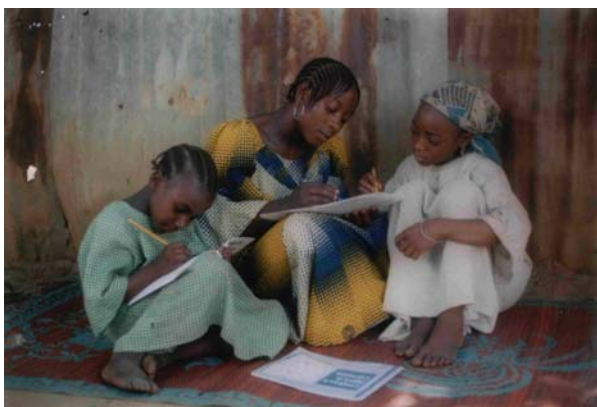




*“ A educação é um direito humano com uma imensa potencialidade de produzir mudança. Na sua base residem as pedras angulares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável... Não existe maior prioridade, missão mais importante, do que a Educação para Todos”.*  
Kofi Annan (1998).

## Edição Especial: Salamanca – Dez Anos Depois

Produzido em cooperação com a UNESCO



Numa recente Conferência em Hong Kong, o académico australiano Roger Slee argumentou que o conceito de educação inclusiva está a sofrer os efeitos de *jetlag*, está a perder a sua frescura e está a ter demasiadas interpretações diferentes. Ele explicou ainda que, na sua origem, a educação inclusiva foi uma ideia radical que se revoltou contra as justificações médicas e psicológicas das dificuldades educacionais. Para ele, muitas destas explicações fazem parte da tradição da educação especial que deve ser questionada.

Assim, se quisermos progredir, temos de estar bem seguros sobre o que significa a educação inclusiva. Para o EONET, implica esforços para reformar a política e a prática em educação, de modo a respeitar o direito das crianças de nela participarem, quaisquer que sejam as suas características pessoais.

Nesta edição do EENET, continuamos a relatar a forma como a educação inclusiva, enquanto ideia radical, está a ser adoptada por muitos amigos em todo o mundo. Também celebramos, neste número, o décimo aniversário da Declaração de Salamanca e o Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais da UNESCO.

Durante sete, desses dez anos, o EENET tem promovido a inclusão de grupos marginalizados através da partilha de informação e do estabelecimento de redes. Esta edição especial do Boletim foi produzida em colaboração com a UNESCO, de modo a promover, a nível internacional, a reflexão sobre as mudanças que tiveram lugar nos sistemas educativo, desde Salamanca.

O EENET promoveu a educação inclusiva de grupos marginalizados através da partilha de informações e do estabelecimento de redes durante os últimos sete anos. Este Boletim especial foi produzido em colaboração com a UNESCO, com a finalidade de promover a reflexão internacional sobre os intercâmbios que têm tido lugar nos sistemas educativos e nas comunidades, desde Salamanca.

O EENET tem dado oportunidades aos educadores e aos outros intervenientes de trocarem ideias e de reflectirem sobre a sua prática, através da partilha sobre a forma como as práticas inclusivas se podem desenvolver em contextos e em culturas particulares – mesmo quando exista uma grande falta de recursos materiais.

Esta crescente colecção de histórias, apresentadas nos Boletins e na página da Internet, tem sido uma importante fonte de inspiração. Embora os textos normativos, as medidas legislativas e as declarações internacionais sejam extremamente importantes, as pessoas precisam de saber como implementar a educação inclusiva. Neste sentido, o EENET é uma iniciativa pós-Salamanca que tem por objectivo orientar e apoiar as pessoas e as organizações que lutam para promover a educação inclusiva.

*Mel Ainscow, UK*

# Índice

A política em foco: Língua e inclusão, RDP do Laos	5
A educação inclusiva e o envolvimento dos pais na Mongólia	7
As crianças trabalhadoras e a educação	11
Educação pós-primária, Quênia	15
Salamanca – Dez anos depois	17-47
Os pais promovem a mudança na Tanzânia	48
A história do Andrew, St. Lúcia	50
Incluindo crianças cegas em St. Lúcia	52
Desenvolvendo o trabalho em rede nas Caraíbas	54
Apoiando parcerias para uma política e uma reforma educativa no Vietname	55
Notícias regionais	60
As vossas cartas/Emails	62
Publicações Úteis	64

Responsáveis pela edição:  
**Susie Miles and Ingrid Lewis**

**Traduzido para Português por Ana Maria Bénard da Costa**

## Notícias do EENET

### Utilizando imagens que promovem a reflexão

Desde há algum tempo, estamos a reflectir sobre a utilização de imagens associadas à inclusão. Como nos parece ser a inclusão? Que tipos de imagens nos ajudariam a visualizar as práticas inclusivas? No último número deste Boletim, desenhamos uma árvore que ilustra a forma como as famílias podem desempenhar um papel vital na promoção da educação inclusiva. Os leitores do EENET mandaram-nos os seus próprios diagramas de árvores (e flores), ilustrando o modo como actuam nos seus diferentes contextos. Criámos uma nova secção na página do EENET para mostrarmos estas imagens dos nossos leitores e para encorajarmos um maior debate sobre a reflexão-baseada-na-imagem.

### Seminários sobre a Escrita

Completámos este projecto de investigação acção (ver a secção “aprendizagem pela acção” da página ) e estamos agora a trabalhar numa série de actividades de disseminação, criadas, mais uma vez, pelo DFID. Começámos por analisar os ficheiros de correspondência do EENET, abrangendo os últimos sete anos, de modo a identificar os objectivos dos utilizadores e o sucesso dos diferentes tipos de disseminação. O próximo passo será produzir um CD-ROM, baseado nas

orientações desenvolvidas durante o projecto de investigação sobre a forma de captar as experiências da educação inclusiva. Durante o próximo ano, esperamos que estes recursos venham a ser utilizados por várias pessoas que trabalham na educação inclusiva. Também pretendemos desenvolver mais o uso de imagens durante este processo.

### **Crianças trabalhadoras**

O primeiro artigo deste número foca as crianças trabalhadoras. Refere a necessidade de flexibilidade nos sistemas educativos, de modo a poderem acolher as crianças trabalhadoras, protegê-las dos abusos e oferecer-lhes uma educação de qualidade que dificulte o abandono escolar e o emprego precoce. O artigo da ANPPCAN do Quênia levanta ainda o problema do trabalho infantil em relação com os elevados níveis de abandono escolar das crianças.

### **As Caraíbas em foco**

Pela primeira vez, incluímos artigos vindos das Caraíbas. O nosso contacto com St. Lúcia foi possível através do CAMRODD (ver páginas ....) que é uma organização promotora de trabalho em rede, sediada no Suriname, na América do Sul. O EENET foi convidado a colorar com ela, ajudando-as a programar e ensinar um módulo sobre educação inclusiva inserido no seu curso SCcOPE, em Março de 2004.

### **Artigo sobre a “Disability World”**

“Disability World” é uma *webzone* bimensal sobre notícias e pontos de vista relacionados com a deficiência, a nível mundial. Em Abril de 2004, a Susie Miles foi entrevistada sobre o desenvolvimento do EENET e sobre os “altos e baixos” do trabalho em rede relacionados com a inclusão. O artigo (e outras notícias) estão disponíveis em: [www.disabilityworld.org](http://www.disabilityworld.org).

### **International Deaf Children’s Society**

Durante o último ano, o EENET investiu, de forma muito significativa, na investigação com crianças e jovens surdos e suas famílias nas regiões do Sul. A investigação foi realizada em colaboração com o IDCS, no âmbito da preparação da página de *internet* “one-stop-shop” sobre a surdez, a nível internacional. O IDCS irá continuar a trabalhar em estreita colaboração com o EENET na troca de informações sobre a educação de crianças surdas.

### **Source**

A *Source* proporciona o acesso gratuito, *on-line*, a cerca de 22.000 fontes de informação sobre assuntos tais como a deficiência, a saúde, a avaliação, a comunicação, o HIV/SIDA, gestão da informação e pobreza, no contexto dos países em desenvolvimento. A sua base de dados contém informação sobre centenas de organizações que trabalham nestas áreas. A *Source* está a procurar investigar que centros de recursos e redes existem no mundo de modo a ajudar a desenvolver laços entre eles. Por favor contactem a *Source* através de: [source@ich.ucl.ac.uk](mailto:source@ich.ucl.ac.uk) ou [www.asksource.info](http://www.asksource.info); ou através do EENET.

# A Política em Foco: Língua e Inclusão, RDP do Laos

Anupam Ahuja

**No Laos as crianças são ensinadas na língua oficial, o Lao, desde o início da escola primária. Anupam Ahuja demonstra a relação que existe entre a exclusão linguística e o insucesso escolar e descreve a estratégia do Governo do Laos para enfrentar este problema.**

Afim de promover o Lao como língua nacional, a política educativa exige que seja usado como instrumento de ensino nas escolas. Esta orientação é problemática porque existem no Laos 82 línguas oficialmente reconhecidas e numerosos dialectos. Todas elas são línguas faladas, mas nem todas são línguas escritas. Embora a lei estabeleça que as línguas minoritárias podem ser usadas no ensino, de facto, a única que é utilizada é o Lao. O ensino da língua materna é difícil, uma vez que não se sabe claramente qual das línguas deve ser usada. As estatísticas mostram que as crianças que não aprendem o Lao experimentam insucesso escolar precoce.

Isto é, em parte, responsável pelo elevado nível de abandono escolar e de repetições, especialmente nas primeiras e segundas classes do ensino primário. Este facto representa um alto encargo para o Ministério da Educação, aumentando o custo per capita do ensino. O desenvolvimento socio-económico do país sofre com isto e minimiza-se a atenção dada aos direitos dos grupos minoritários. Por outro lado, verifica-se que as dificuldades linguísticas são agravadas pelos métodos tradicionais de ensino.

A maior parte dos professores tem um conhecimento limitado sobre a forma como as crianças desenvolvem a língua e a literacia e sobre a forma como podem planificar actividades úteis nesta área. O currículo e os livros de texto dizem respeito unicamente a uma cultura e uma linguagem de nível médio. No entanto, estão a ter lugar algumas mudanças e está a ser desenvolvido um sistema educativo mais aberto às diferenças. O Ministério da Educação está a tomar medidas destinadas a minimizar os efeitos negativos desta política e a consolidar e promover a língua nacional.

Os professores estão a ser:

- Preparados para utilizar metodologias eficazes no ensino do Lao
- Equipados para relacionar a linguagem com a vida, proporcionando interacções na sala de aula, de modo a que os alunos falem, leiam e escrevam sobre assuntos que lhes são familiares
- Encorajados a utilizar uma variedade de ajudas para o ensino e a aprendizagem (ex. imagens, ajudas visuais e linguagem corporal) de forma a dar sentido à língua utilizada
- Formados em métodos activos de ensino que permitam às crianças relacionar o que vêem e ouvem com o que experimentam – o que é essencial para o desenvolvimento da língua
- Consciencializados sobre a importância do trabalho em pequenos grupos como parte integral da aprendizagem activa.

**A Dr.<sup>a</sup> Anupam Ahuja é uma consultora freelancer com cerca de 20 anos de experiência no campo da educação e no desenvolvimento de práticas inclusivas. Trabalhou a nível nacional e internacional em África e na Ásia e pode ser contactada em:**

**A-59 Malviya Nagar  
New Delhi - 10 017  
India  
Tel.: +91 11 26681303  
Mobile: +9810652249  
Fax: +91 11 24362798  
Email: ahujaa@vsnl.net**

### **A história de Vieng**

“Ela é tímida por causa do seu lábio leporino e por parecer ter dificuldade em aprender”, referem as quatro educadoras de infância. “Em casa, a Vieng fala Hmong. Conhece muito mal o Lao. Tem vergonha de sair à rua - é por causa do lábio leporino”, disse-me a mãe.

Quando eu perguntei se alguém falava Hmong, aparecerem duas raparigas e um rapaz. Pedi-lhes que me ajudassem a dar a lição de aritmética em Hmong. Dissemos os números em Lao e em Hmong e eu olhei para a Vieng. Subitamente ela levantou-se e juntou-se ao grupo – então pareceu florescer como um botão de lótus num charco de água.

À saída, falei com os seus professores e sugeri-lhes que encorajassem as crianças a ensinarem umas às outras algumas canções e palavras em Lao, Hmong e Khmu. “Acha que a Vieng é atrasada mental?” perguntou-me uma professora. Mudei imediatamente do Lao para Hindi e balbuciei umas palavras durante alguns minutos. Elas não me perceberam. Então eu disse: “Vocês estão a falar com ela numa língua estrangeira”.

Perguntei à directora “ Poderão encorajar as crianças Hmong a ensinar às outras algumas palavras em Hmong?” Ela concordou, mas lançou-me um olhar hesitante. Estava a desafiar as regras estabelecidas.

# A Educação Inclusiva e o Envolvimento dos Pais na Mongólia

## A Mongólia e a educação de alunos com necessidades especiais

A Mongólia é o coração da Ásia Central, entre a China e a Rússia. A sua população é de 2.6 milhões, dispersos numa vasta área. O país está dividido em 21 províncias e uma municipalidade que está dividida em nove distritos. A Mongólia é um país relativamente jovem, com 0.7 por cento da população composta por crianças dos 0 aos 14 anos. Antes de 1989, o governo socialista da Mongólia seguiu uma política de institucionalização das pessoas deficientes, construindo uma rede de escolas especiais e de serviços residenciais. Embora este sistema procurasse atender as necessidades básicas das pessoas deficientes, excluía-as da vida social e política. Como resultado das mudanças políticas e sociais de 1990, o enquadramento institucional colapsou. Devido à falta de meios financeiros e de recursos, as escolas especiais das zonas rurais fecharam e os benefícios sociais para as crianças deficientes decresceram drasticamente. O sistema de educação obrigatória enfraqueceu desde o período de transição e as crianças deficientes formam hoje um importante contingente dos que abandonam a escola. Estas crianças têm um acesso muito limitado à educação, especialmente nas zonas rurais. Existem poucas escolas especiais para crianças com problemas de audição/fala e com atraso mental. Estas escolas estão localizadas unicamente na capital, Ulaanbaatar. Uma única tem classes para crianças cegas.

## Desafios que enfrentam as crianças deficientes

- 527.000 crianças estão em escolas secundárias, 40.000 das quais são deficientes e 0,38% estão em escolas especiais
- 10,3% dos que têm idades entre os 8 e os 10 anos são elegíveis para estudar nas escolas e 66% das crianças em idade pré-escolar não têm acesso a serviços educativos
- 7,1% das crianças que estudam nas escolas são deficientes
- De acordo com as conclusões do estudo sobre Educação Inclusiva realizado pelo Ministério da Educação, 11,6% das crianças que poderiam frequentar a escola não podem fazer pelo facto de possuírem deficiências graves.

De acordo com indicadores da educação, a Mongólia é um país com um elevado nível educacional, com 98,5% da população alfabetizada. A discriminação de género é relativamente baixa e existe uma maior percentagem de alunos deficientes nas escolas regulares do que em outros países. No entanto, a educação é muitas vezes improdutiva, com um difícil acesso para os alunos deficientes. Muitas vezes, os programas educativos não são suficientemente flexíveis para eles e os professores têm uma compreensão limitada das suas necessidades, capacidades ou competências. Alguns professores têm atitudes discriminatórias e, frequentemente, estes alunos passam despercebidos, dado o elevado número de alunos por classe. Muitas crianças com deficiência graves estão em casa.





### Educação Inclusiva

O início da educação integrada na Mongólia está directamente relacionado com o Projecto da Educação na Área das Necessidades Especiais da DANIDA, 1994-98, implementado em três províncias e em duas escolas da capital. O programa do Save the Children UK (de 1998 até ao presente) sobre a integração de crianças com deficiências em classes pré-escolares e, mais recentemente, nas escolas primárias, foi implementado em três províncias. O sucesso dos programas de educação integrada implica, a todos os níveis, o envolvimento e o apoio dos pais das crianças deficientes. Desde 1988, com o apoio do SC UK, um grupo de famílias com crianças deficientes formaram uma associação informal que se associou estreitamente ao SC UK na implementação das suas actividades de educação integrada.

Por volta do ano 2000, esta Associação informal transformou-se numa ONG – a “Association of Parents with Disabled Children” - dedicada à defesa dos direitos e ao apoio destas crianças.

Durante o seminário internacional sobre “Políticas de Educação Inclusiva para Crianças com Deficiência”, que teve lugar em Ulaanbaatar, em Março de 2003, a expressão “educação integrada” mudou para “educação inclusiva” de acordo com a sugestão do Director do Programa SC UK Mongólia, o Sr. Karlo Puskarika.

O seminário foi organizado pelo SC UK. Teve por objectivos: renovar as iniciativas de educação inclusiva na Mongólia; ajudar a partilha entre os participantes e pessoas de outros países, trocando ideias e aprendendo com elas políticas de desenvolvimento e de implementação; identificar questões prioritárias e recomendações para uma política de desenvolvimento e de implementação na Mongólia. O SC UK acredita que influenciar a política é uma estratégia fundamental na resolução dos problemas. O MoE introduziu mudanças na sua estrutura e estabeleceu uma Unidade de Educação Inclusiva (UEI) com o apoio técnico e financeiro da SC UK.



## **Partenariado**

A SC UK estabeleceu uma parceria sólida com a APDC, e, através da colaboração com a IEU, está a ser desenvolvido um “Programa de Educação Inclusiva para Crianças com Deficiência”. Este programa teve a concordância conjunta dos Ministérios da Educação, da Saúde e da Segurança Social e Trabalho, em Dezembro de 2003. Seguidamente, estes Ministérios, a SC UK, a APDC e outras organizações formaram um Comité de Implementação destinado à coordenação deste Programa.

## **Importância da participação dos pais**

Os pais acreditam que a sua participação e a sua voz são muito importantes no desenvolvimento do programa de educação inclusiva. APDC pode apoiar o desenvolvimento de mais serviços educativos e de promover as condições de vida das suas crianças. Na APDC está a ser realizado um Projecto de fortalecimento institucional, com financiamento da EU e do SC UK.

As realizações da APDC incluem: relações internacionais e disseminação da informação; desenvolvimento organizacional e estratégias. E, sobretudo, conseguiu reunir mais de 700 pais, fez ouvir a voz das crianças deficientes e possibilitou uma consciência pública dos seus direitos. Recentemente, tivemos a possibilidade de realizar uma visita ao EENET, integrada numa visita de estudo ao R.U.. Contactámos a Susie Miles que nos deu muitas ideias sobre a educação inclusiva. A informação é essencial para os pais, as organizações e o público em geral. Para um país em desenvolvimento como a Mongólia, é muito importante partilhar a informação e a experiência com outros países sobre a educação inclusiva.

## **Conclusão**

Todas as crianças têm o direito à educação. Todas as crianças gostariam de ir ao jardim de infância e à escola mas, no momento actual, nem todas têm essa oportunidade. Acreditamos que a educação inclusiva é o caminho certo a seguir para atingir o direito das crianças à educação. No nosso país, com o esforço de todos: crianças, pais, organizações governamentais e não governamentais, está ser dado o primeiro passo para a educação inclusiva.

A “Association of Parents with Disabled Children” está a tentar promover, em todo o mundo, o estabelecimento de redes e de troca de ideias e de iniciativas com outros membros do EENET.

**N.Enkhtsetseg**  
**Chief Executive Officer**  
**Association of Parent’s**  
**with Disabled Children**  
**5-52, Diplomatic Compound,**  
**6th Khoroo, Chingeltei District,**  
**Ulaanbaatar, Mongolia**  
**POB: 460, 46A**  
**Tel.: +(97611) 318 060**  
**Fax: +(97611) 327 391**  
**Email: [apdc@mongol.net](mailto:apdc@mongol.net)**

Em parceria com a SC UK, o Governo está envolvido num conjunto de programas de “inclusão”, tais como o trabalho com as crianças de rua, as crianças que abandonam a escola e as famílias afectadas pela pobreza e pela desestruturação familiar. O “MoE’s Inclusive Education Unit” tem, igualmente, uma perspectiva alargada que abrange as crianças de rua e outros grupos economicamente desfavorecidos. Assim o trabalho da APDC não está isolado. Tenho sido consultor externo do APDC e o seu trabalho e dedicação ao desenvolvimento do programa tem-me impressionado. Os membros da Equipa Executiva trabalham numa forma entusiástica e incansável. Num curto espaço de tempo, criaram uma organização que é democrática na sua estrutura e que envolve quer os pais quer as crianças, fazendo ouvir a sua voz através da vasta sociedade da Mongólia.

Peter Blackley  
Consultor da ONG

“Obrigado por nos terem recebido na Universidade de Manchester...ficámos extremamente impressionados. O vosso Boletim e a vossa página da Internet constitui uma fonte fundamental de informação sobre as questões da educação de crianças com deficiência e é um grande ajuda para o nosso trabalho... Gostaria de dizer que o EENET é um recurso informativo de enorme valor e gostaria de o intitular “o melhor investimento intelectual”.

N. Enkhtsetseg

# As Crianças Trabalhadoras na Educação

**O problema das crianças que trabalham é complexo e apresenta-se num contexto específico. Este artigo introduz algumas questões chave e sugere alguns passos importantes para desenvolver a inclusão educativa destas crianças. Sublinha o principal desafio que consiste em garantir às crianças que trabalham o seu direito a uma educação útil, não descurando os seus direitos à sobrevivência e protecção.**

As crianças trabalham por variadas razões. Algumas porque são pobres e têm de trabalhar para garantir a sua sobrevivência e de suas famílias. Outras porque o trabalho precoce, e não as actividades lúdicas ou a escola, constitui uma norma da sua cultura. O trabalho pode ser considerado como uma parte essencial do desenvolvimento da criança, transmitindo competências vitais dos pais para a geração seguinte. Alguns grupos de crianças – por ex., raparigas, crianças de minorias étnicas ou com deficiência – podem ser levadas para trabalhos com consequências muito negativas, devido às atitudes que a sociedade tem em relação a elas. Factores inerentes ao sistema educativo – currículos irrelevantes, métodos de ensino desadequados, discriminação, abuso – podem também levar as crianças a abandonarem a escola e a entrar no mundo do trabalho antes de terem completado a sua educação.

“Uma menina de 12 anos ...estava matriculada na escola oficial, mas teve de sair para trabalhar como empregada doméstica na casa dum casal rico...O seu pai decidiu tirá-la da escola porque não queria “perder” os seus poucos recursos a educar uma criança do sexo feminino que, eventualmente, seria dada no casamento”

*Danladi Mamman*  
*Professora, Nigéria*

O trabalho das crianças pode ser ou não pago, e pode ter lugar dentro ou fora de casa. Muitas crianças (especialmente raparigas) realizam tarefas domésticas para as suas famílias ou para quem se ocupa delas. Outras estão envolvidas em trabalhos agrícolas, no comércio, em trabalho fabril, ou em trabalho sexual. O trabalho tem um profundo impacto na educação das crianças e no conjunto da sua vida. O seu trabalho pode diminuir as dificuldades financeiras e contribuir para a sobrevivência mas pode, muitas vezes, ter uma longa duração e conduzir à exploração, ao abuso, à doença e à ofensa física.

Muitas crianças que trabalham não continuam na escola, ou porque não podem pagar as despesas que ela acarreta, ou porque não têm o tempo nem a energia necessárias para tal. A sua falta de escolaridade limita muitas vezes o seu emprego futuro e as oportunidades de ganhar dinheiro, o que significa que não conseguem sair do ciclo da pobreza ou garantir uma educação suficiente aos seus próprios filhos.

Para outras crianças, o trabalho não significa o total abandono da escolaridade, mas pode levar a uma frequência irregular, a um fraco rendimento e à existência de uma repetição continuada das mesmas classes.

O trabalho pode impedir as crianças de acederem a uma educação significativa e de qualidade e impedir a sua protecção contra trabalhos violentos e outros abusos.

### O que podemos fazer?

Tal como está declarado na Convenção das NU sobre os Direitos da Criança, todas as crianças têm o direito a uma educação adequada. Isto inclui as crianças que trabalham. Um objectivo a longo prazo deve consistir em garantir que as crianças não sejam obrigadas a trabalhar mas, a curto prazo, temos de reconhecer que muitas delas irão continuar a fazê-lo. Como poderemos conciliar a necessidade das crianças contribuírem para o rendimento familiar com os seus direitos/necessidades de educação; e como poderemos garantir que essa educação lhes ofereça suficientes oportunidades de desenvolvimento que sejam relevantes e benéficas para o seu futuro, no mundo do trabalho?

É muito importante **investigar e enfrentar os factores que levam as crianças a trabalhar**. Precisamos de compreender as causas profundas do trabalho infantil num contexto particular, antes de procurarmos meios de lidar com o problema. Também precisamos de desenvolver estratégias integradas e parcerias, não somente com os que trabalham no sector educativo, mas com os que estão ligados a outros sectores relacionados com a diminuição da pobreza, com a melhoria das condições de vida, com o trabalho, etc. e os que exercem funções no Governo, em ONG's e em empresas.

“Eu era mesmo boa nos meus trabalhos na escola e dava-me bem com os meus professores”, conta Melaku, criança trabalhadora. Os professores e os trabalhadores comunitários de Melaku, na Etiópia, disseram que ele era um aluno brilhante que tivera notas altas nos seus exames. O seu pai morreu e a sua mãe abandonou-o, assim como os seus cinco irmãos. O Melaku assumiu a responsabilidade da sua família, ajudando um artesão local. Foi obrigado a deixar a escola e a suportar os encargos com a sua família. A vida na sua escola para uma criança que trabalha não tem sido fácil. Os professores mal se deram conta dos problemas que ele enfrentava em casa. Memmenasha Haile-Giorgis, Etiópia.

**É essencial o envolvimento dos pais, dos alunos e das comunidades** – para aumentar a consciência do problema; para promover a compreensão das questões; para desenvolver e gerir projectos adequados; para criar currículos e métodos de ensino aceitáveis; e para nos ajudar a todos a partilhar experiências e ideias sobre as questões relacionadas com o trabalho infantil.

A intervenção junto da toda a comunidade, e não só com algumas crianças seleccionadas para tal, tem-se revelado menos dispendiosa e mais eficaz na luta contra o trabalho infantil.

A “Girl Child Empowerment Nigéria” (GCEN) tem procurado desenvolver a consciência dos pais/encarregados de educação sobre os direitos educativos das crianças, especialmente das raparigas que trabalham. Durante uma greve nacional que foi realizada como resposta ao aumento do preço do combustível, teve lugar uma actividade inovadora.

„... Para mim, a greve foi uma oportunidade de encontrar (durante as filas de espera dos transportes) muitos funcionários públicos e pais...tivemos ocasião de falar sobre a educação inclusiva, ouvindo as cassetes (do Boletim do EENET) e muitos deles passaram a mudar a sua atitude face à educação. Foi-me possível convencer alguns pais, que até aí nunca tinham mandado as crianças, que os ajudam em casa, à escola, para o fazer e garantiram-me que a partir de Setembro os iriam matricular.”

Nene Azubuko,  
GCEN

Pode enfrentar-se através de diversas formas, no âmbito do sistema educativo, o problema do total abandono escolar por parte das crianças que trabalham. Por exemplo, algumas situações podem exigir que se introduzam políticas e práticas que foquem a discriminação ou o abuso nas escolas.

Outros contextos podem dar maior ênfase à formação e apoio dos professores, de modo a que eles consigam gerir as diversas necessidades individuais de todas as crianças (incluindo as que trabalham) e que apliquem métodos de ensino centrados na criança, de ensino activo, que podem encorajar as crianças a permanecer na escola. Este encorajamento pode também advir de um ensino que foque as matérias e as competências que serão relevantes na sua futura vida profissional e que também utilizem capacidades /conhecimentos aprendidos no local de trabalho.

O desenvolvimento de currículos e horários inovadores e flexíveis pode permitir que as crianças não fiquem excluídas por causa do trabalho que exercem. Estes podem ser delineados de forma a adaptar-se às responsabilidades profissionais diárias ou sazonais ou podem garantir uma frequência flexível, distribuída por períodos mais longos.

As opções por uma educação alternativa, não formal precisam de ser orientadas e ajustadas, de modo a que se coordenem adequadamente com o sistema formal e contribuam para o seu desenvolvimento. Alguns tipos de educação não formal, como os cursos nocturnos e cursos intensivos, em internato, devem ser utilizados com cuidado, pois podem facilmente lesar os direitos das crianças. Por exemplo, podem não impedir que a criança trabalhe em condições prejudiciais durante o dia ou que seja abusada nos internatos. A educação de crianças trabalhadoras é uma questão complexa que não podemos aprofundar num simples artigo. Não existe uma única solução para se abolir o trabalho infantil ou para o dilema que constitui garantir os serviços educativos a crianças que continuam a trabalhar. Mas se quisermos atingir a meta da educação para todos, temos que considerar as crianças trabalhadoras como alvo das iniciativas duma educação inclusiva.

As crianças entrevistadas pelo GCEN acreditavam que a política de educação gratuita na Nigéria lhes permitisse ter acesso à educação, em vez de irem para o trabalho.

“Eu trabalho aqui porque os meus pais não têm dinheiro para me mandar à escola. Por favor, peçam ao governo para organizar uma educação gratuita, de modo a que possamos voltar para a escola”.

“Os meus pais mandaram-me vender na rua porque somos pobres. Não tenho dinheiro para estar na escola. Gostaria que o nosso Presidente tornasse a educação gratuita. Gostaria de ir para a escola, como os meus amigos”.

**Este artigo foi compilado por Ingrid Lewis (EENET) baseado no documento da Save the Children UK “Planeando a educação das crianças trabalhadoras: um guia para responsáveis pelo planeamento do sector educativo”, (disponível na Website da EENET) e em pequenos artigos da Girl Child Empowerment Nigeria and Memmenasha Haile-Giorgis. O contacto da GCEN é: [girlchildemp@yahoo.com](mailto:girlchildemp@yahoo.com) ou via EENET.**

***“Há uma profunda interacção entre a educação e o trabalho infantil: tal como o trabalho pode afastar as crianças da escola, também a deficiente qualidade da educação pode levar as crianças a sair da escola e a começar a trabalhar numa idade precoce.”***

**GCEN**



# Educação pós-primária, Quênia

Hellen Obande

**O Quênia, se pretende atingir as metas da educação para todos, tem de enfrentar a questão da transição dos alunos que terminam a escolaridade primária para outros níveis educativos.**

## **O compromisso do Quênia perante a EPT**

O Quênia é um signatário da Convenção das N.U. sobre os Direitos da Criança e da Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-estar da Criança que proclamam que a educação é um direito básico de todas as crianças. Aceitando que uma educação gratuita e obrigatória é a chave para atingir uma educação universal, o Governo do Quênia introduziu, em Janeiro de 2003, a sua política de uma educação primária gratuita.

No entanto, a Educação para Todos continuará a ser um objectivo inalcançável, a não ser que se encare a questão da transição da escola primária para a secundária. O sistema educativo do Quênia oferece oito anos de escolaridade primária, quatro de secundária e quatro de terciária. Antes de Janeiro de 2003, cerca de três milhões de crianças estavam fora da escola. A política de partilha das despesas com a educação tornou a escolaridade incomportável e levou muitas crianças a sair da escola e ingressar no trabalho. Calcula-se que, como resultado da nova política, cerca de 1.3 milhões destas crianças voltaram para a escola.

A transição da escolaridade primária para a secundária constitui ainda um problema, o que certamente diminui os ganhos obtidos. Muitas crianças, particularmente entre os 14 e os 18 anos, estão ainda em risco de não aceder à educação e de se tornarem crianças trabalhadoras.

A questão da transição é uma questão muito séria. Um grande número de crianças não pode prosseguir uma educação pós-primária. No fim de 2003, apresentaram-se ao Certificado Queniano de Exames de Ensino Primário cerca de meio milhão de candidatos e, no entanto, só 46% tiveram a possibilidade de continuar estudos secundários. Embora o número destes candidatos esteja continuamente a aumentar, o número de escolas secundárias tem-se mantido o mesmo. A não ser que esta questão seja resolvida, o Quênia vai confrontar-se com uma explosão escolar no final de 2010, quando as crianças, que se matricularam em 2003, concluírem os seus exames de instrução primária.

## **Treino Vocacional**

Actualmente as escolas secundárias podem absorver unicamente 200.000 crianças, mas calcula-se que 700.000 irão tentar aceder a elas. Existe uma alternativa para estas crianças que consiste no treino vocacional. Num simpósio recente, organizado pelo Departamento Regional do ANPPCAN identificaram-se algumas questões relativamente ao treino vocacional:

- atitudes negativas em relação ao treino de competências profissionais
- ausência duma política sobre a formação técnica e profissional
- reduzido apoio financeiro para o desenvolvimento das competências

- as crianças que saem do ensino primário não têm idade para se empregarem e não têm acesso a apoio financeiro para frequentarem instituições de formação profissional
- falta de pessoal qualificado nos centros de formação

### Recomendações

- Prolongamento do ensino básico
- Poderia ser prolongado de oito para doze anos. Isto iria permitir a cada criança queniana a oportunidade de atingir, pelo menos, uma educação escolar de nível secundário. O país poderia obter parcerias para conseguir estabelecer esta educação de forma gratuita e obrigatória.
- Alargamento do ensino secundário
- O governo deveria prolongar o ensino secundário através do país e controlar o pagamento das mensalidades. Normalmente, os tectos relativos às mensalidades, estabelecidos pelo Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, não são cumpridos. É necessária uma monitorização deste processo.
- É necessário desenvolver e revitalizar as oportunidades de educação não formal, de modo a ir ao encontro das necessidades nesta área. O governo precisa de ter uma política clara sobre a educação não-formal, garantindo a certificação dos diplomados e ajudando a mudar as atitudes face a este tipo de educação. Se se pretende que todas as crianças beneficiem da formação técnica e profissional, é necessário encarar o problema da participação das raparigas e das crianças com deficiência. Uma chave para se atingir este objectivo consiste na concessão de subsídios para a educação pós- primária das crianças com deficiência.

A sociedade civil deve continuar a lutar pela reorientação dos recursos do governo, de modo a que se invista na população que não tem acesso ao ensino secundário e que atinge 54 % do total. Se se pretender atingir as metas da Educação para Todos é necessário fazer *lobby* para que o governo aumente o orçamento da educação, particularmente da formação profissional.

**Hellen Obande é uma dirigente da ANPPCAN. Pode ser contactada através de:**

**ANPPCAN Regional Office**

**PO Box 1768 – 00200**

**Nairobi, Kenya**

**Email: [anppcan@africaonline.co.ke](mailto:anppcan@africaonline.co.ke)**

**Website: [www.anppcan.org](http://www.anppcan.org)**

#### **Sobre a ANPPCAN**

A ANPPCAN é ma organização pan-africana, cuja missão é proteger as crianças, evitando todas as formas de maus-tratos que as possam atingir e assegurando assim a realização dos seus direitos. A ANPPCAN tem vários programas: direitos da criança e protecção infantil; o combate às piores formas de trabalho infantil; educação precoce, e organização comunitária. Esta instituição tem como grande objectivo apoiar o governo e as estruturas da comunidade a combater o trabalho infantil, iniciando programas que ajudem as crianças em risco de se envolverem num trabalho perigoso e ajudando aquelas que deixarem de trabalhar.



***“...já possuímos o necessário conhecimento para criarmos escolas que tenham sucesso na educação dos seus alunos. A grande questão é a seguinte: teremos a vontade de fazer com que isso aconteça? “***

***Mel Ainscow***

## **Edição Especial Salamanca – Dez anos depois**



**O décimo aniversário da declaração de Salamanca permite-nos avaliar o seu impacto a nível internacional. Em particular, podemos reflectir sobre a forma como, através da liderança da UNESCO, contribuiu para a mudança duma perspectiva restrita, centrada sobre as deficiências de determinadas crianças, para um conceito muito mais alargado de inclusão. O objectivo consiste agora na ultrapassagem das barreiras que todos os alunos podem enfrentar no âmbito dos sistemas educativos.**

Durante estes dez anos que decorreram após Salamanca, tem-se verificado uma intensa actividade em muitos países, visando a modificação das políticas e das

práticas educativas numa direcção mais inclusiva. Não restam dúvidas de que tem havido um progresso, embora se mantenha parcelar e muitas vezes limitado a pequenos projectos.

O progresso tem sido dificultado pela confusão generalizada ainda existente sobre o que de facto significa “inclusão”. Hoje sabe-se, sem margem de dúvida, que a reforma educativa é particularmente difícil em contextos em que não existe uma compreensão comum sobre aquilo que significa este conceito. Os artigos incluídos nesta secção ilustram o leque variado de perspectivas sobre educação inclusiva, a sua definição e a sua implementação. Ajudam a dar uma nova luz sobre o que se entende por educação inclusiva.

Alguns artigos só se referem a crianças com “deficiências” ou àquelas que foram identificadas como tendo necessidades educativas especiais – que foram objecto da Conferência de Salamanca. Outros, adoptam uma visão mais ampla sobre inclusão e focam todos os grupos de crianças vulneráveis – no contexto particular em que trabalham – o que representa a nova perspectiva que Salamanca procurou estimular. Os artigos fazem-nos reflectir, em particular, sobre a importância de se considerar a inclusão como uma forma de atingir a Educação para Todos, tal como se recomenda na Declaração de Salamanca.

# Índice

**A Declaração de Salamanca sublinha que, para se atingir a meta da Educação para Todos, todos os alunos devem ser atendidos adequadamente pelos sistemas educativos.**

Promovendo Ambientes Educativos Inclusivos e Facilitadores da Educação na Região da Ásia/Pacífico	20
Abordagem da EPT numa Perspectiva Inclusiva: o Papel da UNESCO	22
Caminhando na Direcção da Formação de Professores numa Perspectiva Inclusiva	26
A Educação Inclusiva através do Desenvolvimento Comunitário no Bangladesh	28
Desenvolvendo Ambientes Inclusivos, Orienaq, Quénia	30
Incluindo Crianças Surdo-Cegas	34
O que é uma Cultura de Inclusão?	38
Prioridade ao Desenvolvimento da Política Educativa - Sri Lanka	40
C-EMIS – Um Instrumento para a Educação Inclusiva para Todos	42
Inclusão em Java Central, Indonésia	44
Publicações Úteis da UNESCO	46



**“O princípio orientador que informa este Enquadramento consiste em recomendar que as escolas aceitem todas as acrianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”**

# Promovendo Ambientes Educativos Inclusivos e Facilitadores da Educação na Região da Ásia/Pacífico

Olof Sandkfull

Os princípios da educação inclusiva, proclamados na Declaração de Salamanca, foram reformulados, em 2000, no Enquadramento da Acção no Fórum Mundial da Educação de Dakar e constituem o suporte de todas as actividades da UNESCO nesta área. O Gabinete Regional da UNESCO para a Ásia e o Pacífico, em Bangkok, apoia a Educação para Todos (EPT) nos países da região, com ênfase especial na remoção das barreiras ao acesso e aprendizagem das raparigas e das mulheres, dos grupos marginalizados, dos deficientes e das crianças excluídas da escola.



Cada criança tem o direito fundamental a uma educação de *qualidade*. A educação inclusiva é considerada como um caminho para se responder às diversas necessidades de todos os alunos e para se promover a qualidade da educação. No entanto, a maior parte das escolas da Região da Ásia/Pacífico deparam com muitos desafios nas respostas às crianças com necessidades educativas:

- Muitos professores não estão preparados para receber todas as crianças nas suas salas de aula
- A comunidade nem sempre garante apoio
- A orientação da política educativa e da gestão das escolas nem sempre facilitam a perspectiva inclusiva.

Apesar destes desafios muitos países da região estão a envidar esforços significativos para abranger todas as crianças excluídas através da aplicação das estratégias inclusivas nos sistemas educativos.

Os 13 Departamentos Regionais da UNESCO e os 45 estados membros na região da Ásia/Pacífico estão a ser coordenados e a receber apoio técnico sobre a forma de promover a educação inclusiva. O Governo japonês está a financiar um projecto no Bangladesh, no Camboja e na Indonésia intitulado “Promoção de Competências e Desenvolvimento de Recursos na Educação Básica no Combate à Marginalização e Exclusão”.



O objectivo deste projecto é promover, nos vários países, a experiência de inclusão de alunos vulneráveis à exclusão e à marginalização, através do desenvolvimento de políticas, práticas, currículos e culturas que sejam promotoras da educação.

### **Desenvolvendo materiais educativos**

A UNESCO Bangkok publicou, em Abril de 2004, um instrumento, o “*Conjunto de Materiais para Criar Ambientes Inclusivos e Promotores da Educação*”. Estes materiais oferecem às escolas meios práticos para tornarem a educação mais inclusiva, mais acessível e mais sensível ao género. Destinam-se aos professores, aos administradores das escolas e aos responsáveis pelo planeamento educativo e contêm seis brochuras com a seguinte informação:

- Características e benefícios dos ambientes inclusivos e promotores da educação
- Como trabalhar com as famílias e as comunidades
- Formas práticas de incluir as crianças excluídas
- Instrumentos e ideias para tornar as salas de aula mais inclusivas, mais centradas nas crianças e mais sensíveis ao género (duas brochuras)
- Como desenvolver políticas e serviços saudáveis e protectores.

Está disponível na *Internet* uma versão em inglês destes materiais em [www.unescobkk.org](http://www.unescobkk.org). Será adaptado às necessidades dos contextos específicos dos diferentes países e será traduzido em diversas línguas da região.

Para mais informações contactar: [gender@unescobkk.org](mailto:gender@unescobkk.org)

### **Comemoração dos dez anos da Conferência de Salamanca de 1994 19-21 de Outubro de 2004**

Vai ser organizado um seminário regional sobre educação inclusiva em Bangkok, com a colaboração dos serviços centrais da UNESCO.

O objectivo deste seminário é a troca de experiências de práticas inclusivas na região e a exploração de estratégias e de acções futuras para as promover no âmbito da EPT. Estão disponíveis mais informações em: [www.unescobkk.org](http://www.unescobkk.org)

**O Sr. Olaf Sandkull é a pessoa de referência na área da educação inclusiva no Gabinete Regional da UNESCO para a Ásia e Pacífico, em Bangkok.**

**Pode ser contactado em:**

**UNESCO Bangkok**

**920 Sukhumvit Road**

**10110 Bangkok**

**Thailand**

**Tel.: 662391 0880 ext. 312**

**Fax: 66 2 391 0866**

**Email: [o.sandkull@unescobkk.org](mailto:o.sandkull@unescobkk.org)**

# Abordagem da EPT numa Perspectiva Inclusiva: o Papel da UNESCO

**A inclusão é entendida como uma resposta à diversidade das necessidades de todos os alunos, processada através do aumento da participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades e através da redução da exclusão da e na educação.**

A UNESCO acredita que a questão da inclusão deve ser vista como parte do vasto conjunto de actividades internacionais estimuladas pela Declaração da Educação para Todos de 1990 (EPT). Na documentação inicial da EPT havia uma breve menção às “necessidades especiais” Esta posição foi gradualmente substituída pelo reconhecimento de que a agenda da inclusão deveria ser vista como um elemento essencial do movimento da EPT, no seu conjunto. Assim, em vez duma ênfase na ideia de *integração* (baseada no pressuposto que devem ser organizados meios especiais para atender os alunos vistos como especiais, no âmbito dum sistema de ensino que se mantém na generalidade inalterado), assistimos, agora, a um movimento em direcção da *educação inclusiva*, em que o objectivo consiste na resposta às necessidades de todos os alunos.

O Enquadramento da Acção de Dakar e o subsequente Desenvolvimento dos Objectivos Educativos para o Milénio, apresentam uma perspectiva mais actualizada sobre a forma de concretizar a EPT no ano 2015. No entanto, a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e a Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais e o Enquadramento da Acção continuam a ser uma referência valiosa para todos os que estão envolvidos na luta pela educação inclusiva. Dão-nos, além disso, uma orientação sobre a forma de fazer progredir a política e a prática. Este é, sem dúvida, o documento internacional mais significativo que alguma vez surgiu na educação especial

A declaração conclui que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são:

***“...os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias na construção duma sociedade inclusiva e no alcance duma educação para todos.”***

Mais adiante, sugere que estas escolas podem:

***“...proporcionar uma educação eficaz para a maioria das crianças e desenvolver a eficiência e, em última análise, o custo-benefício de todo o sistema educativo.”***

## **A Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais – Salamanca. Espanha, 7-10 de Junho 1994**

“Reuniram-se em Salamanca mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente capacitando as escolas para atender todas crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”.

Prefácio da Declaração de Salamanca

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais
- adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo
- desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva
- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas

*Artigo 3*

Salamanca encoraja-nos a olhar para as dificuldades educativas duma nova forma. Esta nova maneira de pensar baseia-se na certeza de que as mudanças na metodologia e na organização – feitas como resposta aos alunos que enfrentam dificuldades – podem, sob certas circunstâncias, beneficiar todas as crianças. Desta forma, os alunos habitualmente categorizados como tendo necessidades especiais passam a ser vistos como um estímulo capaz de encorajar o desenvolvimento de ambientes educativos mais ricos.

### **Planos Nacionais de Acção da EPT**

A UNESCO apoia os países membros a desenvolver Planos Nacionais de Acção da EPT. Tenta assegurar que estes planos sejam realmente inclusivos, i.e., que se

destinem a todos os alunos. Isto significa que o princípio da inclusão deve informar e penetrar as estratégias em todos os níveis do sistema educativo. Este é um desafio fundamental que requer conhecimentos que não estão disponíveis em todos os países.

A UNESCO identificou quatro componentes da assistência técnica e do apoio que é necessário disponibilizar:

- formulação e revisão dos planos nacionais da EPT
- capacidade de implementação
- monitorização e avaliação
- mobilização de parceiros

No programa geral da UNESCO a inclusão constitui uma questão transversal. Se se pretende atingir a EPT, a inclusão tem de ser considerada como um princípio orientador do desenvolvimento do trabalho com os governos. No entanto, os próprios países devem identificar os tipos de apoio técnico de que necessitam para a implementação dos seus respectivos planos de EPT.

### **Assumindo a liderança**

A UNESCO continua a considerar a educação inclusiva como uma prioridade, assumindo a liderança nesta área e encorajando o seu progresso em todo o mundo. Neste contexto, e de modo a garantir que as metas do Enquadramento da Acção de Dakar abranjam as pessoas com deficiências, foi apresentado o seguinte *slogan* da EPT “*O Direito à Educação para Pessoas com Deficiências – Rumo à Inclusão*”.

O seu principal objectivo é garantir o acesso à educação e promover uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos com deficiências. Isto será atingido através da participação de pessoas com deficiências nos Planos Nacionais da EPT e através da pressão junto dos responsáveis pela política educativa para que identifiquem e removam as barreiras que existem nos sistemas educativos. Os objectivos estratégicos do *slogan* são:

- garantir o acesso à educação e promover a qualidade de educação para todas as crianças, jovens e adultos com deficiências
- modificar as atitudes face às diferentes crianças, criando o alicerce duma sociedade justa e não-discriminativa que encoraje as pessoas a viverem e aprenderem em conjunto.

O *slogan* funciona em parceria com outras agências das NU, com organizações internacionais e nacionais de deficientes e com doadores.

### **Partilhando ideias**

A UNESCO continua a encorajar e a partilhar experiências a nível internacional e a viabilizar materiais que podem ser usados para o apoio do desenvolvimento das políticas e práticas inclusivas.

### **Novos caminhos**

A UNESCO está num processo de mudança. Os departamentos regionais estão a assumir progressivamente uma maior responsabilidade para a implementação das

acções e verifica-se uma substituição da estratégia baseada em projectos para uma estratégia baseada em programas. Isto significa que os programas serão orientados pelos departamentos regionais, ficando os serviços centrais em Paris mais libertos para uma acção de coordenação e de facilitação. Menos de 30% dos fundos existentes são gastos pelos serviços centrais e mais de 70% pelos departamentos regionais.

Com meios muito limitados, a UNESCO necessita de trabalhar de diversas formas para promover uma mudança efectiva na educação. Em particular, para que tal seja sustentável é necessário introduzir uma mudança ao nível da política e do sistema. Trabalhando em cooperação com os governos e com as organizações de deficientes de nível local, nacional e internacional, a UNESCO caminha em direcção à visão de Salamanca sobre os sistemas educativos que são verdadeiramente inclusivos.



#### **Para mais informações contactar**

Universidade de Oslo  
Faculty of Education  
Department of Special Needs Education  
P.O. Box 1140  
Blindern, 0317 Oslo, Norway

Ou

UNESCO, Inclusive Education  
ED/BAS/EIE  
7 Place de Fontenoy  
75352 Paris 07 SP, France  
[www.unesco.org/education/inclusive](http://www.unesco.org/education/inclusive)

# Caminhando na Direcção da Formação de Professores numa Perspectiva Inclusiva

Windyz Ferreira

**Em 1996, fui convidada a participar num Seminário sobre "Necessidades Especiais na Sala de Aula", onde aprendi a utilizar estratégias inclusivas capazes de responder à diversidade dos alunos, no que respeita aos seus estilos de aprendizagem. O Seminário baseou-se no Conjunto de Materiais da UNESCO. A partir desse momento, as minhas convicções sobre a maneira de ensinar – em qualquer nível – têm sido frequentemente abaladas e a minha prática académica mudou radicalmente. Estas novas estratégias são muito diferentes da experiência que tive como estudante universitária.**

*Antes*, tinha algumas ideias bem definidas sobre a forma de ensinar, tais como: achar que é necessário conhecer o nome de cada aluno no início do período; que um bom professor deveria preparar aulas teóricas interessantes, durante as quais os alunos aprendem essencialmente através daquilo que ouvem; que os meios audiovisuais ajudam os alunos a estarem interessados; que era útil organizar a aula em semicírculo, de modo a facilitar a comunicações entre todos; e que se deviam convidar os alunos a participar na aula, trocando experiências.

Eu acreditava que estava a garantir a participação, troca de experiências e conhecimentos e que a minha prática traduzia o melhor que eu tinha aprendido ao longo da minha vida, como aluna e como professora. No entanto, a Declaração de Salamanca e o movimento em prol da educação inclusiva trouxe uma nova dimensão às minhas ideias sobre o trabalho na formação de professores no ensino superior.

*Agora*, eu acredito que:

- Os recursos materiais não têm valor se os recursos humanos forem menosprezados.
- Hoje, muitos alunos universitários são, eles próprios, professores experientes – o seu conhecimento, *know-how* e competência não devem ser menosprezados nos programas de formação de professores.
- Ouvir as vozes dos alunos deve constituir uma parte integrante do ensino universitário.
- O desenvolvimento do conhecimento dos professores deve envolver a participação directa dos alunos universitários na tomada de decisões sobre o conteúdo curricular e os métodos de ensino.
- Deve haver uma participação equitativa dos alunos e dos professores na construção dum conhecimento colectivo.
- O planeamento duma única estratégia pedagógica para todos os alunos aumentará a possibilidade de práticas exclusivas, uma vez que cada aluno irá responder de forma diferente.

Aprender através da acção

- Ouvir uma lição sobre uma questão teórica, desligada da realidade, não contribui para uma aprendizagem académica significativa.



- É muito mais eficaz aprender através da acção, da reflexão, do debate e da escrita sobre um contexto educativo concreto, do que passar todo o ano nas aulas da universidade, lendo, ouvindo palestras e escrevendo sobre essa realidade.
- A teoria da educação deveria ser considerada no contexto das experiências dos alunos, meios de origem, interesses e competências, assim como das escolas e comunidades onde trabalham.
- Criar oportunidades para a participação na sala de aula vai muito mais além do que “permitir-lhes que contribuam para a lição”.

#### Avaliação

- Os exames não são um meio eficaz nem justo de avaliar a aprendizagem. Aplicam-se igualmente a todos os alunos e estão desfasados dos contextos reais e do tempo real.
- Aprender é um processo e, por isso, a avaliação deve ser contínua, considerando cada aluno de forma individual, com um estilo próprio de aprendizagem.

À medida que desenvolvo as minhas práticas inclusivas na universidade, sinto-me chocada com o facto de, dez anos depois de Salamanca, as instituições de ensino superior ainda serem tão resistentes à mudança. O debate sobre a adopção de práticas mais inclusivas ainda se mantém à margem das universidades e dos programas de formação de professores. Espero estimular o debate sobre o papel das instituições de ensino superior na educação inclusiva e levar os professores a reflectir sobre as suas práticas pedagógicas. Termino este artigo com uma declaração de um dos meus alunos que ilustra problemas e soluções:

***“Há seis meses, fui convidado para ser Coordenador de Ensino (elemento que apoia os professores nas suas práticas pedagógicas) numa escola do ensino básico. Eu realmente precisava daquele emprego, mas não pude aceitar a oferta porque me considerava incapaz de ajudar os professores a planear e a ensinar. Embora eu tivesse sido professor durante vários anos, não me considerava suficientemente preparado para ajudar outros colegas. Hoje, depois de ter aprendido a trabalhar com estratégias inclusivas na sala de aula, a gerir o tempo, a ensinar o conteúdo curricular a todos os alunos e a criar oportunidades de participação de todos, sei que poderia aceitar aquele trabalho...” Zenaide, aluna, Programa de Formação de Professores.”***

**A Dr.<sup>a</sup> Windyz Ferreira tem estado a ensinar, há mais de 20 anos, na Universidade. É Presidente da “Educação para Todos” (ED-Todos), uma ONG Brasileira e é, também, membro do grupo internacional de coordenação da EENET.**

**[windyz\\_ferreira@edtodos.org.br](mailto:windyz_ferreira@edtodos.org.br)**

**Website: [www.edtodos.org.br](http://www.edtodos.org.br)**

# A Educação Inclusiva através do Desenvolvimento Comunitário no Bangladesh

Nicolas Heeren

**Salamanca acentuou que a educação inclusiva não é uma tarefa exclusiva dos Ministérios da Educação e das escolas – exige a cooperação da comunidade e das organizações de voluntários. Desde 1998, a Handicap International (HI) e os seus parceiros locais (incluindo a Christoffel Blinden Mission) têm estado a implementar uma nova forma de reabilitação de base comunitária, chamada “Community Approaches to Handicap, no Bangladesh e no Nepal.**

Neste programa, os parceiros trabalham com mais de cem “Local Community Development Organisations” (CDOs), normalmente activas em acções para o desenvolvimento, tais como as associações de micro-crédito, os grupos de mulheres, o desenvolvimento rural e agrícola ou o trabalho nos bairros de lata. O CAHD acredita que o trabalho através das CDOs permitirá, não só aumentar o número de doadores e assim aumentar o seu impacto, mas ajudará a trabalhar em prol da inclusão. Deste modo, a questão da deficiência está a ser tida em conta por organizações que formalmente não trabalhavam nesta área. Igualmente, espera-se que a questão da deficiência seja levantada, não como uma linha de acção separada, mas inserida no contexto das actividades existentes.

A CHAD tem um duplo objectivo:

- Desenvolver os serviços de reabilitação, aproximando-os dos agentes que neles intervêm, levando-os a um envolvimento activo e possibilitando uma sinalização precoce
- Inclusão de pessoas com deficiência nas iniciativas de desenvolvimento existentes.

Através desta estratégia, tem sido possível incluir crianças com deficiências no sistema educativo vigente numa forma eficiente e interessante.

Uma avaliação externa demonstrou que dois terços dos CDOs que participaram neste trabalho eram, de facto, generalistas, sem ter uma actividade específica para ou de pessoas com deficiência. O restante terço era composto por organizações orientadas para a deficiência e por organizações de pessoas com deficiência (DPOs). Pareceu-me que este ratio de dois terços para um terço era uma boa mistura, garantindo que a “deficiência” permanecesse a última questão (sob um apertado controle dos DPOs), enquanto a maioria dos CDOs generalistas trouxeram, com as novas ideias, um maior impacto e uma maior potencialidade de inclusão para pessoas com deficiência nas actividades comuns destes CDOs.

O centro deste programa reside em módulos para formação específica, visando cada módulo diferentes grupos. A formação começa com os orientadores dos CDOs. Para que os seus programas englobem, com sucesso, a problemática da inclusão da deficiência, é necessário começar por uma acção de sensibilização. Esta fase tem uma importância vital nas estratégias inclusivas. Sem uma participação activa dos responsáveis, não poderá ter lugar uma verdadeira inclusão. Os outros módulos

focam essencialmente as competências necessárias para o desenvolvimento dos programas de reabilitação de base comunitária e de inclusão.

Resumindo, a pergunta que os membros dos CDOs fazem é a seguinte: “Será que as pessoas com deficiência existentes nas comunidades onde trabalham beneficiam com as actividades de integração que temos estado a desenvolver?” Se a resposta for negativa a situação de exclusão verificada é posta em causa e é possível iniciar um trabalho em prol da inclusão.

Trabalhar com o pessoal das CDOs não implica um custo adicional, e os CAHD beneficiam da sua experiência em trabalho comunitário e dos contactos e conhecimentos que possuem. Isto tem-se revelado uma boa aposta. Por exemplo, para se conseguir levar as crianças deficientes para a escola, (as que nunca a frequentaram) ou fazê-las regressar (depois de a terem abandonado), é necessário desenvolver um trabalho intensivo com os professores, os pais e as outras crianças e respectivos pais. Um agente comunitário com capacidades de “comunicação comunitária” que já seja aceite pela comunidade, terá sem dúvida menos dificuldade em conseguir este objectivo.

Só no Bangladesh, a HI e os seus colaboradores incluíram mais de 1,000 crianças com deficiência no sistema educativo. A HI está a ponderar aplicar o “princípio do CAHD” a outros países, particularmente em África, e aplicar a mesma metodologia no trabalho que desenvolve na área da SIDA/HIV.

**Nick Heeren é Director de programas da HI.**

**14 Avenue Berthelot**

**69361 Lyon – cedex 07**

**France**

**Email: [nheeren@handicap-international.org](mailto:nheeren@handicap-international.org)**

**Podem-se solicitar mais informações sobre educação a Françoise Sauzet:**

**Email: [fsauzet@handicap-international.org](mailto:fsauzet@handicap-international.org)**

---

Nota

Uma avaliação revelou que numerosas organizações iniciaram actividades relacionada com a deficiência utilizando pessoal específico, mas isso não levou a que abrissem as suas outras acções à população com deficiência. Assim, não foi atingida a mais valia relativa que uma inclusão nas actividades destinadas à população em geral poderia proporcionar.

# Desenvolvendo Ambientes Inclusivos, Oriang, Quénia

Orpa Orgot

**Salamanca acentua a importância dos “serviços de apoio externo” e das “perspectivas comunitárias” para garantir o sucesso da educação inclusiva. Neste artigo, Orpa sublinha as realizações dos professores, pais, alunos, membros da comunidade e da equipa da “Leonard Cheschire International” junto dum agrupamento de cinco escolas no Quénia Ocidental, visando a promoção de ambientes e de práticas inclusivas. Foi criada uma estrutura de suporte para garantir a sustentabilidade desta iniciativa inclusiva e para encorajar a comunidade a responsabilizar-se por ela. Foram estabelecidos centros de recurso em cada escola par apoiar e documentar o processo de inclusão.**

Desde 2001, a “Leonard Cheschire International” (LCI) tem apoiado um programa piloto de educação inclusiva em cinco escolas de Oriang, no Quénia Ocidental. O projecto abrange 2,200 crianças, das quais 178 têm deficiência de diferentes graus (essencialmente baixa visão, deficiências físicas, epilepsia, dificuldades de aprendizagem e – em pequeno úmero - problemas de audição). Muitas crianças têm deficits intelectuais causados pela malária e a falta de acesso ao tratamento adequado.

Através do seu programa de formação e desenvolvimento regional, o LCI apoia técnica e financeiramente este projecto. A “Estratégia da África Oriental e da África do Norte” sublinha a promoção da educação inclusiva, adoptando uma transferência global dos serviços residenciais de longo termo para actividades baseadas na comunidade. O apoio a Oriang é garantido através de dois elementos experientes em educação inclusiva e inclui: o desenvolvimento de estruturas; atitudes adequadas; e a capacidade de formar professores, alunos, pais e as comunidades envolventes a atingir uma educação de qualidade para as crianças com deficiência.

## **Ambientes promotores duma aprendizagem inclusiva**

Uma estratégia fulcral consiste na promoção dos ambientes de sala de aula que tem conduzido ao seu enriquecimento em termos de linguagem e à introdução do conceito de centro de aprendizagem. Este centro de aprendizagem é uma área bem planeada da sala de aula em que as crianças podem vivenciar uma aprendizagem activa, interacção e comunicação uns com os outros. Dá-se especial importância ao permitir que os alunos se desenvolvam no seu próprio ritmo e se sintam confiantes e auto-motivados. As actividades implicam o trabalho criança-a-criança, de modo a que desenvolvam as suas competências de liderança. As crianças, mais do que competirem, partilham experiências, utilizam autoavaliação e avaliação entre colegas num ambiente não ameaçador e desenvolvem e exploram os seus estilos individuais de aprendizagem. O centro de aprendizagem encoraja a escolha e a tomada de decisões, tal como implica a gestão do tempo e a capacidade de se manterem centrados nas tarefas. Através de actividades de formação em serviço, o projecto encoraja a mudança do papel do professor, passando de um fornecedor de conhecimentos para um facilitador e um parceiro no processo de aprendizagem.

Afim de desenvolver o ambiente de aprendizagem, introduziram-se os seguintes melhoramentos – alguns dos quais possibilitados através da mobilização comunitária:

- Construção de rampas de acesso aos edifícios escolares
- Construção de latrinas adaptadas às crianças com deficiências físicas
- Alargamento das janelas das salas de aula
- Pintura das paredes de modo a aumentar a iluminação de algumas salas de aula
- Reconstrução de todas as aulas deterioradas
- Nivelamento dos recreios para facilitar a mobilidade.

### **Utilização de todos os sentidos**

Foram organizados seminários de formação tendo por objectivo encorajar os professores a integrar todos os sentidos no seu ensino, de forma a ajudar os alunos com necessidades especiais a utilizar os sentidos de que dispõem. Por exemplo, dá-se oportunidade a um aluno que não ouve bem de utilizar um som amplificado, de ter um lugar especial na aula e de dispor de ajudas visuais tais como mapas e objectos reais. Um aluno com uma deficiência visual pode utilizar o tacto e a audição.

### **Estratégia de Linguagem Global**

Em Oriang, introduziu-se a “Estratégia de Linguagem Global”. Baseia-se na interconexão entre as seis competências linguísticas: leitura, escrita, fala, audição, observação e dramatização. Esta estratégia promove o desenvolvimento físico, emocional, espiritual e cognitivo da criança. Permite, ainda, explorar os interesses da criança em relação à natureza, às histórias, aos poemas, ao humor e à música. À medida que as crianças participam em actividades que, além de interessantes, estão orientadas para determinados fins, desenvolvem-se as suas competências linguísticas e as suas capacidades mentais.

### **A cultura Africana no ensino escolar**

Recentemente, tem-se vindo a formar os professores do ensino primário (e os directores) na utilização desta estratégia no ensino da língua. Têm sido encorajados a incorporar os aspectos positivos da cultura e da tradição Africanas na literacia da escola primária e no estudo da língua. Os professores podem fomentar o prazer da aprendizagem da língua e da literacia, baseando-se inicialmente na cultura oral e utilizando conversações artísticas (uma pessoa representa mais do que um papel contando uma história), trocadilhos, adivinhas, provérbios, contos populares, mitos, lendas e cantigas. Incorporando a cultura Africana no ensino da sala de aula, prevê-se que a comunidade passe a ter um maior envolvimento na escola.

### **Formação de professores**

Um acordo estabelecido com o “Kenya Institute of Special Education” (KISE) possibilitou que se organizassem, de forma permanente, cursos de formação em serviço para os professores de Oriang. O KISE oferece qualificações traduzidas em certificados (cursos com a duração de um ano) e em diplomas (cursos com a duração de dois anos). Durante o tempo lectivo são organizados cursos à distância e, durante as férias, encontros com os tutores.

Este modelo de formação, embora esteja disponível para outras áreas curriculares, tais como a Matemática e o Inglês, é o primeiro, no Quênia, a incorporar a educação inclusiva. Os resultados duma pesquisa realizada pelo LCI em 1999 tiveram um papel muito relevante no planeamento deste curso. Actualmente, encontram-se 15 professores a frequentar o Curso relativo ao Diploma em Educação Inclusiva, o qual inclui língua gestual, Braille e a utilização de ajudas pedagógica e técnicas.

### **Envolvimento comunitário**

Para se garantir a sustentabilidade, o projecto é gerido por uma comissão composta por elementos da comunidade local. A comissão recebeu uma formação em gestão comunitária de projectos e a sua competência está em constante progresso. Os 16 membros que a compõe exercem uma supervisão sobre cinco “School Disability Committees” (SDC). Um SDC consiste em duas pessoas, pertencendo cada uma delas aos seguintes grupos: pessoas deficientes; pais de crianças deficientes; professores, membros de comités de escolas e trabalhadoras de saúde da comunidade. Cada SDC trabalha com grupos de apoio (na maioria, organizações de pessoas com deficiência), afim de identificar as crianças deficientes e de apoiar a sua educação e bem-estar. Através do SDC, os pais recebem formação na educação e cuidados com os seus filhos com deficiência. O projecto capacitou todos os pais para serem parceiros na gestão das escolas e serem mais intervenientes na tomada de decisões.

### **Criança-a-Criança**

Com a utilização dos princípios do apoio Criança-a-Criança, o projecto foi capaz de disseminar mensagens fundamentais dirigidas aos alunos e aos membros da comunidade, através do teatro participado, do relato de histórias, da música e da poesia. Acompanhando o ensino dos professores com a estratégia Criança-a-Criança, as crianças trabalham agora com os pais e com os trabalhadores de saúde da comunidade em planos de acção que ajudam a transmitir à comunidade mensagens sobre a deficiência e a promover a acção comunitária nesta área.



### **Materiais de apoio**

Foi criado um centro de recursos de nível central que garante um apoio especializado às escolas e às famílias. Dispõe duma biblioteca, de serviços de formação, de uma área de terapia e de uma unidade de comunicação. No futuro, irá oferecer facilidades na utilização da Internet. Foi decidido que um centro nacional não era suficiente e, assim, cada uma das cinco escolas tem igualmente um pequeno núcleo de recursos com uma mini-biblioteca, com acesso a materiais educativos e recreativos, incluindo os feitos pelos alunos e professores.

### **Documentação**

Durante este ano pretendemos documentar o processo da educação inclusiva e a forma como ele modificou tantas vidas – não só das crianças deficientes, mas também das suas comunidades. Pretendemos fazer isto através dum Boletim e dum documentário em vídeo. Ambos irão incluir histórias de interesse humano e de aprendizagens adquiridas. Prevemos utilizar estes documentos na educação, sensibilização e mobilização das pessoas chave, incluindo as do Ministério da Educação. Desta forma, esperamos vir a influenciar a mudança das políticas que dizem respeito à educação e ao desenvolvimento comunitário.

### **Orga Ogot é o Responsável do LCI na Área da Educação Inclusiva**

**LCI**

**PO Box 5575**

**Kisumu, Kenya**

**Para mais informações sobre o trabalho da LCI na Região Leste e Norte de África contactar:**

**Njambi Waciuma**

**Administrator/Communications Officer**

**PO Box 38748 – 00600**

**Nairobi, Kenya**

**[enchesshire@iconnect.co.ke](mailto:enchesshire@iconnect.co.ke)**



# Incluindo Crianças Surdo-Cegas

Sumitra Mishra e Bem Simms

**A Declaração de Salamanca foi um momento de viragem para as crianças surdo-cegas e suas famílias. Foi a primeira declaração de nível internacional a fazer referência às necessidades específicas das crianças surdo-cegas (1). No entanto, de acordo com a experiência do Sense International e dos seus parceiros, a repercussão de Salamanca no número de crianças surdo-cegas que acedem às oportunidades educativas foi mínimo ou mesmo nulo (2). De facto, há uma compreensão muito limitada da forma como as crianças surdo-cegas podem ser enquadradas, quer em estruturas regulares, quer em espaços especiais (3).**

Este artigo sublinha os problemas que as crianças surdo-cegas enfrentam, dando exemplos de crianças com quem o Sense está a trabalhar na Índia. Levanta questões sobre o nosso conceito do termo “inclusão” e a forma como está a ser interpretado “no terreno” pelos governos nacionais e pelos activistas dos direitos das crianças.

Dez anos depois de Salamanca, a esmagadora maioria das crianças surdo-cegas continua excluída das estruturas educativas. Aqueles que estão na escola confrontam-se com elevados ratios professor/alunos e com estratégias educativas que não têm em consideração as suas necessidades específicas de comunicação. Os níveis de abandono escolar matem-se elevados.

A surdo-cegueira não é reconhecida como uma deficiência distinta; os planos de educação que visam a Educação para Todos não a referem, não existem estatísticas que suportem o planeamento de recursos educativos, verifica-se uma falta de *know-how* na sala de aula, e as acções de apoio às famílias e às crianças são muito limitadas.

**Vibuti é uma criança surdo-cega de oito anos que foi contactada pela “Blind’s People Association”, Ahamedebad. Apesar das suas capacidades, nenhuma escola regular a aceitou. Nos últimos meses, a Vibuti foi rejeitada pela escola especial que estava a frequentar. Em ambos os casos, as escolas consideraram que não tinham os conhecimentos nem os recursos necessários.**

Estas questões foram abordadas em Salamanca, mas os esforços para implementar as orientações apresentadas sobre as estratégias educativas específicas para as crianças surdo-cegas foram quase nulos. Para além disso, Salamanca tem sido utilizada pelos governos como uma justificação para a redução dos meios e dos financiamentos do sector da educação especial. As crianças surdo-cegas, cuja imensa maioria exige apoio educativo especializado, foi relegada para a face “fora de moda” do debate sobre a inclusão. O resultado da negligência a que foram votados os recursos especializados teve como consequência que a exclusão das crianças surdo-cegas atingisse agora os níveis de 1994.

**Rumi, uma menina de sete anos da aldeia de Orissa, foi integrada, em 2.003, num grupos de 35 alunos na sua escola local. Fica sentada atrás, isolada, incapaz de participar nas actividades. O professor tem adiado o pedido dos apoios devidos à sua deficiência. “Não tenho mãos a medir”, foi o que ele disse à “Sense International”. “Tenho que dar atenção a toda a classe e não a cada aluno em particular.**

Uma situação típica da nossa experiência, assim como dos nossos parceiros, foi a atitude tomada pelo governo do Brasil e pelos responsáveis do Banco Mundial na conferência realizada no ano passado no Rio de Janeiro: dum lado, longas discussões sobre a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências físicas; do outro lado, silêncio e incompreensão perante as questões colocadas pelos pais das crianças surdo-cegas.

Neste caso, que escolhas se apresentam ao educador ou ao defensor das crianças surdo-cegas? Não será preferível manter a criança em casa, dando-lhe um apoio individual através duma mãe ou dum pai ou de um trabalhador social?

**Javed frequenta uma escola residencial para crianças cegas em Nova Deli. Transitou ao longo da escolaridade sem nunca ter feito um exame. Um professor explicou: “Ele é muito fraco nos seus estudos”. Recentemente a escola descobriu que ele tinha uma deficiência auditiva. A resposta da escola, perante este facto, foi pedir á família que o mudasse para uma escola de crianças com problemas de aprendizagem. O seu futuro ficou em aberto.**



A “Sense International” acredita que as crianças surdo-cegas têm o direito de aceder ao sistema educativo e que deveriam ter o apoio necessário para permitir este acesso. Adoptamos um conceito de educação que tem em consideração as necessidades de cada criança, e garante ambientes que, sob o ponto de vista físico, educativo e social, proporcionem a aprendizagem de todas as crianças. Pelo facto das crianças surdo-cegas terem necessidades únicas e complexas, reconhecemos que pode ser preferível que a sua educação tenha lugar em espaços especializados ou em escolas especiais.

No entanto, também reconhecemos que, em certos casos, desde que exista um apoio especializado, as crianças surdo-cegas se possam desenvolver em ambientes integrados.

Para conseguir este objectivo a “Sense International” está envolvida num conjunto de actividades:

- Na Roménia, trabalhamos de perto com o Ministério da Educação: pela primeira vez, na história desse país, as crianças surdo-cegas têm tido acesso a salas de aula em escolas especiais oficiais; organizou-se uma rede de apoio entre professores e editaram-se diversas publicações de modo a apoiar os professores nesta área.
- Na Índia, iniciámos uma estratégia de reabilitação de base comunitária, de modo a conseguir a identificação precoce das crianças, o apoio às famílias e uma mudança de atitude nas comunidades mais vastas. Em última análise, estes programas conduziram à inclusão das crianças nas escolas de aldeia, com o apoio de trabalhadores de base devidamente treinados.
- Na Bolívia procurámos manter as crianças com o síndrome de Usher <sup>(4)</sup> no sistema educativo especial, prestando informação e formando os professores mais relutantes em se adaptar a estas estratégias.

O “Sense International” pode estar orgulhoso do seu trabalho. No entanto, cada passo que damos torna-nos mais conscientes do muito que ainda há a fazer.

Está na altura de construirmos uma parceria mais vasta com todos os que estão envolvidos na implementação de Salamanca. No entanto, para que isto aconteça, temos de adoptar uma interpretação mais equilibrada dos seus objectivos. Os governos e as agências internacionais têm, durante demasiado tempo, ignorado os desafios que as crianças surdo-cegas apresentam aos educadores e aos gestores da educação. Agora é altura para mudar.

**Sumitra Mishra é gestora de programas no Departamento da Índia da Sense International e pode ser contactada em:**

**WZ-33<sup>a</sup>**

**2nd Floor – Left**

**Opp LML Workshop**

**New Delhi, India**

**Tel 919925618430**

**[sumitra@senseintindia.org](mailto:sumitra@senseintindia.org)**

**Ben Simms é gestor de Programas e trabalho no departamento da Sense International em Londres:**

**11-13 Clifton Terrace**

**Finsbury Park**

**London**

**N4 3SR**

**UK**

**Tel: 44 207 567 3377**

**[Ben.simms@senseinternational.org.uk](mailto:Ben.simms@senseinternational.org.uk)**

**Website: [www.senseinternational.org.uk](http://www.senseinternational.org.uk)**

Notas:

1. As políticas educativas (podem) ter em consideração as diferenças individuais e as situações...(desde). Dada as necessidades particulares de comunicação das pessoas surdas e surdo-cegas, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.
2. Só em 1998 é que o governo do R.U. adoptou uma definição formal de surdo-cegueira: "As pessoas são consideradas como surdo-cegas se a combinação da sua deficiência visual e auditiva causar dificuldades na comunicação, acesso à informação e à mobilidade".  
Department of Health (2001) Social Care for Deafblind Children and Adults, UK: HM Government
3. Não há estatísticas fiáveis relativas ao número de pessoas surdo-cegas. A identificação mais eficaz de pessoas surdo-cegas foi realizada pelo Bradford City Council no R.U., a qual identificou 90 pessoas surdo-cegas em 1000,000 (2003).
4. O Síndrome de Usher é uma condição genética que causa a surdez ou a deficiência auditiva à nascença e a perda de visão a partir da adolescência. Afecta cerca de 5% da população surda.

**O Sense International gostaria de estabelecer um diálogo com os leitores do EENET, o que nos traria novas ideias para o trabalho que estamos a fazer com as crianças surdo-cegas e suas famílias nos países em desenvolvimento. Por favor contactem-nos!**

# O que é uma Cultura de Inclusão?

Judy Kugelmass

A declaração de Salamanca define a inclusão como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos. Os seus objectivos consistem em eliminar a exclusão social que é consequência das respostas à diversidade relacionada com a raça, as classes sociais, a etnicidade, a religião, o género e a capacidade. No entanto, esta definição não é universalmente aplicada.

Em escolas de todo o mundo, “inclusão” significa unicamente a colocação de crianças com deficiência em classes regulares, ao lado dos seus colegas. Estou interessada em compreender a forma como as definições de educação inclusiva se reflectem na forma como funcionam as escolas. Isto levou-me a investigar escolas oficiais em Inglaterra, em Portugal e nos Estados Unidos. Neste artigo descrevo aquilo que aprendi a partir destas escolas, cuja missão reflecte a definição de inclusão, apresentada na declaração de Salamanca.

As escolas têm culturas organizacionais que lhe são próprias e que reflectem as sociedades em que estão inseridas. Encontram-se, no entanto, culturas organizacionais que traduzem novas ideias. Estas instituições progressivas introduzem inovações e servem como modelos daquilo que será possível vir a acontecer nas respectivas sociedades. As três escolas que visitei representam este tipo de organizações. Cada uma atende populações diversas de alunos sob o ponto de vista cultural e linguístico, vindo grande percentagem deles de famílias com recursos reduzidos.

A escola Americana está situada numa pequena cidade do Estado de Nova York e atende alunos vindos de diferentes grupos populacionais: Europeus, Africanos, Asiáticos, e Latino-Americanos. Existem ainda muitas crianças de famílias que imigraram recentemente, assim como refugiados, muitos dos quais com um conhecimento muito limitado da língua Inglesa. A escola em Portugal serve uma região perto de Lisboa, com uma população economicamente desfavorecida e culturalmente diversa, incluindo um número crescente de crianças cuja língua materna não é o Português e que vieram de antigas colónias portuguesas ou são refugiadas de outros países Africanos, da Europa de Leste ou do Oriente. A escola Inglesa está situada em Londres e atende uma população semelhante, com uma maioria de alunos bilingues ou multilíngues. Entre os alunos havia crianças que eram imigrantes e/ou refugiadas de países da África Oriental, de países do Médio Oriente ou de África. Em cada uma destas escolas, crianças com deficiência e outras necessidades educativas especiais eram educadas em classes regulares em conjunto com os restantes colegas.

Todas as culturas funcionam a múltiplos níveis – interligados e apoiando-se uns aos outros. Estes níveis incluem aspectos organizacionais visíveis de ordem técnica e artística. Os valores e as crenças que os membros das organizações trocam entre si reflectem-se nestes aspectos que podem ser observados. Isto representa uma segunda dimensão da cultura. O sentido subjacente das conexões existentes entre estes dois níveis representa uma terceira dimensão da cultura, por vezes escondida. Em cada escola, esta ligação foi estabelecida e sustentada por um compromisso

estabelecido de modo não formal por toda a equipa educativa. As culturas destas escolas caracterizam-se por:

- Encarar as diferenças entre os alunos e os membros da equipa como recursos
- Aspectos organizacionais que apoiam a colaboração entre os membros da equipa
- Uma colaboração interactiva entre os educadores e os alunos
- Uma liderança partilhada com os professores e outros membros da equipa
- Uma vontade de lutar pela sustentabilidade das práticas inclusivas
- Uma compreensão da natureza política/social da inclusão
- A utilização duma linguagem e duma simbologia que facilita a comunicação dentro da escola e na comunidade
- Um empenhamento e uma crença na educação inclusiva.

O desenvolvimento das estratégias inclusivas não surgiram como um processo mecânico, consistindo na utilização de uma única reestruturação ou na utilização de uma determinada prática pedagógica que, por si só, gerariam níveis crescentes de participação entre os alunos. Pelo contrário, o que foi central e comum às três escolas consistiu antes na prioridade concedida ao processo colaborativo. A colaboração assumiu-se tanto como uma expressão da prática como uma manifestação dos valores inclusivos, articulados pela equipa à medida que se caminhava para a criação duma comunidade em que todos os indivíduos – educadores e alunos – eram valorizados. Em cada escola, as práticas colaborativas de ensino e os aspectos organizacionais eram apoiados pela convicção partilhada por educadores e alunos no valor de cada criança e de cada adulto. Esta convicção, para além de moldar a forma como os alunos eram atendidos, estendeu-se à forma como os adultos se relacionavam entre si, e incluía a valorização da contribuição única que cada um trazia à respectiva comunidade.

**Dr. Kugelmass é uma professora associada, especializada em formação de professores. Trabalhou a nível internacional no desenvolvimento de escolas inclusivas.**

**Dr. Judy W. Kugelmass**  
**School of Education and Human Development**  
**Binghamton University**  
**Binghamton, NY 13902**  
**USA**  
**Email: [Jkugelmass@aol.com](mailto:Jkugelmass@aol.com)**

# Prioridade ao Desenvolvimento da Política Educativa - Sri Lanka

Padmani Mendis

O Sri Lanka tem dado uma atenção especial à educação de crianças com deficiência. A primeira escola para crianças Surdas e Cegas teve início em 1912! No início dos anos 70, o Ministério da Educação lançou um plano de desenvolvimento de oportunidades educativas para as crianças com deficiência, através da sua integração. No entanto, desde a adopção da Declaração de Salamanca, a ênfase tem consistido na educação inclusiva.

A maioria das crianças com deficiência frequentam classes regulares nas escolas oficiais. Um pequeno número frequenta Unidades de Educação Especial, ligadas às escolas oficiais e a escolas especiais privadas. Em 2001, as crianças com deficiência em classes regulares representavam 2.37% da população escolar, num total de cerca de quatro milhões.

As reformas do ensino primário, introduzidas em 1997, deram um grande impulso à inclusão das crianças com deficiência nas classes regulares. Os currículos baseados nas competências e a avaliação contínua substituíram os exames de fim de semestre e de fim de ano. Introduziram-se mudanças no ensino na sala de aula, passando a ser centrado no aluno, com actividades de grupo e a ser baseado em actividades práticas, visando a aquisição de competências técnicas. As actividades curriculares coordenadas, o apoio, a orientação vocacional e as novas técnicas de formação de professores, beneficiam as crianças com deficiências na educação inclusiva.

Quando a criança entra na escola primária, um médico e a professora da classe fazem a sua avaliação. Os pais também participam nesta avaliação. A avaliação permite ao professor utilizar métodos de ensino baseados na criança, de modo a responder aos seus problemas específicos.

Isto requer uma formação eficaz, adequada e relevante de todos os professores, realizada de forma contínua. As avaliações prolongam-se até que as crianças terminem a escolaridade primária.

Nos últimos anos, têm-se verificado, igualmente, progressos na formação de professores para a educação inclusiva. O Instituto Nacional de Educação proporciona uma formação inicial e contínua de “Formadores” em educação inclusiva e em educação primária. Foi estabelecido um curso de três anos para professores de apoio para a educação inclusiva e um curso de dois anos para professores de educação especial. Prepararam-se “Responsáveis de Zona para a Educação Inclusiva” capacitando-os para elaborarem os currículos e materiais de apoio à formação destes quadros, assim como dos professores regulares e dos professores de apoio.

Em Agosto de 2003 foi aprovada uma “Política Nacional para a Deficiência” e, actualmente, está a ser preparada a legislação que possibilitará a sua concretização prática. A Política Nacional para a Deficiência contém uma medida sectorial



específica relativa à educação escolar, baseada na educação inclusiva. Esta medida teve em consideração dois factores: muitas crianças com deficiência não estão ainda a iniciar a escola, apesar da percentagem de crianças na educação primária ser de 92%; o abandono escolar das crianças com deficiência é excepcionalmente alto.

O alto nível de atrito existente pode ser um reflexo da inadequada educação que é ministrada às crianças com deficiência. Um número reduzido de crianças vai além da escolaridade primária e só uma mínima percentagem prossegue até ao nível superior.

Em Dezembro de 2003, a “Comissão Nacional de Educação” na sua proposta - “Enquadramento da Política Educativa Nacional do Sri Lanka”- incluiu, no capítulo sobre “Oportunidades Educativas – Equidade e Excelência” um área específica sobre a “Educação de Crianças com Deficiência”. Isto abarca as recomendações relativas à política e às estratégias do documento “Política Nacional para a Deficiência”.

A utilização da expressão “crianças com deficiência” é significativa. Um estudo recente sobre a educação inclusiva revelou que os professores raramente identificam estas crianças como fazendo parte do grupo das que têm “necessidades educativas especiais”. É necessário identificar as deficiências nas crianças de modo a que seja possível responder às suas necessidades específicas, e de modo a que os professores de ensino regular possam adquirir os conhecimentos e as competências requeridas para lidar com elas. O termo não enfatiza a diferença, mas é utilizado num contexto social, descrevendo cada situação particular.

As reformas do ensino primário têm proporcionado as estratégias necessárias para promover a qualidade da educação, mas temos ainda de ver que resultados acarretam para as crianças que têm deficiência. Quando nos documentos “Política Nacional sobre a Deficiência” e “Política de Educação” for dado o devido relevo às medidas de política e as estratégias que visam o desenvolvimento da educação inclusiva, espera-se que as crianças com deficiência vejam realizado o seu direito à educação.

**Padmani Mendis trabalhou como consultor internacional sobre a deficiência durante 25 anos, tendo estado directamente envolvido na educação de crianças com necessidades especiais. Pode ser contactada:**

**17 Swarna Road**

**Colombo 06**

**Sri Lanka**

**Tel./ Fax. 94 11 2587853**

**Email: [mendisnl@sitnet.lk](mailto:mendisnl@sitnet.lk)**

# C-EMIS – Um Instrumento para a Educação Inclusiva para Todos

Els Heijnen

A Educação para Todos (EPT) não é automaticamente inclusiva. Um grande número de crianças continua a ser excluída da educação regular. As crianças que são marginalizadas das escolas oficiais mantêm-se “invisíveis” nos registos existentes, contribuindo para a falta de informação fiável relativa ao número de crianças que não frequenta a escola, para a falta de dados sobre a exclusão, frequência irregular, aprendizagem limitada ou abandono escolar.

As razões justificativas da exclusão baseiam-se, em grande medida, na ideia de que algumas crianças são menos capazes e menos valorizadas porque são pobres, trabalham, são raparigas, têm deficiências, provêm de minorias étnicas ou são consideradas “diferentes” por outras razões.

O compromisso dos governos em relação aos “Sistemas Nacionais de Informação sobre a Gestão Educativa” (SNI) incluída na Declaração de Dakar (2000), tem sido desenvolvido de modo a recolher de forma sistemática informação sobre o planeamento e monitorização da educação e de modo a conseguir que todas as crianças frequentem a escola. Embora este seja um bom ponto de partida, os SNI governamentais continuam a não contabilizar muitas crianças que não frequentam a escola ou que não acompanham os programas escolares. Uma razão importante que justifica este facto consiste na falta de um pensamento e de um planeamento inclusivos por parte dos responsáveis pela política e pela gestão educativa. Outras razões que justificam a exclusão de muitas crianças vulneráveis e marginalizadas consistem em:

- A recolha de dados é feita “de cima-para-baixo” – os governos centrais determinam a informação que deve ser recolhida
- Os níveis de frequência escolar são sobrestimados e os de abandono subestimados
- Priorizam-se os números em detrimento das razões que os justificam
- As médias nacionais escondem as diferenças regionais
- O foco está centrado na escola e não nas crianças
- Há uma falta de informação sobre os direitos das crianças
- Há uma falta de participação da comunidade e descrença na sua capacidade de actuação
- Focam-se unicamente as escolas oficiais

Assim, verifica-se que não existe uma informação fiável sobre a dimensão do problema das crianças excluídas da escola, sobre as características destas crianças e sobre as razões que levaram as escolas a falharem a sua acção em relação a elas. Se pretendermos desenvolver as escolas de modo a que sejam mais actantes em relação às necessidades locais, temos que lhes dar autonomia para avaliar e resolver os seus próprios problemas.

Uma vez que há tantas limitações nos SNIs, é necessário desenvolver sistemas baseados na comunidade, ou seja SNIs – C. Tratar-se-ia dum sistema

descentralizado de recolha de dados, implementado com a participação activa das comunidades, pais, professores, membros dos governos locais, e até as próprias crianças. A informação seria analisada e utilizada no momento da recolha. Um dos objectivos seria implementar a actuação a nível local – quer a nível formal quer informal.

Os SNIs-C têm funcionado, a nível experimental, na Ásia do Sul e Central (Paquistão, Sri Lanka, Nepal, Bangladesh, Tajikistão, Kyrgyzistão) tendo sido apoiados tecnicamente pela Save the Children ou a UNICEF, em parceria com os governos locais.

O sucesso na implementação dos SNIs-C contribui para o desenvolvimento da capacidade das comunidades na gestão descentralizada dos sistemas educativos que visam uma educação de qualidade para todas as crianças. Não se trata dum sistema paralelo, mas complementa a acção dos SNIs governamentais, criando uma melhor compreensão sobre a educação inclusiva e uma melhor intervenção educativa para todas as crianças. Os SNIs-C valorizam a importância de encontrar e tornar visíveis todas as crianças numa determinada área administrativa, especialmente aquelas cujos direitos à educação tenham sido previamente negados. Procura promover a competência dos financiadores para utilizarem dados quantitativos sobre a qualidade educativa e o desenvolvimento das escolas. Enquanto tal, os SNIs-C são instrumentos destinados ao planeamento e programação em prol da inclusão.

Para além da recolha e análise de dados, as comunidades monitorizam as realizações e a gestão no sector educativo. Os critérios para uma monitorização local desenvolvem-se em parceria com o governo e incluem instrumentos capazes de medir o nível de inclusão, a qualidade e a relação local de custo-benefício. Um factor particular dos SNIs-C é a inclusão de dados oficiais sobre o nível da aprendizagem. As crianças, os pais e as comunidade têm o direito de saber de que modo as escolas estão a cumprir a sua função educativa, proporcionando aos seus alunos as competências de aprendizagem.

**“Crianças que aprendem em conjunto, aprendem a viver em conjunto”**

**Els Heijnen foi consultora de Educação para o Save the Children-Sweden-Denmark-UK no Bangladesh até Maio de 2004 e agora é Consultora de Projectos (Helvetas/SDC) para o projecto nacional de formação de professores do governo do Butão. Pode ser contactada em:  
Email: [els.heijnen@helvetas.org](mailto:els.heijnen@helvetas.org)**

# Inclusão em Java Central, Indonésia

Prof. Moch. Sholen Y.A. Ichrom e Terge Magnusson Watterdal

Há poucos anos atrás, o Ministério da Educação Nacional da Indonésia decidiu iniciar a preparação do lançamento, a título experimental, da educação inclusiva num pequeno número de escolas primárias e pré-secundárias, em várias regiões do país. Em Java Central, o objectivo centrou-se nas crianças com deficiência visual. Na Primavera de 2003, Pemalan, em Java Central, foi seleccionada pelas autoridades nacionais, provinciais e distritais de educação, para ser uma das áreas piloto. Este artigo apresenta o progresso que se verificou neste projecto-piloto.

Java Central é uma das províncias mais densamente povoadas da Indonésia, com mais de 32 milhões de habitantes, numa área de apenas 34,000 quilómetros quadrados. Apesar desta densidade populacional, a Java Central é eminentemente rural, com uma economia baseada na agricultura.

Afim de garantir que a implementação do projecto-piloto em educação inclusiva tivesse o pleno apoio das comunidades locais, foi desenvolvido um programa de sensibilização em cooperação com: as autoridades educativas provinciais e distritais; a Universidade de Sebelas Maret, em Solo; directores e professores de escolas especiais; e representantes de ONGs. Para além de se proporcionar a estes responsáveis e financiadores da área educativa uma introdução sobre o conceito de inclusão, também se focou o laço existente entre inclusão, cultura e religião. Identificámos elementos de inclusão nas culturas e nas religiões das diferentes comunidades envolvidas e baseámos a nossa estratégia de sensibilização nos valores familiares, enriquecidos com as novas ideias.

Assim, a resposta dos responsáveis provinciais da educação foram positivas. No entanto, uma vez que os distritos têm agora a principal responsabilidade sobre a educação primária, foi fundamental conseguir também o seu apoio. A sua resposta foi, de um modo geral, positiva mas alguns dos funcionários do serviço educativo mostraram a sua preocupação sobre as implicações orçamentais da educação inclusiva. Alguns directores e professores apresentaram as suas dúvidas sobre a forma de ensinar crianças com necessidades especiais nas classes regulares. Para ir ao encontro destas preocupações, foi acordado que se procuraria a forma de co-financiar o projecto-piloto, utilizando fundos nacionais, provinciais e distritais e se tentaria o apoio por arte das ONGs. A UNESCO também concordou em colaborar com algumas das acções de sensibilizações com meios, verbas e materiais educativos. Para além disso, os professores das escolas incluídas no projecto-piloto em Pemalang puderam frequentar uma série de acções de formação, cursos intensivos e práticos, sobre gestão de sala de aula, estratégias de ensino, orientação e mobilidade e Braille, uma vez que a maioria das crianças tinham deficiência visual. Estes cursos foram organizados em estreita cooperação com o centro de recursos provincial mais próximo.

Em 1998, a Direcção de Educação Especial iniciou, em Perlamang, a criação dum centro provincial de recursos, relacionado com as crianças com deficiência visual, em cooperação com a Braille-Norway (um centro produtor de equipamentos para impressão em Braille e centro de coordenação de programas de educação e de reabilitação) e a Universidade de Oslo. O centro de recursos está situado numa

escola especial para crianças com deficiência visual. Muitos dos professores desta escola participaram em programas de aperfeiçoamento, a nível nacional e regional e estão, agora, a desenvolver esforços no sentido de orientar a educação inclusiva nas respectivas comunidades. Em 2003, foram admitidas nas escolas as primeiras crianças – seis com deficiência visual e duas com dificuldades de aprendizagem.

As crianças e os professores das escolas piloto são apoiados por professores itinerantes, actuando a partir do centro de recursos e o governo provincial disponibilizou um professor de apoio a tempo inteiro para cada uma das escolas.

O centro de recursos produz os livros em Braille e adaptados para os alunos com visão reduzida. A avaliação da deficiência visual e, se necessário, as cirurgias oculares para as crianças das escolas piloto realizam-se em colaboração com a “Inverso Baglivo”, uma organização especializada em visão reduzida e saúde ocular.

Apesar destes esforços, só uma pequena minoria de crianças com deficiência estão na escola. A maioria está ainda em escolas especiais. No entanto, o movimento em prol da educação inclusiva já começou. Os esforços feitos pelos professores e pelos serviços de coordenação educativa permite-nos acreditar que a educação inclusiva veio para ficar em Java Central e que, em breve, todas as crianças da província terão uma educação adequada e terão a oportunidade de se desenvolver, no seu máximo potencial.

**O Prof. Moch.Sholen Y.A. Ichrom trabalha na Universidade de Sebelas Maret e Terge Magnussonn Watterdal é Gestora de Projectos, na Braille Norway/Directorate of Special Education.**

**Podem ser contactados em:**

**Braille Project Office**

**Komplek Depdiknas**

**J. R.S. Fatmawati**

**Cipete, Jakarta**

**Indonesia**

# Publicações Úteis da UNESCO

## **Conceptual paper: “Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision”**

Trata-se dum importante documento da UNESCO sobre educação inclusiva. Foi recentemente traduzido nas seis línguas oficiais da UNESCO. Em conjunto com a brochura sobre a Open File, também disponível nas seis línguas, dá-nos uma perspectiva sobre as ideias básicas e a filosofia subjacente ao conceito de educação inclusiva.

## **Curriculum Differentiation Material**

Os materiais visam apoiar os países na implementação das políticas de educação inclusiva nas suas escolas, numa base prática. Está disponível desde Agosto de 2004

## **Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators**

Este documento é um recurso que visa a avaliação, o desenvolvimento profissional, o papel das famílias e das comunidades e o desenvolvimento do currículo inclusivo.

## **Inclusive Schools and Community Support Programmes (Phase 1 1996-1997 and Phase 2 1998-2001)**

Este projecto da UNESCO foi um *follow-up* da conferência de Salamanca. Foram envolvidos mais de 20 países que deram um grande número de exemplos sobre a forma como a educação inclusiva pode passar a ser uma parte importante do movimento da EPT. Actualmente uma equipa de avaliadores externos está a avaliar o projecto e o relatório final será entregue este ano (2004).

## **Understanding and Responding to Children’s Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers (2001)**

Este guia dá-nos uma informação prática sobre o ensino de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

## **Salamanca – Five Years On (1999)**

Este documento apresenta-nos um panorama sobre os passos dados na direcção de sistemas educativos mais inclusivos e sobre a contribuição da UNESCO neste movimento.

**Os documentos acima mencionados podem ser obtidos através da *Website* da UNESCO.**

## **Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Pack (1993)**

Trata-se dum conjunto de materiais e de processos que podem ser utilizados no contexto de programas de formação de professores. Tem sido utilizado em cerca de 80 países. Foi revisto recentemente.

**Está disponível na UNESCO Publishing, ver o site: <http://publishing.unesco.org>**

**Inclusion in Education: The participation of disabled learners: A thematic study (2001)**

James Lynch

Este estudo revela os desenvolvimentos na teoria, política e prática da educação inclusiva, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e inclui materiais recolhidos e expressamente produzidos, além de textos produzidos para o Fórum Mundial de Educação.

**Poverty Eradication through Education: Breaking the cycle of poverty for children.**

**Ministério da Educação, Uganda, 2003**

Esta publicação nasceu a partir dum seminário internacional realizado no Uganda em 2002 com o título “Creating and enabling environment for poverty eradication”.

**Towards inclusive education. Practices in Secondary Education (2003)**

Este livro dá-nos exemplos vindo do Chile, Hungria, Nepal, África do Sul, Ucrânia e E.UA.

**Estes três documentos estão disponíveis a título gratuito em:**

**Division of Basic Education,  
Primary Education Section  
UNESCO**

**Email: [sdi@unesco.org](mailto:sdi@unesco.org)**



# Os Pais promovem a Mudança na Tanzânia

Beda Mutagahywa



**A “Tanzania Association for Mentally Handicapped” (TAMH) é uma organização de pessoas com deficiência que consiste essencialmente, mas não exclusivamente, de pessoas com problemas de desenvolvimento, dos seus pais e das suas famílias. Está vocacionada para a defesa dos direitos desta população na Tanzânia. Foi criada em 1981 e, nessa ocasião, intitulava-se “Tanzania Society for Cerebral Palsy and Mental Retardation (TSCP & MR). Desde a fase inicial, a TAMH contou com a colaboração duma organização Norueguesa de apoio de base familiar, com ela geminada, a NFU. Neste artigo, o Sr. Beda dá-nos uma breve perspectiva dos desafios que a TAMH tem enfrentado no seu processo de desenvolvimento como associação – defendendo os direitos dum grupo vulnerável e promovendo a inclusão educativa de crianças com deficits de desenvolvimento.**

A TAMH foi formada por grupos de pais e de profissionais dos departamentos da saúde e de bem-estar social. A associação teve como objectivo a organização de serviços educativos. Construiu, ou conseguiu fundos para a construção de unidades para crianças deficientes e lutou para que estas unidades ficassem ligadas às escolas regulares e delas fizessem parte. A colaboração inicial com a NFU ajudou a TAMH à sensibilização sobre os direitos à educação e à criação de serviços educativos.

A associação conseguiu reunir fundos para pagar a pessoas que apoiavam os professores nestas unidades, e para custear os materiais educativos, assim como roupas e sapatos em segunda mão. Esta acção visava a obtenção de serviços de benemerência e de educação., uma vez que nenhuma outra organização assumiu esta responsabilidade. Estas actividades consumiam muito tempo.

Nestes tempos iniciais, a liderança estava nas mãos de profissionais (sobretudo professores). Aos pais e aos outros membros da família não cabia nenhuma função de liderança. Nos centros urbanos, onde a associação era mais forte, estabeleceram-se diversas unidades e, pouco a pouco, a educação das crianças com deficiência passou a ser assumida pelo Governo. Embora tivessem sido construídas várias unidades, elas eram, no entanto, insuficientes. Rapidamente se tornou evidente que a capacidade dos pais para construir sozinhos as unidades era muito limitada. Os custos da administração da associação eram muito altos e a qualidade de ensino nas unidades não era satisfatória. Os pais começaram a

questionar a liderança e verificava-se uma clara necessidade de mudança. No entanto, os responsáveis não foram capazes de responder a este desafio e, entre 1994 e 1996, a associação atravessou uma época de crise.

A crise fortaleceu a coesão entre os pais e estes formaram um grupo de trabalho para a resolver. Ultrapassaram os aspectos da crise relacionados com a liderança e a administração, tais como a contabilidade, a transparência e a democracia. Também reexaminaram as finalidades e os objectivos da associação, assim como as suas estratégias de trabalho e a sua orientação global. Durante a crise, interrompeu-se a colaboração com a NFU, mas manteve-se uma colaboração informal com o grupo de trabalho dos pais.

Na Assembleia Geral de 1996, este grupo apresentou as suas recomendações e estas conduziram a mudanças de fundo na constituição e na denominação da associação que deixou de ser TSCO & MR e passou a ser AMH.

O seu objectivo transferiu-se dos serviços para o apoio; da caridade para os direitos humanos. O papel principal deixou de estar nas mãos dos profissionais para ser assumido pelas pessoas com deficiência, os pais e os membros das famílias. Separou-se de forma clara a liderança e o secretariado. A principal estratégia passou a ser a inclusão.

Envidaram-se esforços especiais na separação das delegações locais das unidades e das actividades escolares e foram iniciadas mais delegações, quer nas áreas urbanas, quer nas rurais. Durante a crise e na fase de mudança da constituição, foi essencial o papel dos nossos parceiros da NFU. Pode, de facto, afirmar-se que o investimento feito pela NFU na mobilização dos pais e no reforço das delegações locais salvou a Associação e possibilitou que ela emergisse da crise – não enfraquecida, mas pelo contrário fortalecida.

**O Professor Beda Mutagahywa é o Director da TMH e pai dum jovem com problemas de desenvolvimento.**

**TAMH, PO Box 35062**

**Dar es Salaam, Tanzania**

**Email: [tamh@ud.co.tz](mailto:tamh@ud.co.tz)**

A TAMH tem 144 delegações básicas, 66 delegações distritais e 20 delegações regionais/provinciais, com 4,200 membros em todo o país. O Ministério da Educação e Cultura, a TAMH e outras DOPs estão envolvidas num projecto de educação inclusiva, 2004-06, que irá reformular o currículo para a formação de professores e formação de formadores. É apoiado por uma organização de jovens da Noruega, ligada à NFU.

# A História do Andrew, St Lúcia

Beverley-Anne Barthelmy e Alma Harris

O Andrew vai à escola em Castries, a capital de St. Lúcia, nas Caraíbas orientais. Não é vulgar em St. Lúcia integrar crianças com Síndrome de Dawn nas escolas primárias. Aos três meses de idade, os pais de Andrew levaram-no a uma consulta de estimulação precoce na escola de Dunnottar, uma das quatro escolas que atendem crianças com problemas mentais em St. Lúcia. O Andrew frequentou esse programa uma vez por semana até ir para o pré-escolar. A equipa de Dunnottar encarregou-se da sua orientação ao longo dos anos de educação pré-escolar.

Mas para onde iria o Andrew a seguir? A Escola de Dunnottar mostrou-se interessada em começar um programa de integração em escolas regulares de crianças com Síndrome de Dawn. Em Setembro de 2001, identificaram uma escola, o director e os professores mostraram-se interessados em apoiar o programa e ofereceram um lugar ao Andrew. Um professor da escola de Dunnottar garantiu o apoio à escola regular e foram incluídos no programa quatro crianças com Síndrome de Dawn.

O Andrew tem agora oito anos e está a completar o seu terceiro ano na escola, dois deles na classe regular, com reforço ocasional na sua aprendizagem numa sala de apoio. Nesta sala, a “Blind Welfare Association” apoia crianças com deficiência visual e outras, com dificuldades de aprendizagem, recebem ajuda complementar.

Debatemos diariamente o progresso do Andrew. A sua autoconfiança está a aumentar, está a tornar-se mais independente e capaz de se relacionar com os outros, não só com os membros da família. Na conversa que se segue (Alma, a sua professora de apoio e Beverley, a sua mãe) reflectimos sobre o progresso que alcançou:

Alma: Como é que se sentiu quando, pela primeira vez, lhe sugerimos que deveríamos integrar o Andrew numa escola regular?

Beverley: Embora eu me sentisse encantada, fiquei preocupada com a sua adaptação a uma classe de 35, com alunos com capacidades de aprendizagem superiores às suas.

A: Mas ficou mais sossegada quando lhe dissemos que ele frequentaria uma sala de apoio, inserido num pequeno grupo?

B: Oh sim, esse foi o aspecto que mais me encantou! Mas mesmo que eu soubesse que iria haver um apoio, fiquei preocupada com a forma como os outros alunos o iriam receber e como o professor se iria relacionar com ele.

A: Depois de ter conhecido o professor da sala de apoio e visto a escola, achou que ele iria ser capaz de se integrar?

B: Quando o Andrew nasceu, pensei que ele nunca seria capaz de ler ou escrever, mas ele é capaz de escrever o seu nome, ler o seu livro de leitura e a sua fala está a desenvolver-se – não perfeitamente, mas com um progresso visível.

A: Isto é pelo facto dele estar em contacto com crianças que falam bem. Não teria estes modelos positivos se tivesse ido para uma escola especial.

B: Ele está também muito mais confiante. Já não deixa que o pai o leve até à sala de aula – agora diz-lhe adeus à porta da escola!

Esta conversa teve lugar em Castries, durante um curso do SCcOPE, frequentada pela mãe do Andrew, em Março de 2004. O seu professor frequentou um curso em Trinidad em 2003 e orientou um projecto de desenvolvimento comunitário – “Empowering Parents Through Education” antes de finalizar o curso. Os pais do Andrew estão envolvidos activamente na “St. Lucia Association of People with Developmental Disabilities” (SLADD), que gere o seu próprio centro de educação especial, a Escola de Dunnottar.

**O contacto da SLADD é:**  
**PO Box 849**  
**Castries**  
**St. Lúcia**  
**Email: [dunnottar\\_sch@candw.ic](mailto:dunnottar_sch@candw.ic)**

# Incluindo Crianças Cegas em St. Lúcia

Antony Avril

Em 1964, quando eu era estudante, na escola para cegos de St.<sup>a</sup> Lúcia, tínhamos só uma pauta Braille para o professor e seis alunos cegos. Tínhamos a escola e uma oficina, mas mais importante do que a educação académica era a produção de cestos. Mandávamos os nossos alunos para a escola de cegos de Trinidad e Tabago, mas nem todos podiam ir. Em 1984, decidimos educar as crianças em escolas regulares. Quando fizemos esta mudança, deixámos de as mandar para Trinidad.

Tomámos consciência de que as crianças cegas vão ser adultos e têm de saber funcionar na sociedade. Temos de mudar a sociedade para a tornar mais adaptada às pessoas cegas. Pelo facto de expormos as nossas crianças ao mundo, desde as primeiras idades, elas vão desenvolver as competências necessárias para viverem em meios mais vastos. As crianças que vão para a escola com crianças cegas irão um dia para o mundo do trabalho e vão lembrar-se que iam para a escola com alunos cegos. O processo de mudança será acelerado por este contacto anterior e a população cega irá beneficiar com isso.

## O princípio da integração

Em 1986, começámos a integrar as primeiras crianças em escola regulares. Escolhemos as mais capazes, porque queríamos garantir o seu sucesso. Organizámos um seminário para directores de escolas, orientado pelo Ministério da Educação e trabalhamos em conjunto com as outras escolas especiais de St.<sup>a</sup> Lúcia. Os directores identificaram as crianças com deficiência visual e convenceram os professores. A escola anglicana, a primeira a aceitar crianças cegas, recebeu três crianças. Alguns meses depois, chamámos a TV para uma grande reportagem destinada a convencer os outros directores. Agora temos alunos cegos em escolas superiores – estamos a começar a ver os frutos dos passos que demos em 1986.

**“Quando começámos, não dispúnhamos de todo o sistema de apoio necessário, mas se tivéssemos esperado até o ter, ainda não teríamos começado.”**

## Salas de apoio

Não queríamos criar uma escola de cegos dentro duma escola regular e, por isso, começámos por desenvolver salas de apoio. Aí os professores preparam as crianças e produzem versões dos livros em Braille ou em caracteres ampliados. Sabíamos que teríamos, em breve, de organizar salas de apoio em toda a ilha. Mas isto é tarefa para o Governo. Pensamos que o papel mais importante para a associação é defender a criação de salas de apoio e garantir que elas respondam às necessidades das crianças com deficiência visual. A “St Lucia Blind Welfare Association” é um catalizador da mudança, mais do que um criador de serviços.

**Antony Avril é o Director executivo da “St. Lúcia Blind Welfare Association” e o Primeiro Vice Presidente do “Caribbean Council for the Blind”.**

**Pode ser contactado em:**

**Sansouci**

**PO Box 788**

**Castries**

**St. Lúcia**

**Email: [slbwa@candw.lc](mailto:slbwa@candw.lc)**

# Desenvolvendo o trabalho em rede nas Caraíbas

Marja Themen-Sliggers

CAMRODD – a “Caribbean Association for Mobilising Resources and Opportunities for People with Developmental Disabilities” – foi criada na Jamaica em 1970, com grupos de pais de oito ilhas das Caraíbas. Nessa altura o seu nome era “Caribbean Association for Mental Retardation” e trabalhava para e em nome das pessoas com deficiência mental. O Secretariado e o Gabinete da Direcção eram geridos numa base de voluntariado e mudavam-se cada dois anos para um país diferente.

Nos primeiros 20 anos, a CAMRODD organizou conferências de dois em dois anos sobre temas relacionados com as carências dos serviços existentes. O seu objectivo era dar poder aos pais e educá-los, assim como estimular a criação de grupos de pais. Estes grupos, por seu lado, promoviam o desenvolvimento de novos serviços e acções de formação. Os serviços incluíam: sinalização e estimulação precoce, treino vocacional, creches integradas, educação especial, programas de aconselhamento, apoio a pais, e terapia de fala. A formação incluía: o curso Portage, orientação vocacional e colocação, desenvolvimento organizacional, sensibilização dos pais e do público, apoio e formação de pais (incluindo os pais e a *self-advocay*).<sup>1</sup>

No fim dos anos 80, a CAMRODD transferiu a sua atenção para os direitos, baseando-se na Declaração dos Direitos do Homem e na Convenção dos Direitos da Criança das N.U.. Em vez de pugnar pelos serviços e por melhores tipos de intervenção, começou a lutar pelos direitos e pela inclusão. Pouco a pouco, a sua meta deixou de visar os pais, trabalhando isoladamente, para se fixar na colaboração entre famílias e entre profissionais e governos.

Desenvolveu-se a formação para a liderança, expandindo-se a diversos países membros e passou a chamar-se SCcOPE. Foi planeado um curso para formar pais, membros da família, professores, enfermeiros e outros profissionais, de modo a que os **Serviços** e as **Comunidades** pudessem **criar Oportunidades** para as **Pessoas com Deficiência** através da **Igualdade**..

Em 1992, foi publicada, pela primeira vez, a “CAMRODD’s Blue Print for Action”, um dos objectivos do projecto de liderança. Foi formulado por representantes de 17 associações-membros e focou cinco áreas principais: a casa; a formação dos pais, a educação pública; os serviços; e o emprego. A formação para a liderança foi subsidiada pelo “Canadian International Development Agency” e a “Canadian Association for Community Living” e foi dirigida pela então Directora do “Roehrer Institute”, Márcia Rioux.

Durante a formação do SCcOPE que esteve a cargo do CAMRODD em países de toda a região das Caraíbas, os participantes planearam e implementaram um projecto de desenvolvimento comunitário.

---

<sup>1</sup> N.T.: Preferimos manter no original esta expressão, de difícil tradução em Português.



Os objectivos desta formação consistem em:

- Aprofundar um ponto de vista comum sobre os direitos humanos e a igualdade
- Fazer a ligação entre estes pontos de vista e as declarações das N.U. e as obrigações dos países, enquanto signatários
- Analisar os desenvolvimentos nas políticas sociais e o seu papel na transformação social, de modo a que estas novas estratégias fossem postas em prática.

**Marja Themen-Sliggers, Presidente do CAMRODD, pode ser contactada em:**

**Verl Gemenelandsweg 18d**

**Paramaribo**

**Suriname**

**América do Sul**

**Fax: 597 424602**

**Email: [camroddsuri@yahoo.com](mailto:camroddsuri@yahoo.com)**

# Apoiando Parcerias para uma Política e uma Reforma Educativa no Vietname

Anat Prag

O empenho do Vietname em atingir os objectivos da Educação para Todos, no ano 2015, tem deparado com o obstáculo que constitui a situação das crianças com deficiência que, muitas vezes, são excluídas do sistema educativo formal.

No fim dos anos 80, o “National Institute for Education Strategies”, do Vietname, iniciou uma campanha no sentido de desenvolver a educação inclusiva, de modo a melhorar a situação das crianças com deficiência. O NIESC é uma instituição dependente do Ministério da Educação e da Formação que tem por objectivo o desenvolvimento dos novos currículos e práticas de ensino e de avaliação. Desde o início dos anos 90, diversas organizações internacionais têm-se aliado ao NIESC para desenvolver modelos de educação inclusiva baseados na comunidade.

Uma inclusão eficaz requer consciência por parte da comunidade, serviços comunitários coordenados, treino de pais e de professores, metodologias de formação flexíveis, um currículo adequado e materiais educativos e ajudas técnicas de baixo custo. Por isso, considerou-se o apoio de base comunitária para as crianças com deficiência como uma parte integrante da programação. Todo o planeamento sublinhou a necessidade e os benefícios da educação inclusiva, o que ajudou a criar redes locais de apoio.

Entre 1992 e 1996, o “Catholic Relief Service” (CRS) trabalhou com o NIESC, pilotando pequenos projectos que modelaram e promoveram a educação inclusiva em jardins de infância, escolas primárias e institutos de treino vocacional. Em 1995, o CRS começou a explorar formas de expandir a educação inclusiva com o apoio da USAID e da MOET. Em 1998, através do projecto “Expansão do Apoio Comunitário às Crianças com Deficiência”, financiado pela USAID, o CRS e o NIESC trabalharam em conjunto, desenvolvendo modelos de educação inclusiva e apoio comunitário em três províncias do Norte. Actuaram em conjunto com este objectivo, coordenando os serviços de educação, de saúde e os grupos de apoio comunitário, tais como os sindicatos de mulheres e de jovens. A aproximação entre os grupos e o apoio técnico que lhes foi dado contribuíram para uma difusão rápida do interesse pela educação inclusiva.

Numa avaliação intercalar que foi realizada, observou-se que as crianças deficientes se estavam a tornar membros plenos das suas comunidades; cada comunidade que foi analisada referiu formas específicas que demonstravam o desenvolvimento da consciência das pessoas sobre as deficiências; seminários de formação ajudaram a melhorar a educação de todas as crianças nas áreas do projecto; foi verificado um aumento da cooperação na comunidade e uma melhoria nas vidas dos pais e das crianças.

O CRS e o NIESC, com o apoio de outras organizações internacionais, ajudaram a desenvolver o apoio à educação inclusiva, baseando-se no sucesso obtido pela formação de professores e pelas iniciativas de base comunitária. Para além de fortalecer as competências dos professores para integrar sob o ponto de vista social

e académico as crianças com deficiência, o trabalho do CRS contribuiu para aumentar o apoio comunitário para a educação destas crianças.

Ao nível comunitário, os “Community Steering Committees (CSCs) de líderes locais, professores e funcionários dos serviços de saúde, ajudaram a mobilizar o envolvimento da comunidade, a organizar treino local e a promover a defesa dos direitos das crianças. Localmente, os comités asseguravam a entrega de ajudas técnicas (cadeiras de rodas, andarilhos, etc.) e a assistência às famílias.

Estes comités e os professores desenvolveram ainda um programa intitulado “Círculo de Amigos” para as crianças, de modo a ajudar os seus colegas com deficiência a deslocar-se de casa para a escola e a ajudá-los nas suas actividades académicas e sociais. O “Círculo de Amigos” é uma actividade, estabelecida em todas as salas de aula em que estejam crianças com deficiência, que pretende promover o apoio entre os colegas, tendo em vista o seu desenvolvimento emocional, académico, social e físico. Um maior número de crianças com deficiência passou a completar a escolaridade primária.

#### **Professores: A chave do sucesso**

A mãe de Phuong de dez anos conta como a educadora de infância, Miss Kien, a visitou várias vezes, tentando convencê-la a mandar a sua filha para a escola. Phuong não podia andar nem falar e a sua mãe estava hesitante em deixá-la ir; não acreditava que a sua filha pudesse aprender. Finalmente, a Miss Kien, trabalhando com voluntários da comunidade e com profissionais de reabilitação, ajudou a Phuong a pôr-se em pé sozinha e a utilizar alguma fala. Cada dia, quando a Miss Kien chega a casa para a acompanhar à escola, a Phuong grita com satisfação: “Mãe, a professora está aqui!”

As boas práticas obtidas a partir destas experiências comunitárias foram partilhadas com a MOET. A MOET reagiu a estas experiências tornando a educação inclusiva uma componente central da estratégia educativa nacional para os próximos dez anos.

Em Dezembro de 2000, a MOET declarou que a educação inclusiva era a estratégia mais adequada para a educação de crianças com deficiência e decidiu desenvolver um plano de implementação a nível nacional.

Pediu apoio à CRS para tornar a educação inclusiva parte da Estratégia da Educação Nacional do Vietname, relativamente aos níveis pré-escolar e primário. Foram estabelecidas metas ambiciosas para a inclusão de crianças com deficiência: 50 por cento de todas as crianças com deficiência deveriam ser incluídas até ao ano de 2005 e 70 por cento até 2010.

O CRS apoiou a estratégia nacional de educação trabalhando com a MOET no desenvolvimento dos planos de expansão da educação inclusiva. Concretamente, a CRS ajudou a identificar e a formar uma equipa de elementos do MOET para trabalharem com as instituições educativas oficiais, como consultores técnicos, capazes de disseminar informação sobre a educação inclusiva em todo o país. A CRS, em colaboração com a MOET, desenvolveu muitos programas de formação de professores e trabalhou com esta organização e com os institutos nacionais de

formação de professores na criação dum sistema de consultoria que permitia que cada professor inserido no programa pudesse trabalhar com professores de educação inclusiva, a nível local. Estes consultores garantem assistência técnica directa a cada professor e registam os desafios das boas práticas que o CRS utiliza nas suas acções e formação.

Finalmente, os CRS e a MOET estão a trabalhar em medidas de política, afim de modificar o sistema de exames nacionais, de modo a que se possam adequar às crianças com deficiência. Uma vez que a educação no Vietname é determinada pelo Estado e que cada professor deve seguir literalmente “a mesma página no mesmo dia”, verifica-se a necessidade de modificar a política educativa, incluindo medidas para as crianças com deficiência.

### **O impacto nas vidas das crianças**

Hoang, com dez anos, tem um Síndrome de Dawn severo. Ele gostaria de ir para a escola mas os pais estavam com medo que a escola e os professores não fossem capazes de o apoiar. O seu professor, Thuy, frequentou o curso do CRS e aprendeu como ajudar o desenvolvimento das competências e capacidades de crianças com deficiência intelectual e está empenhado em ajudar o desenvolvimento do Hoang. Quando o Hoang começou a escola, com cinco anos, dominava algumas competências básicas. A sua família ajudou-o a ir para a escola e praticaram com ele o desenvolvimento da fala. O seu professor, o técnico de saúde e os pais reuniam-se frequentemente para colaborarem no apoio ao Hoang na sua aprendizagem de novas competências e capacidades. A escola encorajou-o a participar em actividades e os seus amigos ajudaram-no nos trabalhos escolares, na escola e em casa. No fim de cada ano, o Hoang transitou, cheio de orgulho, em conjunto com os seus colegas, para a classe seguinte, Melhorou as suas competências de leitura, escrita e comunicação e participa em todas as actividades da escola. Tem boas relações com os amigos e tem muita motivação para estudar. Todos os dias vai para a sala de aula com os seus amigos e gosta de ir para a escola para aprender coisas novas.

O trabalho do CRS demonstra como a política e a prática funcionam em conjunto. Ao trabalhar com o NIESC na criação de modelos locais eficazes para o apoio à educação inclusiva e, simultaneamente, trabalhar com parceiros, a nível nacional, o CRS contribuiu para o desenvolvimento duma relação estreita entre os processos da política e da prática. Hoje, como resultado, existe uma maior consciência nacional da necessidade da educação inclusiva.

Como resultado dos sucessos verificados a nível local, as pessoas, a nível nacional, estão mais empenhadas em ajudar estes esforços através duma reforma da política educativa. O MOET desenvolveu um grupo de trabalho sobre a educação inclusiva e definiu qual a política adequada para a implementar, e quais os indicadores e as metas a estabelecer. Por outro lado, foram desenvolvidos recursos de formação e serviços técnicos para apoiar a educação inclusiva. Finalmente, numerosos artigos publicados nos média sobre a questão da deficiência vieram revelar o aumento dum movimento de opinião nesta área.

O projecto demonstra um reconhecimento profundo da necessidade de desenvolvimento das parcerias colaborativas: os parceiros oficiais, NIESC e MOET; os trabalhadores na área da saúde a nível local e nacional e os educadores; entre o CRS e outras ONGs internacionais; entre os programas de formação de professores em Hanoi e nas províncias; e entre os participantes do projecto a nível local. Foi necessário que existissem parceiros trabalhando em conjunto a todos os níveis para, de início, se compreender e apreciar os benefícios da educação inclusiva e para demonstrar as boas práticas e, subsequentemente, iniciar um processo de mudança das políticas, de modo a apoiar a inclusão de crianças com deficiência.

É vital compreender-se como se podem implementar as políticas que apoiam os programas de educação inclusiva, para se poder conseguir concretizar um pleno apoio a estes programas. No Vietname, o CRS continua a aprender qual a melhor forma de apoiar as autoridades a nível nacional, regional e local na identificação dos obstáculos a uma implementação eficaz da educação inclusiva, de modo a que se possa, de forma rápida e clara, comunicar as falhas existentes nas políticas, na fase de implementação e eliminar estes obstáculos, trabalhando com as comunidades e as autoridades nacionais.

**Ms Anat Orag é a Directora dos Programas do CRS Vietnam e pode ser contactada em:**

**Binh Minh Hotel, Suite 342**

**Ha Noi**

**Vietnam**

**Tel: 844 934 6916**

**Email: [anat@crs.org.vn](mailto:anat@crs.org.vn)**

## Notícias Regionais

### Criação de redes regionais

O EENET encoraja e apoia o desenvolvimento de outras redes de partilha de informação, na área da educação inclusiva, nas várias regiões do mundo. Criámos uma secção na *Website* do EENET que presta informações sobre redes nacionais /regionais. Se já estiver envolvido num trabalho que envolva a partilha de informações ou se achar que a sua organização tem condições para iniciar um trabalho em rede sobre as questões da educação inclusiva, gostaríamos de ter notícias suas. O EENET pode ter a possibilidade de o/a aconselhar sobre a partilha de informação em rede e de lhe dar alguns documentos e materiais básicos que o podem ajudar a desenvolver a sua rede. Mas, por favor, tome nota que o EENET não é uma agência financiadora e que não podemos financiar a sua rede.

Existem redes inspiradas no EENET na América Latina (Brasil) e na África Ocidental (Nigéria) e há grupos de pessoas que estão a tentar iniciar redes informais no Quênia, Vietname, Ásia Austral e Caraíbas. Se pretender relacionar-se com estas redes, pode contactar o EENET.

### Traduções

O EENET tenta empenhadamente oferecer documentos sobre educação inclusiva noutras línguas. Por exemplo, no Egipto, em parceria com o “Save the Children UK” e o “Seti Centre” no Egipto, conseguimos dispor de traduções em Árabe e promover redes em países de língua Árabe. O EENET funciona com um orçamento muito reduzido e portanto não pode pagar as traduções. Estamos dependentes dos nossos leitores e colegas de outras organizações para nos ajudar nas traduções. Se você ou a sua organização puderem traduzir este Boletim (ou Boletins anteriores ou artigos da *Website*) para outras línguas, queremos ter notícias suas! Se já tiver traduzido algum Boletim diga-nos – talvez possamos disponibilizar a sua tradução para centenas de outros leitores, no seu país ou na sua região.

Ed-Todos, a rede de educação inclusiva do Brasil, criou a sua *Website* em Português que oferece um vasto leque de informações, *links* e fóruns de discussão.

Ver [www.edtodos.org.br](http://www.edtodos.org.br)

Para mais informações sobre o Ed-Todos, enviar um Email para:

[info@edtodos.org.br](mailto:info@edtodos.org.br)

### **O Direito das Crianças com Deficiência à Educação, Somália**

A embrionária República da Somália tem tentado ultrapassar as dificuldades deixadas por doze anos de guerra civil que acarretou a destruição de todas as instituições educativas. No entanto, nos últimos oito anos, as escolas públicas e privadas abriram em quase todas as regiões, mas as crianças com deficiência não tiveram lugar nestas escolas regulares, por diversas razões: professores mal preparados, atitudes desfavoráveis, falta de sensibilização e, acima de tudo, falta duma política educativa que tenha em consideração os direitos das crianças com deficiência. Assim, o “Disability Action Network” (DAN), cuja grande meta consiste em promover o bem-estar das pessoas com deficiência, começou a trabalhar em colaboração com o Ministério da Educação (MoE) de modo a criar um ambiente educativo que fosse receptivo e favorável em relação às crianças deficientes. O DAN convidou directores de escolas e professores do ensino primário de doze escolas da capital, pais de crianças com deficiência e funcionários do MoE a participarem em seminários em que foram focados os seguintes temas:

- compreendendo as deficiências (tipos de deficiência)
- experiências com crianças com deficiência
- obstáculos que dificultam a integração das crianças deficientes nas escolas regulares (barreiras sociais e ambientais)
- introdução à educação integrada/inclusiva
- instrumentos legais de nível regional e internacional que focam o direito à educação das crianças deficientes.

Desde 1997, o DAN tem estado envolvido em campanhas de sensibilização sobre os direitos das crianças com deficiência, incluindo o direito à educação, através dos média, da publicação de panfletos e da organização de eventos no Dia da Criança Africana e no Dia Internacional para as Pessoas com Deficiência. Embora tenha havido consideráveis alterações na prática e no comportamento em relação às crianças com deficiência nas escolas regulares, o trabalho feito pelo DAN tem de ser considerado como mero ponto de partida. Há ainda uma necessidade urgente para: incluir a problemática da deficiência no sistema educativo nacional; acções enérgicas sobre os direitos das crianças com deficiências na educação; e a promulgação de leis anti-discriminatórias.

**Jama Mohamad Askar e Abdikarim Mohamoud Sh. Muse of DAN trabalham em Hargeisa e podem ser contactos pelo seguinte Email: [dansomland@hotmail.com](mailto:dansomland@hotmail.com)**



## As vossas cartas /Emails

### Ultrapassando as barreiras à inclusão, Nepal

Considerarei o Boletim do EENET extremamente útil para o meu trabalho. É a primeira vez que recebo um documento que é útil para a integração de grupos de pessoas marginalizadas na educação, essencialmente, os deficientes. A minha organização é a primeira ONG de pessoas deficientes que trabalha em prol da inclusão nas escolas. Temos deparado com muitos problemas e barreiras para os colocar na escola. Mas, a leitura do vosso Boletim fez-me sentir melhor.”Costumava sentir-me muito mal porque não tinha sapatos; um dia encontrei um homem que não tinha pés”. Li as notícias sobre pessoas que trabalham em condições adversas para construir uma sociedade melhor. Os vossos materiais são verdadeiramente inspiradores e dão apoio a pessoas como eu que trabalham na área da deficiência em comunidades subdesenvolvidas.

Maha Prasad Hadkale,

Coordenador de programas no Centro de Reabilitação para os Deficientes,

Tanahum, Vyas Municipality, 10 Parasar Tole

Nepal. Email:[ghanakhadka@yahoo.com](mailto:ghanakhadka@yahoo.com)

### “Parabéns pelo CD-ROM”

O CD-ROM do EENET é muito fácil de instalar, é um instrumento muito prático e útil. Muito e muito obrigado por parte do povo da Índia Austral.

N.Madhu Balan

351, T.N.H.B., Vennampatti

Dharmapuri. PO 636705

Tamilnadu, Índia. Email:

[Madhubalan93@hotmail.com](mailto:Madhubalan93@hotmail.com)

Nota do editor: Em 2005 vai ser produzido um CD-ROM com a *Website* do EENET actualizado.

### Lançando a educação inclusiva na Libéria, na fase pós-conflito

Antes da guerra civil de 1989, havia escolas para crianças deficientes – com educação formal e informal – mas desde a guerra não reabriram (algumas tinham sido demolidas com as lutas). A falta destas instituições impossibilitou o direito à educação a milhares de pessoas deficientes. O MOPAR-Liberia (Movimento para a Paz e Reconciliação da Libéria) solicitou ao governo nacional que providenciasse apoio e promovesse um programa de educação inclusiva em todo o país. O início deste programa terá lugar a 26 de Julho de 2004. O MOPAR começou também, a realizar uma série de reuniões com as autoridades escolares com organizações e com o Ministério da Educação.

Neidoteh B Torbor

Para saber mais sobre o programa de educação inclusiva do MOPAR, na Libéria, pode enviar um email para: [moparliberia@yahoo.com](mailto:moparliberia@yahoo.com)

### **“Enabling Education” em audio cassette**

Obrigado por me terem mandado os números atrasados do Boletim do EENET. Fiquei especialmente impressionado com a grande qualidade do seu conteúdo. Proponho-vos que publiquem uma versão áudio, de modo a poder ser acessível a pessoas com deficiência visual. No meu trabalho luto muitas vezes com dificuldades de acompanhar as notícias, as revistas e outra literatura séria de interesse profissional. Uma edição em cassette seria ótima.

Subhsh A. Datrang, Índia

Email: [subhashdatrange@yahoo.com](mailto:subhashdatrange@yahoo.com)

Nota do editor: Durante 2004-5, o EENET fará mais edições do seu Boletim em formato Braille e em cassette.

### **Tradução para Telugu, Índia**

Somos da Índia e somos leitores assíduos do boletim do EENET. Podemos dizer que os artigos são simplesmente fantásticos. Apresentam as diferentes estratégias adaptadas ao mundo para a educação inclusiva. É importante para a nossa organização seguir alguns bons exemplos. Estamos a guardar os Boletins e vamos traduzi-los para a língua local, o Telugu, afim de ser distribuído a todas as pessoas, incluindo às autoridades governamentais.

PG Sundari, Secretário

Relief Organisation for Handicapped, India

Email: [roh\\_hdp@yahoo.com](mailto:roh_hdp@yahoo.com)

### **Estabelecendo redes através do EENET**

Depois de ter lido o artigo do Sr. Karangwa no vosso último Boletim (Boletim nº 7, artigo sobre os alunos cegos no Ruanda) contactei-o e ele descreveu-me o seu projecto. Por fim, veio visitar-me, assim como o Grupo de Stendal (Afrikakreis) que fundei há alguns anos. Fez-nos uma descrição do projecto e concordámos em apoiá-lo. Estou feliz por ter podido ajudar as pessoas ali – e estabelecemos um contacto pessoal, o que foi muito bom! Escrevo-lhes este email para lhes mostrar o efeito que teve o artigo do vosso Boletim. Continuem com o bom trabalho!

Gerhard Reuther, Ruhla (formerly Stendal), Germany

Email: [rhodender@yahoo.com](mailto:rhodender@yahoo.com)

The Enabling Education Network (EENET)  
c/o Educational Support and Inclusion  
School of Education  
The University of Manchester  
Manchester M13 9PL  
UK

Tel: +44 (0)161 275 3711  
Fax: +44 (0)161 275 3548  
Email: [info@eenet.org.uk](mailto:info@eenet.org.uk)  
Web: [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)

## Publicações Úteis

### **An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools. Education paper n.º 54 (2003)**

**F. Leach, V. Fiscian, E., Kadzamira, E. Lemani, P.Machakanja**

Está disponível em: [www.dfid.gov.uk](http://www.dfid.gov.uk). Email: [enquiry@dfid.gov.uk](mailto:enquiry@dfid.gov.uk). Tel.: 44 1355 843132

### **Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing education in emergencies (2003) Save the Children UK**

Nesta publicação aborda-se uma questão central, dada a importância de se incluir a educação no conjunto de respostas a dar em casos de emergência. Analisa que crianças são afectadas pela emergência e como se podem mudar as suas oportunidades educativas. O livro inclui dez conjuntos de instrumentos com tópicos que vão desde a avaliação à formação dos professores.

Está disponível na Website do EENET:

### **Helping Children Who are Deaf (2004)**

**S. Niemann, D. Greenstein, D. David**

ISBN: 0-942364-44-9

Trata-se duma publicação prática e acessível que foi elaborada em parceria com famílias de crianças surdas, adultos surdos, trabalhadores de desenvolvimento-de-base-comunitária, trabalhadores da área da saúde e educadores, em cerca de 17 países. É o segundo livro da série “Hesperians Early Assistance Series” para crianças com deficiências dos 0 aos 5 anos.

Pode ser adquirido na:

The Hesperians Foundation

PO Box 11577, Berkeley

Califórnia 94712-2577

USA

Email: [bookorders@hesperian.org](mailto:bookorders@hesperian.org)

Website: [www.hesperian.org](http://www.hesperian.org)

Preço. \$12

### **Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region (2003)**

Publicado por: Darnsutha Press Co. Ltd, Tailândia

Está disponível na:

UNESCO, East Ásia and

Pacific Regional Office, 19 Phra Atit Road

Bangkok 10200, Thailand

Tel: 66 23569400

Fax: 66 22803563/4

Email: [eapro@unicef.org](mailto:eapro@unicef.org)

### **Missing Out on Education (2003). Save the Children UK**

ISBN 1 84187 077 3

Esta publicação refere-se a quatro grupos de alunos vulneráveis no R.U. cuja educação foi interrompida por um tempo considerável. Inclui: jovens que foram categorizados como tendo dificuldades emocionais e comportamentais; refugiados e à procura de asilo; afectados por violência doméstica; e com necessidades médicas complexas.

Está disponível na:

Plymbridge Distributors

Tel: 44 (0) 1752 202301

Email: [orders@plymbridge.com](mailto:orders@plymbridge.com)

Preço: L 6.95 +p&p

### **Planning Working Children's Education. A guide for education sector planners (2004)**

**Save the Children UK**

Este documento analisa a situação de crianças trabalhadoras e a sua relação com estratégias educativas. Foca oito estudos de caso de serviços educativos para crianças trabalhadoras e a experiência da própria SC UK no apoio à educação destas crianças e oferece um conjunto de recomendações sobre a forma como as suas necessidades devem ser atendidas no planeamento do sector educativo.

Está disponível na Website do EENET.

### **Schools for All: Including disabled children in education (2002)**

**Save the Children UK**

Trata-se de orientações úteis que visam a formação de profissionais que procuram desenvolver práticas de educação inclusiva de crianças com deficiência. Este documento, para além de estar impresso a negro, está disponível em Braille e em formatos áudio. Existem versões electrónicas em inglês, Árabe, Francês, Português, Russo e Espanhol.

Todas elas podem ser procurados via EENET.

### **Village Learning through Children's Schooling (2002)**

**S.J. Mosko**

Este livro atractivo e fácil de ler documenta um programa piloto em Amara, na zona de North Gonder. Demonstra um caminho alternativo e sustentável para as crianças que vivem nesta área. O livro defende que a adopção de alternativas à educação formal é essencial se se pretender atingir a EPT.

Está disponível na:

Save the Children Norway

PO Box 6589, Addis Abeba

Ethiopia

Email: [scne@scne.org](mailto:scne@scne.org)

Se tiverem produzido algumas publicações que queiram recomendar para os leitores do EENET, por favor informem-nos disso.