

Índice

Agradecimentos	3
Introdução	5
A quem se destinam estes princípios de orientação?.....	5
O que abrangem?	5
Como estão organizados os Princípios de Orientação?	6
Como utilizar os princípios de orientação	7
1. O que é o ensino inclusivo?	9
O queremos dizer com 'deficiência'?	9
O que é o 'ensino especial'?	10
Qual a diferença entre o ensino integrado e o ensino inclusivo?	12
Construindo com base no desenvolvimento da criança.....	14
Mudando o sistema educativo	15
2. Porque razão a Save the Children promove a inclusão de crianças com deficiência no ensino?	16
Atitudes em mudança na SC UK	16
A estratégia de ensino da SC UK	17
Quais são as vantagens da inclusão?	18
Ferramenta para Workshop: Oportunidades de ensino para crianças portadoras de deficiência.....	22
3. Ensino Inclusivo e direitos	23
A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989)	23
A Declaração de Salamanca e a Estrutura de Acção (1994).....	25
A proposta para uma Convenção das NU sobre os Direitos Humanos das Pessoas Portadoras de Deficiência	25
Ferramenta para Workshop: Direitos das crianças e ensino inclusivo.....	26
4. Resolver as barreiras ao Ensino Inclusivo	27
Atitudes negativas	27
Invisibilidade na comunidade.....	27
Invisibilidade na escola.....	29
Custo	30
Acesso Físico	31
Tamanho das Turmas.....	32
Pobreza	33
Discriminação por género	33
Dependência.....	34
Situações de emergência, conflito ou de refugiados	36
Ferramenta para Workshop: Barreiras ao ensino inclusivo.....	37
5. Como podemos dar apoio ao ensino inclusivo?	38
Promovendo atitudes positivas	38
Promovendo ambientes de ensino inclusivo.....	39
Promovendo uma intervenção atempada	41

Promovendo exemplos positivos	41
Dando apoio ao desenvolvimento de políticas adequadas.....	43
Dando apoio à mudança de sistema no ensino.....	44
Ferramenta para workshop: Mapeamento das áreas de apoio ao ensino inclusivo.....	46
6. Fazendo com que funcione: princípios para implementar o ensino inclusivo	47
Mudança de sistema	47
Escolas.....	49
Gerir as escolas.....	49
Professores	50
A participação das crianças.....	52
Participação da comunidade	52
Ferramenta para workshop: Plano de acção.....	54
Anotações.....	55
Dicas Práticas e Ferramentas	57
1. O ambiente físico.....	58
2. O ambiente de aprendizagem	60
3. Observação e avaliação	64
4. Aconselhamento e encaminhamento	72
5. Documentação Internacional.....	73
6. Leitura Adicional	77
7. Feedback.....	81

Agradecimentos

Este documento é da autoria de Susie Miles, em estreita colaboração com Shireen Miller, Ingrid Lewis e Marlies van derKroft (Save the Children UK). A correcção final foi da responsabilidade de Emma Cain.

As seguintes pessoas apresentaram comentários sobre os princípios de orientação durante o processo de elaboração do mesmo, e gostaríamos deste modo agradecer as suas contribuições e conselhos: Marion Molteno, Amanda Seel, Jamie Williams, Emmanuelle Abrioux, Janet Holdsworth, Hazel Jones e Mel Ainscow.

Introdução

A quem se destinam estes princípios de orientação?

Estes princípios de orientação são dirigidos aos funcionários da Save the Children UK (SC UK) na área da educação e aos parceiros que estão a tentar desenvolver práticas de ensino inclusivo e, em particular, a inclusão na educação de crianças portadoras de deficiência. Destinam-se também aos funcionários e parceiros a trabalhar em questões de deficiência, reabilitação com base na comunidade (RBC), e em outros sectores, que estão a desenvolver laços com programas educacionais – ou a quem podem ser solicitados conselhos ou informações sobre o trabalho de educação inclusiva.

O que abrangem?

Estes princípios de orientação adoptam uma visão holística das necessidades educacionais das crianças portadoras de deficiência através da análise do ambiente de aprendizagem de todas as crianças. A mensagem central é que os ambientes de aprendizagem regular podem incluir crianças que possuam necessidades de aprendizagem especiais, devido a um atraso no desenvolvimento ou a uma insuficiência. O ensino inclusivo envolve abordagens à aprendizagem **centralizada na criança** (mais do que centralizada em currículos). Estas abordagens têm como base o reconhecimento de que cada criança aprende e desenvolve de maneira diferente e a níveis diferentes, procurando criar ambientes de aprendizagem que respondam às necessidades de cada criança, inclusive as portadoras de deficiência.

As necessidades prioritárias das crianças portadoras de deficiência não são especiais, são fundamentais. As crianças portadoras de deficiência precisam de alimentação, alojamento, amor e carinho, protecção e educação.

O objectivo dos princípios de orientação é apoiar um processo a partir do qual as escolas se tornem mais **acessíveis** às crianças portadoras de deficiência e com maior **resposta** às suas necessidades.¹

'Acessibilidade' não é apenas uma questão das crianças frequentarem as escolas – significa que devem também beneficiar da escolaridade e ter acesso ao currículo. Ao mesmo tempo, o ambiente escolar precisa de ser flexível e auxiliador para que possa responder às necessidades de cada criança individual, em vez de pressupor que a criança se deve adaptar às provisões de ensino disponíveis.

Os princípios de orientação sublinham o facto que as melhorias a nível de **qualidade de ensino** vão passo a passo com a inclusão: ambientes de aprendizagem abertos, acessíveis e de qualidade irão beneficiar todas as crianças, mas são sobretudo cruciais para as que são portadoras de deficiência. É importante, por exemplo, que as crianças com dificuldades auditivas se sentem em posições onde possam ver melhor, e que os professores escrevam no quadro em letras grandes e claras e que tentem eliminar todos os ruídos de fundo. Estas medidas irão ajudar a aprendizagem de todas as crianças, mas são fundamentais para permitir que as crianças com dificuldades auditivas tenham acesso ao currículo.

Analisamos as **barreiras** que impedem as crianças com deficiência de aprender, colocando ênfase na importância de se criar um ambiente caloroso e sem barreiras para todas as crianças, tendo em consideração as necessidades e capacidades individuais de cada criança.

Concentramo-nos na importância de desafiar as percepções e **atitudes** prevaletentes em relação às crianças com deficiência, que são frequentemente a maior barreira ao acesso das crianças portadoras de deficiência ao ensino regular, reconhecendo no entanto que existe a necessidade de uma orientação prática sobre como se incluir as crianças com deficiência nos diferentes níveis.

Enquanto os princípios de orientação se concentram, sobretudo nas **escolas**, grande parte da informação continua a ser relevante para os leitores que trabalham em situações **fora da escola**. Os mesmos princípios básicos podem ser aplicados a nível de programas educativos com base na escola ou fora da mesma.

Finalmente, não dizemos que o ensino inclusivo é um processo fácil. É importante salientar que esta é muitas vezes uma tarefa **exigente e um desafio** para as escolas, e professores – que necessitam de modificar os seus próprios preconceitos, criar as suas capacidades, e desenvolver novas aptidões para poderem incluir TODOS os estudantes da comunidade.

Como estão organizados os Princípios de Orientação?

Os princípios de orientação estão divididos em seis capítulos, com algumas dicas e ferramentas práticas.

No Capítulo 1, definimos termos chave tais como ensino 'inclusivo', 'especial' e 'integrado'. Delineamos depois, no Capítulo 2 as razões que levam a SC UK a apoiar o ensino inclusivo. O Capítulo 3 explora documentação internacional, inclusive a Convenção das NU sobre os Direitos da Criança (1989) (CDC) e o que nesta está especificado sobre a educação e as crianças com deficiência. Examinamos depois, no Capítulo 4 algumas das barreiras que podemos antecipar ao promover e desenvolver o ensino inclusivo. Os métodos através dos quais a SC UK pode apoiar o desenvolvimento do ensino inclusivo estão delineados no Capítulo 5, e,

finalmente, no Capítulo 6 resumimos os princípios chave e as actividades desenvolvidas para tornar o ensino inclusivo uma realidade.

Ao longo dos princípios de orientação existem estudos de caso. Estes não têm necessariamente a intenção de representar 'boa prática', mas sim de ilustrar algumas questões e desafios, e dar exemplos de alguns tipos de abordagens utilizadas que podem ser úteis aos leitores.

Como utilizar os princípios de orientação

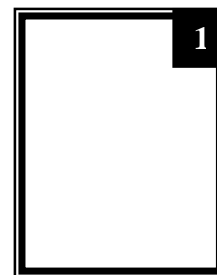
Ferramentas para workshop



No final de cada secção, encontrará uma ferramenta para workshops. Isto inclui questões e actividades para o ajudar a si e à sua equipa a pensar sobre algumas das questões levantadas, tendo em consideração como estas se aplicam no seu contexto específico. Enquanto estas ferramentas são elaboradas para serem utilizadas pelas equipas (responsáveis pelos projectos, responsáveis nacionais/regionais ou em trabalho conjunto com as organizações parceiras), podem também ser lidas e utilizadas por leitores individuais.

Dicas práticas e ferramentas

No final dos princípios de orientação irá encontrar uma série de páginas contendo informações adicionais que alguns leitores poderão achar útil. Estas dão aconselhamento e ferramentas práticas para se incluir as crianças portadoras de deficiência em escolas de ensino regular. No entanto, **não** temos a intenção de que essas páginas e as directrizes principais sejam um 'livro de receitas' – este tipo de abordagem não daria resultado!

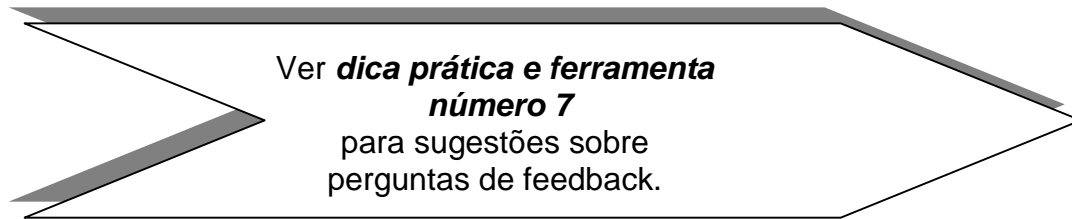


É consigo como utiliza estas páginas. Por exemplo, algumas podem ser úteis como fotocópias para distribuição em reuniões ou formação sobre o ensino inclusivo. Outras podem simplesmente fornecer informações adicionais, ou listas de controlo, para alargar aquilo que leu no livro.

O futuro

Estes princípios de orientação não têm a intenção de serem um guia definitivo para o ensino inclusivo. Representam um processo contínuo de aprendizagem e de partilha dentro da SC UK. Esperamos que sejam actualizados, melhorados, acrescentados e reeditados.

Por favor diga-nos a sua opinião sobre este recurso. Envie-nos as suas sugestões para melhorias ou adições e informe-nos sobre outro tipo de experiência ou estudo de caso que tenha tido que possam ilustrar questões específicas.



1

O que é o ensino inclusivo?

Neste capítulo, vamos explicar o conceito de 'ensino inclusivo' e como este se aplica às crianças portadoras de deficiência, e em como difere do 'ensino especial'.

O ensino inclusivo é um processo em que se aumenta a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino, inclusive aqueles com deficiências.² É sobre a reestruturação da cultura, prática e política nas escolas para que estas respondam à diversidade de alunos nas suas localidades. Apresenta as seguintes características³:

Ensino inclusivo

- reconhece que todas as crianças têm a capacidade para aprenderem
- reconhece e respeita as diferenças nas crianças: idade, género, língua, deficiência, estatuto de VIH e TB, etc
- permite que as estruturas educativas, os sistemas e as metodologias vão de encontro às necessidades de todas as crianças
- faz parte de uma estratégia mais ampla para promover uma sociedade inclusiva
- é um processo dinâmico que está em constante evolução.

O ensino inclusivo difere do **ensino especial**, que assume uma variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. Antes de explorarmos estas diferentes abordagens à educação das crianças com deficiências, pode ser útil clarificar o que para nós significa o termo 'deficiência'.

O queremos dizer com 'deficiência'?

Não existe um acordo sobre uma definição única do termo 'deficiência'. A SC UK acredita que não é apenas uma insuficiência da criança individual que constitui 'deficiência'. É a forma como a sociedade responde à insuficiência da criança que constitui a 'deficiência', criando discriminação e barreiras à participação (incluindo a participação na educação).⁴

A percepção da deficiência desta maneira tem sido descrita como o '**modelo-social**'. Difere do '**modelo médico**' colocando a responsabilidade pela mudança na sociedade, e não no indivíduo que tem a deficiência.

O que é o 'ensino especial'?

O ensino especial desenvolveu-se como um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do 'ensino regular', baseado na suposição de que as necessidades das crianças portadoras de deficiência não poderiam ser acatadas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo na forma de escolas de frequência diária, internatos e pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

- **Escolas especiais**

As escolas especiais são geralmente organizadas de acordo com a categoria de insuficiência, tais como escolas para crianças cegas ou surdas, para crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e insuficiências físicas e múltiplas. O ensino separado para as crianças portadoras de deficiência tem resultado em culturas e identidades separadas para as pessoas com deficiência, assim como em isolamento das suas casas e comunidades. Os professores 'especialistas' estão também divididos em categorias. Têm formação ou experiência adicional a nível de Braille, Linguagem Gestual etc. Existe ainda uma separação a nível de universidades, organismos governamentais, associações de pais e associações de portadores de deficiência.

A maior parte dos países mais pobres tem apenas possibilidades de educar uma pequena minoria das crianças portadoras de deficiência. A educação tem geralmente lugar em instituições localizadas nas cidades, ou em outros locais onde as crianças poderão estar longe de casa. Este facto enfraquece os laços familiares, aliena as crianças da vida familiar e de futuro emprego na comunidade, e pode levar ao abandono. As crianças com deficiência, sobretudo as raparigas, estão mais vulneráveis ao abuso físico e sexual. Esta vulnerabilidade aumenta se forem educadas em instituições residenciais.

Existem, no entanto, algumas vantagens nas escolas especiais frequentadas durante o dia (geralmente nas zonas urbanas). A tabela seguinte apresenta algumas das vantagens e desvantagens das escolas de ensino especial, segregadas e não residenciais.

Vantagens	Desvantagens
As escolas especiais podem ser desenvolvidas como centros de excelência	As escolas especiais geralmente não estão disponíveis no ambiente imediato da criança.
Concentração de aptidões a nível de insuficiências específicas.	As aptidões estão apenas disponíveis a um pequeno grupo de crianças.
A relação professor – criança permite que cada criança receba maior atenção.	O sistema de ensino é muito caro. Por conseguinte não é possível ou sustentável para todas as crianças.
As crianças crescem com os colegas com deficiências e desenvolvem uma cultura em comum.	As crianças têm dificuldade em se readaptarem à vida com as famílias, colegas e comunidades.

O custo da educação especial por criança é demasiado elevado para a maioria dos países. Os governos estão a reconhecer a necessidade para se desenvolver um sistema financeiramente mais propício, que forneça ensino de qualidade para todas as crianças. Cada vez mais, aqueles que trabalham no ensino especial estão a aperceber-se da necessidade de laços com o ensino regular, para que se possa ir em direcção a práticas mais inclusivas.

• **Pequenas unidades**

As pequenas unidades de ensino especial estão por vezes ligadas às escolas de ensino regular. Têm geralmente a presença de um professor especial, que ensina uma sala com crianças, de várias idades, numa sala ou área separada. As crianças poderão passar todo o seu tempo na unidade, ou poderão ser integradas em aulas regulares em ocasiões específicas, como por exemplo, para actividades desportivas ou algumas disciplinas académicas.

A vantagem de um sistema escolar que tem unidades especiais é que os serviços podem ser fornecidos mais próximos da residência da criança e em vários locais. As crianças têm, conseqüentemente, mais possibilidades de frequentar a escola com os seus amigos e de fazer parte da comunidade.

A desvantagem é que pode aumentar a segregação de crianças que poderão ter estado incluídas previamente em classes regulares. Pode também limitar as oportunidades de aprendizagem devido ao facto de que crianças de várias idades, insuficiência e necessidades especiais, têm por vezes que ser agrupadas em conjunto.

Na Zâmbia, foi criado um projecto criança-a-criança para se derrubar as barreiras criadas pela criação de uma unidade. As crianças com e sem deficiência foram 'geminadas' para ajudarem a ultrapassar as divisões entre a unidade e a escola regular. A unidade é agora utilizada como uma base de recurso, as crianças estão completamente integradas na escola principal e os professores especialistas trabalham na escola principal. *(Ver estudo de caso da Zâmbia, Capítulo 4, para mais detalhes.)*

• Professores de apoio

Os professores nas escolas especiais utilizam métodos e técnicas especiais para ensinar grupos de crianças com deficiência. Ao contrário destes 'professores especiais', a função dos professores de apoio é auxiliar os professores das aulas regulares no sentido de assegurar que todas as crianças estão incluídas nestas aulas.

Os professores de apoio funcionam em vários níveis diferentes: podem ser voluntários com base na comunidade, pais, formadores, ou conselheiros altamente qualificados que dão apoio a uma série de escolas em determinado distrito.

O professor de apoio pode ser uma ajuda extra na sala de aula, designado para trabalhar com determinada criança ou classe. A um outro nível, os supervisores podem trabalhar flexivelmente com as escolas para ajustar e melhorar os métodos de ensino (onde necessário), para que todas as crianças possam ter os mesmos benefícios. Por exemplo, podem ajudar os professores a modificar a forma como comunicam, de maneira a que as crianças se possam manifestar e participar na aula, apesar das limitações que tiverem a nível auditivo, fala ou compreensão.

Os professores de apoio podem ter um papel importante em recompensar, motivar e estimular os professores, dando apoio prático e conselhos, identificando as necessidades de formação e proporcionando apoio adicional. Tudo isto pode levar a uma mudança nas persistentes atitudes negativas em relação à deficiência. No entanto, para muitos países, o custo de se empregar professores de apoio é frequentemente demasiado elevado. Quando este é o caso, os membros da comunidade podem ser incentivados a prestarem serviços como voluntários.

Qual a diferença entre o ensino integrado e o ensino inclusivo?

As expressões 'integrado' e 'inclusivo' são frequentemente utilizadas indiscriminadamente, como se tivessem o mesmo significado. No entanto, representam grandes diferenças a nível da filosofia. É útil clarificar os significados diferentes assim como é útil que os activistas utilizem a mesma linguagem.

Reconhecemos que, em algumas línguas, nem sempre é possível fazer-se a distinção entre a integração e a inclusão. É nossa opinião, no entanto, que é útil tentar-se compreender a diferença em português e que essa diferença é importante na promoção de práticas mais inclusivas. Uma definição simples será:

O ensino integrado refere-se às crianças frequentarem as escolas regulares (ou seja, o foco está nas taxas de frequência).

O ensino integrado refere-se às crianças com deficiência aprenderem eficazmente quando frequentam as escolas regulares (ou seja, o foco está na qualidade do ensino).

- **No ensino integrado a criança é vista como sendo o problema**

O modelo de deficiência individual ou médico determina que a criança tem que ser alterada, tem que ser mudada ou reabilitada para poder fazer parte do sistema escolar e da sociedade. Por exemplo, uma criança com dificuldades auditivas pode usar um aparelho auditivo e espera-se que aprenda a falar de forma a poder pertencer. Mas não se espera que os professores e as outras crianças aprendam a linguagem gestual ou outras formas de comunicação. Espera-se que a criança com dificuldades de aprendizagem passe testes estandardizados para progredir através do sistema escolar, ou será obrigada a repetir o ano ou a sair da escola.

- **No ensino inclusivo é o sistema que se espera que mude e não a criança**

O ensino inclusivo surgiu do modelo social de deficiência. Reconhece que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam de mudar no sentido de encontrar respostas para as necessidades individuais de **todos** os educandos – com ou sem dificuldades. A inclusão não significa no entanto a assimilação – ou tornar todos iguais. Um ingrediente principal é a flexibilidade – o reconhecimento de que as crianças aprendem em etapas diferentes e que os professores precisam de técnicas para apoiar a sua aprendizagem de uma maneira flexível. Na maioria dos casos, as crianças apenas necessitam de um método de ensino bom, claro e acessível. Isto inclui a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento. (*Ver diagrama no final deste capítulo.*)

- **O ensino integrado pode levar a um ensino inclusivo?**

O ensino integrado é frequentemente aceite como um passo em direcção ao ensino inclusivo. No entanto a maior limitação do ensino integrado é que enquanto o sistema escolar se mantiver rígido, apenas certas crianças com deficiências poderão ser integradas. Algumas crianças portadoras de

deficiência nunca poderão estar suficientemente 'preparadas' ou 'reabilitadas' para serem aceites numa sala tradicional de ensino regular.

As diferenças individuais devem ser reconhecidas e bem recebidas como parte do processo de inclusão.

Construindo com base no desenvolvimento da criança

O ensino inclusivo procura apoiar e construir o processo de desenvolvimento de cada criança. Todos os aspectos do desenvolvimento da criança (emocionais, intelectuais, criativos, sociais e físicos) precisam de ser solucionados para que as crianças possam alcançar a sua potencialidade total. Para o fazer, é fundamental que os professores tenham um bom entendimento de como as crianças aprendem e se desenvolvem.

- **Como podemos medir o desenvolvimento da criança?**

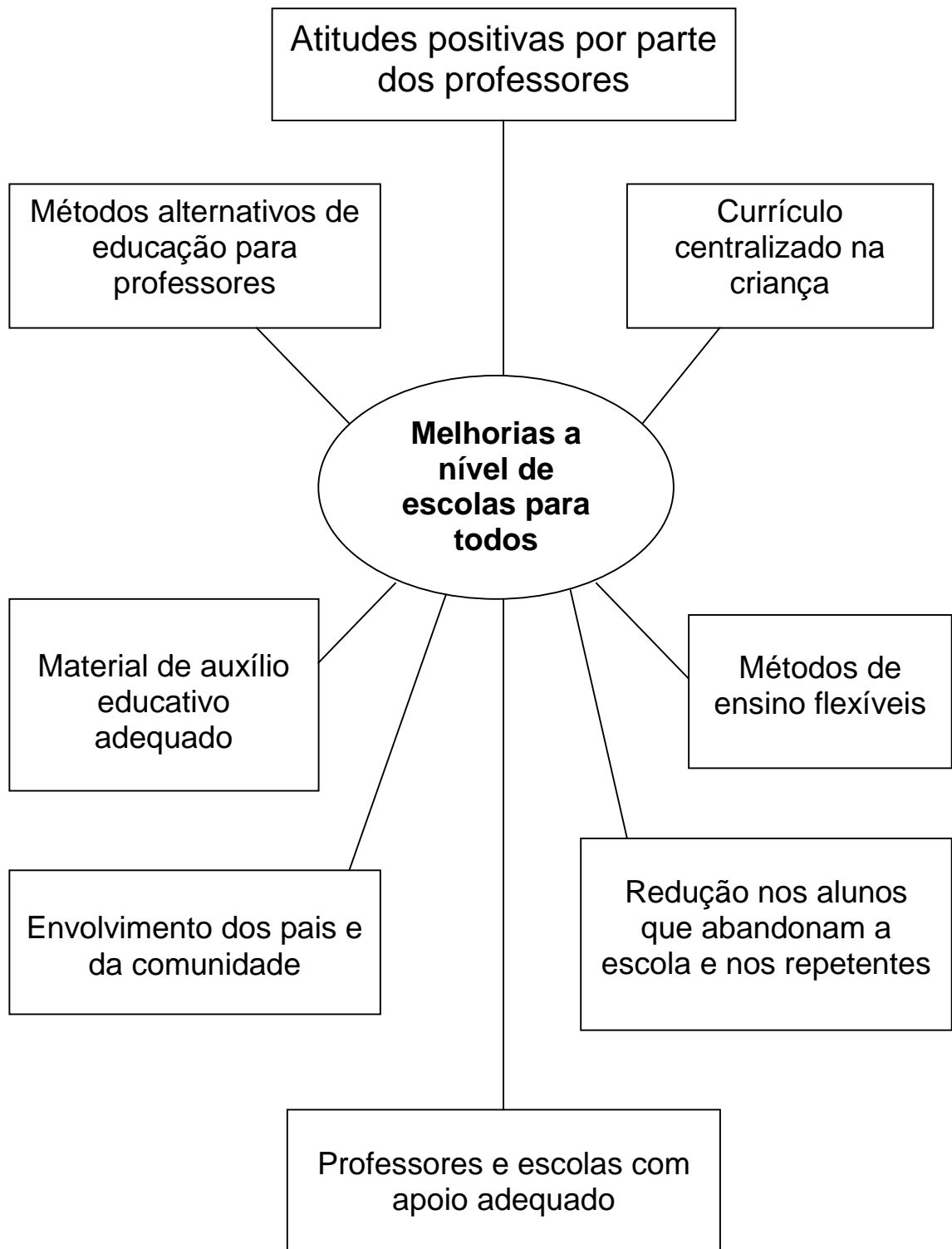
Embora existam vários marcos no desenvolvimento da criança que podem ser utilizados inter culturalmente (especialmente marcos físicos), é impossível examinar-se o desenvolvimento da criança sem se fazer referência à cultura e ao contexto em que estão crescer. Mais ainda, o andamento e a sequência do desenvolvimento é diferente para cada criança: as crianças aprendem as mesmas coisas de maneiras diferentes e em ritmos diferentes. Atrasos a curto prazo no desenvolvimento podem ser causados por vários factores e isto pode, por vezes, fazer com que seja difícil identificar-se o atraso a nível de desenvolvimento que tenha como base uma deficiência.

- **Atraso a nível de desenvolvimento**

Podem existir várias causas para o atraso a nível de desenvolvimento, tais como a falta de segurança familiar, a violência, a falta de atenção, a desnutrição, a doença ou a deficiência. Nos casos em que o atraso a nível do desenvolvimento é muito óbvio e persistente – impedindo a capacidade da criança de lidar com a vida quotidiana – pode ser necessária uma atenção extra, quer melhorando os conhecimentos e técnicas do professor, quer encaminhando a criança para uma organização ou indivíduo com experiência.

Ver **dica prática e ferramenta número 5** para maiores detalhes sobre o desenvolvimento e a avaliação.

Mudando o sistema educativo



2

Porque razão a Save the Children promove a inclusão de crianças com deficiência no ensino?

Neste capítulo analisamos:

- As atitudes em mudança na SC UK
- A estratégia de ensino da SC UK
- Quais são os benefícios da inclusão?

Atitudes em mudança na SC UK

A SC UK tem uma longa história de apoio às crianças portadoras de deficiência⁵, mas a promoção do ensino inclusivo, feita pela organização, é relativamente recente. Até ao fim dos anos 80, a SC UK deu apoio ao ensino especial em diversos programas em países diferentes.

- **Disputando o ensino especial**

Foi através do debate sobre o apoio a uma escola especial em Khemisset, Marrocos, que a política da SC UK para portadores de deficiência, com base na comunidade, foi desenvolvida. A escola foi estabelecida pela SC UK em resposta às necessidades das crianças que sofriam de paralisia causada pela poliomielite. Era um internato que servia todo o Marrocos, e tinha padrões académicos altos. Mas um estudo concluiu que os melhores interesses das crianças portadoras de deficiências não estavam a ser servidos por este tipo de abordagem e, em 1986, tomou-se a decisão de se retirar o apoio gradualmente.

- **Desenvolver uma abordagem com base na comunidade**

Em 1987, foi nomeado o primeiro Consultor Global sobre Deficiências da SC UK, para os escritórios de Londres, com a responsabilidade de desenvolver uma política sobre portadores de deficiências para a organização, fazendo um estudo da história de apoio a crianças portadoras de deficiência da mesma, e tendo em consideração as actuais mudanças postas em prática. A política foi desenvolvida encorajando a adopção de **reabilitação com base na comunidade (RBC)** e ensino integrado (o termo 'ensino inclusivo' não foi introduzido até meados dos anos 90).

Esta nova política colocou a abordagem da SC UK no que diz respeito a portadores de deficiências em linha com os princípios da *saúde primária* (que é aquilo em que se baseia grande parte do trabalho da SC UK), e *direitos da criança*, que servem de base a todo o trabalho da organização. Todas as crianças portadoras de deficiências têm o direito a serviços de saúde, educação e bem-estar social, e de continuar com as suas famílias.

- **A importância do ensino nas abordagens com base na comunidade**

O ensino de crianças portadoras de deficiência foi considerado uma prioridade no contexto dos programas de RBC. Os trabalhadores em RBC foram encorajados a promover a integração de crianças portadoras de deficiência nas escolas locais. A etapa seguinte foi encorajar mudanças *dentro* das escolas para dar apoio à inclusão de crianças portadoras de deficiência, e esta mudança de integração para inclusão foi apoiada pela Conferência sobre o Ensino para Todos (EPT), que teve lugar em Jomtien, em 1990.

O ensino inclusivo foi posto mais em evidência durante os anos 90, com estudos e documentação sobre programas de ensino integrado na África Austral e Sudoeste Asiático, o que levou à adopção de metodologias inclusivas nos Ministérios de Educação – como alternativa às escolas especiais, ou à criação de unidades especiais ligadas às escolas. O ensino inclusivo é agora considerado por muitos Ministérios de Educação como fazendo parte do melhoramento das escolas e iniciativas de EPT.

A estratégia de ensino da SC UK

A estratégia de ensino da SC UK dá ênfase à importância de assegurar que a provisão de ensino de qualidade alcance crianças vulneráveis e marginalizadas – incluindo as crianças portadoras de deficiência:

**A Estratégia de Ensino da SC UK
Objectivo No 2: Inclusão**

Assegurar que a provisão de ensino alcance crianças marginalizadas pela pobreza, estatuto social, língua, género, deficiência, origem étnica, e o impacto de VIH/SIDA.

As crianças portadoras de deficiência constituem um grupo particularmente vulnerável, e encontram-se entre os mais prejudicados do ponto de vista do ensino. Apesar das estatísticas serem de pouca confiança, sabemos que a maioria das crianças portadoras de deficiência nos países mais pobres não vão à escola. Os dados nacionais revelam que só um a três por cento das crianças portadoras de deficiência está inscrito em escolas especiais.⁶

Sabe-se pouco sobre os números que vão às escolas regulares. A SC UK opõe-se a todas as formas de discriminação e tem como objectivo promover o direito à vida, desenvolvimento, ensino, saúde e protecção de todas as crianças, portadoras de deficiência ou não.

Ao mesmo tempo, a estratégia de ensino acentua o facto de que a qualidade do ensino é tão importante como o acesso ao mesmo:

A Estratégia de Ensino da SC UK
Objectivo No 1: Objectivo e qualidade do ensino

Equipar as crianças com conhecimentos, competências e compreensão para as ajudar a lidar com os verdadeiros desafios da vida, e a tornarem-se membros activos da sociedade.

A SC UK acredita que um ensino de boa qualidade é reactivo, relevante, apropriado do ponto de vista do desenvolvimento, e participativo – e todas estas são também características do ensino inclusivo. A série *'Education Quality Guidelines'* (Princípios de Orientação para a Qualidade no Ensino) – da qual este documento faz parte – delineia em maior detalhe diversos aspectos da qualidade no ensino. Em toda a série, realçamos a importância de incluir todas as crianças, desafiando a discriminação e preconceitos, utilizando os pontos fortes das crianças, e utilizando metodologias centradas nas crianças.

O ensino não pode ser inclusivo sem ser de boa qualidade, e o oposto também é verdadeiro: o ensino não pode ser de boa qualidade sem ser inclusivo.

Quais são as vantagens da inclusão?

- **O ensino inclusivo pode ajudar a quebrar o ciclo de pobreza e exclusão**

As deficiências e a pobreza estão intimamente ligadas. As crianças pobres têm menos probabilidades de receber intervenção e apoio rapidamente, e têm maiores probabilidades de sofrer danos duradouros. O oposto também é verdadeiro: as famílias que lutam com deficiências têm maiores probabilidades de se verem prisioneiras da pobreza devido a toda uma série de desafios, incluindo atitudes negativas, problemas de mobilidade, poder de ganhar a vida, problemas com assistência a crianças, etc. As crianças e famílias a lutar com deficiências são sistematicamente excluídas, e quanto mais pobres são, mais provável é, que maior seja a exclusão.

O ensino pode oferecer as competências práticas e conhecimentos necessários para se sair do ciclo da pobreza. Mas o ensino inclusivo vai mais além, dando a oportunidade às crianças e adultos portadores de deficiências

de desafiar os preconceitos, se tornarem visíveis, e ganharem confiança para falarem por si próprios e construïrem o seu próprio futuro na sociedade.

- **O ensino inclusivo permite às crianças portadoras de deficiência continuar com as suas famílias e comunidades**

Colocar as crianças longe das suas casas e famílias para ir a escolas especiais residenciais é uma contradição dos seus direitos à casa, família e ao seu envolvimento na comunidade. Apesar de que pode haver, por vezes, vantagens para o ensino ao ir para uma escola especial, a separação das crianças portadoras de deficiência das famílias e comunidades reafirma muitas vezes os preconceitos da sociedade para com as pessoas portadoras de deficiência.

*"As crianças portadoras de deficiência são particularmente vulneráveis a abuso nas próprias instituições designadas a protegê-las, onde se encontram mais dependentes de um maior número de adultos, muitas vezes para formas de cuidados bastante íntimos."*⁷

As crianças portadoras de deficiência a viver em instituições são particularmente vulneráveis a negligência e a abuso físico e sexual. Essas crianças, que estão totalmente dependentes de quem cuida delas no dia a dia, correm maiores riscos – especialmente as crianças muito jovens e do género feminino. Quando há abuso, as crianças isoladas em instituições não têm ninguém que as ajude a queixarem-se ou a defenderem-se. (Ver o *Capítulo 4, para mais pormenores sobre a questão da dependência.*)

A SC UK está dedicada a promover práticas inclusivas com base na comunidade. A experiência prévia do apoio a escolas especiais residenciais reforçou a importância de dar às crianças a possibilidade de continuar com as famílias, sempre que possível. Todas as tentativas de influenciar a mudança a partir das instituições, falharam. A política actual da SC UK é portanto dar apoio a alternativas aos cuidados institucionais.

- **O ensino inclusivo pode melhorar a qualidade do ensino para todos**

O ensino inclusivo pode actuar como catalisador da mudança nas práticas educacionais, levando a uma melhoria da qualidade de ensino. Incluir as crianças portadoras de deficiência nas escolas regulares, desafia os professores a desenvolver metodologias pedagógicas mais centradas nas crianças, de participação e activas – o que beneficia todas as crianças.

Os professores acham muitas vezes que precisam de ‘competências especiais’ para ensinar crianças portadoras de deficiência, mas a experiência ensinou que na maior parte dos casos as crianças portadoras de deficiência podem ser incluídas por meio de ensino bom, claro e acessível que encoraje

a participação activa das crianças. São estas as competências que os professores necessitam para proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças, portadoras de deficiência ou não. Além destas competências, os professores também podem precisar de alguma ajuda técnica específica e/ou equipamento para ir ao encontro de certos problemas das crianças.

O ensino inclusivo foi introduzido em muitos países com orçamentos modestos para a educação e uma ajuda técnica relativamente pequena. Os melhoramentos da qualidade do ensino e resultados estudantis (assim como taxas reduzidas de desistências e fracassos) foram alguns dos resultados positivos.

- **O ensino inclusivo pode ajudar a ultrapassar a discriminação**

As atitudes discriminatórias em relação às pessoas deficientes persistem na sociedade devido à falta de consciência e informação e à pouca, ou nenhuma, experiência na convivência com pessoas portadoras de deficiência. É difícil eliminar estas barreiras de atitude, mas a experiência tem vindo a demonstrar que, no contexto correcto, as crianças podem ter mais capacidade de aceitar as diferenças do que os adultos. As crianças são os nossos futuros pais, professores, advogados e políticos. Se forem à escola com crianças portadoras de deficiência aprenderão a não discriminar - o que é uma lição para a vida.

"...o programa é benéfico para todos. Os não deficientes beneficiam da interacção: aprendem muito com as crianças portadoras de deficiência, como a responsabilidade social. Há muito tempo que nos perguntamos o seguinte: "Como podemos tomar em consideração as necessidades individuais?", mas até este programa não tínhamos compreendido como o fazer... parar este programa seria como pedir a um pecador arrependido que voltasse aos seus pecados! A educação é para todos!"

Funcionário Distrital do Ensino, Lesoto

- **O ensino inclusivo promove uma inclusão mais ampla**

O ensino inclusivo está em linha com a política global da SC UK sobre deficiências, o que reflecte uma abordagem dupla em relação aos programas sobre deficiência:

- 1) ***Dar apoio a iniciativas específicas*** que reforçam a capacidade de crianças portadoras de deficiência e suas famílias, de reivindicar os seus direitos e chamar a atenção para as suas prioridades (por exemplo, apoio a organizações para pessoas portadoras de deficiência, reabilitação com base na comunidade, etc).

- 2) ***Integrar a perspectiva dos portadores de deficiências*** em todas as áreas do trabalho da SC UK para desafiar a discriminação e exclusão, assegurando que os direitos e necessidades das crianças portadoras de deficiências são tomados em consideração em todos os programas.

O ensino inclusivo responde a ambos estes objectivos: promove actividades que ajudam as crianças deficientes a desenvolver o seu potencial por inteiro, a confiar em si próprias e a participar nas suas próprias comunidades. Ao mesmo tempo, desafia as atitudes discriminatórias da comunidade, ajudando os pais a pensar de modo positivo sobre as suas crianças portadoras de deficiências e a promover uma inclusão social mais ampla.

O ensino inclusivo é uma estratégia que contribui para o objectivo final de promover uma sociedade inclusiva.

Sue Stubbs, Consultora sobre Portadores de Deficiência
SC UK 1991–2001

Ferramenta para Workshop

Oportunidades de ensino para crianças portadoras de deficiência

Resumo

A SC UK acredita que o ensino inclusivo:

- pode ajudar a quebrar o ciclo de pobreza e exclusão
- permite às crianças ficar com as famílias e comunidades
- pode melhorar a qualidade do ensino para todos
- pode ajudar a ultrapassar a discriminação
- promove uma inclusão mais ampla.

Actividade

- O ensino inclusivo é conhecido e/ou utilizado no seu contexto?
- Que outras oportunidades de educação estão actualmente disponíveis para crianças portadoras de deficiência no seu contexto (por exemplo, escolas especiais, ensino informal em casa, etc.)? Escreva cada exemplo num cartão.
- Dividam-se em grupos pequenos, ficando cada grupo com um exemplo, e discutam as questões que se seguem:
 - a) Até que ponto esta abordagem tem impacto sobre o direito das crianças de ficar com as famílias e comunidades?
 - b) Até que ponto esta abordagem reforça os métodos de ensino, melhorando a qualidade do ensino para todos?
 - c) Até que ponto esta abordagem tem impacto sobre a discriminação?
 - d) Até que ponto esta abordagem promove a inclusão de crianças portadoras de deficiência na comunidade em geral?
- Junte-se a alguém de outro grupo e comparem as conclusões a que chegaram.

3

Ensino Inclusivo e direitos

Neste capítulo explicamos as principais convenções internacionais relevantes ao ensino e crianças portadoras de deficiência.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989)

– o que diz sobre as crianças portadoras de deficiência e o ensino?

A SC UK está determinada a tornar realidade os direitos das crianças, e o seu trabalho é apoiado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) (CDC). A CDC protege e promove os direitos de todas as crianças, incluindo as crianças portadoras de deficiência. Os artigos 2, 23, 28 e 29 são particularmente relevantes quanto aos direitos das crianças portadoras de deficiência.

As crianças portadoras de deficiência têm o **direito** ao ensino.
As escolas têm a **responsabilidade** de ensinar todas as crianças.

Artigo 2: Não discriminação

Todos os direitos se aplicam igualmente a todas as crianças sem excepção. É obrigação do Estado proteger as crianças de qualquer tipo de discriminação e de levar a cabo acções positivas para promover os seus direitos.

O artigo 2 é o Artigo chave para as crianças portadoras de deficiência. Declara claramente que todos os Artigos se aplicam igualmente, e sem excepção, a todas as crianças, independentemente da raça, cor, género, deficiência, nascimento ou outro estado.

As crianças portadoras de deficiência têm portanto os mesmos direitos que as outras crianças, o que inclui, por exemplo, o direito ao ensino, sobrevivência e desenvolvimento, conhecer e ser cuidadas pelas próprias famílias, participar em actividades de lazer, e fazer ouvir as suas opiniões.

No entanto, as crianças portadoras de deficiência sofrem discriminação periodicamente, e muitas, como as raparigas portadoras de deficiência, ou crianças portadoras de deficiência pertencentes a grupos minoritários, não vão à escola devido a atitudes discriminatórias ou falta de consciência sobre como devem ser incluídas.

Artigos 28 & 29: Ensino

A criança tem direito ao ensino, e o dever do Estado é assegurar que o ensino primário seja grátis e obrigatório, encorajar diferentes formas de ensino secundário acessível a todas as crianças e fazer com que o ensino superior esteja disponível para todos com base nas capacidades de cada um.

O Artigo 28 reforça que todas as crianças, incluindo as que sofrem de insuficiências ou dificuldades de aprendizagem, têm direito ao ensino. No entanto, não há menção específica à importância de uma intervenção cedo na vida, e do ensino pré-escolar, que podem ajudar a reduzir o impacto das insuficiências.

O Comité da CDC também discutiu questões chave que surgiram de alguns dos artigos, para ajudar à sua interpretação e implementação. Os Objectivos do Ensino foram ainda elaborados no Comentário Geral Nº 1.⁸

Artigo 23: Os direitos das crianças portadoras de deficiências

Uma criança portadora de deficiência tem o direito a cuidados especiais, ensino e formação para a ajudar a gozar uma vida cheia e decente com dignidade, e conseguir o maior grau possível de autoconfiança e integração social.

O Artigo 23 realça que, para implementar o princípio de não discriminação, as crianças portadoras de deficiência têm o direito a que as suas necessidades individuais sejam satisfeitas. O artigo sugere que as crianças portadoras de deficiência podem necessitar de ‘cuidados especiais’, o que implica que os únicos problemas com que deparam as crianças portadoras de deficiência são as suas próprias insuficiências. Não se faz qualquer tipo de menção às barreiras que as crianças enfrentam na sociedade.

Infelizmente, o Artigo 23 pode facilmente ser mal interpretado. Poderia justificar a segregação das crianças com deficiências porque são vistas como tendo necessidade de ‘cuidados especiais’. Também implica que as crianças portadoras de deficiência só podem ter acesso aos seus direitos ‘onde os recursos o permitirem’, uma vez que ‘os cuidados especiais’ geralmente são caros.

A ênfase geral do Artigo 23 é no bem-estar em vez de direitos. Não promove o ensino inclusivo ou uma política social inclusiva. No entanto, as Regras Mínimas das NU sobre a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências fazem ver bem claramente que os direitos das pessoas com

deficiências devem ser conseguidos através de uma política de inclusão. É a combinação deste princípio, com os direitos proporcionados pela CDC, que define os direitos das crianças portadoras de deficiências.⁹

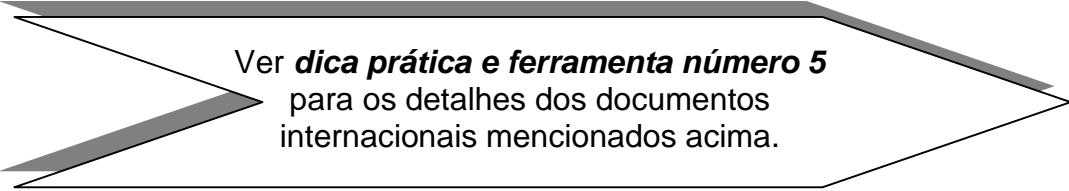
A Declaração de Salamanca e a Estrutura de Acção (1994)

A Declaração de Salamanca e Estrutura de Acção fornece directivas mais detalhadas sobre o ensino inclusivo a nível internacional. Foi o resultado da Conferência de Salamanca, organizada pelo departamento do Ensino Especial da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), em 1994, para levar mais longe o objectivo do Ensino para Todos (EPT). A conferência tomou em consideração as mudanças de política necessárias para promover o ensino inclusivo. Os participantes estavam preocupados em desenvolver maneiras das escolas servirem todas as crianças, particularmente as que necessitam de ensino especial, em vez de criar instalações separadas. As citações que se seguem foram extraídas da Parte 2 da Declaração de Salamanca. Declaram claramente que todas as crianças têm necessidades e aprendizagem únicas, e têm o direito de ir à sua escola local:

- Os sistemas de educação devem ser projectados e os programas educacionais implementados para tomar em conta a grande diversidade destas características e necessidades.
- Os que têm necessidades especiais de ensino devem ter acesso a escolas regulares que os devem acomodar numa pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

A proposta para uma Convenção das NU sobre os Direitos Humanos das Pessoas Portadoras de Deficiência

As organizações dos portadores de deficiência estão a fazer uma campanha para uma Convenção para proteger as necessidades específicas das crianças e adultos portadores de deficiência. Acham que as actuais Convenções das NU não são adequadas, em vista das contínuas enormes violações dos direitos humanos das pessoas portadoras de deficiências.



Ver **dica prática e ferramenta número 5** para os detalhes dos documentos internacionais mencionados acima.

Ferramenta para Workshop

Direitos das crianças e ensino inclusivo

Resumo

Os seguintes artigos da CDC lidam com deficiência e ensino:

- Artigo 2: Não discriminação
- Artigos 28 e 29: Ensino de qualidade para todos
- Artigo 23: Os direitos das crianças com deficiência

Discussão

Tendo em mente o seu contexto, discuta estas questões:

- Estes direitos são conhecidos e/ou aceites?
- Qual deles acha que apresentaria o maior desafio?
- Como pode o ensino inclusivo promover e defender estes direitos?

4

Resolver as barreiras ao ensino inclusivo

Neste capítulo, consideramos as seguintes barreiras:

- Atitudes negativas
- Invisibilidade na comunidade
- Invisibilidade na escola
- Custo
- Acesso físico
- Dimensão das turmas
- Pobreza
- Discriminação por género
- Dependência
- Situações de emergência e de refugiados

Atitudes negativas

As atitudes negativas em relação às deficiências são, pode-se argumentar, a maior barreira para que as crianças com deficiência tenham acesso e beneficiem da educação regular. As atitudes negativas encontram-se a todos os níveis: pais, membros da comunidade, escolas e professores, funcionários do governo, e mesmo as próprias crianças com deficiência. Medo, tabus, vergonha, falta de conhecimento, informação errada e valores socio-económicos sobre a vida humana, vida, respeito e dignidade encorajam as atitudes negativas em relação às deficiências. O impacto dessas atitudes é evidente em casa, na escola, comunidade e ao nível de decisões políticas nacionais em termos de planeamento, orçamento e programação.

Ao nível da casa, as crianças com deficiência e as suas famílias desenvolvem muitas vezes falta de auto-estima, escondendo-se ou evitando interações sociais, o que pode levar directamente à sua exclusão do ensino.

Em todas as sociedades, é necessário aumentar a consciência de que as crianças com deficiência têm os mesmos direitos e necessidades que as outras crianças. Ultrapassar as atitudes negativas apresenta um enorme desafio, mas é o factor chave para se proporcionar um ensino inclusivo.

Invisibilidade na comunidade

As crianças portadoras de deficiência que não frequentam a escola são muitas vezes invisíveis nas suas comunidades. Os pais tendem a protegê-las

demasiado, ou a negligenciar os filhos. Receando pela sua segurança, ou pelo respeito e honra da família, os pais por vezes fecham as crianças portadoras de deficiência em casa quando têm que sair, ou escondem-nos completamente de modo que os vizinhos podem mesmo nem saber que existem. Quando se levam a cabo estudos nas casas ou censos de população, as famílias podem nem incluir as crianças com deficiência nos números, a não ser que o investigador faça perguntas certas, suficientes para que as famílias se dêem conta de que negligenciaram estas crianças.

Mudar as atitudes das comunidades, Nepal

No Nepal, a SC UK tem estado a trabalhar com crianças portadoras de deficiências na questão do acesso ao ensino. As histórias de êxito das crianças com deficiências em todo o Nepal que conseguiram começar a ir à escola foram dadas a conhecer ao público. Os pais sentem-se agora orgulhosos, em vez de envergonhados. As crianças que se estão a tornar activas nas suas comunidades formaram independentemente, grupos de defesa das crianças com deficiência.

Segue-se a história de uma criança, Sangita Sony:

*"Quando comecei a ir ao grupo criado pela SC UK, dei-me conta de que não era a única rapariga cega no Nepal. Agora estou a participar num projecto onde as crianças com deficiência como eu tentam convencer os pais a mandar as crianças portadoras de deficiência à escola. Também iniciámos o nosso próprio grupo de crianças cegas, e eu sou a secretária. Aprendi que temos que levantar as nossas vozes para que outras crianças não sejam exploradas e lhes neguem os seus direitos."*¹⁰

Em muitos países, a metodologia criança a criança tem tido muito êxito em dar apoio a crianças para levar a cabo estudos nas suas comunidades, para encontrar e entrar em contacto com estas raparigas e rapazes invisíveis. Esta técnica de estudos também tem sido utilizada para desafiar as atitudes negativas para com as deficiências nas suas comunidades. No Lesoto, uma rapariga com deficiência era ensinada em casa pelos amigos, sem os pais e os professores saberem.¹¹

No exemplo que se segue, na Zâmbia, as crianças utilizam este método de investigação para melhorar o seu conhecimento de matemática, inglês e geografia. A professora da aldeia recebeu pequenas quantidades de financiamento durante vários anos do Child-to-Child Trust, com sede em Londres.

A participação das crianças em estudos na comunidade, Zâmbia

Um professor de aldeia na Zâmbia deu à sua turma a tarefa de identificar as crianças que tinham sido excluídas da escola, como parte da sua estratégia de democratizar a turma e encorajar técnicas de aprendizagem mais activas.¹² Também era um esforço para identificar as crianças portadoras de deficiência, invisíveis na comunidade local.

Um doador estrangeiro proporcionou os fundos para o edifício de uma unidade especial para crianças com insuficiências intelectuais, ligado à escola da aldeia. O governo proporcionou um professor especialista, qualificado para ensinar no máximo cinco crianças com esse tipo de deficiências. No entanto, as crianças identificaram mais trinta crianças que não iam à escola e que precisavam de ajuda adicional. Depois de algumas negociações difíceis, todas as trinta crianças tiveram autorização para ir à escola. Gradualmente, as barreiras que se tinham criado entre a unidade especial e o resto da escola, estão a ser eliminadas.

A abertura da unidade realçou as necessidades das crianças que já tinham sido identificadas como de 'aprendizagem lenta'. Começaram a ter um papel significativo, produzindo materiais de apoio para os que sofriam de insuficiências mais graves. As crianças têm tido um papel activo em fazer amigos com as crianças com deficiência através de um esquema de 'geminção', para diminuir o isolamento.

Invisibilidade na escola

A falta de metodologias na educação centradas na criança, é muitas vezes a origem da 'invisibilidade na escola'. Onde o ponto focal é o currículo e o que se ensina, em vez das necessidades de cada criança e o processo de aprendizagem, o potencial de cada criança tende a não ser tomado em consideração, ser pouco estimulado ou ser abordado de modo negativo.¹³

Muitas crianças têm um atraso no desenvolvimento, e estes atrasos podem ser negligenciados ou mal compreendidos. Podem só ter um impacto a curto prazo, mas podem afectar a capacidade de aprendizagem da criança a qualquer altura da sua vida de escola. Algumas podem simplesmente ficar atrasadas numa área de desenvolvimento específica (por exemplo, a fala), enquanto que outras podem na realidade ter insuficiências (por exemplo, a audição) que não foram – e podem nunca ser – reconhecidas. Se os atrasos no desenvolvimento ou insuficiências não forem reconhecidos e não se lidar com eles de modo adequado, é provável que as crianças tenham dificuldade em aprender competências básicas como ler e escrever. Em muitos países, essas crianças são classificadas como 'lentas na aprendizagem', e sem nenhum tipo de encorajamento para aprender ao seu próprio ritmo ou de

modo alternativo, é provável que ‘desistam’ antes de completar a instrução primária.

Quando o ensino não é feito na língua materna mas numa segunda ou terceira língua, é provável que as crianças com atrasos no desenvolvimento ou insuficiências achem que tudo é ainda mais difícil. Do mesmo modo, as reacções negativas (ou até punições corporais) em relação aos maus resultados escolares irão muito provavelmente piorar o problema. Na realidade, algumas dificuldades na aprendizagem são criadas como resultado directo de falta de compreensão para com a criança, e um sistema escolar pouco acolhedor ou ensino deficiente. Na África do Sul, chamaram-lhes atrasos na aprendizagem ‘criados pelo sistema’.

No Lesoto, foi levado a cabo um estudo de viabilidade antes do início do programa de ensino inclusivo, que demonstrou que 17 por cento das crianças nas escolas primárias tinham algum tipo de dificuldades na aprendizagem, temporárias ou permanentes.¹⁴ Até que ponto estas condições causam deficiências depende de como as crianças são tratadas por outros indivíduos na escola e em casa, e como isso afecta a sua auto-estima.

Custo

É vulgar ouvir dizer aos políticos que o País X não pode pagar o ensino das crianças com deficiências: ‘A educação especial é um luxo que não nos podemos permitir’, o que tem como base a suposição que as crianças portadoras de deficiência devem ser ensinadas separadamente, o que é caro e necessita um grande investimento de recursos humanos.

Nos países mais ricos, os regulamentos especificam que as turmas nas escolas especiais devem ser pequenas, geralmente com menos de dez alunos, e por vezes com classes de apenas dois alunos. Todas as turmas têm professores assistentes além de um(a) professor(a). As crianças que são colocadas no ensino regular têm muitas vezes a sua própria assistente pessoal. Estas turmas tão pequenas e com tais taxas de pessoal para alunos não se podem obviamente copiar nos países mais pobres, e não são necessariamente desejáveis.

A RPD do Laos é um exemplo interessante de um país onde o ensino inclusivo foi introduzido com pouca despesa. Quando a SC UK foi convidada pelo governo para dar assistência ao processo de melhorar as escolas, não havia provisões no ensino para lidar especificamente com as necessidades de qualquer tipo de crianças portadoras de deficiência. O sistema introduzido tinha que ser económico e possível de copiar em todo o país.

Um Programa de Ensino Inclusivo económico e a nível nacional na RPD do Laos

O acesso à educação para a população de 4,5 milhões, espalhada e etnicamente diversa do Laos, melhorou consideravelmente em seguida à revolução de 1975.¹⁵ No entanto, o acesso não foi acompanhado de qualidade e havia grandes preocupações sobre como melhorar os padrões nas escolas.

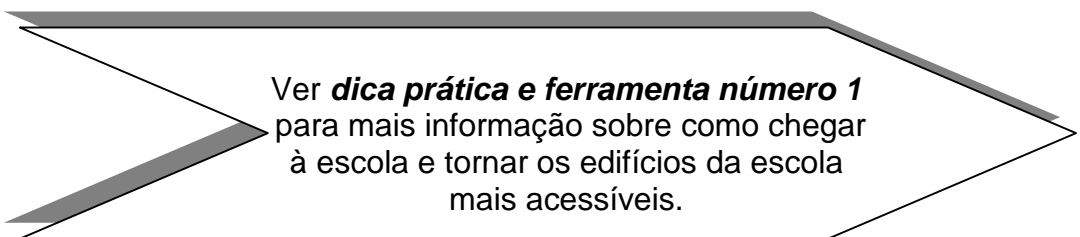
Em 1989, a SC UK foi convidada pelo governo para ajudar a melhorar os cursos de formação de professores antes de, e durante o serviço. O programa de 'ensino integrado', como era conhecido então, surgiu naturalmente desta iniciativa de melhoramento das escolas.

Começando com uma escola primária piloto em 1993, o programa tinha-se espalhado a 78 escolas e infantários em 12 das 17 províncias em 1998. Um número máximo de 3 crianças com 'necessidades especiais de ensino' ou insuficiências, são integradas em aulas com um máximo de 45 alunos, além das crianças que têm dificuldades na aprendizagem.

O Ministério de Educação planeia ter pelo menos uma escola inclusiva em cada distrito até 2005, o que foi conseguido com um orçamento anual inicial de cerca de USD 25.000. Além do mais, a SC UK proporcionou assistência técnica durante três anos, e tem continuado a ter um papel de apoio. Os custos têm vindo a aumentar, mas ainda são modestos considerando os resultados.¹⁶

Acesso Físico

A viagem para e da escola pode ser muito difícil para todas as crianças, e é muitas vezes utilizada como desculpa para não mandar as crianças com deficiências à escola. Uma vez que as crianças chegam à escola, há outras questões de acesso físico a tomar em consideração no que diz respeito a entrar nos edifícios da escola, a facilidade de movimentação dentro das áreas de ensino e de lazer. A segurança e conforto físicos das crianças também devem ser uma das maiores preocupações em todas as escolas para que o ensino seja acessível.



Ver ***dica prática e ferramenta número 1*** para mais informação sobre como chegar à escola e tornar os edifícios da escola mais acessíveis.

Tamanho das Turmas

Turmas grandes são encaradas em todos os países como uma barreira à inclusão de crianças portadoras de deficiência. Em países economicamente favorecidos, as turmas de 30 são consideradas demasiado grandes mas, em países de poucos recursos, a norma são turmas de 60 a 100.

Turmas pequenas, bem geridas são, claro, mais desejáveis do que turmas grandes com recursos desadequados. Contudo, o tamanho da turma **não** é necessariamente um factor significativo para o sucesso da inclusão, onde as atitudes são **positivas e acolhedoras**. Existem muitos exemplos de crianças portadoras de deficiência que foram incluídas com sucesso em turmas grandes. As barreiras de atitude à inclusão são sem dúvida muito maiores do que as barreiras causadas pela desadequação de recursos materiais.

Inclusão ... apesar de turmas com 115 alunos, Lesoto¹⁷

Em 1994 foi levado a cabo um estudo, no Lesoto, em duas escolas, que faziam parte de um programa piloto de inclusão do Ministério de Educação. Uma escola, localizada relativamente perto da capital, Maseru, tinha aulas em média com 50 alunos, e tinha uma história de integração de crianças somente com deficiências físicas. A outra escola situava-se nas montanhas, a 8 horas de distância da capital, por estrada, e tinha aulas com mais de 115 raparigas e rapazes.

Os professores na primeira escola tinham tido uma atitude negativa em relação ao programa de ensino inclusivo desde o princípio. A escola tinha uma reputação académica boa e tinha receio de ficar ameaçada se gastassem tempo com os 'alunos de aprendizagem lenta'. Consideravam o asilo para crianças portadoras de deficiência como responsabilidade da missão, e algo que tinha sido imposto aos professores.

Os professores na escola das montanhas estavam de tal modo motivados, que utilizavam o seu tempo livre durante os intervalos para almoço, nos fins-de-semana e ao fim das tardes, para dar ajuda adicional às crianças que de tal precisavam, visitar famílias, e até levar as crianças a consultas no hospital. O facto de que tinham classes de dimensões tão grandes não servia de barreira ao ensino inclusivo. Os professores conseguiam lidar com as aulas grandes de modos que consideravam aceitáveis, mas quando lhes foi pedida a opinião, disseram que claro que prefeririam aulas de 50-55 alunos.

Os professores no Lesoto demonstraram uma tremenda boa vontade em se dedicar ao êxito da inclusão nas escolas, o que é um exemplo inspirador, mas seria pouco razoável esperar que os professores dêem o seu tempo livre regularmente. É um bônus se o fazem. Os gestores deveriam tentar incluir todas as responsabilidades adicionais nos horários de trabalho e responsabilidades dos professores.

O ponto de vista dos pais

Excluir uma criança portadora de deficiência da escola não irá reduzir a dimensão das aulas de modo significativo, nem resolver os problemas associados com o tamanho das aulas. Um pai membro da Sociedade do Lesoto de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental (SLPPDM), aponta para o facto de que as classes de grande dimensão não são justificação para a discriminação:

"Porque é que tem que ser o meu filho portador de deficiência que fica de fora só porque a turma é demasiado grande?"

Pobreza

Há uma relação forte entre a pobreza e os baixos níveis de escolaridade e oportunidades de ensino em geral. No caso das crianças com deficiência, a pobreza agrava e aprofunda a deficiência e exclusão social. A deficiência pode ser tanto a causa como a consequência da pobreza da família.

Os programas de ensino dirigidos às crianças mais pobres podem à mesma excluir as crianças portadoras de deficiência, com desculpas sobre despesas e falta de competências, a serem utilizadas. Mas com um pouco de esforço estas atitudes podem ser desafiadas com êxito:

Escolas da Comunidade, Mali

A SC UK tem vindo a dar apoio a um projecto de escolas da comunidade em duas aldeias num distrito remoto e muito pobre do Mali, onde só oito por cento de todas as crianças iam à escola. Um dos objectivos desta iniciativa era que as escolas da comunidade incluíssem rapazes e raparigas com deficiências. As actividades para consciencializar as pessoas das deficiências foram levadas a cabo na comunidade antes de recrutar crianças para a escola, e os membros do comité da escola dedicaram-se a recrutar raparigas e rapazes portadores de deficiência. A pobreza é uma questão de peso neste local, mas em nenhuma altura a comunidade considerou este factor como sendo uma barreira à inclusão de crianças portadoras de deficiência.

Discriminação por género

Quando as escolas e os sistemas de ensino se tornam mais conscientes da discriminação e desigualdade por género, não se concentram automaticamente nos rapazes e raparigas com deficiência quando fazem análises de

gênero. Até que ponto as oportunidades para raparigas e rapazes com deficiência são diferentes dependerá do contexto cultural e socio-económico. Os rapazes com deficiência podem ter prioridade sobre as raparigas portadoras de deficiência no que diz respeito às despesas feitas pela família em educação, enquanto que, em alguns contextos, os ideais fixos de masculinidade podem introduzir atitudes negativas no que diz respeito à deficiência nos rapazes mais do que nas raparigas.

As raparigas portadoras de deficiência encaram problemas específicos:

- **Questões de segurança:** As raparigas portadoras de deficiência são mais vulneráveis ao abuso físico e sexual. Além do abuso em casa, também pode ter lugar na escola, ou a caminho da escola.
- **Falta de privacidade:** Pode ser um problema se as raparigas precisarem de ajuda para utilizar a casa de banho ou mudar de roupa.
- **Trabalho doméstico:** Há evidência que sugere que as raparigas com deficiência podem ser mais exploradas em casa do que as raparigas que não sofrem de deficiência. O argumento de que a 'educação é inútil' reforça ainda mais este ponto.

Muito se tem escrito sobre 'a discriminação dupla' ou 'discriminação múltipla' que sofrem as raparigas e mulheres portadoras de deficiência, ou as raparigas e mulheres que cuidam de membros da família portadores de deficiência. As raparigas sofrem discriminação desde o nascimento, têm uma expectativa de vida mais baixa e recebem menos cuidados, especialmente se são portadoras de deficiência. Podem ser consideradas um peso extra, ou causa de desespero, e é menos provável que os seus direitos sejam defendidos. Estes problemas são maiores se forem refugiadas, raparigas de rua, ou trabalhadoras, ou de grupos étnicos minoritários.

Discriminação por género em escolas especiais

Há uma taxa maior de invisibilidade entre as mulheres na Índia: 54 por cento das pessoas cegas são mulheres e 46 por cento são homens. No entanto, há menos escolas para raparigas cegas ou com deficiências visuais. Em Nova Deli, das dez escolas para crianças cegas, só uma é para raparigas, e outra para raparigas e rapazes, enquanto que oito das dez escolas especiais se dedicam especialmente aos rapazes.¹⁸

Dependência

A dependência, ou inter-dependência, faz parte normal da vida do dia-a-dia. No entanto, o alto nível de dependência de algumas crianças com deficiência dos que as cuidam, pode ser uma barreira à inclusão no ensino, e, em alguns casos, pode deixar as crianças com deficiência vulneráveis a abuso.

O artigo 23 da CDC (*ver Capítulo 3, e dica prática e ferramenta número 5*) declara que as crianças com deficiência têm o direito a viver 'com dignidade' e a 'alcançar o maior grau possível de auto-dependência'. No entanto, um grande número de crianças portadoras de deficiência será sempre dependente de outras pessoas no dia a dia, e para a sua inclusão em grupos. A sua dignidade pode ser ameaçada porque dependem de outras pessoas para as suas actividades rotineiras, como ir à casa de banho, o que se pode tornar um problema tanto para as crianças como para quem toma conta delas

As crianças raramente dependem de uma pessoa. Podem ter muitas pessoas a cuidar delas, cada uma a desempenhar uma variedade de papéis. Geralmente em casa são parentes, enquanto que na escola podem ser professores, irmãos ou colegas – as diversas mudanças de quem toma conta delas pode ser, só por si, um problema.

Depender dos amigos para ajuda prática

"Algumas vezes outras crianças, que não eram minhas amigas, levavam-me à casa de banho e ajudavam-me a passar para a cadeira de rodas. Em 1998, tive um problema com a minha amiga que tomava conta de mim. Engravidou e deixou a escola. Mas eu tinha outra amiga, que também é portadora de deficiência, e ela fazia as mesmas coisas que a minha primeira assistente fazia. Também tive um problema com ela. Não pôde acabar a escola porque não tinha dinheiro suficiente para pagar as propinas de residência."

As palavras de Mamello, uma rapariga com deficiência numa escola regular.
Excerto do Boletim EENET Número 5, pág. 10.

Sem ajuda para a alimentação, idas à casa de banho e comunicação, muitas crianças não poderiam ir à escola. Se esta ajuda é recusada, ou se torna abusiva, a educação da criança sofrerá um impacto directo. Os professores têm que estar conscientes das violações potenciais dos direitos da criança, que podem ter lugar quando as crianças são dependentes de outras pessoas dentro do ambiente da escola.

Quanto mais dependentes as crianças são, mais vulneráveis são a negligência, maus-tratos e abuso. Por isso, a transparência nas relações relativas aos cuidados é importante, para permitir às crianças queixar-se, pedir confidencialidade, ou assistência para evitar ou lidar com maus tratos, o que será o caso em qualquer situação, esteja a criança em casa, na escola, ou numa instituição ou campo de refugiados.

Situações de emergência, conflito ou de refugiados

O conflito e emergências não só levam a que as crianças se tornem portadoras de deficiência: também aumentam a vulnerabilidade das crianças que já são portadoras de deficiência.

Manter sistemas de educação em situações de emergência ou de refúgio é sempre um desafio, e é importante que as necessidades das crianças portadoras de deficiência sejam reconhecidas e apoiadas nestas situações, como noutras. Os princípios básicos do direito à educação e à não discriminação das raparigas e rapazes com deficiência, deveriam ser aplicados em situações de emergência e de refugiados.

A inclusão no ensino pode funcionar mesmo em situações particularmente difíceis, como num campo de refugiados. Na realidade, proporcionar ensino em situações tão desafiadoras – onde o pessoal pode ser capaz de tomar decisões políticas sem esperar por directivas ministeriais – pode dar origem a políticas educativas e práticas de aprendizagem reactivas, inovadoras e flexíveis. Além do mais, as valiosas competências que aprenderam podem ser utilizadas em tempos de paz, ou ao regressar ao país ou zona de origem.¹⁹

Refugiados do Butão, Jhapa, Nepal

No programa de refugiados em Jhapa, no Nepal, as raparigas e rapazes com deficiência foram identificados como um grupo particularmente vulnerável cujas necessidades não estavam a ser satisfeitas. O responsável nomeou um coordenador de deficiência a tempo inteiro, que pilotou a investigação de participação com base em acções, para proporcionar a base para um programa. O consultor da SC UK em Londres proporcionou algum apoio técnico, incluindo acesso a textos essenciais.

Durante o curso da investigação activa, as crianças com deficiência falaram sobre como poderiam ajudar as famílias, mas sentiam-se excluídas porque eram gozadas se saíam de casa. O ensino foi a primeira prioridade identificada tanto pelos pais como pelas crianças. Depois dos primeiros 18 meses, mais de 700 crianças tinham sido integradas nas escolas e tinha sido levada a cabo formação em linguagem de sinais em todos os campos tanto para crianças com dificuldades auditivas como para as que ouviam.

"Não há nenhuma razão devido à qual poderíamos não ter incluído as necessidades das crianças e adultos com deficiência desde o princípio... Não é necessário saber 'nomes científicos com classificação' para incorporar as preocupações das pessoas portadoras de deficiência na distribuição de comida, e programas de saúde e ensino."²⁰

*Funcionário de Programa de Campo de Refugiados do Butão
Jhapa, Nepal*

Ferramenta para Workshop

Barreiras ao ensino inclusivo

Resumo

As barreiras observadas ao ensino inclusivo podem estar relacionadas com:

- Atitudes negativas
- Invisibilidade
- Custo
- Acesso físico
- Dimensão das classes
- Pobreza
- Discriminação por género
- Dependência
- Emergências

Actividade

- Imagine que é uma criança portadora de deficiência no seu contexto.
Qual é o seu nome? Idade? Género?
Que tipo de deficiência tem?
Onde vive e com quem?
- Pense nas oportunidades que pode ter para ter acesso a sistemas de ensino existentes, e quais poderão ser os obstáculos. Faça referência à lista acima.
- Num diagrama (quadro de folhas móveis) desenhe cinco círculos uns dentro dos outros. O círculo mais pequeno, do meio, representa a criança, o seguinte representa a família, depois a comunidade, a escola e o círculo maior representa sistemas (por exemplo, o sistema económico, sistema educativo, etc.) Ponha legendas nos círculos.
- As oportunidades/obstáculos são a nível da criança, família, comunidade, escola ou sistemas sociais mais vastos? Coloque as suas ideias no diagrama em forma de gráfico, utilizando canetas de cores diferentes para demonstrar oportunidades e obstáculos.
- Olhe para o diagrama que desenhou: as oportunidades e obstáculos estão espalhados uniformemente? Ou concentram-se mais num nível do que noutra?

5

Como podemos dar apoio ao ensino inclusivo?

Neste capítulo exploramos modos de dar apoio ao ensino inclusivo promovendo:

- Atitudes positivas
- Ambientes de aprendizagem inclusivos
- Intervenção atempada
- Exemplos positivos
- Desenvolvimento de políticas adequadas
- Mudança de sistema no ensino

Promovendo atitudes positivas

A falta de conhecimento, informação incorrecta e atitudes negativas da sociedade têm como consequência directa a exclusão do ensino das raparigas e rapazes portadores de deficiência. Além do mais, quando as capacidades, direitos e necessidades das crianças portadoras de deficiência são subestimados, é provável que dêem origem a uma falta de auto-estima e atitudes negativas sobre si próprias e as suas capacidades.

Há em todas as sociedades, a necessidade de aumentar a consciência de que cada criança é única e diferente, e que as crianças portadoras de deficiência têm os mesmos direitos, necessidades e aspirações que todas as outras crianças. O trabalho de consciencialização é importante a todos os níveis na sociedade – criança, família, comunidade – para contrabalançar o medo, falta de compreensão e atitudes negativas. O modo mais eficaz de o fazer é com a participação das pessoas e crianças portadoras de deficiência.

O impacto das atitudes negativas também é evidente ao nível da política, legislação, e práticas de ensino. Os funcionários do ensino, professores e ONGs têm que desenvolver uma compreensão sólida da deficiência como desafio social – trata-se da falta de oportunidades para as crianças com deficiência desenvolverem o seu potencial por completo e participarem na sociedade – mais do que ver as crianças portadoras de deficiência como crianças que 'não têm' competências ou capacidades. Só quando este conceito for absorvido, poderão os indivíduos e organizações, envolvidos no ensino, reconhecer a sua própria responsabilidade em ajudar a quebrar o ciclo das atitudes negativas e segregação.

Desafiando a exclusão na Cidade de Ho Chi Minh, Vietname²¹

O Vietname foi o segundo país do mundo a assinar a CDC e, em 1991, desenvolveu um Plano de Acção Nacional em sete etapas. Em 1993 foram organizados dois seminários pelo Departamento de Educação, com apoio dado pela SC UK, para demonstrar o Pacote de Recursos de Ensino da UNESCO: Necessidades Especiais na Aula. Diversos funcionários dos Serviços de Ensino Distritais deram-se conta, através deste Workshop, que muitas crianças com deficiências pouco graves já estavam integradas nas escolas regulares, e que se podiam sentir orgulhosos disso.

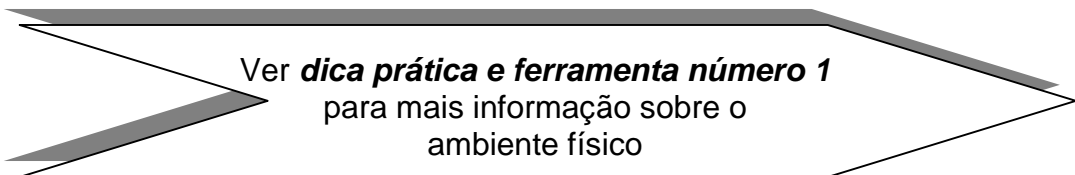
Antes de se inscreverem nos infantários as crianças têm que fazer um exame médico para se certificarem de que estão de boa saúde, o que pode ser utilizado como desculpa para recusar a admissão de uma criança portadora de deficiência por professores preocupados com o facto de que os pontos bónus do salário possam ser deduzidos se uma criança não fizer progressos. Apesar de muitas crianças serem aceites não oficialmente nos infantários, os professores podem ser criticados por o fazer.

Como parte do programa, foram levados a cabo workshops na escola e na comunidade, para os pais e quadros locais e distritais criarem atitudes mais positivas para com as crianças portadoras de deficiência. Os artigos na imprensa também contribuíram para a consciencialização do público sobre o programa. Como resultado, os pais demonstraram maior interesse em inscrever os filhos com deficiência, os pais de crianças sem deficiência ficaram com menos medo e as pessoas locais ofereceram doações.

Programas como este podem fazer uma grande diferença mas, a longo prazo, as atitudes negativas reflectem os valores da sociedade e é só quando as pessoas portadoras de deficiência adquirem o poder, através da educação, de tomar parte na sociedade ao mesmo nível que professores, advogados, arquitectos, etc., que as atitudes da sociedade se tornarão mais positivas.

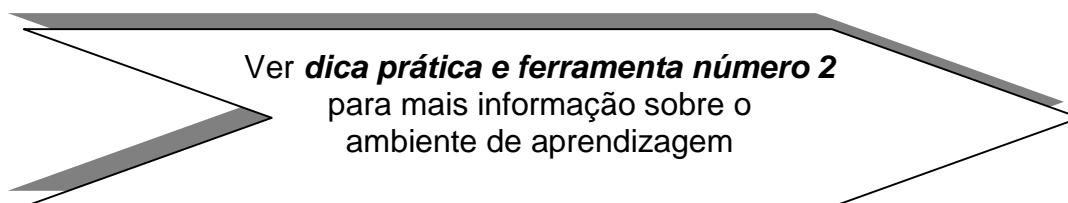
Promovendo ambientes de ensino inclusivo

A criação de um ambiente acolhedor e acessível no qual as crianças podem aprender é uma importante parte do ensino inclusivo. As crianças têm que ser capazes de viajar para a escola com segurança, e ficar num ambiente físico e social seguro.



Ver ***dica prática e ferramenta número 1***
para mais informação sobre o
ambiente físico

Também necessitam de um ambiente de aprendizagem interessado e estimulante para compreender o que está a ser ensinado e serem capazes de interagir com os colegas e professores, o que pode necessitar de um ajuste dos métodos de ensino, materiais, ambientes e horários, em vez de adaptar as crianças aos métodos existentes. Estes ajustes irão beneficiar a qualidade do ensino para todas as crianças – não só para as portadoras de deficiência.



O exemplo que se segue, da Inglaterra, concentra-se nas questões essenciais do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais inclusivos:

Uma estrutura para melhorar o ensino e a aprendizagem, Lewisham, Inglaterra²²

A Autoridade Local do Ensino, em Lewisham, Londres, contratou um investigador sobre educação da Universidade de Manchester, para trabalhar com professores em diversas escolas para desenvolver uma estrutura que encorajasse um maior número de práticas inclusivas nas aulas. Foram estudadas e desenvolvidas, em colaboração, diversas técnicas de ensino. Descobriram que as seguintes competências são críticas:

- Uso de perguntas durante as lições para encorajar a participação activa dos membros da classe.
- Monitorização das respostas dos indivíduos na classe.
- Usar a intuição e desenvolver uma boa relação com a classe.
- Manter um ritmo animado enquanto se ensina.

A qualidade das relações na aula, e as capacidades de comunicação dos professores são essenciais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo em que todas as crianças participam. Foram realçados três métodos de apoio à aprendizagem em Lewisham:

- Técnicas de criança para criança, que utilizam os estudantes como recurso dentro da classe.
- Trabalho de equipa entre todos os professores e outros adultos, demonstrando um compromisso partilhado para uma prática mais eficaz.
- Parcerias casa-escola, para proporcionar apoio adicional onde necessário.

Promovendo uma intervenção atempada

É geralmente reconhecido que o maior impacto para melhorar a vida de uma criança portadora de deficiência pode ser conseguido na primeira infância (0-6 anos). A intervenção atempada adequada pode ter um impacto muito maior, e ser mais económica, que intervenções prolongadas mais tarde na vida, o que é o caso especialmente quando se trata de evitar que uma deficiência se torne mais grave. Ou seja: quanto mais rápida for a intervenção, maior o impacto sobre o desenvolvimento futuro da criança.

Na Papua Nova Guiné, foi dada prioridade à intervenção atempada e apoio da família como parte do desenvolvimento de um ensino mais inclusivo.

Intervenção inclusiva atempada, Papua Nova Guiné²³

Em 1991, o governo da Papua Nova Guiné decidiu introduzir mudanças na formação de professores, antes de começarem a trabalhar. As necessidades do ensino especial foram incorporadas no programa de formação existente, de três anos. Para apoiar o programa de ensino inclusivo do governo, os Serviços Callan para as Pessoas Portadoras de Deficiência estabeleceram um esquema de 'contacto em casa' com base na comunidade, e um infantário e escola pré-primária inclusivos. Os Serviços Callan tinham, por seu lado, o apoio da Missão Christoffel Blinden, que nomeou um consultor estrangeiro.

Como resultado desta iniciativa, as crianças com e as sem dificuldades auditivas, aprenderam a comunicar umas com as outras desde uma tenra idade, sem medos ou preconceitos. As crianças sem dificuldades auditivas actuaram depois como intérpretes para as crianças com dificuldades auditivas quando foram para a escola primária, e se encontraram perante professores que não tinham sido formados em linguagem gestual. Além do mais, as famílias e comunidades foram expostas às questões relacionadas com as dificuldades auditivas, e educadas sobre as necessidades das crianças que sofrem das mesmas.

(Ver também o estudo de caso que se segue sobre Anhui, China)

Promovendo exemplos positivos

Todas as raparigas e rapazes precisam de exemplos positivos. Os exemplos adultos positivos são essenciais para o desenvolvimento da auto-estima e sentido de valor das crianças. No entanto, muitas crianças com deficiência crescem sem nunca ter conhecido um adulto portador de deficiência e por isso não compreendem o que crescer significa para elas. As crianças portadoras de deficiência podem crescer mais isoladas do que as crianças noutros grupos que sofrem discriminação (por exemplo, as raparigas ou

crianças das minorias étnicas), porque a maior parte das crianças com deficiência nasce de adultos sem deficiências, e a maior parte dos adultos com deficiências tem filhos sem deficiências. Por isso, as crianças portadoras de deficiência não entram naturalmente em contacto com adultos portadores de deficiência, ou, necessariamente, com outras crianças portadoras de deficiências, o que tem que ser encarado como parte do processo de inclusão.

De preferência, os homens e mulheres portadores de deficiência deveriam ser, de algum modo, envolvidos na educação de crianças com deficiência, o que poderia inicialmente ser feito através de visitas em casa, e RBC. Os adultos com deficiência poderiam ajudar a preparar as crianças para a escola, ao mesmo tempo convencendo os pais de que a educação vale a pena. Os homens e mulheres portadores de deficiência poderiam ser convidados a dar conferências na escola sobre as suas vidas e o que conseguiram realizar. Os adultos com deficiência têm um importante papel de defesa no ensino, sejam pais, membros de comités nas escolas, professores, ou simplesmente membros da comunidade local. No caso das crianças com dificuldades auditivas, é considerado essencial que tenham a oportunidade de interagir com adultos e outras crianças com dificuldades idênticas para que possam desenvolver as suas competências em linguagem gestual.

Um professor portador de deficiência promove atitudes positivas, Província de Khatlon, Tajiquistão²⁴

Numa zona rural a cerca de uma hora de distância por estrada a Sul da capital, a SC UK deu apoio a um projecto RBC com um grupo de pais activos. Com o objectivo de promover a socialização através de jogos para as crianças com deficiência, os pais organizaram centros de assistência de dia, e grupos de jogos.

O 'Sr. I' é um professor local que tem uma insuficiência física. O pessoal e os pais envolvidos no centro de assistência de dia pediram-lhe que se envolvesse. Utilizou materiais visuais para chamar a atenção das crianças, e jogos com rimas, adivinhas e matemática para que a aprendizagem se tornasse mais interessante. As crianças iam muitas vezes ter com ele para discutir os seus problemas – um problema comum das crianças com deficiência é serem gozadas ou insultadas. Podiam partilhar com ele o que sentiam de um modo que não podiam fazer com outros adultos, porque ele era portador de deficiência. A 'G' tem dificuldades na fala. Costumava sentar-se sossegadinha num canto. O 'Sr. I' encorajou-a falar mais e a não ter medo do problema que tinha com pronunciar palavras. A 'G' agora já foi para a primeira classe, e o 'Sr. I' está em contacto com a nova professora dela. A'Sra. B, cujo filho tem uma insuficiência física, disse que se sentiu encorajada pelo 'Sr. I'. Viu que ele se desembaraçava bem, e deu-se conta de que o seu próprio filho também poderia ser capaz de se desembaraçar no futuro.

Dando apoio ao desenvolvimento de políticas adequadas

As atitudes negativas da sociedade podem muitas vezes ser traduzidas para políticas nacionais inadequadas. É raro que algum esforço seja feito para incluir as crianças com deficiência nas políticas de desenvolvimento relevantes às suas necessidades. Tais políticas inadequadas podem muitas vezes ser mais prejudiciais do que a ausência completa de uma política, por exemplo, as políticas (comuns na Europa central e de Leste) que dão apoio à institucionalização automática, para ir ao encontro das necessidades das crianças.

O direito ao acesso ao ensino de todas as raparigas e rapazes com deficiência, tem sido sancionado pelos países que assinaram a CDC. No entanto, muito poucos países definiram as suas próprias políticas sobre a educação das crianças com deficiência. Actualmente, os exemplos mais notáveis de políticas de ensino progressivas que *realmente* incluem as crianças portadoras de deficiência, são as da África do Sul e do Uganda.²⁵ No Lesoto, foi desenvolvida uma política há muitos anos, mas o governo viu-se perante o problema de falta de confiança ou especialistas para a implementar. A SC UK actuou como catalisador em reunir os principais interessados, incluindo as pessoas com deficiência, e ajudar o Ministério da Educação a pôr em prática as suas políticas.

Desenvolvimento da Política no Lesoto²⁶

A política do Ministério de Educação para incluir as crianças com deficiência nas escolas primárias locais teve como base um estudo levado a cabo por um consultor, em 1987. O estudo foi pedido pelo Ministério, com o apoio financeiro da USAID, e realçava o facto de que a assistência institucional às crianças portadoras de deficiência era prejudicial ao bem estar emocional e psicológico das crianças, violava as práticas tradicionais de assistência, era muito caro e só alcançava uma minoria.

Foi levado a cabo um longo processo de consultoria com os principais interessados, para transformar uma política de inclusão em acção, liderado pelo Consultor Regional sobre Deficiência da SC UK, em parceria com a organização nacional de pessoas portadoras de deficiência. Foi um processo lento, que necessitou de grandes mudanças no modo de pensar – afastando-se da prática incontestada de assistência institucional para uma minoria de crianças com deficiência, em direcção ao direito à educação para todas as crianças portadoras de deficiência nas escolas locais. A Unidade de Ensino Especial do governo foi fundada em 1991, com o apoio de um consultor da SC UK, e o ensino inclusivo foi introduzido em dez escolas piloto. O ponto forte do programa era o importante grupo de gente que o apoiava. Vinham de variadas secções da comunidade e tinham estado envolvidos, desde o início, em discussões sobre como pôr a nova política em prática. Como resultado desta política houve uma reacção muito mais coordenada com as necessidades e direitos das crianças com deficiência.

Dando apoio à mudança de sistema no ensino

A introdução de práticas mais inclusivas na educação necessita de mudanças nos currículos, formação de professores, metodologias de ensino e atitudes dos professores. Mas seria pouco realista esperar que essas mudanças tivessem lugar antes de introduzir o ensino inclusivo. No Lesoto foi de facto a introdução de uma metodologia inclusiva, que levou às mudanças na formação dos professores e atitude dos professores.

A melhoria das escolas pode ser o resultado da introdução do ensino integrado ou pode proporcionar uma oportunidade para que o ensino integrado venha a ser realidade. Mas, qualquer o caminho que se tome, é necessário melhorar as escolas.

Em muitos países, a formação dos professores de ensino especial é organizada separadamente. Se se espera que todos os professores ensinem crianças com uma variedade de capacidades e insuficiências, a sua formação deveria reflectir este facto. Do mesmo modo, se o papel dos especialistas é mudar dentro dum sistema inclusivo, também precisam de formação mais adequada para lhes permitir adoptar o papel de apoio às escolas locais no desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

O exemplo que se segue descreve uma metodologia para a formação, adaptada para as condições especiais de uma província pobre na China central.

Formando educadores infantis, Anhui, China²⁷

A Comissão Provincial do Ensino de Anhui (CPEA) estava preocupada com a nova legislação que exigia que as Comissões provinciais do ensino trabalhassem para conseguir Ensino para Todos, o que incluía tomar em conta as crianças portadoras de deficiência. A investigação que tinham feito sugeria que a integração poderia ser o modo de avançar, reduzindo a necessidade de escolas especiais e avançando ainda mais com as experiências que tinham feito de classes especiais nas escolas primárias. A SC UK exprimiu interesse em que se concentrassem no desenvolvimento da primeira infância e insuficiência através do ensino pré-escolar. A CPEA achou que uma intervenção atempada poderia facilitar o seu trabalho e por isso estavam interessados em começar nos infantários, mas o seu objectivo final era trabalhar no sector de instrução primária, de acordo com as suas obrigações legais.

O programa de Ensino Integrado, como foi então chamado, começou com o desenvolvimento de um infantário numa cidade rural em 1988, e um segundo em 1990. **Foram introduzidas mudanças sobre as metodologias gerais de ensino de um sistema formal de ensino para um em que a aprendizagem tinha como base os jogos (aprendizagem activa) e actividades em pequenos grupos.** Não havia nenhum modelo de aprendizagem activa que pudessem observar em Anhui, por isso pequenos grupos de professores e administradores passaram períodos curtos em Hong Kong, a trabalhar com professores nos infantários integrados geridos pelo Exército de Salvação.

Em 1993, o programa foi aumentado para cobrir outros quinze infantários, e pediram a ajuda de um consultor da SC UK. O professor principal e até dois outros professores foram formados. Conseguiu-se aumentar o programa utilizando cursos iniciais de formação curtos, visitas de monitorização e supervisão, lições de demonstração, seminários anuais e um boletim. As escolas receberam instruções para admitir pelo menos duas crianças com dificuldades de aprendizagem leves a moderadas, de preferência com idades entre os três e quatro anos, para que pudessem ter três anos no infantário antes de iniciar a instrução primária. De outro modo, estas crianças não poderiam ter sido aceites na escola.

Ferramenta para workshop

Mapeamento das áreas de apoio ao ensino inclusivo

Resumo

Há muitas maneiras de dar apoio ao desenvolvimento do ensino inclusivo:

- Promovendo atitudes positivas
- Promovendo ambientes de aprendizagem inclusiva
- Promovendo a intervenção atempada
- Promovendo exemplos positivos
- Dando apoio ao desenvolvimento de políticas adequadas
- Dando apoio à mudança do sistema de ensino

Actividade

1. Desenhe uma tabela de seis colunas numa folha de papel grande. Na primeira coluna faça uma lista dos modos mencionados acima para dar apoio ao ensino inclusivo (e outros que queira adicionar).
2. Na segunda coluna, coloque os métodos, dando-lhes prioridade segundo os que seriam menos/mais desafiadores no seu contexto – 1 para o menos desafiador, até 6 para o mais desafiador.
3. Nas outras colunas anote o que se segue:
 - quaisquer *iniciativas locais* de que tem conhecimento
 - *experiência directa* que tem (ou a sua equipa tem) de cada metodologia
 - quaisquer *competências ou experiência* noutras áreas do programa que poderiam ser úteis para desenvolver cada uma das metodologias na nossa lista
 - qualquer tipo de *comentários ou conclusões* em termos de áreas em que seja possível actuar.

	Prioridade	Iniciativas locais	Experiência directa	Outra experiência relevante	Comentários/ conclusões
Atitudes					
Ambiente de aprendizagem					
Intervenção atempada					
Exemplos					
Desenvolvimento de política					
Mudança de sistema					

6

Fazendo com que funcione: princípios para implementar o ensino inclusivo

Neste capítulo fazemos um resumo dos principais princípios do ensino inclusivo – o que é necessário para que funcione bem:

- Mudança de sistema
- Escolas
- Mudanças na gestão das escolas
- Professores
- Participação das crianças
- Participação da comunidade

Mudança de sistema

- **Análise: onde é necessária a mudança**

Antes de planear e implementar um programa de ensino inclusivo, é importante adquirir um panorama geral de todo o sistema de educação – para identificar onde é necessário fazer alterações. A mudança numa área poderia tornar-se ineficaz devido à ausência de mudanças noutra área.

- **Recolha de informação de base**

Relacione qualquer tipo de política existente sobre a inclusão no ensino de raparigas e rapazes com deficiência com a situação e práticas ‘no local’, mas tenha cuidado para não gastar muito tempo e dinheiro a recolher dados. O uso de estimativas internacionais é muitas vezes um ponto de partida suficiente, que pode depois ser complementado com recolha de informação local e com objectivos bem determinados.²⁸

O êxito da inclusão depende da distribuição cuidadosa e bem planeada dos recursos humanos e materiais existentes.

- **Decisões políticas sobre a inclusão**

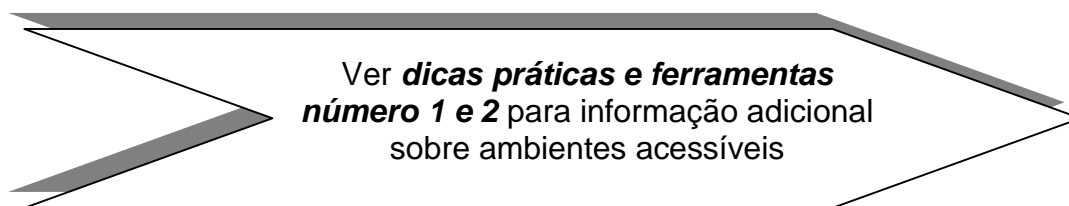
Quem toma decisões sobre os planos tem que se dar conta de que um sistema de ensino inclusivo beneficia as raparigas e rapazes de todos os grupos da sociedade, não só as raparigas e rapazes portadores de deficiência. As políticas de ensino que se dirigem a todos os grupos marginalizados da sociedade têm mais probabilidades de ter êxito. Criar políticas para categorias separadas de crianças faz perder tempo, é caro e causa divisões.

- **Aceitar a responsabilidade**

Nos sistemas tradicionais, o facto de as crianças não irem à escola, e não aprenderem, é considerado culpa das crianças e dos pais. Por outro lado, num sistema inclusivo, é reconhecido que as escolas representam um papel importante no facto de as crianças não irem à escola e não aprenderem. Os sistemas escolares têm que aceitar a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, fazendo com que os seus sistemas e metodologias sejam mais relevantes e respondam melhor às necessidades das crianças.

- **Ambiente de aprendizagem acessível**

A acessibilidade do ambiente de aprendizagem é essencial para que todas as crianças participem igualmente e sejam incluídas completamente. As famílias e as próprias crianças, têm que estar envolvidas de perto nas discussões sobre questões de acessibilidade que podem incluir: mobilidade e questões de transporte, o acesso físico a edifícios, atitudes, métodos de ensino, a língua de ensino, relações entre professores e crianças.



- **Flexibilidade do currículo**

O currículo e sistema de exames têm que ser relevantes para todas as crianças. Onde há um currículo flexível, todas as crianças têm a possibilidade de aprender e beneficiar do ensino, e os resultados que obtêm podem ser reconhecidos.

Escolas

- **Adopte uma abordagem ‘em toda a escola’**

As escolas têm que ser encorajadas a tornar-se auto-suficientes na resposta às crianças que são marginalizadas, qualquer que seja a razão. Na abordagem ‘em toda a escola’, todos os membros do quadro de funcionários (todos os professores, assistentes, contínuos, etc.) são envolvidos na promoção de práticas inclusivas, o que demasiadas vezes, nas escolas, é a responsabilidade de apenas um ou dois membros do pessoal em particular.

A promoção de uma abordagem ‘em toda a escola’ é particularmente importante nas zonas rurais, que muito provavelmente estão mais isoladas de sistemas adicionais de apoio. Todos os membros do pessoal na escola necessitam de formação e consciencialização sobre a inclusão de crianças portadoras de deficiência, e é necessária uma boa gestão por parte dos gestores de ensino.

- **Escolas piloto**

Muitos países a tentar estabelecer um sistema inclusivo descobriram que o desenvolvimento de uma escola piloto é útil. A escola piloto pode ser utilizada para demonstrar os benefícios da inclusão às outras escolas, gestores de ensino, chefes de departamento e comunidades. Também pode servir como base de recursos para a formação prática de professores. Uma vez que a escola piloto prove ser eficaz, os métodos utilizados podem ser introduzidos a uma escala maior. Idealmente, cada região deveria ter a sua própria escola piloto. (*Ver os exemplos da RPD do Laos no Capítulo 4, e Anhui, Capítulo 5.*)

- **Apoio adicional**

Se existir apoio adicional no âmbito do sistema de ensino, é aconselhável que a base seja a nível distrital ou provincial, e não de escolas individuais, para assegurar que as escolas aceitam a responsabilidade em toda a escola por todas as crianças a seu cuidado, e não dependem de consultores. Recursos humanos adicionais podem dar apoio a partir do nível distrital ou nacional.

Gerir as escolas

Uma boa gestão é essencial quando são introduzidas mudanças no ensino. Os gestores locais do ensino, e os directores das escolas podem assegurar que as escolas têm bom apoio, e podem ajudar a desenvolver redes entre as escolas. Para promover práticas mais inclusivas nas escolas, os gestores do ensino podem²⁹:

- **Assegurar-se que os professores estão sobrecarregados**

O planeamento cuidadoso por parte dos gestores assegura que os professores têm quantidades de trabalho controláveis, incluindo questões como dimensão da classe, e números de alunos identificados como sofrendo de insuficiência ou dificuldades de aprendizagem.

- **Premiar os bons professores**

Os sistemas de prémios para os professores que demonstram competências adicionais podem ser postos em prática pelos gestores, o que pode ser feito através de sistemas existentes de promoção ou classificação, e não através de um sistema paralelo 'especial'.

- **Destinar tempo para os professores se observarem uns aos outros**

Uma das formas mais eficazes de melhorar as práticas dos professores, e encorajá-los a ser mais flexíveis e criativos, é permitir-lhes que se observem uns aos outros. Os gestores têm que dar prioridade a esta prática quando fazem os seus planos, para assegurar que os professores têm oportunidades para reflectir sobre a sua experiência, o que é uma valiosa forma de formação durante as horas de serviço. Também têm que proporcionar apoio constante aos professores que estão a começar a trabalhar com metodologias novas.

- **Identificar as crianças fora da escola**

Os gestores têm que se assegurar que todas as raparigas e rapazes locais são identificados, admitidos na escola, e ajudados a continuar na escola se aparecerem dificuldades.

- **Promover a colaboração multi-sectorial**

A cooperação com outros sectores relevantes é uma parte essencial da gestão do ensino inclusivo (por exemplo, saúde, ou serviços sociais). É possível que as crianças com deficiência e as suas famílias possam receber serviços de uma série de fontes variadas.

Professores

- **Formação de Professores**

Os professores precisam de formação sobre os princípios do ensino inclusivo e sobre os princípios básicos ligados à deficiência, para garantirem que as

suas atitudes e abordagens não impedem as crianças com deficiência de ter um acesso igual ao currículo. A formação deve ser contínua, fornecida através de pequenos cursos (ou módulos) e deve ter lugar num ambiente escolar, preferivelmente nas suas próprias escolas. A formação deve ter lugar em etapas de pré-serviço e de serviço. A formação no terreno, com resolução de problemas, é mais eficaz do que a formação teórica de pré-serviço. Na realidade, incentivar os professores a reunirem-se regularmente para discutir problemas e desenvolver confiança nas suas próprias habilidades, é segundo alguns, a forma mais eficaz de desenvolvimento dos quadros.

- **Responsabilidades dos professores**

Os professores têm que entender, e aceitar, que é sua responsabilidade ensinar todas as crianças, uma vez que todas as crianças têm direito ao ensino. **Motivar os professores para aceitar esta responsabilidade pode ser a chave para o sucesso.** Uma vez motivados, irão ter necessidade de apoio prático periódico e feedback construtivo. Os sistemas de prémios podem ser úteis para manter o empenho dos professores que demonstram competências adicionais, mas devem ser aplicados através de sistemas existentes de promoção e classificação. Ser reconhecido como um professor criativo, e ver as crianças com deficiência conseguir resultados, será, por si só, um prémio para um professor. Proporcionar pagamentos adicionais por ensinar alunos com deficiências pode causar divisões.

- **Metodologias de ensino**

Os professores só com experiência de ensino e métodos de aprendizagem de rotina, irão provavelmente ter dificuldade em adaptar o seu estilo a outro que promova métodos activos centrados na criança. As mudanças nos métodos de ensino poderiam incluir um novo arranjo da classe, para que as crianças possam trabalhar em pequenos grupos; encorajar um sistema de 'amigos' onde as crianças mais velhas e com maiores capacidades académicas, são designadas para trabalhar com as que têm dificuldades de aprendizagem; introduzir materiais disponíveis localmente para as actividades de jogos, ou ensinar matemática e novo vocabulário. Os professores precisam de oportunidades para experimentar novos métodos, partilhar ideias, e observar outros professores a utilizar métodos diferentes.

- **Acesso à informação**

Os professores precisam de acesso a informação fácil de ler sobre documentação internacional, e como implementar práticas mais inclusivas. Ler sobre a experiência de outros professores a trabalhar em contextos semelhantes ajuda os professores a reflectir sobre a sua própria experiência e ganhar confiança para experimentar novas ideias.

A participação das crianças

- **Metodologia de criança-para-criança**

As crianças são um recurso valioso e muitas vezes pouco utilizado no ensino. Em geral, aceitam as deficiências muito melhor do que os professores e pais. A metodologia criança-para-criança é um método extremamente eficaz de mobilizar a participação das crianças. As crianças têm sido activamente envolvidas em desafiar as atitudes negativas das suas comunidades para com a deficiência, identificando as crianças que são excluídas da escola, carregando ou empurrando crianças portadoras de deficiência para a escola, escrevendo notas para as crianças surdas na classe, e dando lições às crianças com deficiência nas suas casas. Na Zâmbia e no Lesoto, as crianças levaram a cabo estudos nas comunidades com o objectivo específico de identificar crianças portadoras de deficiências, e influenciar os pais para que as autorizem a ir à escola.

- **Grupos de crianças portadoras de deficiência**

Em alguns contextos pode ser de grande ajuda encorajar as crianças portadoras de deficiência a juntar-se em grupos com o fim de desenvolver uma auto-identidade positiva para ser exposta a exemplos de portadores de deficiência, e para partilhar experiências sobre as dificuldades particulares que podem enfrentar. No caso das crianças com dificuldades auditivas, precisam de ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades no que diz respeito à linguagem gestual. Os adultos portadores de deficiência e as organizações de pessoas com deficiência podem ajudar bastante dando apoio ao desenvolvimento desses grupos. No Nepal, um grupo de crianças com deficiência fez uma campanha a nível nacional para influenciar os pais a mandar os filhos com deficiência à escola. *(Ver a história de Sangita no Nepal, no Capítulo 4.)*

Participação da comunidade

- **Envolvimento da comunidade no ensino**

Há muitos membros da comunidade que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino inclusivo: trabalhadores em RBC, os idosos da comunidade, líderes religiosos, pais, adultos com deficiência e as próprias crianças.

A utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis localmente ajuda a desenvolver elos de ligação entre as escolas, famílias e comunidades, assim como promover a aceitação por parte da comunidade de programas de ensino inclusivos. O objectivo a longo prazo é promover a inclusão na sociedade em geral.

- **Envolvimento dos pais**

Os pais das crianças portadoras de deficiência são muitas vezes os maiores defensores dos direitos das crianças portadoras de deficiência ao acesso ao ensino. Merecem apoio para conseguir os seus objectivos. No entanto, muitos pais não têm consciência do facto de que os filhos portadores de deficiência têm direito a ir às escolas do bairro. Na realidade, os interesses ou objectivos dos pais podem nem sempre corresponder às necessidades e interesses dos filhos.

Os pais podem precisar de ajuda para se organizar em grupos, e para desafiar as práticas de ensino que causam exclusão. Onde possíveis, os pais das crianças portadoras de deficiência devem receber apoio para trabalhar em parceria com organizações de pessoas portadoras de deficiência, e outros grupos com base na comunidade, para defender os seus direitos.

- **Participação**

O envolvimento das crianças, jovens e adultos portadores de deficiência, na formulação de políticas e práticas é essencial. Envolver pequenos grupos de crianças e jovens portadores de deficiência, e dando-lhes apoio para que falem sobre as suas prioridades e necessidades é um primeiro passo para fazer com que o ensino se concentre na criança e se torne mais útil para as suas vidas no dia a dia. O conhecimento e experiência que têm da deficiência devem ser respeitados a todos os níveis.

Tenha calma!

O ritmo do desenvolvimento deve ser lento para que os que estão envolvidos se sintam confortáveis com as mudanças.

Ferramenta para workshop

Plano de acção

Depois de ler este manual, pode querer desenhar um plano de acção para promover o ensino inclusivo no seu próprio contexto.

Actividade

Discutam as perguntas que se seguem e cheguem a acordo sobre as acções práticas que podem tomar no vosso contexto. Sugerimos que o façam como actividade de grupo, mas também pode ser útil tomar algumas das questões em consideração individualmente.

- O que aprendeu com este manual?
- Quais são as lições principais para o seu contexto?
- Quais podem ser as principais ameaças contra o desenvolvimento do ensino inclusivo no seu contexto?
- Quais são os maiores desafios que encara juntamente com a sua equipa?
- O que vai fazer?
- Quais serão os seus indicadores de desempenho ou êxito?
- Que actividades em particular poderia planear para o próximo ano (escolar)?
- Quando e como irá avaliar o progresso que foi feito – com o pessoal da SC UK, pessoal da escola, crianças, famílias, etc?

Anotações

¹ Ver Save the Children (1999) *Towards Responsive Schools* (Para Escolas com maior resposta), para uma análise mais detalhada das ligações entre a qualidade da educação e o dar resposta às necessidades das crianças.

² Adaptado de: *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas) (2000), Centro de Estudos para a Educação Inclusiva, Bristol, Reino Unido.

³ Esta definição de educação inclusiva foi usada durante o seminário sobre Educação Integrada do *International Disability and Development Consortium (IDDC)*, Agra, Índia, em 1998. Desde então foi incorporada, quase palavra por palavra, no Relatório Branco sul-africano sobre educação inclusiva (South African White Paper on inclusive education), em Março de 2000.

⁴ Adaptado de: *SC UK Disability Policy* (Política de Deficiência da SC UK), 1998.

⁵ As necessidades e direitos das crianças com deficiência foram incluídas como um dos sete artigos da Carta das Crianças, delineada pelo fundador da Save the Children, Eglantyne Jebb, que mais tarde deu origem à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

⁶ Savolainen, H, Kokkala, H and Alasuutari, H (eds) (2000), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making inclusive education a reality* (Indo ao encontro das Necessidades Educacionais Especiais e Diversificadas: tornando a educação inclusiva numa realidade), p.5, Departamento para a Cooperação no Desenvolvimento Internacional, Finlândia.

⁷ Jones, H (2001), *Os Direitos das Crianças Portadoras de Deficiência – um guia prático* (Disabled Children's Rights – a practical guide), p.44, Save the Children, Estocolmo, Suécia.

⁸ Comentário geral Nº 1: Os objectivos da Educação, Artigo 29(1) 2001

[Http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1)

⁹ Jones, M and Basser Marks, LA (1997), 'Beyond the Convention on the Rights of the Child: The rights of children with disabilities in international law' ('Para além da Convenção sobre os Direitos da Criança: Os direitos das crianças portadoras de deficiência na lei internacional'), *The International Journal of Children's Rights*, 5, 177-192, Kluwer Law International, Países Baixos. Citado em Os Direitos das Crianças portadoras de deficiência (ver 8 acima).

¹⁰ *The World's Children* (Crianças do Mundo), Outono 2001, p.11, Save the Children UK, Londres, Reino Unido.

¹¹ 'Mamello's Story' ('História de Mamello') (2001), in *Enabling Education*, nº 5, EENET, Manchester, Reino Unido.

¹² Mumba, P (2001), 'Democratisation of the Classroom' ('Democratização da sala de aula'), in *Permitindo a Educação (Enabling Education)*, nº 5, EENET, Manchester, Reino Unido.

¹³ Para mais informação sobre aprendizagem centrada na criança, consultar as Linhas de orientação da Save the Children sobre a qualidade da educação quanto a 'aprendizagem activa' e 'indicadores da qualidade da educação: *Education Quality Guidelines on 'Active Learning' and 'Indicators of Education Quality'*, Save the Children UK, Londres, Reino Unido.

¹⁴ Mariga, L and Phachaka, L (1993), *Integrating Children with Special Educational Needs into Regular Primary Schools: Report of a feasibility study* (Integrando as Crianças com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Primárias Regulares: relatório sobre um estudo de possibilidade), Save the Children UK, Londres, Reino Unido.

¹⁵ Holdsworth, J and Thepphavongsa, P (1997), 'Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector' ('Experiências na Provisão para Crianças portadoras de Deficiência usando o sector Pré-Primário'), in *First Steps: Stories on inclusion in early childhood education* (Primeiros Passos: Histórias sobre a inclusão na fase inicial da educação infantil), UNESCO, Paris, França.

-
- ¹⁶ Holdsworth, J (2000), *Getting It Right: Children with disabilities in Asia* (Obtendo a verdade: Crianças portadoras de deficiência na Ásia), Save the Children UK, Londres, Reino Unido.
- ¹⁷ 'The Lesotho National Integrated Education Programme', a Masters thesis ('O Programa Nacional de Educação Integrada do Lesoto', uma tese de mestrado), Cambridge, Reino Unido. <http://www.eenet.org.uk/documents/ssthesis/contents/shtml>
- ¹⁸ Jones, H (2001), *Os direitos das Crianças Portadoras de Deficiência – um guia prático* (Disabled Children's Rights – a practical guide), p.28, Save the Children, Estocolmo, Suécia.
- ¹⁹ Gauri, Giri (2000), comunicação pessoal.
- ²⁰ Stubbs, S and Ghiasuddin, Q (1999), *Case study: Jhapa refugee camps* (Estudo de caso: Os campos de refugiados de Jhapa), p.5, Save the Children UK, Londres, Reino Unido.
- ²¹ 'Case study: Vietnam' ('Estudo de caso:Vietnam') (1995), in *Towards Inclusion: SC UK's experience in integrated education* (No caminho da inclusão: a experiência SC UK na educação integrada), South East Asia Programme Office (SEAPRO). Séries Documentais, Save the Children UK, Londres, Reino Unido.
- ²² Ainscow, M and Brown, D (1999), *Guidance on Improving Teaching* (Guia para uma Melhoria do Ensino), Lewisham Education Place, Lewisham Centro de Desenvolvimento Profissional, Londres, Reino Unido.
- ²³ 'Developing an Inclusive Education Service in Papua New Guinea' ('Desenvolvendo um serviço de Educação Inclusiva na Papua Nova Guiné') (1999), relatório apresentado num seminário da EENET sobre Inclusão e Dificuldades Auditivas, Manchester, Reino Unido. <http://www.eenet.org.uk/deaf/incdeafrep/repindex.shtml>
- ²⁴ Comunicação pessoal por e-mail com o responsável do Projecto Educacional da SC UK, Tadjiquistão, (2001).
- ²⁵ Ver o web site da EENET para informação quanto a estas políticas: www.eenet.org.uk
- 'Focus on Policy: South Africa' ('Foco na Política: África do Sul'), in *Enabling Education* (Permitindo a Educação), Nº 2 (1998),
- 'Focus on Policy: Universal primary education in Uganda' ('Foco na Política: educação primária universal no Uganda'), in *Enabling Education* (Permitindo a Educação), Nº 4 (2000), Manchester, Reino Unido.
- ²⁶ Khatleli and others (1995), 'Schools for All: National planning in Lesotho' ('Escolas para todos: Planeamento Nacional no Lesoto'), in B. O'Toole and R. McConkey (eds) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities* (Inovações nos Países em vias de Desenvolvimento para Pessoas com Deficiências), www.eenet.org.uk/documents/book/bookcontents.shtml
- ²⁷ 'Case study: Anhui Province, China' ('Estudo de caso: Província de Anhui, China'), (1995), in *Towards Inclusion: SC UK's experience in integrated education* (Para a Inclusão: experiência da SC UK na educação integrada), SEAPRO Série Documental, Save the Children UK, Londres, Reino Unido.
- ²⁸ Miles, S and Saunders, C (1990), *The Use and Abuse of Surveys in Service Development Planning for the Disabled – the Case of Lesotho* (O Uso e Abuso de Pesquisas no desenvolvimento do Planeamento de serviços para os portadores de Deficiência – o caso do Lesoto): www.eenet.org.uk/documents/scuk/surveys.shtml
- ²⁹ Holdsworth, J (1990), *Getting it Right: Children with disabilities in Asia* (Obtendo a verdade: Crianças portadoras de deficiência na Ásia), Save the Children UK, Londres, Reino Unido.

Dicas Práticas e Ferramentas

As páginas seguintes dão dicas práticas e ferramentas com o objectivo de ajudar os educadores a envolverem activamente as crianças portadoras de deficiência e a planearem uma educação acessível e de qualidade. O ensino inclusivo requer não só uma mudança nos sistemas de educação, como o reconhecimento das diferentes capacidades e necessidades das crianças. Estas páginas dão uma orientação e sugestões práticas para que se possam alcançar ambos estes elementos.

Está ao seu critério a forma como irá fazer uso destas páginas. Poderá achar útil fotocopiá-las para distribuir durante reuniões, ou durante sessões de formação sobre ensino inclusivo. Ou poderão dar-lhe mais informação ou registos para aprofundar o que já leu no manual.

Dicas Práticas e Ferramentas

1. O ambiente físico
2. O ambiente de aprendizagem
3. Observação e Avaliação
4. Informações e encaminhamento
5. Documentação Internacional
6. Leitura Adicional
7. Feedback

O ambiente físico

1

Transporte

Viajar de e para a escola pode ser muito difícil para todas as crianças no geral. É frequentemente uma desculpa para que as crianças com deficiência não frequentem a escola.

Questões a considerar são:

- Percursos longos e estradas em más condições
- Acesso a transportes públicos
- Segurança rodoviária
- Vulnerabilidade a abuso (por exemplo, violação em zonas isoladas)

Soluções locais poderiam incluir:

- Melhoria das estradas
- Cadeira de rodas
- Carrinho de mão
- Cavalo/burro
- Ser levado em braços
- Supervisão de adultos relativamente a questões de segurança

Se as dificuldades relativamente a transporte não puderem ser resolvidas, as escolas poderão pôr a hipótese de dar apoio em casa, possivelmente usando uma metodologia de criança com criança, ou através de um programa de RBC.

Edifícios escolares

Uma vez chegados à escola há outras questões de acesso físico a considerar relativamente à entrada das crianças nos edifícios escolares e à facilidade de movimento nas zonas de aprendizagem e recreio. A segurança física e o conforto das crianças também deveriam ser uma questão importante em todas as escolas. A aprendizagem será mais acessível para todos quando as crianças se sentirem seguras e confortáveis.

As alterações aqui sugeridas já foram todas experimentadas, e não são dispendiosas.

- Ao construir uma escola nova, evite as escadas – as inclinações suaves são melhores para todos.
- Rampas e corrimões simples podem ser construídos para ultrapassar o problema das escadas já existentes.

- As portas têm que ser suficientemente largas para que, caso necessário, uma cadeira-de-rodas consiga passar.
- As portas têm que abrir facilmente e devem ter os puxadores colocados a uma altura apropriada, não demasiado altos.
- As casas de banho deverão estar acessíveis e ser seguras. A privacidade e o respeito são especialmente importantes para as crianças que poderão necessitar de ajuda na casa-de-banho.
- Os refeitórios deverão estar acessíveis e os locais para as crianças se sentarem devem ser apropriados.
- As cadeiras na sala de aulas deverão permitir que as crianças se movimentem, quando necessário, e que se sentem com apoio suficiente. Algumas crianças poderão beneficiar se se sentarem em conjunto com um amigo.
- Tente inventar soluções simples para as crianças se sentarem, que as atraia e que não as separe do seu local de aprendizagem e recreio¹. Por exemplo, locais amplos e flexíveis, usando tapetes, almofadas, blocos de madeira ou pneus velhos pode permitir às crianças que trabalhem em grupo. Tente limitar o uso de cadeiras que não possam ser mudadas de lugar.
- Os quadros deverão estar fixos a alturas apropriadas às crianças sentadas no chão, em bancos e em cadeiras-de-rodas.
- Crie mais claridade com paredes brancas, luz solar suficiente e iluminação extra, onde for necessária.
- Certifique-se de que há ventilação suficiente e temperaturas adequadas para a concentração. Evite humidade e ruídos que poderão distrair as crianças da aprendizagem.
- Desenvolva locais de recreio que permitam às crianças com diferentes incapacidades que brinquem umas com as outras.²

¹ A 'People Potential' tem cursos adequados à sua necessidade conforme pedidos. A sua área de especialidade é a 'Appropriate Paper-Based Technology' (Tecnologia Apropriada em Papel). Ver website <http://www.apbt.org.uk>

² Ver Capítulo 46, 'Playgrounds for All' (Recreios para Todos) em Werner, D (1988), *Disabled Village Children: A guide for community health workers, rehabilitation workers and families* (Crianças Incapacitadas das Aldeias: Um guia para os funcionários de saúde da comunidade, funcionários de reabilitação, e famílias), Fundação Hesperian, Palo Alto, USA

O ambiente de aprendizagem

2

Atitudes dos professores¹

Os professores têm que aprender a ouvir, serem consistentes, pacientes, e respeitarem os estilos de aprendizagem de cada criança.

Também precisam de:

- aceitar que as crianças aprendem em tempos e formas diferentes e, por isso, planejar as aulas tendo em mente a diversidade e a diferença
- planejar as actividades de acordo com a aprendizagem que se está a desenrolar, e não de acordo com uma interpretação fixa do currículo
- cooperar com as famílias e com membros da comunidade de forma a assegurar que tanto os rapazes como as raparigas frequentam a escola e que a sua aprendizagem é otimizada
- responder com flexibilidade e criatividade não só às necessidades individuais de certas crianças, como às necessidades de todas as crianças na sala de aulas
- estar ciente de que uma proporção de todas as crianças em todas as classes terão algumas dificuldades na aprendizagem.

Métodos de ensino

Os professores poderão ajudar a tornar as salas de aula mais inclusivas usando métodos de ensino activos, centrados na criança.² Esses métodos podem:

- todas as crianças a brincarem e a aprenderem em conjunto, e partilhar responsabilidades
- reduzir o impacto de dificuldades de aprendizagem
- prevenir o desenvolvimento de dificuldades na aprendizagem
- identificar as crianças que são frequentemente descritas como 'lentas na aprendizagem', mas que de facto têm uma incapacidade
- verificar dificuldades de comportamento
- integrar as aptidões necessárias para a vida diária no currículo
- fazer com que a aprendizagem seja divertida

¹ Holdsworth, J (2000), *Getting it Right: Children with disabilities in Asia* (Obtendo a verdade: Crianças portadoras de deficiência na Ásia), SC UK, Londres.

² A aprendizagem activa é uma metodologia que a SC UK promove em todo o seu trabalho de educação. Para informações mais detalhadas ver *Education Quality Guidelines: Active learning (Linhas de Orientação para a Educação de Qualidade: Aprendizagem Activa)*.

- relacionar o que se aprende na escola com a vida diária e situações que se dão em casa
- variar o método e ritmo de ensino de forma a manter o interesse das crianças e permitir-lhes que aprendam ao seu próprio ritmo
- melhorar a qualidade dos relacionamentos na sala de aulas
- ajudar os professores a melhorar as suas técnicas de ensino.

Comunicação na sala de aula

Uma comunicação boa e clara é crucial para o sucesso no ensino e na aprendizagem para todas as crianças. Os professores deverão tentar:

- usar uma linguagem simples, clara e consistente
- estar conscientes da comunicação não verbal, linguagem corporal, tom de voz, expressões faciais, etc
- utilizar formas de comunicação que sejam acolhedoras e motivadoras, e não aquelas que procuram controlar
- ser flexíveis nos seus métodos de comunicação para benefício daqueles que não usam a linguagem oral, que não conseguem ouvir, ou cuja língua materna é diferente da língua de instrução
- criar intervalos de comunicação regulares de forma a acomodar aqueles que têm uma capacidade de concentração e atenção mais curta
- assegurar-se de que todas as crianças conseguem ver, ouvir e escutar adequadamente.

Intervalos regulares

Para a maioria das crianças que têm atrasos e dificuldades de desenvolvimento, as actividades têm que ser estruturadas, mas flexíveis. Isso inclui uma provisão para intervalos regulares.

Fazer intervalos regularmente poderá ser útil para as crianças que têm dificuldades de aprendizagem, sensoriais e de comportamento, e para crianças que sentem dor crónica. Permite-lhes manter a concentração e serem persistentes, e significa que têm uma oportunidade acrescida de beneficiarem de igual forma do ensino.

As crianças com dificuldades motoras ou de coordenação também poderão beneficiar de mudanças regulares de posição.

Os métodos de ensino flexíveis deverão dar às crianças a oportunidade de terem os intervalos necessários e, talvez, alternarem para uma actividade mais sossegada em alturas apropriadas ao longo do dia.

Ouvir e escutar

2

Para melhorar a inclusão de crianças com dificuldades auditivas ou cuja língua em casa é diferente da língua de instrução:

- Sente as crianças em círculo para que possam ver o rosto umas das outras; isso ajudá-las-á a ouvir e a compreender.
- Certifique-se de que as crianças vêem bem o rosto do professor e que nada lhes está a tapar o rosto (por exemplo, uma mão, a barba desalinhada).
- O rosto do orador nunca deve estar na sombra, por isso posicione-se de forma a estar virado para a luz (por exemplo, uma janela) para que a leitura dos seus lábios seja o mais fácil possível.
- Certifique-se de que as crianças estão a prestar atenção antes de começar a falar.
- Utilize suportes visuais, tais como figuras, objectos, ou uma palavra-chave para apresentar a aula .
- Mantenha o ruído de fundo a um nível mínimo.
- Se forem utilizados aparelhos auditivos, não se esqueça de que eles aumentam todos os sons, incluindo o ruído de fundo; também poderá ser difícil distinguir as vozes se várias pessoas estiverem a falar ao mesmo tempo.
- Encoraje as crianças com dificuldades auditivas a sentarem-se com um companheiro que lhes possa tirar apontamentos – assim poderão concentrar-se em ler os lábios.

Crianças com dificuldades auditivas

As crianças aprendem sobre o seu ambiente ouvindo inconscientemente o que as pessoas dizem.³ As crianças com dificuldades auditivas precisam que se lhes fale directamente para poderem aprender. Muitas destas crianças nunca aprenderão a falar. As linguagens gestuais são as linguagens naturais das pessoas com dificuldades auditivas. Elas precisam conhecer outras pessoas com as mesmas dificuldades para poderem aprender a linguagem. Há várias formas das entidades de educação locais, escolas e professores poderem promover o desenvolvimento da linguagem gestual:

- Pedir orientação e apoio à associação nacional de pessoas com dificuldades auditivas.
- Identificar adultos com dificuldades auditivas na comunidade que tenham conhecimentos de linguagem gestual.
- Encorajar os adultos com dificuldades auditivas a envolverem-se na educação de crianças com dificuldades auditivas.
- Apoiar a família na aprendizagem de linguagem gestual.
- Dispor de formação para professores de linguagem gestual básica e consciencialização para a surdez.
- Encorajar todas as crianças da escola a aprenderem e a praticarem a linguagem gestual.

³ UNESCO (2001), *Deafness: A guide for parents, teachers and community workers* (Dificuldades Auditivas: Um guia para pais, professores e trabalhadores da comunidade).

Claridade visual

2

Muitas das dicas práticas para crianças com dificuldades auditivas também se aplicam àquelas com dificuldades visuais e/ou de aprendizagem (e todas as crianças no geral). Além disso:

- Deixe os alunos sentarem-se em locais onde possam ver (e ouvir) melhor.
- Identifique-se antes de falar para benefício das crianças com dificuldades visuais, por exemplo, 'É a Maria', ou 'O meu nome é...'.
• Escreva no quadro com letra grande e clara.
- Leia instruções; nunca parta do princípio de que todos as conseguem ler do quadro.
- Especifique o que está ilustrado nos suportes visuais (por exemplo, 'do lado esquerdo está...', 'do lado direito está...').
- Reduza/elimine o ruído de fundo para permitir que haja concentração total no que o(a) professor(a) está a dizer, e para evitar que haja distração de outros sons.
- Deixe as crianças tocarem nos suportes de ensino se não os puderem ver; os mapas, por exemplo, podem ser delineados com um fio.

As crianças com fraca visão (graves dificuldades visuais) podem beneficiar de:

- letras grandes
- lupas
- uso de iluminação apropriada
- suportes de leitura ou pranchetas
- elaborar um código para o mobiliário, livros escolares, etc, com cores.

Crianças Invisuais

Muito poucas crianças nascem invisuais. Um número muito maior tem dificuldades visuais, ou fraca visão.⁴

O ideal será as crianças invisuais terem acesso a:

- formação em Orientação e Mobilidade (O&M) – para se moverem com segurança e independência, de preferência com uma cana branca
- braille – o tempo que se demora a aprender Braille varia de acordo com a idade e capacidades
- gravações das aulas – esta poderá ser uma forma útil de reforçar a aprendizagem, se houver equipamento disponível.

⁴ SightSavers, <http://www.sightsavers.org.uk>

Observação e avaliação

3

Em todos os processos de aprendizagem, é essencial que o professor reconheça que cada criança é única – com um conjunto único de capacidades, interesses, necessidades e características, o que é particularmente importante na inclusão de crianças com dificuldades no ensino regular.

Uma breve avaliação das capacidades, necessidades e preferências de cada criança ajudará a fazer com que o ensino se concentre mais na criança, e seja receptivo às necessidades individuais. Também irá permitir aos professores que desenvolvam objectivos de aprendizagem individuais apropriados às necessidades e capacidades de cada criança.

Os professores estão em contacto diário com os seus alunos e, por isso, podem observar as etapas de desenvolvimento de cada criança. Todas as crianças desenvolvem de formas diferentes, e poderá ser necessário atrasar um aspecto do desenvolvimento para que se faça progresso noutro. Quando o ensino é demasiado avançado para o nível de desenvolvimento e capacidade de uma criança, ela poderá ficar para trás. De igual modo, se uma criança não for estimulada e desafiada, ela poderá perder o interesse e, mais uma vez, o impacto do ensino será limitado. A variação de métodos e ritmo pode ajudar uma criança a aprender ao seu próprio ritmo.

Ao reconhecer significativos atrasos no desenvolvimento, podemos identificar uma necessidade especial à qual se tem que ir ao encontro para que a criança possa aprender a socializar na escola. Poderão fazer-se perguntas relativamente ao movimento e capacidades de comunicação de uma criança, das suas percepções e processos de pensamento, destreza/coordenação e capacidades de vivência diária.

As secções que se seguem representam amostras de ferramentas para a observação individual da criança e para a identificação de atrasos significativos de desenvolvimento. Muitos dos detalhes são culturalmente específicos e poderão necessitar de adaptação antes de serem utilizados num determinado contexto.

Observar uma criança

Observar uma criança significa vê-la em acção para podermos conhecer e entendê-la para que assim possamos ajudá-la melhor a crescer e a progredir. *Os adultos com crianças a seu cargo devem estar sempre a observar.* Certas alturas são boas para a observação (como quando as crianças estão a brincar livremente). Também é bom observar a criança em vários locais, a horas variadas, e em situações diferentes (por exemplo, a brincar, a comer, quando está sozinha, quando está acompanhada). A observação é como um bom trabalho de detective – dá-nos pistas, mas geralmente também é preciso acrescentar outras informações para que haja uma compreensão clara do que se está a passar com a criança. É importante que quaisquer preconceitos não

interfiram na observação. Observar uma criança significa procurar compreender essa criança de forma a melhor se poder ir de encontro às suas necessidades – não fazendo um juízo de bem ou mal.

3

Algumas ferramentas de observação

A seguinte tabela é uma lista de algumas das aptidões que as crianças podem aprender desde o nascimento até aos oito anos. Adapte esta tabela de acordo com o seu contexto e necessidades, por favor. Pense em pelo menos mais cinco coisas que as crianças no seu país aprendem entre um e oito anos de idade, e acrescente-as à tabela.

Passos na utilização da tabela

- Pense na idade aproximada em que acha que as crianças deverão ser capazes de ter estas aptidões/aprender estas actividades?
- Preencha essa idade na coluna do meio, 'idade média'.
- Agora observe a criança e, imediatamente após a sua observação, preencha o formulário abaixo para determinar o nível de desenvolvimento da criança.

É importante lembrarmo-nos de que as crianças são um ser único, e cada criança desenvolve-se de forma diferente e em tempos diferentes. Além disso, a forma como as crianças se desenvolvem, o que aprendem (e com que idade o fazem), depende muito da sua cultura, contexto e das expectativas dos adultos que tomam conta delas.

Actividades	Sim	Idade média	Comentários
Capacidades físicas			
Sentar-se, virar-se, levantar-se e ficar de pé sozinha e sem ajuda			
Andar 5-10 passos			
Responder ao seu nome			
Transportar objectos enquanto caminha			
Deitar água num recipiente sem entornar a água			
Correr durante um minuto			
Equilibrar-se sobre uma perna e saltar sozinha			
Saltar para a frente e para trás, para cima e para baixo, subir e descer			

Actividades	Sim	Idade média	Comentários
Habilidades pessoais/sociais			
Expressar emoções de uma forma não-verbal			
Expressar emoções verbalmente			
Escutar, falar com pequenas frases e responder claramente a perguntas concretas			
Expressar dúvidas, comunicar e pronunciar com clareza			
Partilhar os brinquedos e brincar à vez			
Aptidões práticas			
Independência para comer e beber			
Usar a casa-de-banho			
Independência para se lavar e tomar banho			
Tomar conta de animais			
Ajudar com tarefas domésticas como cozinhar, limpeza, etc.			
Aptidões cognitivas			
Desenhar um círculo			
Dizer uma só palavra, por exemplo, mãe			
Dizer frases			
Cantar uma canção ou rima infantil			
Começar a ler			
Escrever o nome			
Escrever um parágrafo para descrever as actividades feitas no fim-de-semana			

Actividades	Sim	Idade média	Comentários
Compreender conceitos básicos como tamanho, lugar, quantidade			
Reconhecer cores			
Adicionar dois números			
Multiplicar por 3			
Concentrar-se enquanto brinca			
Fazer um desenho simples			

Nota sobre as aptidões de comunicação/percepção

Acima encontra-se uma lista de algumas das aptidões de comunicação (ouvir, escutar, falar, expressar sentimentos, etc.), e de percepção (tocar, ouvir, ver, etc.) que são vitais ao bem-estar e aprendizagem da criança. A comunicação é a capacidade de relacionar-se com outros em situações diferentes. A comunicação pode ser dificultada quando a criança não ouve, ou não se consegue expressar ou fazer com que seja suficientemente compreendida para poder desenvolver relacionamentos – ou até mesmo para sobreviver.

A percepção é a interpretação das impressões dos sentidos (sensação, audição e visão). Normalmente uma criança está exposta ao estímulo (andar ao colo, cantar, balouçar, etc.) e desenvolve impressões a partir dos primeiros dias do nascimento. O cérebro de um bebé desenvolve a capacidade de seleccionar, focar e interpretar impressões, o que é essencial para a aprendizagem – por exemplo, o bebé reconhecer o cheiro ou a voz da mãe. A falta de, mas também o excesso, de estímulos pode dificultar a capacidade de interpretação do cérebro e, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem.

A falta de reconhecimento das necessidades de comunicação e percepção de uma criança muitas vezes leva a uma falta de compreensão mútua, à frustração, exclusão e – conseqüentemente – a que a criança seja isolada pelos outros. Muitas vezes assume-se que uma criança com problemas de comunicação e/ou percepção é mentalmente atrasada; esse diagnóstico pode privar e, por fim, isolar a criança, mesmo quando há soluções simples à mão. Assim sendo, é muito importante que se tente compreender e lidar com essas necessidades desde logo para assim evitar um ciclo de estigmatização, atitudes e comportamentos negativos.

Observando as brincadeiras

3

O brincar é muito importante para as crianças aprenderem. Permite-lhes explorar o mundo, relacionarem-se com os outros, expressarem-se, e desenvolver aptidões e talentos. A forma como as crianças brincam dá aos professores um maior discernimento das suas várias capacidades e necessidades de desenvolvimento (como enunciado anteriormente), e as formas como aprendem.

Actividades	De acordo com a idade	Idade abaixo/acima	Comentários
Jogos/desportos			
• Andar e correr			
• Atirar e apanhar uma bola			
Brincar em conjunto			
• Colegas			
• Papel de cada criança no grupo			
• Iniciativa			
• Concentração			
• Confiança			
• Interacção			
• À vez			
• Ganhar e perder			
Brincadeiras criativas			
• Desenhar, pintar e construir			
• Fazer coisas			
• Música e dança			
• Fantasiar-se e representar			
Brincadeiras solitárias			
• Imaginação			

• Brincar à realidade			
• Experimentar			
• Construir			
• Organizar			

Avaliar a criança

Se o progresso no desenvolvimento de uma criança o preocupa (por exemplo, se se comportam de uma forma muito mais infantil do que o que seria de esperar de acordo com a sua idade e contexto, ou não reagem a estímulos físicos como sons altos), terá que reflectir sobre a razão – e sobre o que pode fazer para ajudar.

Lembre-se de que estas listas estão concebidas para o ajudar a ter pistas de que algo não está bem. Se houver um sinal de aviso:

1. Primeiro, recolha mais informação falando com os pais. É importante que converse com os pais para poder verificar as suas próprias observações. Qualquer comportamento pode ter várias causas. Uma criança que não fale muito poderá ter problemas de aprendizagem, uma dificuldade de audição, ter distúrbios emocionais ou sentir medo, ou o pai/mãe ter sérios distúrbios. Ou poderá simplesmente não entender a língua que está a falar! Tente fazer perguntas específicas. Lembre-se que muitas vezes os pais são a melhor fonte de informação.
2. Após entrevistar os pais e observar a criança, o próximo passo é o de determinar a raiz do problema. Será porque:
 - a criança sofre de desnutrição
 - há um problema biológico
 - há uma lacuna no ambiente da criança
 - há uma dificuldade na relação da criança com os adultos que tomam conta dela?
3. Ao planear o que vai fazer, terá que ter em consideração as seguintes perguntas:
 - Que alterações pode fazer na forma como ensina e comunica para ajudar especificamente a criança, enquanto beneficia todas as crianças?
 - Que alterações pode fazer no ambiente escolar, incluindo ajudas, que poderão apoiar a inclusão da criança?

- A quem mais é que pode pedir apoio ou aconselhamento relativamente à inclusão da criança com sucesso? A outro professor? A um supervisor? Aos pais?

É de referir que atrasos de desenvolvimento fracos e moderados podem ser tratados trabalhando em conjunto com os pais em programas de baixos custos.

Outra ferramenta é o *Ten Questions Instrument* (Instrumento de Dez Perguntas), concebido para detectar atrasos de desenvolvimento sérios nas crianças, desde a nascença até aos seis anos de idade (Belmont [1986], Durkin e outros [1989]), e utilizado com sucesso em muitos países em desenvolvimento.

Desenvolver um plano prático de orientação para professores e pais

Baseando-se na observação e avaliação anteriormente delineada, o professor pode elaborar um plano de orientação básico para lidar com as necessidades de cada criança (de aprendizagem, sociais e práticas). O *input* tanto da criança como dos pais é essencial para completar e avaliar o plano.

Plano de Orientação

Necessidades por ordem de prioridades (de aprendizagem, sociais, práticas) para que haja progressos na escola

1.

2.

3.

Objectivos (de aprendizagem, sociais, práticos) para alcançar nos próximos seis meses

1.

2.

3.

Indicadores de progresso

1.

2.

Actividades para alcançar os objectivos em seis meses

Pela criança	Pelo professor	Pelos pais
1.		
2.		
3.		

Resultados esperados após seis meses

De aprendizagem:

Sociais:

Práticos

Avaliação dos resultados e rectificação dos objectivos

O que foi alcançado

1.
2.
3.

O que não foi alcançado

Por que razão?

1.	
2.	
3.	

Quais são os próximos passos a tomar?

Que problemas se mantêm?

Voltar a colocar por ordem de prioridades os problemas principais →
 objectivos → indicadores → actividades → resultados esperados num novo
 plano de orientação para os próximos seis meses.

Aconselhamento e encaminhamento

Nalguns casos a criança, os pais, e o professor poderão procurar mais aconselhamento e apoio de forma a conseguir manter a inclusão da criança no ensino regular. Poderá obter informações de várias fontes diferentes. Seguem-se alguns exemplos, apesar de reconhecermos que nem todos estão disponíveis em cada contexto.

- **Movimento de portadores de deficiência ou associação de pais**

Informações sobre como compreender, aceitar e lidar com as limitações e como desafiar a sociedade a ter uma atitude mais positiva para com a deficiência.

- **Professor de apoio, professor de recurso, centro**

Informações sobre como desenvolver materiais, actividades e métodos de ensino eficazes e inclusivos, centrados na criança na sala de aula.

- **Assistente social ou psicólogo infantil**

Encaminhamento em casos de trauma provável, ou onde questões complexas de aprendizagem, sociais ou de comportamento resultam numa quebra do relacionamento entre a criança e a sua família e/ou colegas.

- **Trabalhador de RBC/ terapeuta ocupacional/ terapeuta da fala**

A compreensão prática de capacidades-chave (capacidades diárias/de brincadeira/de comunicação/de aprendizagem) na criança, e apoio básico para formar e avaliar um plano de orientação para a criança.

- **Assistente de saúde primária, médico ou nutricionista**

Em casos de retardamento do desenvolvimento, falta de visão/ audição/ concentração, ou causas não-identificadas de problemas de comportamento ou de aprendizagem.

Documentação Internacional

5

Convenção das NU sobre os Direitos da Criança (1989) (CDC)

Artigo 2: Não-discriminação

Os Estados-Parte comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, deficiência ou outra situação[e] deverão tomar todas as medidas adequadas para que a criança seja efectivamente protegida contra todas as formas de discriminação.

Artigo 28: Educação – um direito humano fundamental

Os Estados Parte reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades, deverão, sobretudo, tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

Artigo 29: Objectivos da educação

Os Estados Parte acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: promover o desenvolvimento da criança, dos seus dons, e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades, preparando a criança para assumir as responsabilidades de uma vida activa como adulto, promovendo o respeito pelos direitos humanos fundamentais e desenvolvendo o respeito da criança pelos seus próprios valores nacionais e culturais assim como o das outras pessoas.

Artigo 23: Crianças portadoras de deficiência – direitos a cuidados e assistência especial e a serem tratadas com dignidade

Os Estados-Parte reconhecem à criança com deficiência física e mental o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia, e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade.

Atendendo às necessidades especiais da criança portadora de deficiência ... assegurar que esta tem acesso a , e recebe educação, formação, cuidados de saúde, reabilitação, preparação para o emprego e actividades recreativas, e beneficie destes serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e um desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual.

Normas Mínimas das NU sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (1993)

As Normas Mínimas foram adoptadas pela Assembleia Geral das NU como resultado da Década das Pessoas Portadoras de Deficiência. Não é um instrumento obrigatório de um ponto de vista legal, mas representa um forte compromisso moral e político por parte dos Governos para que tomem iniciativas com o objectivo de conseguir a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. As Regras Padrão continuam a ser utilizadas internacionalmente como modo de assegurar que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e mantidos em todos os aspectos da vida.

Regra 6: Educação

Os Estados deveriam reconhecer o princípio de oportunidades iguais de ensino primário, secundário e superior para as crianças, jovens e adultos portadores de deficiência, em ambientes integrados. Deveriam assegurar que o ensino de pessoas portadoras de deficiência é parte integral do sistema de ensino.

A Declaração de Salamanca e Estrutura de Acção (UNESCO, 1994)

5

‘Acreditamos e proclamamos que:

- todas as crianças têm um direito fundamental à educação, e devem ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de ensino
- todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas
- os sistemas de ensino deveriam ser projectados, e os programas de ensino implementados, tomando em conta a grande diversidade destas características e necessidades
- as crianças que têm necessidades de ensino especiais devem ter acesso a escolas regulares que as possam integrar no âmbito de uma pedagogia centrada na criança e capaz de ir ao encontro dessas necessidades
- as escolas regulares com esta orientação inclusiva são o método mais eficaz de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo ensino para todos; além do mais, proporcionam um ensino eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficiência, e, finalmente, ajudam a controlar as despesas de todo o sistema de ensino.’

(Declaração de Salamanca, Parag. 2)

O princípio orientador que guia esta estrutura é que:

‘as escolas devem integrar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas ou outras, o que deve incluir crianças com deficiência ou dotadas, crianças de rua ou trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou religiosas, e crianças de outras áreas ou grupos em situações desfavoráveis ou marginalizadas.’

(Introdução à Estrutura, Parag. 3)

Um parágrafo separado dá realce às questões específicas do ensino de raparigas com deficiência:

‘As raparigas portadoras de deficiência estão duplamente em desvantagem. É necessário um esforço especial para proporcionar formação e educação para raparigas que necessitam ensino especial. Além de conseguirem acesso à escola, as raparigas com deficiência deveriam ter acesso à informação e orientação assim como a modelos que as possam ajudar a fazer escolhas realísticas e a preparar-se para o seu futuro papel de mulheres adultas.’

(Estrutura, Parag. 55)

A Estrutura reconhece as diferenças nas necessidades e velocidades de aprendizagem que são óbvias em todas as salas de aula em todo o mundo:

‘O ensino especial ... parte do princípio que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser por isso adaptada às necessidades da criança, em vez da criança ser moldada a suposições preconcebidas no que diz respeito ao ritmo e natureza do processo de aprendizagem.’

(Introdução à Estrutura, Parag. 4)

A Estrutura para Acção de Dakar (2000)

A Estrutura para Acção de Dakar (2000) foi muito fraca sobre a questão das crianças portadoras de deficiência e ás assim chamadas necessidades de ensino 'especiais'. No entanto, as extensas notas sobre a Estrutura incluem referências a 'crianças com necessidades especiais' como um dos muitos grupos de crianças identificadas como sendo marginalizadas no ensino.

'O principal desafio é assegurar que a visão mais alargada do Ensino para Todos como conceito inclusivo seja reflectida nos governos nacionais e políticas das agências de investimento. A Educação para Todos... deve ter em conta as necessidades dos pobres e dos menos favorecidos, incluindo as crianças trabalhadoras, habitantes de zonas rurais remotas e nómadas, assim como minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados por conflitos, VIH/SIDA, pobreza e falta de saúde; e os que têm necessidades de ensino especiais ...'

(Parag. 19)

'... [A atenção à primeira infância e programas de ensino] deveriam ... ajudar a identificar e enriquecer a atenção e educação de crianças com necessidades especiais ...'

(Parag. 30)

Esta factor é particularmente importante para as crianças portadoras de deficiência. A intervenção atempada é largamente reconhecida como essencial para permitir que as crianças com deficiência tenham a melhor oportunidade possível de levar vidas cheias e activas como membros das suas comunidades. A intervenção atempada é realçada na política de deficiências da SC UK:

'A inclusão das crianças com necessidades especiais, desde minorias étnicas desfavorecidas até populações migrantes, de comunidades remotas e isoladas e de bairros da lata urbanos, e outras excluídas do ensino, tem que ser parte integral das estratégias para conseguir alcançar o EPU [Ensino Primário Universal] até 2015.'

(Parag. 32)

'Para atrair e reter as crianças de grupos marginalizados e excluídos, os sistemas de educação têm que reagir de modo flexível... Os sistemas de ensino têm que ser inclusivos, procurando activamente as crianças que não estão inscritas, e reagindo de modo flexível às circunstâncias e necessidades de todos os estudantes...'

(Parag. 33)

*Ensino para Todos: Ir ao encontro dos nossos compromissos colectivos
Notas sobre a Estrutura para Acção de Dakar*

Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A guide for teachers (2001)

(Compreender e Reagir às Necessidades das Crianças nas Salas de Aula Inclusivas: Um Guia para os professores) Este guia pode ser utilizado juntamente com o Pacote de Recursos de Ensino para Professores da UNESCO. Repete algumas das mensagens que se encontram no Pacote de Recursos, mas também dá conselhos práticos aos professores sobre como lidar com crianças que têm dificuldades de aprendizagem específicas.

Including the Excluded: Meeting diversity in education – Uganda and Romania (2001)

(Incluir os Excluídos: Ir ao encontro da diversidade no ensino – Uganda e Roménia) Estes estudos aprofundados, levados a cabo pela UNESCO, proporcionam exemplos úteis da implementação do ensino inclusivo.

Deafness: A guide for community workers, teachers and parents (2001)

(Dificuldades Auditivas: Um guia para os trabalhadores na comunidade, professores e pais) Esta publicação da UNESCO vem acompanhada de um vídeo. A publicação é relevante para todas as culturas e meios ambientes, e tem uma secção excelente sobre o ensino. O vídeo é situado no Uganda com algumas passagens sobre o programa de ensino inclusivo do Lesoto, apoiado pela SC UK.

UNESCO Teacher Education Resource Pack: Special needs in the classroom (1993)

(Pacote de Recursos de Ensino para Professores da UNESCO: Necessidades especiais na sala de aulas) Estes materiais foram produzidos como parte de um projecto da UNESCO para ajudar as escolas e professores a reagir a alunos com necessidades especiais. Podem ser utilizados como parte de um curso de formação inicial para professores; um workshop em serviço; ou formação de pessoal com base na escola.

Para adquirir publicações da UNESCO contacte:

Inclusive Education, Division of Basic Education
UNESCO
7 Place de Fontenoy
75352 Paris
07 SP, França
Fax: +33 1 45 68 56 26
[Http://www.unesco.org/education/educprog/sne](http://www.unesco.org/education/educprog/sne)

Welcoming Schools: Students with disabilities in regular schools (1999)

6

(Escolas Acolhedoras: Estudantes com deficiência em escolas regulares) Esta pequena publicação vem acompanhada de um vídeo sobre comunidades, professores e crianças a trabalhar juntos, para diminuir as barreiras à aprendizagem, e promover a inclusão de todas as crianças na escola.

Disponível na UNESCO (ver acima)

Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (2000)

(Índice para a Inclusão: Desenvolver a aprendizagem e participação nas escolas) É um conjunto de materiais para guiar as escolas através de um processo de desenvolvimento inclusivo da escola. Foi produzido pelo Centro de Estudos sobre o Ensino Inclusivo (CEEI) em Bristol, em colaboração com o Centro para as Necessidades Especiais, Manchester, e o Centro para a Investigação sobre o Ensino, Canterbury, e é o resultado de investigação activa. Foi traduzido para diversas línguas.

Preço: £24.50, incluindo despesas de envio, no Reino Unido.

Disponível no:

Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Room 25 203 S Block, Frenchay Campus

Coldharbour Lane

Bristol BS16 1QU

Reino Unido

Tel: +44 (0) 117 344 4007

Fax: +44 (0) 117 344 4005

<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>

Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making inclusive education a reality (2000)

(Ir ao Encontro das Necessidades Especiais e Diferentes do Ensino: Fazer do ensino inclusivo uma realidade) Hannu Savolainen, Heikki Kokkala, Hanna Alasuutari (eds)

Este livro tem como base os trabalhos apresentados na Sessão Estratégica do Fórum Mundial de Ensino sobre As Necessidades Especiais no Ensino, que foi proporcionado pelo Instituto Niilo Maki, na Finlândia.

Disponível gratuitamente no:

Ministério dos Negócios Estrangeiros da Finlândia

Departamento de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional

PO Box 176

00161 Helsinki, Finlândia

Including Disabled People in Everyday Life (1999)

Hazel Jones

6

(Incluindo as Pessoas com Deficiência na Vida Normal) Este video prático e publicação são baseados numa série de workshops desenvolvidas pela SC UK como parte das suas actividades com base na comunidade e relativas à deficiência em Ho Chi Minh City, Vietnam.

Publicado pela Save the Children UK.

Preço: £9.95 plus £1.50 p&p. ISBN: 1 841870 08 0

Disponível no:

Plymbridge Distributors

Estover Road

Plymouth PL6 7PY

Reino Unido

Tel: +44 (0)1752 20 23 10

Fax: +44 (0)1752 20 23 33

Email: Orders@plymbridge.com

Acesso para todos: Ajuda para tornar os processos participativos acessíveis à todos (2000)

Ingrid Lewis

Este documento foi elaborado no seguimento da Revisão Global de RBC da SC UK. Apresenta uma visão geral compreensiva dos assuntos da acessibilidade antes, durante e depois dos seminários. Está disponível em Francês, Inglês, Português, Espanhol, Árabe, cassete áudio (Inglês) e em Braille.

Disponível no:

www.savethechildren.org.uk/development/global_pub/index

ou

Development Dialogue Team

Save the Children UK

17 Grove Lane

London SE5 8RD

Reino Unido

Tel: +44 (0)20 7703 5400

Fax: +44 (0)20 7793 7630

**Os Direitos das Crianças Portadoras de Deficiência
– um guia prático (2002) / Disabled Children's
Rights – a practical guide (2001)**

Hazel Jones

6

Este livro e base de dados em CD-rom são uma ferramenta para ser utilizada por todos, sejam organizações governamentais, não governamentais, internacionais ou locais, de pessoas portadoras de deficiência, organizações de crianças ou pais, que se queiram consciencializar sobre a situação das crianças com deficiência, e entrar em acção para promover os direitos das crianças portadoras de deficiências em todo o lado.

Livro em Porguese disponível de
Policy Officer (Disability and Gender)
Save the children UK
17 Grove Lane
London SE5 8RD
Reino Unido

Livro e CD em inglês disponíveis de:

Publishing
Save the Children Sweden,
107 88 Estocolmo
Suécia
Fax: +46 8 698 90 25.
<http://www.rb.se/bookshop>
Preço: Livro SEK120; Código de encomenda nº 2001-2644
ISBN 91-89366-77-8
CD-Rom SEK 80; Código de encomenda nº 2001-2495 (mais despesas de envio).

Website da Enabling Education Network (EENET)

<http://eenet.org.uk>

A EENET (Rede de Habilitação à Educação) proporciona acesso a um grupo único e variado de pessoas especialistas e com experiência no ensino inclusivo em todo o mundo, dedicado a dar prioridade às necessidades de países/organizações/indivíduos que têm acesso limitado à informação básica e recursos. Reconhece que o ensino é muito mais vasto do que a escolaridade. A EENET contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas de ensino inclusivo e sustentado partilhando informação e experiência relevantes.

EENET, Educational Support and Inclusion
University of Manchester, Oxford Road
Manchester M13 9PL
Reino Unido
Tel: +44 (0)161 275 3711
Fax: +44 (0)161 275 3548
Email: eenet@man.ac.uk

Feedback

7

Esperamos que esta fonte de recursos tenha sido de ajuda para si e a sua equipa, pensando em algumas das questões envolvidas na inclusão de crianças portadoras de deficiência no ensino regular.

Esta publicação representa um processo contínuo de aprendizagem e partilha de informação dentro da SC UK. Esperamos que estas directivas sejam melhoradas, aumentadas e novamente produzidas.

Agradecemos que nos dissesse exactamente o que pensou da informação, e como pode ser melhorada e utilizada no futuro. Pode talvez tomar em consideração as questões que se seguem:

- Esta informação é útil e relevante para o seu contexto?
- Como foi/será utilizada pela sua equipa?
- Oferece explicações e sugestões simples para não especialistas?
- Há alguns pontos/áreas que considera pouco claras?
- Há alguns pontos com que discorda?
- Falta alguma coisa?
- Como melhoraria esta informação?
- Tem outras experiências ou estudos que poderiam ilustrar questões particulares?

Por favor envie os seus comentários a:

**Nicky Hodges
Policy Officer (Disability and Gender)
Save the Children UK
17 Grove Lane
London SE5 8RD
Reino Unido**