equipe de professores;
- ⇒ a administração local deve responsabilizar-se pela escola e apoiar o projeto;
- ⇒ a equipe de professores deve ser relativamente estável, a fim de que as instruções do projeto sejam aprendidas com o passar do tempo;
- ⇒ deve haver um bom relacionamento entre os professores, a fim de que se disponham a colaborar uns com os outros;
- ⇒ as escolas devem ter condições e disposição para dedicar um tempo substancial ao projeto, participando da formação e das atividades de colaboração;
- ⇒ deve haver disposição para refletir sobre a prática e para aceitar novas idéias.

Esses não são os únicos fatores a serem considerados. Outro fator, por exemplo, pode ser o apoio forte da comunidade, como também a redução da pressão sobre as escolas (especialmente aquelas carentes de recursos ou inseridas em um ambiente social particularmente difícil). Além disso, é importante não enfatizar demais a necessidade de condições ideais para o início do projeto, por duas razões principais:

- ⇒ Por melhores que sejam as condições do início do projeto, este só poderá ser considerado bem-sucedido se for atingir as condições menos favoráveis. Projetos de inclusão limitados podem fazer com que certas escolas sejam mais inclusivas, mas não criam sistemas inclusivos de educação. Estes só se formam quando envolvem até mesmo as escolas menos eficientes e mais relutantes.
- ⇒ As escolas não são instituições monolíticas. Mesmo que os membros mais experientes se dediquem ao projeto, pode ser que alguns professores não o façam. Mesmo que a maioria das condições seja favorável, pode haver barreiras para a educação inclusiva.

Portanto, é importante planejar todos os projetos levando em conta as dificuldades, já que esses projetos normalmente são implementados em condições desfavoráveis. Isso significa que os projetos devem ser elaborados de maneira que as escolas mudem gradualmente, tornando-se mais voltadas para a inclusão. Vejamos, na próxima sessão, como isso pode ser feito.

2 Transformando as escolas

Quando os costumes da escola estão arraigados com pouca conscientização dos princípios de participação, colaboração e inclusão, o desenvolvimento de práticas mais inclusivas terão que desafiar e anular os valores, conceitos e práticas existentes. Se os líderes da escola tiverem empenho em se tornarem mais inclusivos, as dificuldades iniciais podem ser reduzidas com uma orientação cautelosa, facilitando o aparecimento de novos costumes e práticas. Contudo, deve ser levado em conta o fato de que, mesmo nessas circunstâncias, uma maior inclusão envolve adaptações a longo prazo, portanto as escolas precisam de apoio contínuo em todo o processo.

Os projetos devem adotar estratégias específicas para ajudar as escolas a adaptar suas práticas. Algumas dessas estratégias foram desenvolvidas a partir da experiência de diversos projetos de inclusão na América do Sul e na região do Caribe:

- Os projetos de inclusão dessas regiões adotaram as seguintes estratégias:
 - ⇒ *Estimular os professores a observarem o aprendizado dos alunos.* Isto ajuda os professores a observar não apenas a “deficiência” ou a “diferença”, mas também a entender como ensinar eficazmente cada aluno.
 - ⇒ *Estimular a análise crítica da prática docente.* Os professores podem recorrer (e auxiliar uns aos outros) ao exame crítico de suas atividades docentes, baseados no que aprenderam sobre seus alunos.

- ⇒ *Prover os professores de mais informação e idéias práticas.* Isto normalmente requer uma mudança no papel dos serviços de apoio: do atendimento a alunos individuais para a assistência ao trabalho dos professores da educação normal.
- ⇒ *Dar mais autonomia aos professores.* Capacitar os professores a tomarem mais decisões sobre como ensinar, que recursos utilizar, entre outras, permite-lhes desenvolver uma série de estratégias que correspondam à diversidade dos alunos.
- ⇒ *Concentrar-se não apenas em alguns, mas em todos os alunos.* Ao dirigirem a educação inclusiva somente para alguns alunos a serem “incluídos” ou “integrados”, os professores sentirão a necessidade de um intercâmbio entre esses alunos e os demais. Devem, portanto, ser estimulados a conceber a educação inclusiva como meio de melhorar a qualidade da educação de todos os alunos.
- ⇒ *Trabalhar com os pais.* As escolas são muito sensíveis às reações dos pais, portanto as práticas inclusivas de uma escola devem ser acompanhadas por um trabalho de acompanhamento, fora da escola, visando ao apoio e à colaboração dos pais e familiares.

Algumas dessas estratégias estão sendo aplicadas nos projetos comentados. Em particular, o projeto de inclusão português foi extensamente avaliado, a fim de se aprender o máximo possível com as experiências. A avaliação mostrou que algumas estratégias são cruciais para as mudanças nas escolas.

- Na experiência de Portugal, o sucesso da inclusão deveu-se aos seguintes fatores:
 - ⇒ *Trabalho com a escola como um todo e implementação sistemática de mudanças em toda a escola.* Isto significa lidar simultaneamente com a adaptação do currículo, com a prática envolvendo os alunos, as famílias e a comunidade, com as atividades organizacionais, com os professores e com a avaliação. Além disso, é necessário entender como esses elementos interagem uns com os outros. É importante que a educação inclusiva não seja vista simplesmente como uma série de pequenas modificações de procedimento dirigidas a poucos alunos.
 - ⇒ *Utilização de muitas iniciativas para gerar mudanças na escola.* Uma nova legislação sobre a autonomia escolar, com uma administração e um governo voltados para um currículo flexível foram fatores particularmente importantes. Em termos gerais, o projeto de inclusão foi associado tanto a iniciativas externas como das próprias escolas, com o aproveitamento das mudanças que essas escolas já tinham iniciado. Isso evitou que a educação inclusiva fosse vista como uma carga desconexa imposta às escolas.
 - ⇒ *Trabalhar a longo prazo com a escola.* A formação e a conscientização no início do projeto foram importantes, mas não suficientes. As escolas precisaram de apoio a longo prazo, para garantir que o projeto fosse consolidado. Isso significa que cada centro de formação deveria formar professores, diretores e outros profissionais de educação, em programas

de treinamento a longo prazo e com base nos contextos locais. Também significa que as administrações deveriam oferecer apoio a longo prazo.

⇒ *Estimular a colaboração entre os professores.* A resolução de problemas em cooperação (neste caso, facilitada pelos Meios de Formação de Professores, da UNESCO) é importante para melhorar as habilidades e estimular mudanças nas escolas, que podem ultrapassar a duração do próprio projeto. A reflexão e a resolução conjunta de problemas foram um fator essencial para o sucesso do projeto em diversas escolas.

Com base nessas experiências, podem ser identificados alguns princípios fundamentais para criar mudanças que tornem mais inclusiva a educação nas escolas:

- ⇒ Os professores devem ser capacitados para avaliar criticamente sua atividade, com base em uma compreensão detalhada das necessidades dos alunos. Isso deve ser feito em um contexto de ajuda mútua e resolução cooperativa de problemas, o que, às vezes, pode levar a processos frutíferos de pesquisa-ação.
- ⇒ Os professores devem ser capacitados para resolver seus próprios problemas, mas também se tornarem especialistas, para poderem fornecer informação e instruções. Esses especialistas devem trabalhar em estreito contato com a escola, atuando diretamente com seus professores.
- ⇒ Mudanças na prática dos professores devem ser parte de modificações mais amplas na organização e aplicação do currículo, a fim de que a prática seja apoiada por esses fatores. As mudanças voltadas para as necessidades da educação inclusiva devem ser vistas como parte de outras iniciativas externas e internas, com a qual as escolas estejam comprometidas.
- ⇒ É necessário que a comunidade, incluindo a administração local, apóie as mudanças.
- ⇒ O processo de mudança deve ser visto como de longo prazo, necessitando de apoio contínuo. Esse apoio deve ter como objetivo estimular a escola a refletir e buscar soluções para problemas que inevitavelmente surgirão.

3 Colaboração e parcerias entre as escolas

Projetos de Educação inclusiva normalmente podem atuar em escolas que trabalhem sozinhas ou com o auxílio da equipe central do projeto. Embora seja possível realizar um bom trabalho desta maneira, não se pode negligenciar o quanto as escolas podem auxiliar umas às outras, através de redes de colaboração. Trabalhando em cooperação, as escolas podem:

- ⇒ compartilhar experiências e conhecimentos;
- ⇒ desenvolver políticas e práticas comuns;
- ⇒ substituir a competição e o interesse próprio por uma série de investimentos na rede de colaborações;

- ⇒ desenvolver experiência e capacidade especializada de ensino que se tornem recursos à disposição da rede como um todo;
 - ⇒ criar economias de escala, a fim de que as diversas necessidades dos alunos sejam mais facilmente atendidas.
- No sistema educacional da Holanda, que costumava ser bastante discriminatório, a educação especial cresceu rapidamente nas décadas de 1980 e 1990. Para desenvolver a prática da educação inclusiva, o governo introduziu, recentemente, o projeto “Novamente Juntos na Escola”, agrupando alunos e professores de escolas normais (primárias) e especiais. Cada grupo é responsável por aproximadamente 2.000 alunos, incluindo tanto os que têm necessidades especiais como os outros, e recebe recursos financeiros para atenderem as necessidades de seus alunos. Cada grupo tem que decidir se utiliza os recursos para manter seus alunos nas escolas especiais do grupo ou nas escolas normais. A expectativa é que, gradativamente, as escolas normais prefiram manter seus alunos (e, portanto, seus recursos), ao invés de seguirem a velha política de remanejamento para escolas especiais.

Neste exemplo, o estabelecimento de redes de colaboração entre as escolas criaram um contexto que torna provável uma maior inclusão. Essas redes de colaboração receberam recursos financeiros, assistência especializada e flexibilidade para desenvolver práticas mais inclusivas. Evidentemente, a criação de um contexto eficaz, por si só, não garante que haja práticas mais inclusivas, exceto se houver alguma pressão do governo no sentido de reduzir a segregação e também um trabalho profissional e organizacional apropriado.

O exemplo da Holanda ilustra uma forma particular de colaboração, muito útil nos primeiros estágios da mudança para uma educação inclusiva. Um país na situação da Holanda tende a ter um sistema duplo de educação: especial e normal. Enquanto as duas formas de educação permanecem separadas, as escolas convencionais encontram dificuldade em desenvolver a capacitação necessária para atender à diversidade dos alunos, sendo muito mais simples para elas remover determinados alunos para as escolas especiais.

Uma forma de avanço é desenvolver projetos em que escolas convencionais e especiais trabalhem juntas. Isso estimula o desenvolvimento compartilhado de habilidades, ajudando a desmistificar a educação especial. Os professores de escolas convencionais podem ficar mais familiarizados com as técnicas de educação especial e com os alunos das escolas especiais. Por outro lado, os educadores de ensino especial podem aprender com o ensino convencional e começar a adaptar suas habilidades a outros contextos.

- Na Catalunha, Espanha, uma experiência de cooperação entre uma escola convencional e uma escola especial, iniciada no ano letivo de 1989-1990, tem tido continuidade até os dias atuais. Os primeiros participantes da experiência foram os alunos mais novos (cinco anos de idade) de ambas as escolas. De manhã, eles brincavam juntos. Depois deste primeiro contato, outras atividades eram iniciadas, com alunos de todas idades. Atualmente, alunos de ambas as escolas compartilham a maioria das atividades, das quais participam todos os alunos, incluindo os mais novos e os da escola de

ensino fundamental. A cooperação entre as duas escolas envolve uma parte comum nos currículos, o que permite aos professores pensarem juntos sobre as maneiras de lidar com a diversidade. Eles concluíram que o atendimento à diversidade deve basear-se em uma estrutura de educação inclusiva, com o desenvolvimento de uma “Escola para Todos”. Para esses professores, o acesso de todos os alunos ao aprendizado requer mudanças organizacionais e metodológicas.

A participação nas colaborações entre escolas normais e especiais é um grande desafio para os professores. Como indica o exemplo citado, as implicações ultrapassam o simples compartilhamento de ambiente comum ou o desenvolvimento de uma equipe coordenada. A colaboração implica que se unam forças e que se identifiquem metas comuns. A este respeito, o caso da Catalunha mostrou fatores particularmente importantes:

- ⇒ a dedicação dos líderes mais experientes e sua atitude positiva durante todo o projeto, apesar das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas;
- ⇒ organização eficiente, que limita a quantidade de reuniões e outras tarefas administrativas;
- ⇒ proximidade entre as escolas participantes;
- ⇒ a franca aceitação do fato de que a colaboração pode intimidar tanto os educadores de escolas convencionais como de escolas especiais, e a disposição para discutir bastante este assunto;
- ⇒ o envolvimento antecipado das famílias e a disposição para escutar seus pontos de vista e preocupações;
- ⇒ o envolvimento de todos os adultos das escolas participantes, incluindo aqueles que não são professores;
- ⇒ a participação de um facilitador que não seja das escolas participantes (por exemplo, um psicólogo educacional ou outros membros de uma equipe local de apoio) e
- ⇒ o planejamento e a avaliação das atividades realizadas durante o projeto.

4 Alguns erros comuns

Trabalhar com as escolas para o desenvolvimento da educação inclusiva é uma tarefa complexa que, embora normalmente bem-sucedida, nem sempre deixa de apresentar algum erro. É possível evitar que outros cometam esses erros, apresentando uma lista dos erros mais comuns, como:

- ⇒ Os executores dos projetos devem estar dispostos a oferecer instruções práticas e estratégias aos professores. Estes tendem a concentrar-se excessivamente em abordagens particularizadas de planejamento e ensino. Inicialmente, estas abordagens podem ser bem recebidas pelos professores, mas também podem revelar-se inadequadas para classes muito numerosas. De qualquer maneira, este tipo de abordagem isola o aluno dos seus pares e do currículo.

- ⇒ É provável que qualquer mudança cause preocupação e esforços adicionais para os professores. Às vezes, este fator é negligenciado, e os professores podem sentir-se sobrecarregados e, por isto, rejeitar as mudanças propostas.
- ⇒ Em projetos em que alunos com deficiências ou dificuldades participem da escola normal, os executores desses projetos podem preferir colocar esses alunos em séries inadequadas, quando seria melhor trabalhar com a escola e com os professores, para o desenvolvimento de abordagens de ensino mais flexíveis.
- ⇒ Devem ser dadas, às escolas e professores, condições para que o projeto tenha mais probabilidade de ser bem-sucedido. Às vezes as escolas e professores dispõem de verbas e salários adicionais. Contudo, isto significa que o projeto se desenvolve em condições que não são as típicas do resto do país ou do distrito. Neste caso, suas instruções são difíceis de serem transferidas, pois outras escolas e professores podem rejeitá-las, a não ser que também eles recebam incentivos.
- ⇒ Às vezes os projetos disponibilizam especialistas para as escolas e os professores. Se isto não for feito com cautela, pode criar uma excessiva dependência dos especialistas, e o projeto pode até fracassar quando o auxílio dos especialistas não estiver mais disponível. A função dos especialistas é capacitar as escolas e os professores, não desqualificá-los tirando-lhes a responsabilidade.

QUESTÕES E IMPLICAÇÕES

Neste tópico focalizamos a escola como o local de mudanças para uma educação inclusiva. Em particular, identificamos maneiras pelas quais as escolas podem ser envolvidas em projetos de inclusão. Como sempre, nestes Tópicos para Discussão, é importante que as possibilidades apresentadas aqui não sejam vistas isoladamente. Muito desenvolvimento de educação inclusiva acontece fora dos projetos específicos e, de qualquer maneira, somente os projetos não garantem um sistema completamente inclusivo. Administradores e dirigentes devem, portanto, envidar todos os esforços que puderem para que o sistema seja mais inclusivo.

Entretanto, o envolvimento direto das escolas nos projeto é uma maneira eficaz de transformar em realidade a retórica das políticas públicas e as oportunidades oferecidas pela reestruturação dos sistemas de educação. Além disto, os projetos podem ser particularmente eficazes em demonstrar para os demais componentes do sistema educacional que a educação inclusiva é possível aqui e agora.

Com a finalidade de maximizar o impacto do envolvimento direto das escolas, administradores e dirigentes podem tomar em consideração as seguintes questões:

- Quais são as oportunidades para se criarem iniciativas das próprias escolas, a fim de se elaborarem projetos que se desenvolvam a partir de suas próprias experiências?
- Quando os projetos são iniciados fora das escolas, é melhor trabalhar com aquelas que forem mais ou menos eficientes?
- Independentemente do grau de eficiência das escolas, que tipo de assistência deverá ser-lhes oferecida para que superem as dificuldades que inevitavelmente irão encontrar? Em particular: pode ser oferecida uma assistência a longo prazo, se possível envolvendo as famílias e a comunidade? É possível um trabalho voltado para toda a escola, em que os professores sejam auxiliados a avaliar suas próprias atividades?
- Quais são as oportunidades para a promoção de projetos cooperativos entre as escolas? Se já houver redes de colaboração entre as escolas, que outras formas de incentivo e apoio podem ser oferecidas para garantir uma mudança no sentido de maior inclusão?
- Quais são as oportunidades para a colaboração entre escolas especiais e normais? Como os professores podem ser apoiados para enfrentar as dificuldades que possam surgir neste tipo de colaboração?
- Quais são as oportunidades atualmente disponíveis para a promoção de mudanças educacionais (reformas, maiores transformações ou programas de intervenção, legislação que promova práticas mais inclusivas)? Como podem essas oportunidades ser usadas para incumbir escolas e professores a tornarem possível o acesso e a diplomação de todos os estudantes?

Bibliografia

As fontes aqui citadas não têm, em definitivo, a pretensão de ser um catálogo completo de referências sobre educação inclusiva. Trata-se apenas de uma lista bibliográfica das fontes citadas no Arquivo Aberto ou que se mostraram úteis na sua elaboração. A listagem destas fontes, no presente trabalho, não implica necessariamente endosso ao conteúdo de qualquer uma delas.

REFERÊNCIAS E FONTES DE EXEMPLOS

- Baez, M. (1999) Developing inclusive education in Chile, In Daniels, H. & Garner, P. (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (Londre, Kogan Page).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Bristol, CSIE).
- Delors, J. (Chairman). (1996) *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (Paris, UNESCO).
- Engelbrecht, P., Green, L.m Naicker, S & Engelbrecht, L. (1999) *Inclusive Education in Action in South África* (Pretória, J.L. van Schaik.).
- Inter-Agency Commission, W.C.E.F.A. (1990) *Final Report. World Conference on Education for All: Meeting basic learning needs. 5 a 9 de março de 1999, Jomtien, Tailândia* (Nova Iorque, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All).
- Mitchell, D. (1998) *Re-forming Special Education: A New Zealand Perspective* Lecture presented at Yokahama, Japão, e em outros lugares.
- Pijl, S.J. & Meijer, C.J.W. (1999) The Netherlands: supporting integration, In Daniels, H. & Garner, P. (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (Londres, Kogan Page).
- Pijl, S.J., Meijer, C.J. W., & Hegarty, S. (Eds.) (1997) *Inclusive Education: A Global Agenda* (Londres: Routledge).

- Slavin, R.E., Madden, N.^a, Dolan, L.J. & Wasik, B.A. (1996) *Every Child, Every School: Success for all* (Newbury Park, CA, Corwin).
- Teferra, T. e outros (1996) Mediational intervention for sensitizing caregivers, in: Pinina Klein (Ed.) *Early Intervention: cross-cultural experiences with mediational approach* (Nova Iorque, Garland Publishing Inc.).
- UNESCO (1993) *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1994) *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1995) *Review of the Present Situation in Special Education* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1999) *Salamanca Five Years On. A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement and Framework for Action. Adopted at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (2000) *One School for All Children*. EFA 2000 Bulletin.
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Adotado e aberto para assinatura, ratificação e adesões pela resolução da Assembléia-Geral 44/25, de 20 de novembro de 1989, em vigor a partir de 2 de setembro de 1990, de acordo com o artigo 49.
- United Nations (1993) *United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (A/C.3/48/L.3, de 1º de outubro de 1993)*. Nova Iorque: United Nations.
- World Education Forum (2000) *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Texto adotado pelo World Education Forum, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

WEB SITES

- ⇒ Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
<http://www.inclusion.uwe.ac.uk>
- ⇒ Enabling Education Network (EENET)
<http://www.eenet.org.uk>
- ⇒ European Agency for Development in Special Needs Education
<http://www.european-agency.org/>
- ⇒ European Union second chance schools:
<http://www.e2c-europe.org>

- ⇒ International Labour Organisation (ILO)
<http://www.ilo.org>
- ⇒ Organisation for Economic Co-operation and Development
<http://www.oecd.org/els/education/>
- ⇒ UNESCO
<http://www.unesco.org/education>
- ⇒ UNESCO/Inclusive Education
<http://www.unesco.org/education/sne>
- ⇒ UNICEF
<http://www.unicef.org>
- ⇒ World Bank
<http://www.worldbank.org/>
- ⇒ World Health Organisation (WHO)
<http://www.who.int/home-page/>

Vários governos nacionais possuem web sites que informam a respeito de suas políticas de educação inclusiva. Uma forma fácil de acessar sites governamentais é via

“Governments on the Web”

<http://www.gksoft.com/govt/en/>