

TRAÇANDO OS MESMOS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anabel Moriña Díez
Dpto. Didática e Organização Educativa
Universidade de Sevilha
Espanha
anabelm@us.es

RESUMO

A educação inclusiva é o argumento principal deste artigo. Começando com uma conceitualização do significado de inclusão em educação, continuará sendo proposto algumas condições que são necessárias para desenvolver nos centros para que se caminhe para a inclusão. Neste sentido, entre outros, a colaboração, a liderança compartilhada, o apoio curricular e institucional, a implicação da comunidade educativa são pilares fundamentais para a implementação deste modelo de educação. O artigo finalizará com uma reflexão sobre o que podemos fazer ou que direções deveríamos seguir para conseguir centros de educação é os que tenham capacidade para todo o alunado e nos quais o objetivo seja uma resposta educativa equitativa e de qualidade para todos.

PALAVRAS CHAVE

Educação inclusiva, colaboração, participação, equidade, qualidade

1. INTRODUÇÃO

“Nos extremos, alguns meninos e meninas excluídos se transformam em invisíveis, quando lhes denegam seus direitos, quando passam completamente despercebidos em suas comunidades, quando não podem ir à escola ou quando estão longe do alcance das autoridades devido a sua ausência nas estatísticas, nas políticas e nos programas”. (UNICEF, 2005: 7)

A educação inclusiva não está sendo desenvolvida da mesma maneira em todos os países. Em alguns, como ilustra a entrevista anterior, a inclusão passa por desafiar aos sistemas de educação com o fim de garantir a escolarização de todos os meninos e meninas. Em outros, o objetivo está em combater situações onde a escola para determinados

estudantes representa medidas de atenção à diversidade segregadoras e o estabelecimento de vias paralelas. E também há outros países os quais aparentemente suas políticas de educação refletem os princípios de uma educação inclusiva mas que na prática estão sendo desenvolvidas propostas pseudo-inclusivas.

Todos os sistemas de educação, independentemente do contexto político, social, cultural, econômico devem seguir incorporando em suas agendas mecanismos para ir avançando para práticas mais inclusivas. Neste sentido, concordo com a colocação do professor Mel Ainscow (2008), que em uma recente conferência expressava a necessidade de considerar que “cada menino e menina é importante”. Se assumirmos esta colocação, se supõe que deveremos questionar o que estamos fazendo e teremos que propor o que podemos fazer para chegar a ser mais inclusivos em nossas políticas, práticas, atitudes, etc.

Indevidamente falar de inclusão supõe fazer referência a exclusão. Aqueles sistemas de educação que estão avançando para práticas de educação inclusiva foram eliminando barreiras que conduzem a processos de exclusão.

Em um contexto mais amplo, dos trabalhos sobre exclusão social aprendemos que se trata de um processo estrutural e não conjuntural (Witcher, 2003), pelo qual a determinados cidadãos é negado o direito a participar das estruturas sociais, políticas, econômicas, trabalhistas e também educativas de um contexto concreto. Outra idéia que acompanha a esse processo é que não existe uma única forma de exclusão, mas pode se dizer em termos de diversos graus da mesma que podem conduzir a vivências pessoais e histórias sociais diferentes (Subirat, 2006, Tezanos, 2001). Neste terreno existe um acordo generalizado ao assinalar o caráter multidimensional da exclusão social. Pode ser entendido além disso como um fenômeno que supõe a interação de diversos fatores de risco que marcam os itinerários das pessoas.

A pesquisa atual, além disso, permite estabelecer uma estreita relação entre exclusão social e educativa, sendo a primeira mais geral e a segunda mais específica. De fato, autores como Slee e Allan (2005) afirmaram que a escola inclusiva é um movimento social contra a exclusão educativa, sendo o âmbito educativo um dos fatores geradores de exclusão mais potente. Assim, Macrae, Maguire e Melbourne (2003) contribuíram com seu trabalho à tese de que a exclusão escolar pode gerar a médio e longo prazo exclusão social. Esses autores mostram dados de como

em estudos recentes aparecem referências a jovens que poderiam ser considerados pessoas em situação ou risco de exclusão social. Estes jovens têm em comum, entre outras características, um absentismo freqüente do centro de educação, uma limitada ou inexistente qualificação acadêmica, etc.

Neste artigo eu gostaria de expor algumas questões que considero prioritárias para desenvolver práticas inclusivas nas organizações educativas. O artigo partirá de algumas idéias relacionadas com a conceitualização da educação inclusiva. Posteriormente me centrarei no núcleo deste trabalho que gira em torno de como desenvolver condições para que os centros possam ter uma orientação inclusiva. Neste compartimento proporei algumas questões práticas que podem ajudar aos centros a realizar uma auto avaliação sobre seu processo de educação inclusiva. O artigo terminará com algumas reflexões em torno de algumas direções a seguir para construir comunidades inclusivas.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM PROCESSO QUE DESAFIA ÀS PRÁTICAS DE EXCLUSÃO

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas aonde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos das mesmas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (Moriña, 2004).

Das colocações dos Direitos humanos podemos estar falando de educação inclusiva como uma questão de justiça. Todos os meninos e meninas têm direito a ser educados juntos (CSIE, 1997), a não ser discriminados e segregados por diferenças individuais. No livro “o direito de aprender” Darling-Hammond (2001) assume que a nenhuma pessoa deve ser privada da oportunidade de aprender. É por isso que um dos desafios no qual devemos continuar trabalhando é aquele no qual os sistemas de educação garantam a todos os estudantes em todas as comunidades seu direito a aprender.

A idéia de que todas as pessoas têm direito a receber a educação em um sistema único e em seu próprio entorno é importante mas não suficiente

da colocação que trato de desenvolver neste artigo. Além disso, é necessário reconhecer o fato de que todos os meninos e meninas têm o direito a receber

uma educação de qualidade. Portanto, todas as pessoas que se dedicam à educação estão na obrigação de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos e cada um de nossos estudantes. Como nos recorda Pather (2007) a qualidade deve ser entendida em contraposição a aqueles sistemas de educação que optaram por uma educação eficiente para determinados estudantes -quer dizer, seleciona-se aos melhores pelo que se exclui a determinados estudantes-. Pelo contrário, a qualidade é considerada como uma resposta justa e equitativa para todos os estudantes.

Neste sentido é necessário que nos posicionemos porque não podemos permanecer neutros e devemos nos perguntar *estamos dispostos a questionar o que fazemos e procurar caminhos para que isto possa ocorrer?*

Mas a inclusão também é uma questão social. Para Sapon-Shevin (2003) a inclusão exige que reflitamos sobre *que tipo de mundo queremos criar e como deveríamos educar a nossos estudantes para esse mundo?* Esta autora reflete a respeito de que a eliminação, segregação, marginalização de determinados estudantes considerados como diferentes (já seja por sua falta de capacidade, procedência cultural, origem social, etc.) não permite ensinar ao resto dos estudantes a viver em uma sociedade plural, onde se compreendam as diferenças, respeite-se a outros, etc.

Deste modo que a inclusão seja considerada uma questão social, supõe que requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade. Isto quer dizer que não só corresponde às escolas garantir uma educação inclusiva, também a sociedade deve fazê-lo.

Por outro lado, também a educação inclusiva é uma forma de viver. Isto quer dizer que deve se supor uma opção pessoal que deve ser coerente com as atuações que levamos adiante. Para autores como Pearpoint e Forest (1999) esta forma de viver, tem relação com o “viver juntos”, com a “acolhida ao desconhecido”.

Uma última idéia que eu gostaria de ressaltar é que a educação inclusiva pode ser entendida como o único caminho para conseguir uma maior equidade em educação. E a equidade está vinculada com princípios éticos e de justiça. Se supõe levar em consideração as diferenças entre as pessoas e dar resposta a estas de acordo ao que cada pessoa necessita. É oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades para que possam aproveitar suas potencialidades, desenvolver-se e avançar para sua plena realização.

3. DESENVOLVER AS CONDIÇÕES NOS CENTROS PARA IR PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nessa parte queria apresentar algumas das lições aprendidas das pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva (Alderson, 1999; Hopkins, Ainscow e West, 1994; Pijl, Meijer e Hegarty, 1997; Porter, 1995, etc.). As dez lições que vou analisar eu gostaria que fossem contempladas de uma dupla visão. Por um lado, como elementos que podem descrever aos centros que desenvolvem práticas inclusivas. Por outro lado, podem ajudar a aquelas organizações que desejem começar a desenvolver práticas inclusivas. Por sua vez em um duplo sentido pode ser entendida esta segunda leitura. Em primeiro lugar, serve de instrumento de auto-revisão da própria organização quanto a que um centro pode analisar em que fase do processo de educação inclusiva se encontra em relação às condições abordadas neste artigo. Em segundo lugar, serve também como projeção futura, de acordo à visão transformadora que propomos, já que possivelmente para começar a construir práticas inclusivas se deverá iniciar o processo por alguma destas condições.

Para as idéias que apresentamos a seguir vou me apoiar em dois projetos nos quais participei nos dez últimos anos. Um deles “a escola da diversidade” (Moriña, 2008) é um programa de formação colaborativa para o professorado sobre educação inclusiva. Esse programa é o resultado de uma avaliação do desenho e desenvolvimento do programa em centros de educação Infantil, Fundamental e Médio. O segundo projeto trata de uma pesquisa que recentemente finalizamos sobre exclusão social (Parrilla, 2008)¹. Esse estudo foi desenvolvido em duas Universidades: a Universidade de Sevilha e a da Cantábria. O propósito geral que se persegue é a análise da construção (como vivência pessoal) do processo de exclusão social de jovens com idades compreendidas entre 18 e 25 anos.

A amostra total do estudo está composta por 48 jovens em situação ou risco de exclusão pertencentes a grupos vulneráveis a processos de desigualdade por motivos de cultura ou etnia minoritária, falta de capacidade, classe socioeconômica e gênero. A metodologia utilizada é a pesquisa biográfico-narrativa, que permite dar voz aos participantes, através da construção de suas histórias de vida.

¹ Pesquisa financiada pelo Ministério da Educação e Ciência, I+D+I, 2004-07, Ref. SEJ 2004-06193-C02-02/EDUC, Directores. Ángeles Parrilla y Teresa Susinos.

Uma das conclusões deste trabalho é a identificação de barreiras e ajudas à inclusão. Nas páginas seguintes, em ocasiões, irei introduzindo as vozes dos jovens que sofreram processos de exclusão educativa e que ajudam a construir o discurso de como deveriam atuar as escolas em matéria de educação.

Por último, nos perguntamos, quais são as 10 lições que prendemos?
E a resposta pode ser resumida a seguir:

1. A diversidade é uma oportunidade
2. O apoio colaborativo e curricular
3. A liderança compartilhada
4. A colaboração entre o professorado
5. A pesquisa e reflexão do professorado
6. A formação inicial e permanente em colaboração centrada na inclusão
7. As redes de escola
8. O compromisso da comunidade educativa
9. O sentimento de comunidade
10. A sala-de-aula como comunidade social e de aprendizagem

3.1. Da diversidade como um problema à diversidade como uma oportunidade

Nos centros de educação e na sociedade em geral se parte da idéia de que a diversidade é um problema que terá que ser resolvido. Nesse sentido, esse conceito é construído em contraposição a uma suposta idéia de normalidade. Como diz Corbett (1991) não é possível falar nesses termos, entendendo que toda pessoa que se afaste do padrão de normalidade seja considerada como anormal ou atípica. Lança a seguinte pergunta : “Então, quem quer ser normal? A autora reconhece que gosta da diferença porque supõe uma “maravilhosa” combinação de culturas, histórias, pensamentos... As vidas das pessoas podem ser enriquecidas mutuamente. Por isso, acrescenta Corbett que se sentiria insultada por ser rotulada como “normal”. Mas precisamente, os rótulos são o mais comum numa organização educativa. Recorre-se com muita facilidade e naturalidade a um rótulo para reconhecer às pessoas, sem contemplar o dano ou efeito que isto ocasiona nas pessoas que recebem esses rótulos. A seguinte reflexão exemplifica de uma forma clara esse argumento:

“R²: Era conhecida pela DA (dificuldade de aprendizagem), por esse aspecto e nada mais.

P: Conhecida por seus companheiros? R: E por outras classes também... os professores...

² A abreviação R significa resposta e a P quer dizer pergunta.

todos os professores dizem meu nome e já sabem quem sou... P: E como se sentia com isso? R: Como me sentia? Muitas vezes havia momentos, muitos, que desejava ser normal, de algum jeito...” (História de vida da Ana).

Desde essa concepção da diversidade se anula, ignora ou rechaça as diferenças humanas. Essa visão provoca atitudes e práticas de discriminação, marginalização, exclusão para aquelas pessoas que pelos “outros” (são consideradas normais) são vistos como diferentes. As percepções de seus iguais, como veremos na seguinte entrevista, ou a dos próprios docentes através de suas metodologias, expectativas ou condutas fazem que se vivencie o sentir-se diferente como um processo doloroso:

“R: Eu queria ser um deles, mas eles não me deixavam, algumas vezes não me deixavam. Eu não gostava dos meninos que riam de mim, porque aí me via como que se eu não fosse ninguém, como eu via esse menino se está rindo de mim, se está rindo de mim porque claro que é melhor que eu e eu não sou ninguém (...) P: E o que fazia você para ser..., como você demonstrava que queria fazer parte deles? R: Eu me aproximava para jogar com eles, tentava falar dos animais e eles falavam de futebol, por exemplo (...).” (História de vida do Sérgio).

Entretanto, um centro que desenvolve práticas inclusivas encontra na diversidade uma oportunidade para aprender, para questionar o que se faz e propor mudanças no centro e nas salas-de-aula. A diversidade é comemorada nessas instituições e se entende que as diferenças humanas são comuns. Diversidade se concebe como um conceito amplo no qual todas as pessoas tem condições independentemente de sua capacidade, origem social, cultura, etc.

Um centro que deseje começar a ir para a inclusão deverá refletir sobre qual é o conceito de diversidade que compartilha a comunidade educativa. É necessário expor uma visão compartilhada do que se entende por esse conceito já que as medidas de atenção à diversidade que se proponham na instituição deverão ser coerentes com essa colocação. Portanto, tanto a equipe docente, como o alunado ou as famílias deveriam dedicar tempo e espaço a refletir e deixar em comum suas concepções sobre a diversidade. Algumas questões que poderiam orientar essa análise conjunta são:

O que se entende por diversidade?

Quem tem capacidade nesse conceito?

Que repercussões tem esse conceito para a prática educativa?

(Deveriam ser colocadas em comum as reflexões e consensuar uma definição de diversidade que sirva para todo o centro).

3.2. De um apoio terapêutico a um apoio colaborativo e inclusivo

Os sistemas de apoio, tal e como se estão desenvolvendo nos centros de educação, demonstraram-se como insuficientes e inadequados para responder à diversidade (Ainscow, 1998). Apesar das boas intenções com as quais foram

estabelecidos esses serviços, na maioria dos casos, atuaram como mecanismo de segregação e rotulagem para o alunado com necessidades educativas especiais (n.e.e.). Uma crítica ao apoio que se implementa nas escolas pode ser ilustrada através da seguinte reflexão:

“R: Eu pedia para a psicopedagoga que me ajudasse a escrever e a resumir e ela me dizia 'olhe, isso não é minha função, a mim o que me corresponde são as fotocópias que dou (...) Às classes de psicopedagogia, não me importavam porque me davam uma ficha de trabalho de vocabulário de sinônimos e antônimos e somente me diziam os que estavam corretos ou os que estavam incorretos, procurava no dicionário e colocavam sim, mas eu não entendia nada, porque o que achava no dicionário não correspondia ao significado que eu aprendia, pegava, grifava a palavra e colocava no seu lugar”. (História de vida de Branca).

O modelo de apoio que com maior frequência podemos encontrar nas organizações educativas é o denominado apoio terapêutico, que consiste em um apoio centrado no alunado com n.e.e. e desenvolvido exclusivamente por profissionais do apoio, educação especial ou pedagogia terapêutica. Desde esse enfoque se entende que a sala-de-aula simplesmente não é o lugar mais recomendável para atender às necessidades de determinados estudantes, por isso é preciso uma sala-de-aula em que se possa oferecer a esses alunos e alunas recursos e um currículo mais adaptado a suas necessidades. portanto, a responsabilidade da resposta educativa ao alunado com n.e.e. recai no profissional de apoio e não no professor do sala-de-aula ordinária ou regular. Essa colocação faz que se assuma que nada deve ser substituído nem na sala-de-aula regular nem no centro de educação.

Entretanto, a inclusão requer de outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Quer dizer, todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação de qualquer estudante que em um momento determinado presente uma necessidade educativa devem colaborar em busca de respostas a essas necessidades. É assim que o modelo de apoio que é preciso é o conhecido como modelo colaborativo, institucional ou curricular (Parrilla e Daniels, 2004). É um apoio que não só vai dirigido ao alunado com n.e.e., mas sim também é um apoio ao professorado, família e comunidade educativa, a todo o alunado que um momento determinado precisa de uma ajuda mais específica.

Esse modelo de apoio implica na coexistência de dois sistemas de apoio, um é o formal (que está composto pelos profissionais com formação em atenção à diversidade) e outro é o informal (onde o apoio não recai em nenhuma estrutura de

apoio concreto, mas sim se responsabiliza dele todo o professorado, família, alunado...).

Uma possível proposta para que um centro analise seu modelo de apoio e se sejam propostas possíveis atuações é a que apresentamos a seguir:

1. DÊ ONDE PARTIMOS? (como se faz o apoio em meu centro?)
 - 1.1. Possíveis elementos de análise:
 - Quem se ocupa do apoio à integração?
 - Qual é a experiência das pessoas que se encarregam disso?
 - Qual é o tempo dedicado ao apoio?
 - A quem se dirige o apoio?
 - Como é desenvolvido o apoio?
 - Quais são os recursos com os que se conta?
 - Dos aspectos analisados previamente identificar o que funciona bem e aspectos que precisam melhoras:
 - Como é o apoio (aspectos fortes e fracos)
 - O que é preciso para melhorar?
 2. PARA ONDE QUEREMOS IR? (O que se poderia fazer para ir para um modelo de apoio inclusivo?)

Possíveis elementos de análise:

 - Que tipo de apoio faz falta?
 - Como pode ser organizado?, que mudanças de organização e didáticas são necessárias?
 - A quem deve ser dirigido?
 - Quais devem ser as funções das pessoas encarregadas do apoio?
 - Como deve ser desenvolvido esse apoio?
 - Que recursos são necessários e com quais se pode contar?
 3. POR ONDE COMEÇAR?
 - 3.1. Das distintas propostas estabelecer prioridades para começar a colocação em prática (hierarquizar de maior a menor prioridade)
 - 3.2. Definir que passos devem ser dados para se colocar em prática as propostas priorizadas

3.3. De uma liderança individual a uma liderança compartilhada

A liderança está sendo demonstrada como um elemento imprescindível para facilitar transformações nos centros (Nicolaidou e Ainscow, 2005). Embora não só as equipes de diretores são os responsáveis por ocupar responsabilidades de liderança nos centros, estes estão surgindo como fundamentais para facilitar ou pelo contrário, dificultar os processos de melhoria.

As estruturas hierárquicas que em alguns centros são estabelecidas com os distintos órgãos de governo devem ser feitas novamente por uma liderança compartilhada, tal e qual expressa Wrigley (2007), em um sentido plenamente democrático, implicando que sejam ouvidas todas as vozes, que são compartilhadas perspectivas, ou que se debatam interpretações contraditórias da realidade.

Alguns estudos ressaltam a importância não só do líder vinculado à gestão, mas também a de uma liderança pedagógica que deve impregnar toda a escola (Hopkins, Ainscow e West, 1994; Porter, 1995; Slee, 1995, etc.). Para o Fullan e Hargreaves (1997)

esse tipo de liderança se caracteriza porque compreende a cultura do centro escolar, valoriza a todo o professorado, entende e expressa o que valoriza, promove a colaboração, oferece possibilidades, etc.

Algumas questões que podem orientar a análise de um centro sobre liderança são:

Quais são as pessoas que exercem as funções de liderança?

O que é feito pelas pessoas que atuam como líderes?

Como nós gostaríamos que atuassem essas pessoas que lideram o centro?

Que passos poderiam ser dados para ir para o perfil de liderança que propomos?

3.4. *Do trabalho isolado do professorado ao trabalho em colaboração*

Distintas pesquisas que foram realizadas sobre centros com orientação inclusiva concluem que a colaboração entre o professorado é fundamental para construir comunidades inclusivas (Clark, Dyson e Millward, 1999; Giangresco, 1997; Hopkins, Ainscow e West, 1994, etc.). Esse achado deve apoiar o argumento de que nenhum professor ou professora isoladamente, por mais inclusiva que seja sua sala-de-aula, pode fazer que um centro seja inclusivo (Moriña, 2005). Com relação à colaboração é necessário que os centros de educação questionem o que fazem e se exponham como podem construir uma cultura colaborativa. Entendida esta como uma forma de trabalhar juntos para resolver as dificuldades, planejar e desenvolver mudanças, criando uma organização que se compromete a resolver os problemas, formando uma organização de aprendizagem que utiliza o conhecimento e os recursos existentes.

A colaboração foi definida pelo Friend e Cook (2003) como um estilo de trabalhar, que segundo estes autores responde aos seguintes princípios:

- É *voluntária*. portanto, não se pode obrigar a ninguém a trabalhar em colaboração.
- Requer *uma relação igualitária* entre os distintos participantes. entende-se que são valorizadas igualmente as contribuições de cada pessoa e que as relações que são estabelecidas são simétricas.
- Está apoiada em *objetivos mútuos*. As pessoas que colaboram devem compartilhar ao menos um objetivo.
- Depende da *responsabilidade compartilhada* para participar e tomar decisões. Isto quer dizer que se colaborar, assume a responsabilidade de se comprometer ativamente na atividade e tomada de decisões.

- As pessoas que colaboram *compartilham recursos*. Cada pessoa que se compromete em uma atividade colaborativa contribui com recursos que ajudam a alcançar o objetivo comum.
 - As pessoas que colaboram *compartilham responsabilidade* para alcançar os resultados. Todos os participantes são responsáveis pelos resultados obtidos, sejam positivos ou negativos.
-
-

Não digo que isto seja fácil, muito mais complicado se partirmos de que na maioria das escolas a cultura organizacional se caracteriza por ser individualista. Mas é imprescindível que um centro de educação analise quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento, a colaboração e que atuações poderiam levar adiante para ir gerando, pouco a pouco, práticas de colaboração. Propomos algumas questões que poderiam ajudar nesse debate institucional:

Quais são os obstáculos vinculados à colaboração em seu centro?

Como poderíamos eliminar cada uma das barreiras identificadas na colaboração?

Para construir uma cultura colaborativa, que mudanças são necessárias?, Quem pode participar?, Quanto tempo é necessário?, etc.

3.5. O professorado deve pesquisar e refletir sobre suas práticas

Se a colaboração entre o professorado é importante para ir para a educação inclusiva, não são menos valiosos os processos de reflexão individual e/ou com outros, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Sobre essa última idéia, nas escolas não existe uma cultura de pesquisa. Algo que no mundo universitário é tão presente, entendendo-se que deve ser isso o que prejudica os processos de pesquisa, não parece tão evidente e necessário nas etapas educativas regradas. Entretanto, demonstrou-se que aqueles grupos de docentes que investigam fazem que suas organizações aprendam. Portanto, considero que é importante que as escolas assumam esta função como parte de seu trabalho diário e que veja a pesquisa como uma oportunidade para melhorar. Nesse sentido Ainscow (2008) expõe que as escolas sabem mais do que usam, quer dizer, têm mais conhecimento de que acreditam. Para esse autor o ponto inicial lógico para o desenvolvimento de um centro é uma análise detalhada do que já existe. Deste modo poderiam identificar e compartilhar as boas práticas e questionar as formas de pensamento e práticas que subjazem às rotinas de trabalho existentes e que criam barreiras à participação e aprendizagem de alguns estudantes.

É necessário que o professorado recolha dados, analise, dê sentido e obtenha resultados. Isto é, em outras palavras, considerar o

docente como pesquisador. Como Hopkins, Ainscow e West (1994) sugerem algumas estratégias efetivas nesse processo são: o recolhimento e uso da informação para a tomada de decisões, o estabelecimento de estratégias para revisar o progresso e impacto das iniciativas e práticas escolares, e o apoio à equipe docente para participar de processos de recolhimento e análise de dados.

A seguir exponho algumas questões que podem ajudar a aqueles centros que estejam interessados em pesquisar:

Sobre que realidade de meu centro eu gostaria de pesquisar?

Com os quais conto para realizar esta pesquisa?

Que informação é necessária recolher?

Como vou recolher essa informação?

O que vou fazer com a informação de recolhimento?

3.6. É necessário um novo planejamento para a formação inicial e permanente do professorado

Uma cultura de colaboração, pesquisa e reflexão do professorado não pode ter lugar caso não se questione e proponha mudanças na formação inicial e permanente. Os distintos planos de estudos das faculdades de ciências da educação não podem ficar à margem e devem ser revisados o que e como é ensinado. É necessário incluir entre as matérias que devem ser cursadas conteúdos relativos ao modelo de educação inclusiva -tanto teoria como prática- e a como dar resposta à diversidade. Mas também deve ser objeto de estudo as colocações da colaboração, a pesquisa e a reflexão. Isto deve ser aprendido de forma ativa, assumindo a construção do conhecimento por parte do estudante. Nem as lições magistrais, nem a teoria sem aplicação prática, nem a aprendizagem individual do alunado são suficientes para fortalecer a formação inicial de um professorado que assuma e reconheça a importância dos princípios nos quais se apóia a educação inclusiva e ponha em prática os mesmos.

Não menos importante é revisar e propor mudanças na formação permanente do professorado. Os esforços da Administração da Educação devem ir oferecer quase exclusivamente planos de formação através de cursos externos aos centros. Considero que se deve apostar por uma formação no lugar de trabalho, que se aborde em colaboração e que parta pelas necessidades expressas pelos docentes desse centro. Essa formação deve ser apoiada no modelo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, não é suficiente com que o professorado reflita, embora implique uma revisão das práticas através da reflexão -que deve ser o ponto de partida-, essa deve ir seguida por uma formação, uma posta em prática das aprendizagens

adquiridas e uma nova reflexão mediante uma avaliação das mudanças que vão sendo introduzidas.

3.7. A criação de redes de escola como um mecanismo que responde à diversidade

Tal e como sustenta Ainscow (2008) há evidências de que a colaboração entre escolas pode fortalecer a capacidade de resposta das organizações diante a diversidade dos estudantes.

Em pesquisas como a de Ainscow, Farrel e Tweddle (1998) e Tuettteman et al. (2000) constata-se como nos centros onde se implementam processos de melhoria para incluir a todos os alunos existe colaboração entre distintos centros e serviços. Nesses centros se vê este tipo de colaboração como um elemento facilitador de atuações inclusivas.

A criação de redes de escolas pode ir da colaboração pontual (como por exemplo, dois centros que se reúnem no começo do curso para planejar o trânsito de estudantes com n.e.e de Ensino Fundamental a Ensino Médio) a uma colaboração prolongada no tempo (assim centros que continuamente se reúnem para compartilhar experiências e planejar atuações para desenvolver em seus respectivos centros com o propósito de ser mais inclusivos).

3.8. Sem o compromisso da comunidade educativa é complicado o desenvolvimento de uma educação inclusiva

A colaboração do professorado é necessária, mas não suficiente. É preciso que as famílias, alunado e outros agentes da comunidade educativa colaborem em distintos processos.

Com relação às famílias Gartner e Lipsky (1987) chegaram à conclusão de que os centros com uma política de portas abertas que motivam às famílias a participar e onde esses se comprometem tendem a ser mais efetivos. O desafio está no que e como fazer para abrir as fronteiras e que as famílias entrem e se envolvam nos centros de educação. As seguintes perguntas podem contribuir a refletir sobre esse tema:

A família participa freqüentemente no centro?, quando?, como?

Que atuações podem ser levadas adiante para fazer com que as famílias participem mais?

Por onde pode ser iniciado?

Qual plano de ação pode ser desenhado para levar adiante essa escolha?

Quanto aos estudantes é necessário também que participem das dinâmicas de sala-de-aula e do centro. É importante perceber a voz dos alunos -em muitos casos não escutada- já que podem ser transformadoras (Rudduck e Flutter 2007).

Quando os estudantes não são escutados, é negado a oportunidade de contribuir, de enriquecer ou desafiar a cultura, organização e caráter das instituições educativas e são, como consequência, excluídos dessas instituições. Os estudantes estão na organização mas não fazem parte dela.

Como pudemos aprender dos centros que desenvolvem práticas inclusivas o alunado é uma peça angular nos projetos dos centros. Esses são administrados de forma democrática, participando ativamente o alunado em todos e cada um dos âmbitos da instituição.

Portanto, devemos nos perguntar o que fazemos e o que podemos fazer para que os alunos tenham uma maior representação:

Como os alunos participam no centro?

O que poderia ser feito para aumentar o envolvimento desses no centro?

Como influiria uma maior participação do alunado no centro? O que mudaria?

Que plano de ação desenharia para promover a participação do alunado?

3.9. Sentir-se como uma comunidade forma parte da educação inclusiva

A escola como comunidade é outra das idéias que compartilham alguns dos estudos revisados sobre centros que desenvolvem práticas inclusivas (Alderson, 1999; Darling-Hammond, 2001; Lipsky e Gartner, 1997). Nesses centros é estabelecido uma meta de escola compartilhada entre a comunidade educativa. Nessas organizações é garantido que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e escutados.

Como Darling-Hammond (2001) Smith e Barr (2008) detalham nessas escolas a divisão de uma missão educativa, uma cultura comum e um conjunto de normas comuns com relação ao ensino e à aprendizagem.

Quando é gerado um sentido de comunidade se cria uma interdependência positiva entre os distintos membros da comunidade educativa. Sentem que todos pertencem à escola, que estão vinculados de tal maneira que não conseguirão suas metas se algum membro da comunidade não conseguir. Portanto, é usual nessas organizações estruturas de apoio entre iguais, dar e receber ajuda, celebrar os êxitos dos outros, etc.

3.10. A sala-de-aula como uma comunidade social e de aprendizagem

A sala-de-aula inclusiva deve ser concebida como um espaço social e didático que reflita a cultura, valores e metas da escola. A sala-de-aula é além disso uma comunidade de aprendizagem autônoma que requer uma nova organização para chegar a ser inclusiva.

Os docentes das salas-de-aula inclusivas têm altas expectativas para todos seus estudantes, acreditando que todos podem aprender. Nessas salas-

de-aula como argumenta Ainscow (1995) o professorado planeja a classe como um tudo, assumindo que a excessiva ênfase em planejar para determinados estudantes pode ocultar fatores contextuais que podem utilizar para estimular e apoiar a aprendizagem de cada membro da classe. Para a criação dessas classes parece fundamental que os docentes usem efetivamente esses recursos naturais (que freqüentemente são os próprios alunos) que podem ajudar a apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Nessas salas-de-aula a estrutura de atividade nem se organiza individual nem competitivamente, a não ser pelo contrário de forma cooperativa. parte-se além disso do princípio de diversificação e personalização do ensino, por isso não são todos o estudantes que têm que estar aprendendo exatamente o mesmo e ao mesmo tempo. Isto não quer dizer que estejamos falando de curriculum paralelos ou extremamente distintos - como evidência a reflexão que a seguir aparece- mas sim partindo de um curriculum comum se planeja distintas atividades, usam-se diferentes materiais, etc. que permitem adaptar-se aos distintos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

“R: Que como eu não fazia as mesmas coisas que eles porque não, por isso que não, davam coisas que não tinham nenhum valor, numa palavra. P: Davam coisas que não tinham nenhum valor. R: Era isso escrever coisas, mas, eles também me deixavam de lado porque eles me davam coisas, coisas idiotas. P: Coisas fáceis você diz? R: Sim coisas fáceis, que não, que não, que não produziam nada. P: Que não faziam você pensar nada. R: Isso nada. P: E normalmente, estava sempre fazendo coisas diferentes dos outros? R: Sempre. P: Sempre estava fazendo coisas diferentes”. (História de vida do Israel).

Esta diversificação e personalização do ensino dificilmente pode ser feita é utilizada como único recurso o livro de texto. A experiência está demonstrando que esse recurso didático, tal e como está sendo empregado, homogênea em lugar de responder à heterogeneidade. Como consequência para evitar situações como a denunciada pelo Israel devemos procurar também a diversificação de recursos, potencializar a autonomia do alunado para gerar seu próprio conhecimento e principalmente favorecer o trabalho colaborativo entre as equipes docentes com o propósito de desenhar materiais adequados para todos.

4. PARA FINALIZAÇÃO

Eu gostaria de finalizar esse artigo expondo algumas direções a seguir para me dirigir às escolas que desenvolvam uma educação inclusiva. Nesse sentido, os centros de educação devem ter um papel mais ativo denunciando os discursos e práticas que legitimam qualquer processo de exclusão educativa. Não podem ficar à margem e converter-se em cúmplices de práticas que geram discriminação, segregação ou exclusão. O caminho

não pode ser criar salas-de-aula especiais ou via paralelas, confio em que a direção a seguir deve ser o modelo de educação inclusiva.

Para começar a construir esse modelo um primeiro passo é a revisão ou auto-análise que um centro de educação faça de si mesmo. Essa análise que pode ser feita em torno das condições que fui apresentado nesse trabalho permite ter indícios para expor-se: Quem somos?, Por onde começar?, O que queremos ser?

A rota a seguir deve ser mostrada como um caminho que deve ser construído pouco a pouco, de menos a mais, dando pequenos passos. Portanto, melhor começar com uma das condições propostas que por muitas. Posteriormente, à medida que se conseguem pequenas metas, poderá ser introduzido novas atuações.

Outra idéia que deve ser levada em consideração, relacionada com o parágrafo anterior, é que essa viagem é percorrida a longo prazo, portanto, é um processo que ocorre no tempo. A educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerado como um processo inacabado no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazemos para ir eliminando essas barreiras.

Esse trajeto deve ter, fazer presente e celebrar a diversidade. Só se reconhece a diversidade como uma oportunidade, como um valor, podemos estar falando de avançar para práticas de inclusão.

Sem dúvida algumas dessas viagens não podemos fazer sozinhos, mas sim é necessária a implicação de “todos”: professorado, família, alunado e a comunidade social. No entanto, é preciso reconhecer que o professorado tem um papel muito decisivo no desenvolvimento da inclusão no centro. E mais, atrever-me-ia a dizer que sem o compromisso desse é impossível atacar essa transformação. O professorado deve assumir que a colaboração deve ser o fio condutor em sua prática profissional; que é necessário planejar para todos, incrementando as oportunidades de participação; que o apoio à diversidade é responsabilidade de todos e não exclusivamente do profissional de apoio; e que é a formação no lugar de trabalho o cenário privilegiado para melhorar as práticas educativas.

Não posso terminar esse artigo sem recordar que não existe um projeto de educação inclusiva que possa ser idêntico em todos os centros, mas sim cada organização deve gerar seu próprio projeto de acordo com sua realidade e necessidades. Nesse sentido para que realmente estejamos falando de desenvolvimento sustentável da inclusão os projetos devem ser construídos no seu local, desde seu começo, em cada contexto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2008). Garantir que cada aluno é importante: a melhora da equidade dentro dos sistemas de educação. No J. GAIRÍN e S. ANTÚNEZ (Eds.). *Organizações educativas ao serviço da sociedade*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 261-282.
- AINSCOW, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13 (2), pp. 70-75.
- AINSCOW, M. (1995). Education for all: Working it happen. *Support for Learning*, 10 (4), 157-155.
- AINSCOW, M.; FARRELL, P. E TWEDDLE, D.A. (1998). *Effective pratique in inclusion and in special and mainstream schools working together*. London: Deparment for Education and Employment.
- ALDERSON, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experiencie*. London: David Fulton Publishers.
- BOOTH, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. No E. BLYTH E J. MILNER (Eds.): *Exclusion from school*. London: Routledge, pp. 21-36.
- Clark, C.; DYSON, A. E MILLWARD, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), pp. 37-51.
- CSIE (1997). *Inclusive education: A framework for change*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CORBETT, J. (1991). Sou, who wants to b normal? *Disability, Desvantagem & Society*, 6 (3), pp. 259-260.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *O direito de aprender. Criar boas escolas para todos*. Barcelona: Ariel.
- FRIEND, M. E COOK, L. (2003). *Interaction. Colaboration skills for scholl professionals*. Boston: Allyn and Bacon (4 edicion)
- FULLAN, M. E Hargreaves, A. (1997). Há algo pelo que mereça a pena lutar na escola? Sevilha: Publicações M.C.E.P.
- GARTNER, A. E LIPSKY, D.K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), pp. 367-395.
- GIANGRECO, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture, *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), pp.193-206.
- Hopkins, D.; AINSCOW, M. E WEST, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- LIPSKY, D.K. E GARTNER, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of american society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), pp. 762-795.

- MACRAE, S.; MAGUIRE, M. E MELBOURNE, L. (2003). Social exclusion: exclusion from school. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 7 (2), pp. 89-101.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoria e prática da educação inclusiva*. Archidona: Cisterna.
- MORIÑA, A. (2005). *Colaboração entre o professorado para a diversidade*. Bilbao: Mensageiro.
- MORIÑA, A. (2008). *A escola da diversidade*. Madrid: Síntese.
- NICOLAIDOU, M. E AINSCOW, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside, *School Effectiveness and School Improvement*, 16:3, pp. 229- 248
- PARRILLA, A. (2008) O desenvolvimento local e institucional de projetos educativos inclusivos. *Perspectiva Ceps*, 14, pp. 17-31
- PARRILLA, A. (2008). “A construção do processo de exclusão social em jovens: Guia para a detecção e avaliação de processos de exclusão”. Pesquisa financiada pelo Ministério de Educação e Ciência, I+D+I, 2004-07, Ref. SEJ 2004-06193-C02-02/EDUC.
- PARRILLA, A. E DANIELS, H. (Eds) (2004) : *Criação e desenvolvimento de Grupos do Apoio entre Professores*, ED. Loyola, São Paulo, Brasil.
- PATHER, S. (2007). Demystifying inclusion: implications for sustainable inclusive practice. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (5-6), pp. 627-643.
- PEARPOINT, J. E FOREST, M. (1999).Prólogo. No S. STAINBACK E W. STAINBACK (Coords.). *Salas-de-aula inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-18.
- PIJL, S.J.; MEIJER, C.J.W. E HEGARTY, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- PORTER, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25 (2), pp. 299-309.
- RUDDUCK, J. E FLUTTER, J. (2007). *Como melhorar seu centro escolar dando a voz ao alunado*. Madrid: Morata.
- SAPON-SHEVIN, M. (2003). Inclusion: a matter of social justice. *Teaching all students*. 61 (2), pp. 25-28.
- SLEE, R. (1995). Education for all: arguing principles or pretending agreement? *Austrália Disability Review*, 61 (2), pp. 148-206.
- SLEE, R. E ALLAN, J. (2005). Excluding the included. No J. RIX; K. SIMMONS; M. NIND E K. SHEEHY (Eds.). *Policy and power in inclusive education. Avalie into practice*.Oxon: RoutledgeFalmer, pp. 13-24

- Smith, R E BARR, S. (2008). Towards educational inclusion in a contested society: from critical analysis to creative action. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (4), pp. 401-422.
- SUBIRATS, J. (Dir.) (2006). *Fragilidades vizinhas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- TEZANOS, J. F. (2001). *Tendências de dualización e exclusão social nas sociedades tecnológicas avançadas. Um marco para a análise*. No J. F. TEZANOS (Ed.). *Tendências em desigualdade e exclusão social*. Madrid: Editorial Sistema, pp. 11-53.
- TUETTEMANN, E.; TIN OR, L.; SLEE, R. E PUNCH, K. (2000). *Evaluation of the inclusion programme*. Centre for Inclusive Education: Nedlands, Western a Austrália, August 2000.
- UNICEF (2005). *Estado Mundial da Infância 2006. Excluídos e invisíveis*. Nova Iorque: UNICEF.
- Veck, Wayne(2007). Listening to include , *International journal of inclusive education*, 1-15
- WITCHER, S. (2003). *Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context*. London: Center for Analysis of Social Exclusion.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escolas para a esperança*. Madrid: Morata.