

Educação Inclusiva

Onde existem poucos recursos

Por: Sue Stubbs

Editado por Ingrid Lewis (Versão revista e actualizada)

Setembro de 2008



The
atlas
alliance
global support to
disabled people



Publicado por:
The Atlas Alliance
Schweigaardsgt 12
Caixa Postal 9218 Grønland
0134 Oslo, Norway
Telefone: +47 22 17 46 47
Fax: + 47 23 16 35 95
E-mail: atlas@atlas-alliansen.no
Website: www.atlas-alliansen.no

Livro realizado em conjunto com a Norwegian Association of Disabled (NAD) e a Norwegian Association for Persons with Developmental Disabilities (NFU). Fundado pela Operation Day's Work (ODW).

Publicado em Setembro de 2008 (revisão e actualização da primeira edição publicada em 2002)

Autor: Sue Stubbs
Editora: Ingrid Lewis
Este livro está também disponível on-line a partir dos websites; da Atlas Alliance (www.atlas-alliansen.no) e da Enabling Education Network (www.eenet.org.uk).
Existem cópias do livro disponíveis a partir da Atlas Alliance e EENET, c /o ESI, School of Education, University of Manchester, Oxford Road, Manchester, M13 9PL, UK.
Email: info@eenet.org.uk
Fotografia da capa: Norwegian Association of Disabled
Design: Steinar Zahl

Traduzido do inglês por Ana Gigante (giganteana@gmail.com), aluna do Curso de Tradução e Interpretação Multimédia - Universidade do Algarve.
Revisão da tradução de Ana Maria Benard da Costa e José Vaz Pinto
Arranjo gráfico de José Vaz Pinto
Ano de 2009 e 2010



ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	6
ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS.....	7
EXPLICAÇÃO DE TERMOS.....	8
PREFÁCIO	10
SÍNTESE.....	12
INTRODUÇÃO	15

PARTE 1 - PORQUÊ, ONDE, O QUÊ E COMO? UMA VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 21

1	Porquê educação inclusiva? A preparar o panorama	21
1.1	Os Direitos Humanos e desenvolvimento do contexto	21
1.2	Educação para Todos: Os princípios	22
1.3	Diversidade e discriminação na educação	23
1.4	Deficiência e «necessidades educativas especiais»	24
1.5	Educação para Todos: A realidade	27
1.6	Redução da pobreza e o Desenvolvimento.....	29
2	De onde vem a educação inclusiva e para onde vai?	30
2.1	Origens e influências.....	30
2.1.1	Comunidades.....	33
2.1.2	Activistas e defensores	35
2.1.3	Qualidade na educação e melhoria nas escolas – um movimento global.....	38
2.1.4	Necessidades Educativas Especiais.....	41
2.1.5	Iniciativas de agências internacionais, movimentos, campanhas e redes	42
2.2	A verdadeira realidade.....	44
2.3	Resumo dos factores que influenciam o desenvolvimento da educação inclusiva	45
3	De que trata, realmente, a educação inclusiva? Conceitos e abordagens	47
3.1	Compreensões e definições	47
3.2	Conceitos chave	50
3.3	Modelos e abordagens	51
3.4	Qual a diferença entre Educação especial, integração, sistema regular de ensino, classes especiais e educação inclusiva?	53
3.5	O cativante debate: das características, a partir do programa educativo, até ao poder, participação e aprendizagem	58
3.6	A educação inclusiva no sentido mais vasto	60
4	Como podemos facilitar a educação inclusiva? Pondo-a em prática	67

4.1	«Ingredientes chave» para o sucesso e sustentabilidade da educação inclusiva	67
4.2	O começo: Desenvolver um forte enquadramento	68
4.3	A ideia: Implementação dentro da cultura e contexto local.....	72
4.4	A primeira tentativa: Participação progressiva e auto-reflexão crítica de todos os “grupos chave”	74
4.5	Abordagens, ferramentas e enquadramentos para planejar, implementar, monitorizar e avaliar	78

PARTE 2 - OPORTUNIDADES E DESAFIOS: ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS 89

5	Aprendendo com o Sul: o desafio	89
5.1	Introdução.....	89
5.2	Informação inclusiva	90
5.3	Lições do Seminário de Agra.....	91
6	Política, recursos e financiamento: O começo e as ideias	92
6.1	Barreiras para a política da inclusão	92
6.2	Ultrapassar as barreiras políticas.....	92
6.3	Ultrapassar as barreiras dos recursos.....	94
7	Criar o sentido de apropriação mudar dar atitudes: a primeira tentativa	97
7.1	A importância da participação	97
7.2	Combater estereótipos, preconceitos e a discriminação.....	98
7.3	Modelos, visitas de estudo e intercâmbios.....	98
7.4	Metodologia participativa.....	100
7.5	Mudar atitudes negativas através das metodologias participativas.....	101
8	Grupos que são vulneráveis à exclusão e marginalização	101
8.1	A importância de uma “abordagem paralela”	101
8.2	Meninas e mulheres	102
8.3	Minorias étnicas e grupos religiosos.....	103
8.4	Minoria linguística e educação na língua materna	106
8.5	O “dilema da surdez”	108
8.6	Pessoas com deficiência.....	110
8.7	Pessoas afectadas por condições de saúde	111
8.8	Nómadas	114
8.9	Trabalho infantil e as crianças de rua	115
8.10	Comportamento; abuso, violência e exclusão	116
9	Pessoas que fazem a diferença	118
9.1	Alunos – os principais intervenientes	118
9.2	Activistas	121
9.3	Pais e famílias.....	123
9.4	Comunidades	124
9.5	Professores e educadores	125
10	Contextos problemáticos.....	128
10.1	Situações de conflito.....	128

10.2	Refugiados e populações deslocadas.....	129
10.3	Ambientes Urbanos	131
10.4	Ambiente rurais e remotos	131
10.5	Ambientes extremamente pobres	132
11	Etapas da vida, formas e locais de educação	133
11.1	Primeira infância	133
11.2	Escolas especiais e classes especiais.....	134
11.3	Educação secundária e superior	135
11.4	Aprendizagem ao longo da vida e alternativas à educação formal	137
12	Conclusão: Para onde temos que ir?.....	140
12.1	Respostas às principais questões.....	140
12.2	Comentários conclusivos	144
13	O que se segue? Como saber mais?	146
	Principais fontes de informação.....	147
	Outras agências/movimentos/redes.....	148
	anexos	152
	Anexo 1 - Instrumentos Internacionais fundamentais e outros documentos	152
	Anexo 2: Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças, 1989	153
	Anexo 3: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, 1990.....	153
	Anexo 4: Programa de Acção Mundial, 1982 e Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência, 1993	154
	Anexo 5: Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994	156
	Anexo 6: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006	156
	Anexo 7: Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000	156
	Notas Finais e Referências	156

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Atlas Alliance por proporcionar esta iniciativa e também à Operation Day's Work por fornecer os recursos para a actualização e revisão do livro original. Muito obrigado a todos aqueles que deram o seu parecer e que contribuíram com artigos úteis e fotografias; especialmente aos membros da International Disability and Development Consortium, à Enabling Education Network e ao Education and Research Department of NORAD.

Gostaria de agradecer nomeadamente a Els Heijnen, Susie Miles e Miriam Skjørten; Annita Eliadou (que ajudou a reunir a «útil lista» de leitura); e a Ingrid Lewis (que editou o esboço final). Agradeço também aos profissionais, aos activistas, aos que deram novas ideias e aos membros da comunidade que vivem «no Sul»; eles são a nossa inspiração e exemplo de onde podemos aprender e que precisamos de ouvir muito mais.

ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ADEA: Association for the Development of Education in Africa

CBR: Community-based rehabilitation

CEDAW: Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

DIET: District Institutes of Education and Training (India)

ECCE: Early Childhood Care and Education

EENET: Enabling Education Network

EFA: Education for All

HIV/AIDS: Human Immunodeficiency Virus/ Acquired Immunodeficiency Syndrome

IDDC: International Disability and Development Consortium

ILO: International Labour Organisation

ONG – Organização Não Governamental

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PLA: Participatory learning and action

PRA: Participatory rural appraisal

ONU: Organização das Nações Unidas

UNCRC: Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

EXPLICAÇÃO DE TERMOS

NORTE E SUL

Os termos “Norte” e “Sul” são usados em vez de “desenvolvido” e “em vias de desenvolvimento” para se referirem de forma global às diferenças gerais, no âmbito dos poderes económico e político. Os “Países do Norte” referem-se aos países economicamente mais ricos (e.g. Europa Ocidental, América do Norte, Austrália/Nova Zelândia, membros do G8, e muitos outros países da OCDE). Estes termos são usados por serem mais neutros, pois os termos “desenvolvido” e “subdesenvolvido” são depreciativos e ignoram os altos níveis de riqueza cultural e desenvolvimento existentes nos países mais pobres.

O “Sul” refere-se aos países da Ásia, África, Médio Oriente, Europa Oriental, e América Central e do Sul que economicamente são substancialmente pobres. Contudo, é também reconhecido que a pobreza existe dentro de todos os países, e então o significado não é estritamente geográfico. Estes termos são uma generalização, porque globalmente e na realidade, existe uma vasta diversidade de culturas e contextos. Todavia, existe um grande desequilíbrio de poder e recursos económicos no mundo que precisa de ser reconhecido.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, actividades e processos que procuram fazer do [direito universal para a qualidade](#) uma realidade importante e apropriada para a educação.

- Reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais.
- É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto.
- Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos.
- Todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas.
- Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem.
- Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O termo “pessoas com deficiência” é utilizado em vez de “pessoas deficientes”. Deficiência é uma área onde a linguagem é sujeito de debate e alteração. Embora o termo “pessoa com deficiência” seja usado neste livro, não foi por escolha da autora, pois esta preferia ter usado o termo “pessoa deficiente” que é mais usado no Reino Unido, mas a equipa editorial escolheu usar o termo “pessoas com deficiência” para manter o seu uso de acordo com a Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Pessoas com Deficiência.

PREFÁCIO

OBJECTIVO, ÂMBITO E PERSPECTIVAS DESTA EDIÇÃO ACTUAL

Existe uma quantidade crescente de literatura sobre a educação inclusiva – uma pesquisa recente pela internet revelou mais de 12 milhões de resultados. A maior parte da informação ainda se refere aos países do Norte, embora no Sul a literatura sobre a educação inclusiva esteja a crescer. Pode levar tempo a organizar toda esta informação e a perceber-la, particularmente para os leitores que procuram uma percepção inicial dos conceitos chave. O objectivo de “Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos” é ajudar os seus leitores das seguintes maneiras:

OBJECTIVO

O objectivo deste livro é o de proporcionar conhecimento e uma visão geral e crítica, dos problemas chave, dos conceitos e das estratégias em relação à educação inclusiva, em situações onde os recursos económicos e os acessos à informação são limitados.

NÍVEL

É para leitores que estão receptivos à ideia da educação inclusiva, mas que querem aprofundar a compreensão da sua história e contexto corrente – o que é, como pode ser planeada, que problemas/oportunidades procurar, e onde ir para obter mais informação. Não é um manual de treino e não irá fornecer informação detalhada sobre metodologia de ensino na aula.

ÂMBITO

Neste livro, a educação inclusiva é compreendida como um processo, na direcção da criação de um sistema educacional que vai de encontro às necessidades para todos, e reconhece que muitos grupos diferentes estão actualmente excluídos. Contudo, a educação inclusiva, como podemos ver através da sua história, e como continua a ser aqui evidenciado, lidou primeiramente, com as crianças com deficiências que continuam ainda extremamente vulneráveis à exclusão. Este livro vê a educação inclusiva como uma junção de todas as formas de aprendizagem: formal, não formal, informal e de abordagens alternativas, desde o nascimento e ao longo da vida.

PERSPECTIVA

Existem muitas opiniões relativamente ao significado da educação inclusiva e como pode ser aplicada na prática. Não existe uma única definição ou explicação que seja acordada por todos. Este livro oferece uma ideia geral dos principais debates e diferentes opiniões, mas fundamentalmente apresenta as conclusões e perspectiva da autora.

EDIÇÃO REVISTA

Muitos leitores acharam a edição de 2002 muito útil, por isso esta edição é uma versão actualizada e expandida. Oferece mais exemplos e referências sobre educação inclusiva no seu sentido mais lato – que vai para além da deficiência, da educação formal e da infância. Tem como objectivo incentivar um espírito de investigação e reflexão crítica, ao questionar pressupostos comuns, e salientar tópicos e debates pertinentes que podem não ser tão populares. Agora inclui informação sobre a Convenção das Nações Unidas para os Direitos de Pessoas com Deficiência, e relatórios monitorizados da Educação para Todos (2000). Encontrar exemplos da educação inclusiva para além das deficiências permanece um desafio, por isso os leitores podem ficar incentivados a ajudar a preencher quaisquer lacunas ao partilhar artigos, informação e exemplos com a Enabling Education Network (EENET) e a Atlas Alliance. Espero que esta edição revista ofereça combustível para reflexão e mais debates. Os problemas que existem no coração da educação inclusiva estão mais vastos e complexos que sempre – de algum modo este livro pode levantar mais questões que respostas; espero que sim. Boa Leitura!

SÍNTESE

CONTEXTO E ORIGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CAPÍTULOS 1 E 2)

A educação como direito para todas as crianças foi reconhecida nos instrumentos internacionais desde a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* em 1948. O movimento da *Educação para Todos* e instrumentos subsequentes salientaram que alguns grupos em particular são especialmente vulneráveis à exclusão. Alguns instrumentos evidenciam os direitos específicos de grupos, tais como mulheres, povos indígenas e pessoas com deficiência. O direito de ser educado dentro do sistema regular de ensino, e de não ser discriminado, é salientado em instrumentos mais detalhados tais como a *Declaração de Jomtien*, e a *Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança*.

Contudo, o direito à educação não implica automaticamente a inclusão. Inicialmente o direito à educação inclusiva, foi claramente afirmado na *Declaração de Salamanca* e no *Enquadramento para a Acção*, que salienta que as escolas precisam de mudar e adaptar. A *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* estabeleceu a educação inclusiva como um direito legal. A importância de um financiamento adequado é destacada nas *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* e noutros documentos sobre deficiência. Ainda existe um longo caminho a percorrer antes que a *Educação para Todos* se torne realidade e não irá funcionar a não ser que haja mais participações do “povo”, das minorias, da população em geral, e uma atribuição eficiente de recursos. A redução da pobreza é uma prioridade em conjunto com outros *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)*. A *Educação para Todos*, e por conseguinte, a educação inclusiva, são problemas de desenvolvimento que não irão evoluir, a não ser que sejam tomadas medidas simultâneas para reduzir a pobreza.

A educação inclusiva tem diversas origens e influências, que incluem: comunidades; activistas e defensores; movimentos de base profissional (qualidade na educação, melhoria e eficácia escolar, necessidades especiais); agências internacionais governamentais e não governamentais, realidades da situação mundial e experiências práticas. Algumas têm influências mais fortes que outras, mas todas têm uma contribuição a fazer, embora raramente trabalhem em conjunto. As perspectivas das populações necessitam sempre de serem procuradas, mas as vozes da comunidade e dos activistas raramente são ouvidas. A educação inclusiva não é uma situação nova; as comunidades indígenas tendiam a ser mais inclusivas antes da era colonial.

COMPREENDER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CAPÍTULO 3)

Os debates sobre a definição da educação inclusiva são importantes. Existem várias opiniões e interpretações que podem afectar ou não, o sucesso e a sustentabilidade dos resultados. O problema principal é que a educação inclusiva é baseada no modelo de direitos e no modelo social; o sistema devia adaptar-se à criança, não a criança ao sistema. A abordagem paralela também é importante; foca-se tanto na alteração do sistema como no apoio a alunos que são vulneráveis à exclusão. Um enquadramento baseado nos direitos pode ser útil para juntar as componentes chave da educação de qualidade para todos, mas também tem os seus desafios e tensões.

Ainda existe uma confusão sobre termos como educação especial, integração e educação inclusiva, sistema regular de ensino e classes especiais. Estes termos têm valores e crenças subjacentes, e assim na prática consequências diferentes. O capítulo 3 aborda desentendimentos comuns.

As lições aprendidas com os países mais pobres do Sul acentuam que a educação inclusiva não trata apenas de escolas; é muito mais vasta, combina uma extensa série de iniciativas da comunidade e alternativas à educação formal, desde o nascimento e ao longo da vida. Pode ser visto como um movimento que defende valores, crenças e princípios essenciais em relação às crianças, e que visa a essência da educação, a diversidade, a discriminação, os processos participativos e os recursos. Muitos destes desafiam o *status quo*, mas são necessários para que a sociedade e o desenvolvimento, em conjunto, se comecem a tornar inclusivos e a beneficiar todos os cidadãos. A educação inclusiva é um conceito em desenvolvimento. No passado focou-se nas características dos alunos ou na localização dos estabelecimentos de ensino, mas está agora a mover-se em direcção aos conceitos de participação e de poder.

PÔR AS IDEIAS EM PRÁTICA (CAPÍTULO 4)

Pôr a educação inclusiva em prática é várias vezes encarado, como uma mera introdução a técnicas e métodos específicos que permitam a aprendizagem individual das crianças. Estes métodos têm o seu lugar e podem provocar um debate mais profundo sobre a educação inclusiva. Mas por si só, não vão encaminhar programas de educação inclusiva, apropriados e sustentáveis. Três «ingredientes» essenciais foram propostos para desenvolver a educação inclusiva, os quais podem adaptar-se, crescer e sobreviver numa variedade de contextos:

1. Um forte enquadramento – o começo (valores, crenças, princípios e indicadores de sucesso);
2. Aplicação dentro do contexto e cultura locais – a ideia (ter em consideração a situação prática, uso de recursos e factores culturais);
3. Participação contínua e auto-reflexão crítica – a primeira tentativa (quem deverá ser envolvido, como, e quando).

Uma vez juntos, estes três «ingredientes» podem produzir um sistema educacional forte, localmente apropriado, flexível e sustentável que inclui todas as crianças. Há várias abordagens e ferramentas que podem ajudar na implementação da educação inclusiva. São dados exemplos na Secção 4.5, tais como: análise das barreiras e oportunidades; fichas «amigas das crianças», pesquisa activa e baseada em imagens e uma «lente que foca o género».

OPORTUNIDADES E DESAFIOS, ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS (CAPÍTULOS 5 A 12)

O Capítulo 5 apresenta uma vasta variedade de exemplos e discussões mais aprofundadas sobre os problemas essenciais. A política e os recursos podem ser vistos como o “começo e o conceito” da educação inclusiva, e são dados exemplos de como ultrapassar estas barreiras. Criar domínios e atitudes de mudança é a primeira tentativa de um programa de

educação inclusiva, e é importante compreender como combater o «ciclo da opressão». A metodologia participativa é extremamente útil na promoção sustentável da educação inclusiva. São apresentados diferentes exemplos sobre: grupos vulneráveis à exclusão; pessoas que fazem a diferença; locais que apresentam desafios e etapas da vida, formas e locais para a educação; como também são dados exemplos de características dos grupos, desassociados da situação de deficiência, que são vulneráveis à exclusão. Educação e cuidados na primeira infância, aprendizagem ao longo da vida e alternativas à educação formal são igualmente ilustrados. O último capítulo avalia como este livro respondeu às perguntas propostas na Introdução, e que lacunas permanecem.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é promovida e apoiada, cada vez mais, não só por alguns indivíduos e grupos extremamente empenhados, mas também por agências da ONU e governos, a nível global. Ainda assim, a confusão, os mal-entendidos e as opiniões diferentes persistem, e deixam muitas perguntas sobre a teoria e prática, sem resposta:

- A inclusão é uma prioridade na educação?
- A inclusão fala realmente sobre grupos marginalizados; vulneráveis e excluídos? Quem fala principalmente sobre alunos com deficiência e necessidades especiais?
- É a educação inclusiva uma invenção do Norte a ser imposta no resto do mundo?
- De que maneiras está a inclusão ligada aos principais desafios face à educação, tais como taxas de abandono escolar, qualidade na educação, escolarização das meninas, curriculum não flexível e carência de recursos?
- A educação inclusiva quer realmente dizer educação para todas as crianças de determinada comunidade dentro do mesmo edifício escolar?
- Educação inclusiva significa o mesmo que ensino inclusivo?
- Qual a diferença entre educação inclusiva, educação integrada e educação especial?
- A inclusão é realmente apropriada para todos? Então e as crianças com multideficiências, e aqueles que são surdos e surdos-mudos?
- Será que existe um modo “certo” para praticar a educação inclusiva? Existe algum plano claro, que possamos seguir?
- É a educação inclusiva prática, particularmente nos países com escassos recursos e muitos desafios?
- A educação inclusiva não é dispendiosa? Qual é o seu custo? Podem os países pobres sustentá-la?
- Se a educação inclusiva se concentra em alterar o sistema, em vez de se concentrar nos indivíduos, não vão estar os alunos e grupos realmente vulneráveis, excluídos e esquecidos?
- A educação inclusiva é ainda um conceito útil? Não está abrangida por outros conceitos, como a «educação de qualidade», «Educação para Todos» e pela “educação baseada nos direitos”? Quais são as diferenças?
- Podem as atitudes e comportamentos «anti-inclusão» ser desafiados e mudados?
- Existindo tantas iniciativas e prioridades educacionais – qual a importância e relevância da educação inclusiva?

- Estando as escolas já estão sobrelotadas e a enfrentar a pressão para alcançar objectivos – pode a inclusão tornar as coisas mais difíceis?

É saudável levantarem-se estas questões e desafios. Elas ajudam a manter os intervenientes concentrados na procura de alternativas que possam educar todos os cidadãos de forma eficaz, apropriada e hábil. Os seguintes capítulos contribuem para estas discussões.

No Capítulo 1 a educação inclusiva é examinada dentro do contexto dos instrumentos internacionais, o movimento Educação para Todos, e o desenvolvimento em geral. São evidenciados problemas e declarações importantes relativas a diferentes grupos marginalizados e discriminados. Isto fornece um contexto baseado nos direitos para uma discussão mais aprofundada sobre a educação inclusiva.

O Capítulo 2 passa do papel para a prática, para procurar de onde veio a educação inclusiva. O papel das populações – comunidades e activistas – é salientado, como também o são as influências e origens profissionais e organizacionais. São analisadas as perspectivas do Norte e do Sul.

No Capítulo 3 são discutidas diferentes definições, e explorados os principais conceitos e abordagens. Clarifica-se a confusão comum entre termos como especial, integrado e educação inclusiva, e ainda se investigam os debates envolventes sobre a educação inclusiva no seu sentido mais lato.

O Capítulo 4 oferece orientações sobre a forma de facilitar a educação inclusiva, sugerindo os “ingredientes chave”, que são necessários para planear uma iniciativa bem sucedida e sustentável. São dados exemplos de abordagens, ferramentas e enquadramentos.

Do Capítulo 5º ao 11º oferece-se uma vasta variedade de exemplos e estudos de caso, e exploram-se alguns problemas essenciais, de forma mais aprofundada, tais como a criação de direitos e alteração de atitudes. O Capítulo 12º avalia de que modo este livro tem respondido à lista de questões colocadas acima. Finalmente, os anexos e a secção de recursos oferecem material para mais leituras e uso prático.

Os seguintes diagramas proporcionam uma rápida visão geral, da compreensão da educação inclusiva em especial, que está subjacente neste livro. Estes mostram a diferença entre um modelo individual e um modelo social na abordagem da educação.

Modelo individual; médico; caridade:

O problema centra-se no indivíduo (educação integrada; educação especial ou exclusão)

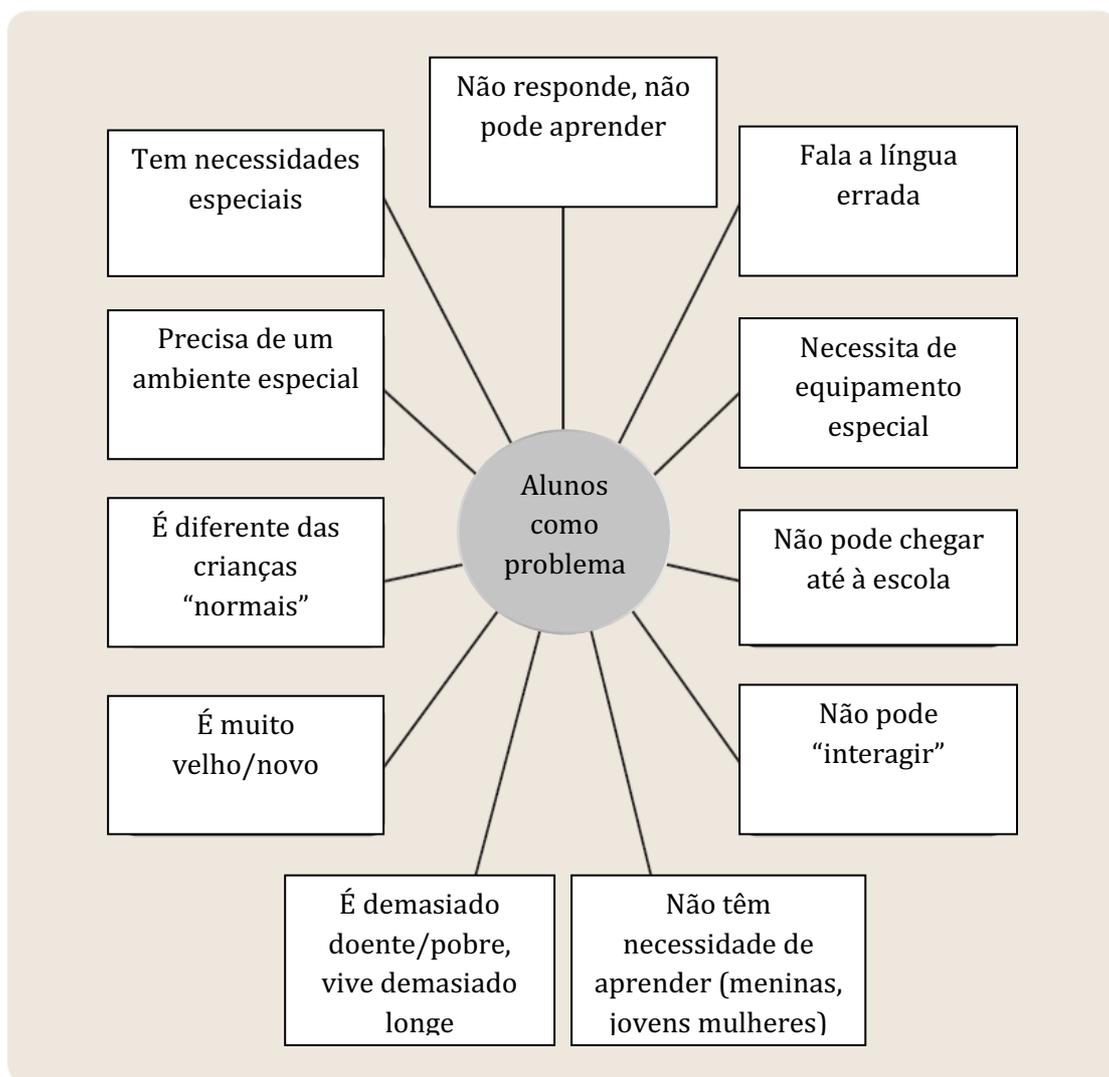


Figura 1: Modelo individual

Soluções: Corrigir ou não as crianças

Elas só podem receber educação se:

- Conseguirem interagir com outras crianças “especiais” (não serem postas de lado por motivos de gozo e intimidação (*bullying*));
- Tiverem equipamento especial;
- Tiverem apoio individual;
- Tiverem um professor especial;
- Conseguirem seguir o currículo;
- Tiverem um ambiente especial;
- Forem educados com técnicas especiais para conhecerem as suas necessidades especiais;
- Tiverem recursos extra para as suas necessidades “especiais”;
- Conseguirem ir para a escola e comunicar correctamente;
- Forem postos de parte por serem diferentes;
- Tiverem a idade “certa”;
- Falarem a língua nacional.

Modelo social:

Os problemas e soluções estão centrados no sistema da sociedade e educação (educação inclusiva – educação para todos).

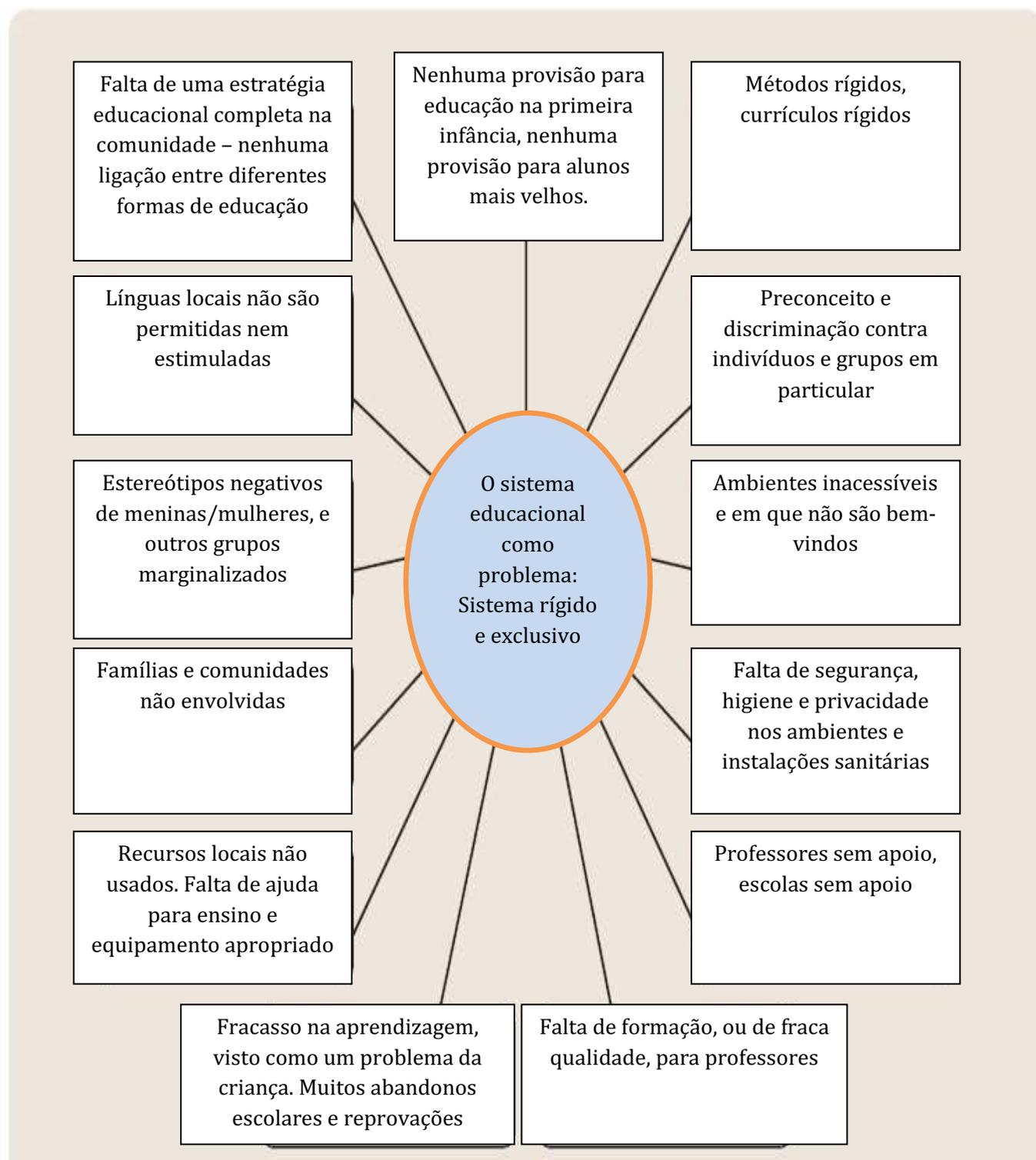


Figura 2: Modelo social

Soluções: Desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva

- Colaboração entre todos os intervenientes para o desenvolvimento de uma estratégia desde o nascimento ao longo da vida;
- Colaboração entre diferentes formas de educação – formal, não-formal e alternativa;
- Centros comunitários de aprendizagem conhecem as necessidades de toda a comunidade;
- Ouvir e abranger todos os alunos e grupos marginalizados no planeamento e implementação;
- Identificar, desbloquear e usar os recursos na comunidade;
- Produzir ajudas e equipamentos de materiais locais de baixo custo;
- Partilhar recursos para apoiar a aprendizagem de todos os alunos;
- Ouvir os professores, oferecer apoio, promover o ensino em equipa, oferecer treino prático e útil;
- Criar ambientes acessíveis, protegidos e bem-vindos;
- Desenvolver e implementar uma política para dar resposta à diversidade e combate à discriminação;
- Desenvolver abordagens de criança para criança e apoio a pares (colegas);
- Criar ligações com as organizações e programas da comunidade: grupos de mulheres, organizações de/para pessoas com deficiência, grupos étnicos minoritários, associação de pais;
- Desenvolver uma abordagem total na escola – responsabilidade e resolução de problemas em conjunto.

PARTE 1

PORQUÊ, ONDE, O QUÊ E COMO? UMA VISÃO GERAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1 PORQUÊ EDUCAÇÃO INCLUSIVA? A PREPARAR O PANORAMA.

1.1 OS DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO DO CONTEXTO

Em 1948, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a educação foi reconhecida como um direito básico humano. É também «crucial a luta contra a pobreza global, a melhoria na saúde ... e encorajar as pessoas a desempenhar um papel completo e activo nas suas comunidades».¹ A educação inclusiva é simplesmente uma declaração de um direito fundamental para todos, de acesso à educação e de não ser excluído. Na prática, muitos grupos de pessoas não têm acesso a este direito, por isso os principais instrumentos internacionais e documentos sobre o desenvolvimento explicitaram mais detalhadamente o que quer dizer ter acesso aos direitos da educação. (Ver Anexo 1) Cada vez mais é reconhecido que a cooperação no desenvolvimento deveria reflectir um enquadramento dos direitos humanos e, conseqüentemente, promover a educação para todos com as orientações dos seus fundamentos e políticas.²



As crianças a contribuírem com os seus pontos de vista na escola, numa reunião de um Conselho de Administração em Fayoum, Egipto. O presidente do comité a prestar atenção. (Save the Children UK, Egipto)

«Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.»

Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

Ainda assim «todos os dias para 72 milhões de crianças e 774 milhões de adultos, os seus direitos são violados.»³ Aqueles que na educação, estão mais vulneráveis à exclusão são: os pobres que vivem nas periferias urbanas, zonas rurais ou favelas, os refugiados de situações de conflito; as meninas e mulheres; grupos indígenas; migrantes; pessoas de grupos minoritários linguísticos; crianças de rua e trabalhadoras; aqueles infectados pelo VIH/SIDA e outras condições de saúde; pessoas com deficiência – de todas as idades.

A CONVENÇÃO DAS NU SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA CNUDC (1989)

A **CNUDC** (ver Anexo 2) é a convenção que mais foi ratificada⁴; apenas os Estados Unidos e a Somália não a subscreveram. Esta consolida-se e vai mais além que diversas Convenções anteriores. Quatro princípios gerais fundamentam todos os outros artigos, incluindo aqueles sobre a educação:

- i) Não discriminação (Artigo 2), fazendo uma referência específica a crianças com deficiência.
- ii) Interesse superior da criança (Artigo 3)
- iii) Sobrevivência e desenvolvimento (Artigo 6)
- iv) Opinião da criança (Artigo 12).

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* apresenta uma nova base, ao declarar que os pontos de vista das crianças devem ser considerados. Convenções anteriores apenas reconhecem os direitos dos pais escolherem a educação dos seus filhos. Segundo a Convenção, os Estados devem encorajar a educação secundária e vocacional, «oferecer auxílio financeiro em caso de necessidade» e fazer com que a educação superior seja acessível a todos, em função das capacidades de cada um (...); Artigo 28. Contudo, a importância da educação na primeira infância não é especificamente referida. O Comité de Acompanhamento da Convenção dos Direitos da Criança, afirma que «todos os direitos são indivisíveis e interligados». Por exemplo, assegurar uma educação especial segregada para crianças com deficiência pode cumprir o seu direito à educação, mas pode pôr em causa o seu direito à não discriminação e o seu direito de fazer ouvir os seus pontos de vista e de permanecer perto da sua família e da sua comunidade.

1.2 EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS PRINCÍPIOS

Nas décadas seguintes à Declaração Universal, havia claramente uma grande distância entre o ideal de se alcançar uma educação universal para todos e a realidade existente. Nos anos 80, o progresso relativamente à educação universal não só abrandou, em vários países, como também se inverteu.⁵ A Educação para Todos não iria acontecer automaticamente.

A *Declaração Mundial da Educação para Todos*; formulada na *Convenção Mundial sobre a Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia em 1990, tentou abordar alguns destes desafios. Embora não se usasse o termo «inclusão», várias declarações mostram a importância de assegurar que as pessoas dos grupos marginalizados têm acesso à educação no sistema de escola regular (ver Anexo 3).

- Em Jomtien voltam a declarar que a educação é um direito básico para todas as pessoas.
- Reconhece que grupos em particular eram excluídos e declara que «deve ser assumido um compromisso efectivo para superar as disparidades educacionais ...e não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.»⁶
- É declarado que «é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo».⁷
- No entanto, não clarificou o que se entende por «parte integral», e não defende fortemente o ser inclusivo em oposição à educação segregada.
- Em Jomtien foi declarado que a aprendizagem começa no nascimento, é promovida a educação na primeira infância e ainda a necessidade de usar uma variedade de programas educativos e de envolver as famílias e as comunidades.

1.3 DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Vários instrumentos internacionais focam os direitos de grupos específicos que enfrentam a exclusão ou discriminação na sociedade (ver Anexo 1). Cada um inclui declarações sobre a educação. Deficiência e necessidades educativas especiais são discutidas separadamente na Secção 1.4, pois têm uma associação e influência particular em relação à educação inclusiva.

CONVENÇÃO CONTRA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES CCETFD CM (1979)

A **CCETFD CM** exige que os Estados Membros garantam «a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres e a todos os níveis e em todas as formas de ensino (...)» e em particular «revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos (...)».⁸

O problema dos estereótipos é relevante para muitos outros grupos excluídos, por exemplo, para povos indígenas e pessoas com deficiência. Também evidencia que a igualdade deve ser assegurada desde o infantário até à educação adulta, e que oportunidades e acessos iguais devem ser dados nos desportos, educação física, e informação sobre saúde e planeamento familiar.

OIT - CONVENÇÃO RELACIONADA COM OS POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS (1989)

«Os programas educacionais e os serviços relativos a estes povos devem ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles... e devem incorporar as suas histórias, conhecimento e tecnologias, o seu sistema de valores e as suas demais aspirações sociais, económicas e culturais.»

Esta convenção pioneira acentua os seguintes pontos que são altamente necessários para a educação inclusiva:

- É salientada a importância de trabalhar com pessoas de grupos marginalizados.
- O currículo deve respeitar e incluir o seu próprio conhecimento, valores, aptidões e culturas.
- Declara que pessoas de grupos indígenas e tribais devem ter formação em formular e implementar a política e, por fim, assumirem total responsabilidade por estes programas.¹⁰
- Deve ser ensinado às crianças a alfabetização na sua língua indígena assim com na sua língua nacional.¹¹
- Devem ser ensinados aos povos, o conhecimento e as aptidões para promover a inclusão social e a cidadania.¹²
- Devem ser feitos esforços para combater o preconceito e para «assegurar os livros de história e outros materiais educacionais; proporcionar um retrato justo, preciso e informativo das sociedades e culturas destes povos.»¹³

1.4 DEFICIÊNCIA E «NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS»

Este livro evidencia, que a educação inclusiva significa uma resposta à diversidade em todas as suas formas e cria um sistema educativo que se adapte a todos. (Ver Capítulo 3 para sequente discussão sobre definições da educação inclusiva.) No entanto, a educação inclusiva tem sido, e ainda é, bastante associada à inclusão de pessoas com deficiência, e ao conceito de «necessidades educativas especiais». Pode ser defendido que as pessoas com deficiência constituem o grupo mais excluído da educação. Algumas agências calcularam que 90 por cento das crianças com deficiência não estão a ter acesso à escola¹⁴. Embora muitos factores contribuem para esta exclusão, especialmente a pobreza e a inacessibilidade, o preconceito é, frequentemente, a causa principal. É comum a suposição de que pessoas com deficiência não são seres humanos completos e, portanto, a excepção em termos de direitos universais.

Grupos de pessoas com deficiência tendem a exercer pressão no sentido de se assegurar expressamente que todos os instrumentos dos direitos humanos mencionam especificamente as pessoas com deficiência e evidenciam o seu direito à educação, independentemente da extensão ou natureza das suas deficiências. Mas mesmo quando este direito foi reconhecido, o tipo e localização da educação continua extremamente debatida; deveria ser feita através de escolas especiais segregadas, inclusão completa nas escolas de ensino regular ou de algum tipo de compromisso. (Ver capítulos seguintes para mais discussões sobre estes temas.).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (CDPD) abre novo terreno, como primeiro instrumento internacional juridicamente vinculativo para promover especificamente a educação inclusiva como um direito. Três documentos anteriores abriram o caminho: O Programa Mundial de Acção (1982); as Normas Regras das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência

(1993) e a Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção (1994). (Ver Anexos 4 e 5 para mais detalhes).

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E O ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO

Estas expressões pressupõem alguns conceitos particulares e fundamentais da inclusão:

- As crianças têm uma vasta diversidade de características e necessidades.
- A diferença é normal.
- As escolas precisam de acomodar todas as crianças.
- As crianças com deficiência devem frequentar a escola da sua área residencial.
- É essencial para a inclusão a participação da comunidade.
- A pedagogia centrada na criança é essencial para a inclusão.
- Deve ser adaptado à criança um currículo flexível, não vice-versa.
- A inclusão precisa de recursos e apoio próprios.
- A inclusão é essencial para a dignidade humana e aproveitamento total dos direitos humanos.
- As escolas inclusivas beneficiam todas as crianças pois ajudam a criar uma sociedade inclusiva.
- A inclusão aumenta a eficiência e a relação positiva custo-benefício do sistema educativo.

Um parágrafo do Artigo 2 fornece um argumento particularmente eloquente para a inclusão nas escolas:

«As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-benefício, de todo o sistema educativo.»

15

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

«(...)os Estados Membros assegurarão um sistema educativo inclusivo, a todos os níveis(...)» (Artigo 24. Ver Anexo 6 para informação do texto completo)

O esboço da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD) foi um processo não só desafiador mas também inspirador. A sociedade civil e as pessoas com deficiência, em particular, assumiram aí um papel central. O artigo sobre a educação

suscitou fortes e opostos pontos de vista em conformidade com o debate sobre a educação especial *versus* a educação inclusiva (que será elaborado nos seguintes capítulos). Ainda, por palavras do activista com deficiência e defensor da educação, Richard Reiser, «os negociadores conseguiram mudar as posições relativas à possibilidade de escolha entre educação segregada ou frequência da escola regular para afirmarem o direito de frequência das escolas primárias e secundárias inclusivas.¹⁶» Ao exigir que os estados assegurem um sistema educacional inclusivo, o ónus é claramente posto no sistema para se tornar inclusivo, em vez de posto no indivíduo para ser incluído; uma mudança da abordagem do modelo médico para um modelo social.



Janet Latha, professora itinerante com deficiência visual, em casa a ler, Índia (Sight Savers International)

ARTIGO 24 – PONTOS PRINCIPAIS

- As crianças com deficiência podem ter acesso a uma educação primária e secundária gratuita inclusiva, de qualidade e a uma educação em base de igualdade com outros das comunidades onde vivem, e nenhuma pessoa com deficiência pode ser excluída do sistema educativo geral tendo como base a sua deficiência.
- As pessoas com deficiência deveriam receber o apoio de que necessitam dentro do sistema educativo regular, o qual deve oferecer uma «adaptação adequada» às necessidades individuais: «devem ser adoptadas medidas de apoio individualizadas eficazes, em ambientes que promovam o desenvolvimento académico e social, de acordo com a meta da plena inclusão.»
- Os Estados Membros devem assegurar que as pessoas com deficiência possam aprender Braille, escrita alternativa, formas de comunicação aumentativas e alternativas, treino de orientação e mobilidade, linguagem gestual e ter acesso ao apoio e aconselhamento entre pares. A identidade linguística da comunidade surda deve ser promovida.

- Para aqueles que são cegos, surdos ou surdos-cegos, a educação deve ser feita em ambientes que maximizem o desenvolvimento académico e social (permitindo a possibilidade da educação segregada).
- Os professores com deficiência e aqueles treinados em linguagem gestual e/ou Braille devem ser empregados, e a formação de toda a equipa e profissionais deve incorporar uma sensibilização sobre a deficiência.
- As pessoas com deficiência devem ter igual acesso à aprendizagem ao longo da vida (incluindo educação terciária e vocacional).

O facto da educação inclusiva ter sido promovida formalmente como um direito no âmbito duma convenção sobre a deficiência, em vez de o ter sido numa convenção de educação em geral ou sobre os direitos humanos, apresenta um desafio. Alguns argumentam que o facto de estar identificada com a deficiência atrasa a educação inclusiva. Pode ser bastante útil sob o ponto de vista dos activistas para os direitos das pessoas com deficiência, mas a educação inclusiva necessita de ser estabelecida como um direito dentro da educação regular e no domínio dos direitos humanos.

1.5 EDUCAÇÃO PARA TODOS: A REALIDADE

FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, DAKAR, SENEGAL

Esta conferência foi convocada em 2000 para apresentar a avaliação da Década da Educação para Todos que começou em Jomtien¹⁷ – embora fosse conhecido posteriormente que os objectivos da EPT não tinham sido alcançados. Mais de 117 milhões de crianças ainda não tinham acesso à escola. A conferência de Dakar foi fortemente criticada por Organizações Internacionais Não-Governamentais (ONG) por ser liderada por doadores e simplesmente mudar o prazo dos objectivos da EPT de 2000 para 2015. (Ver Anexo 7 para mais detalhes e ver crítica). O termo «inclusivo» foi usado em Dakar. Os governos e outras agências comprometeram-se a:

«criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente dotados de recursos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos.»

18

O Plano de Acção de Dakar declara também:

«(...) A fim de atrair e manter as crianças de grupos marginalizados e excluídos, os sistemas educativos devem responder de forma flexível... Os sistemas educativos devem ser inclusivos, ao procurarem activamente as crianças que não estão matriculadas e ao responder de forma flexível às circunstâncias e necessidades de todos os alunos.»

19

Foram também desenvolvidos em Dakar, seis objectivos para cumprir as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até 2015:

1. Expandir cuidados na primeira infância e educação.
2. Proporcionar educação primária obrigatória e gratuita para todos.
3. Promover a aprendizagem e aptidões para a vida dos jovens e adultos.
4. Aumentar a 50% alfabetização nos adultos.
5. Alcançar a paridade entre géneros até 2005 e igualdade entre géneros até 2015.
6. Melhorar a qualidade da educação.

RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS A NÍVEL MUNDIAL

Desde 2002 que têm sido produzidos relatórios regulares e abrangentes. Alguns têm-se centrado no progresso geral de todos os seis objectivos da EPT, outros em problemas específicos como o género, a qualidade, a alfabetização e cuidados e educação na primeira infância. O relatório de 2008, *Educação para Todos até ao ano 2015: Conseguiremos lá chegar?*, descreve os progressos feitos e os desafios que ainda persistem. Apesar dos aumentos globais das matrículas nas escolas primárias e algumas melhorias na paridade entre sexos²⁰, ainda são salientados importantes desafios:

- Os programas de intervenção precoce e a educação na primeira infância não são prioritários nem estão a alcançar as crianças mais pobres e desfavorecidas.
- Existem grandes diferenças entre os tipos de populações que participam no ensino primário. Crianças de populações pobres, de favelas, indígenas e pessoas com deficiência são sistematicamente desfavorecidas. A educação não-formal foi salientada como a principal via de aprendizagem para muitos destes grupos.
- Nos países mais pobres, a alfabetização dos adultos aumentou ligeiramente, mas 23% dos adultos (maioritariamente mulheres) continuam analfabetos.
- A igualdade entre géneros não foi alcançada. Violência sexual, ambientes inseguros e sem condições de higiene, estereótipos e preconceitos no âmbito dos livros escolares e ambientes continuam a alienar as meninas e as mulheres.
- As infra-estruturas escolares são muito pobres, e permanece a existência de escassez de professores a nível global.

O relatório afirma que, como uma prioridade internacional, «as políticas devem centrar-se na inclusão, na alfabetização, na qualidade, na capacidade de desenvolvimento e no financiamento.»²¹

1.6 REDUÇÃO DA POBREZA E O DESENVOLVIMENTO



**Fora da sala de aula, Mkuranga, Tânzania
(Silje Handeland, NFU)**

O Plano de Acção de Dakar destaca que, sem um progresso acelerado em direcção à EPT, as metas de redução da pobreza a nível nacional e internacional não serão atingidas e as desigualdades entre países e entre sociedades irá aumentar. A convenção também salienta a importância da educação para o desenvolvimento sustentável.

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio²² consistem no desenvolvimento de oito objectivos, para serem alcançados até 2015. Até certo ponto a educação é importante para todos os objectivos:

1. Reduzir por metade a pobreza extrema e a fome.
2. Alcançar a educação primária universal.
3. Dar poder às mulheres e promover a igualdade entre homens e mulheres.
4. Reduzir por dois terços a mortalidade infantil de crianças com menos de cinco anos.
5. Reduzir por três quartos a mortalidade maternal.
6. Inverter a propagação de doenças, especialmente o VIH/SIDA e a malária.
7. Garantir a sustentabilidade ambiental.
8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento.

É acordado amplamente que a educação é uma componente essencial na avaliação da pobreza. No entanto, a relação é complexa e, simplesmente, pôr as crianças nas escolas não resolve os problemas crescentes da pobreza, distribuição desigual de recursos, e a enorme desigualdade e injustiça que existe numa escala global.

«Em 2000; 1% dos adultos mais ricos, sozinhos, são proprietários de 40% do património mundial, e ... os 10% mais ricos dos adultos são proprietários de 85% do total mundial. 50% da população adulta global é proprietária de menos de 1% da saúde global.»

23

Estudos demonstram o desenvolvimento crucial dos benefícios na educação, por exemplo: tem sido claramente demonstrado que a alfabetização e a educação das mulheres constituem um factor fundamental no melhoramento da saúde e das hipóteses de sobrevivência tanto das mães como dos seus filhos. A educação é também essencial para permitir que a comunidade global seja ambientalmente mais responsável.

As avaliações e relatórios da EPT demonstram que os grupos mais pobres, mais marginalizados e os mais discriminados continuam a «escapar pela rede». Estes têm menos acesso à educação e enfrentam a má qualidade, rigidez, e inflexibilidade dos sistemas educativos irrelevantes que impedem a aprendizagem. Os planos nacionais e os relatórios globais, mencionam, cada vez mais, os grupos vulneráveis e a importância de «atingir os inatingíveis». A educação inclusiva oferece uma estratégia para promover a eficácia na educação universal porque esta diz respeito à criação de escolas que respondam às diversas necessidades das crianças nas comunidades. Diz respeito tanto ao acesso, como à qualidade o que significa que deveria ser indispensável, eficaz e de baixo custo.

2 DE ONDE VEM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARA ONDE VAI?

2.1 ORIGENS E INFLUÊNCIAS

O capítulo anterior centrava-se na forma como a educação inclusiva se reflecte «em papel», nos documentos internacionais sobre os direitos humanos e o desenvolvimento. Este capítulo dá-nos uma visão geral sobre o desenvolvimento da educação inclusiva na prática – como chegámos à situação corrente, o que quer dizer educação inclusiva no seu sentido mais amplo e para onde se está a dirigir.

A educação inclusiva é um resultado de várias influências diferentes:

- i) As comunidades: referem-se a abordagens pré coloniais e indígenas da educação e aos programas baseados na comunidade.
- ii) Os activistas e defensores: refere-se a combinação de vozes dos intervenientes – representantes de grupos de alunos, várias vezes excluídos e marginalizados da educação. (Por exemplo: activistas com deficiência, pais a defenderem os seus filhos, defensores dos direitos das crianças e aqueles que defendem as mulheres/meninas e grupos étnicos minoritários.)
- iii) O movimento sobre a qualidade na educação e a melhoria das escolas: tanto no Norte como no Sul, os problemas da qualidade, os acessos e a inclusão estão

fortemente ligados e contribuem para a compreensão e prática da educação inclusiva como sendo responsabilidade dos sistemas educativos e das escolas.

- iv) O movimento das necessidades educativas especiais: o conceito e aplicações práticas das necessidades especiais são problemáticos em países do Norte e do Sul. No entanto, o «novo pensamento» do movimento das necessidades educativas especiais – como demonstrado na Declaração de Salamanca – tem tido uma influência positiva para a educação inclusiva, permitindo que escolas e sistemas respondam verdadeiramente a uma vasta área da diversidade.
- v) Agências internacionais: a ONU é a influência mais importante sobre o desenvolvimento da política e prática da educação inclusiva. Doadores importantes formaram uma parceria – a *Fast Track Initiative* – para acelerar o processo relativamente aos objectivos da EPT.
- vi) ONG, movimentos, redes e campanhas: uma vasta gama de iniciativas sociais civis, tais como a Campanha Global pela Educação, procuram juntar a política e a prática e envolver todos os intervenientes.

A realidade do terreno é uma constante fonte de aprendizagem e de desafios, por exemplo:

- a) A situação mundial: apresenta desafios, como a propagação do VIH/SIDA, a instabilidade política, as tendências na distribuição de recursos, a diversidade da população e a inclusão social.
- b) Experiências práticas na educação - fornecem lições aprendidas através dos fracassos e sucessos no ensino regular, na educação especial e na educação inclusiva. Demonstrações práticas de uma educação inclusiva com sucesso, em diferentes culturas e contextos, são uma forte influência para o seu desenvolvimento.

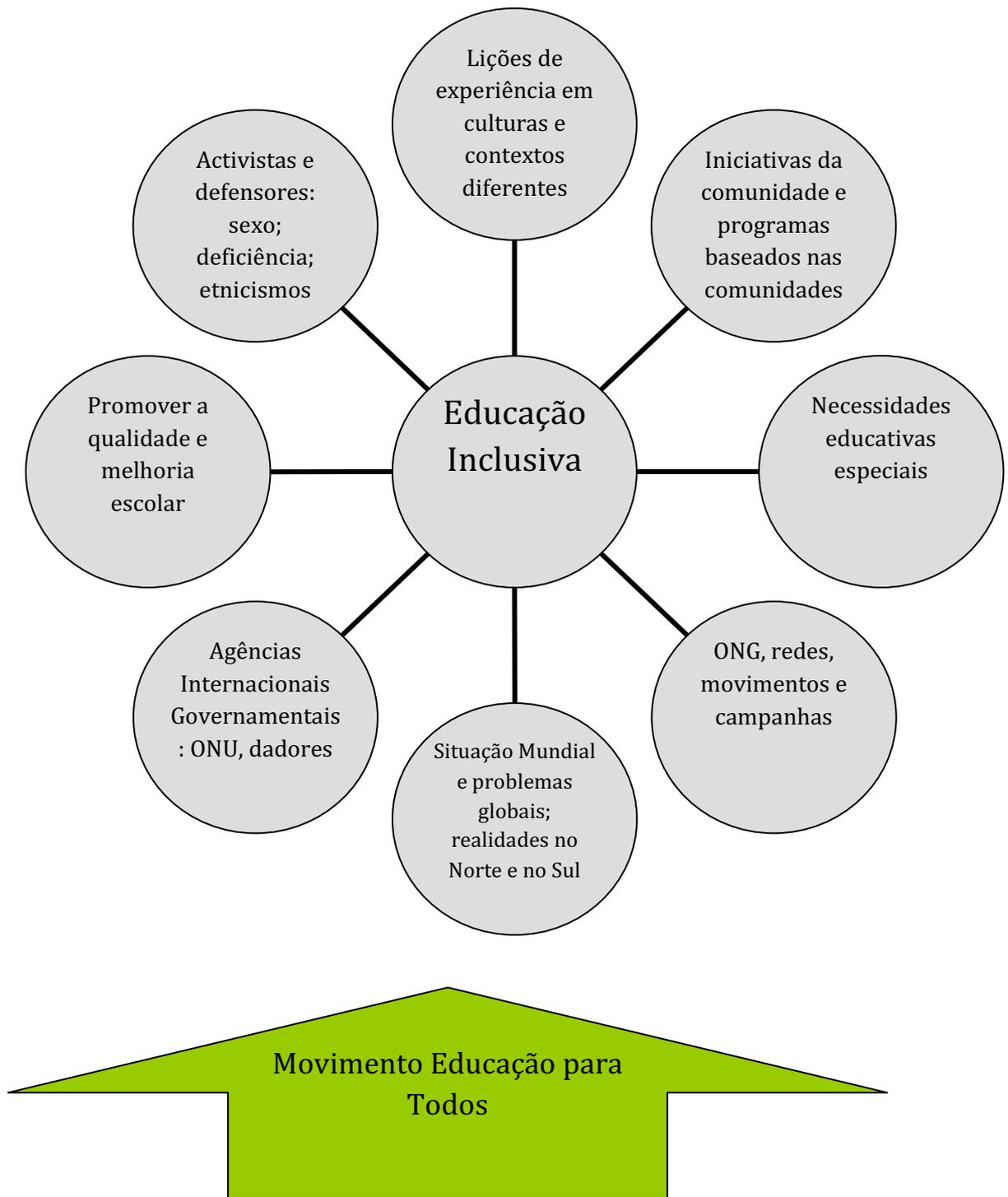


Figura 3: Influências no desenvolvimento da educação inclusiva

2.1.1 COMUNIDADES²⁴

EDUCAÇÃO INDÍGENA, HABITUAL E INTEGRAÇÃO INFORMAL



(Gideon Mendel, Leonard Cheshire Disability)

A educação inclusiva não é uma ideia nova. As comunidades praticaram a inclusão durante séculos. Sempre que possível é importante reconhecer este facto e construir a partir dele, para que a inclusão se torne sustentável, com o direito de propriedade da comunidade e envolvimento. “A educação indígena em África foi, e é, inclusiva,”²⁵ reflecte muitos dos princípios relativos à qualidade que hoje se defendem, educação inclusiva para todos:²⁶

- Baseia-se nos fortes laços familiares, no valor do indivíduo, na coexistência e na sobrevivência,
- Usa formatos e localizações flexíveis, como resposta para as necessidades de aprendizagem individuais; usa quaisquer espaços convenientes, físicos e sociais, e todos os membros da comunidades como recurso,
- Tem conteúdos e métodos relevantes e funcionais, tais como: aprendizagem cooperativa e em colaboração, o apoio criança - criança, tutoria entre pares, aprender com a experiência e aprendizagem na vida real.

Joseph Kisanji descreve a sua experiência pessoal ao ter crescido em África como criança com deficiência visual:

«Aprendi a história e estruturas complexas da língua (da minha língua materna) da minha comunidade através das narrações, advinhas e uso de provérbios dos meus avós e de outros adultos, ao lado da fogueira à noite. Nas horas que estava acordado, quer grupos de pessoas que estavam a lavar a terra..., a plantar, a fazer a colheita, a celebrar ocasiões diferentes, a ouvir histórias ou a participar durante as sessões à fogueira em teatros e danças ao luar, nós (as crianças) e os adultos, qualquer que seja o nosso status, 'aprender através da experiência'... era muito divertido reunir o gado no mato, fazer armadilhas para pequenos animais, praticar luta e danças complexas, nadar, apanhar frutos silvestres, cozinhar, ordenhar, dar nomes e contar os nossos rebanhos: ouvir visualmente, fisicamente e intelectualmente jovens com deficiência na comunidade onde cresci submeteu-me a este tipo de educação.»

REABILITAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE

A reabilitação baseada na comunidade (RBC) é uma estratégia formalmente desenvolvida pelas agências da ONU nos anos oitenta. Destina-se a reforçar e utilizar os actuais conhecimentos, competências e recursos na comunidade. A sua centralização é a inclusão das pessoas com deficiência mas, idealmente, é uma estratégia comunitária que promove a inclusão para todos.

- As contribuições da RBC, baseada nos direitos, para a educação inclusiva na comunidade: são:
- Aumenta a sensibilização da comunidade sobre os direitos humanos, sobre a abordagem do modelo social e ajuda a promover atitudes positivas e a combater o preconceito e a discriminação.
- As famílias são apoiadas e os lares transformam-se num ambiente de aprendizagem.
- As crianças com deficiência são plenamente apoiadas com ajudas / equipamentos essenciais e terapias adequadas para melhorar o seu funcionamento.
- Os trabalhadores da RBC ajudam a unir todas as partes interessadas - organizações de/para pessoas com deficiência, família e membros da comunidade e da escola - a ultrapassar as barreiras e apoiar a inclusão, e a unir a saúde, a educação e os outros sectores.
- Pode construir alianças com os representantes de outros grupos marginalizados e excluídos para promover a inclusão.
- São apoiadas as transições entre a primeira infância, educação primária, educação avançada e emprego.
- Caracteriza-se por focar os programas educativos existentes, destinados a todos os tipos de pessoas e para todas as fases da vida, e em trabalhar em conjunto para tornar estes programas plenamente inclusivos para todos os membros da comunidade.

As fraquezas de uma abordagem do «modelo do individual», típica dos primeiros programas da RBC:

- A atenção centra-se na criança individualmente, e não no sistema educativo, limitando assim a dimensão do impacto.
- O sucesso pode depender da boa vontade de um ou mais professores - se eles partirem, a inclusão pára.
- Crianças com deficiência mais grave são referidos como "não preparados" para a inclusão (a criança é vista como o problema).
- Se a criança é intimidada ou luta na sala de aula, isso é considerado como um problema da criança (a sua incapacidade de interagir) em vez de um problema do professor e do ambiente (o sistema).
- Os professores não aprendem necessariamente como desenvolver uma metodologia centrada na criança.
- Esta abordagem promove a integração das crianças individualmente, mas não um sistema de educação inclusiva completo.

OUTRAS INICIATIVAS DA COMUNIDADE

Muitos programas educativos que se centram no acesso à educação de grupos que, de outra forma, seriam excluídos ou marginalizados, estão a funcionar nas comunidades. Estes podem ter sido inspirados pelas filosofias de Paulo Freire²⁷ e de Gandhi²⁸, entre outros, e, muitas vezes, têm sido apresentados como uma forma de combater o impacto negativo do colonialismo. Tais programas podem surgir em resposta às necessidades de grupos que são excluídos de uma educação mais formal ou iniciada pelo Estado e podem, realmente, promover a participação. De modo não surpreendente, têm, portanto, abordagens pioneiras e criativas para a qualidade da educação inclusiva na comunidade.

2.1.2 ACTIVISTAS E DEFENSORES

DIREITOS DA CRIANÇA²⁹

A defesa dos direitos da criança promove cada vez mais a inclusão e a prevenção da discriminação dentro do sistema educativo. Muitos grupos estão a ser objecto de atenção, incluindo as meninas, as crianças trabalhadoras, as crianças de rua e as crianças de grupos étnicos ou linguísticos minoritários. As campanhas são várias vezes específicas para cada país, respondendo àqueles problemas mais relevantes, dentro dos respectivos contextos. Nos últimos anos, a Campanha Global pela Educação (ver secção 2.1.5) trouxe muitos destas questões para «dentro do mesmo saco», que visa a eliminação da discriminação e a promoção da educação para todos.

RAÇA E EDUCAÇÃO

As lutas e os resultados bem sucedidos contra o apartheid na África do Sul e contra a segregação nos Estados Unidos da América foram enormes êxitos no sentido de alcançar a

educação inclusiva para todos. Em 1954, o Supremo Tribunal dos Estados Unidos da América tornou a segregação ilegal e constituiu como lei a igualdade de direitos e a educação integrada. Os afro-americanos fizeram campanhas por estes direitos, pelo menos, desde os anos 30, para que pudessem ser reconhecidos como pioneiros da educação inclusiva.



Activistas com deficiência a fazerem campanha na Índia (Jens-Munch Lund Nielsen, Disabled Peoples Organizations Denmark)

ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES

Durante décadas, a alfabetização de mulheres tem sido reconhecida como uma chave para eliminar a pobreza e promover o desenvolvimento. Muitos programas de alfabetização das mulheres encontraram formas inovadoras de permitir às mulheres o acesso à educação básica, em diferentes fases das suas vidas e em conjunto com os seus muitos papéis e responsabilidades. Estes contribuíram para uma variedade de abordagens criativas e flexíveis para a aprendizagem ao longo da vida – um aspecto importante da educação inclusiva.

O MOVIMENTO DOS DIREITOS CIVIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Embora os movimentos dos direitos civis de e para pessoas com deficiência, sejam organizações ainda relativamente recentes, tornaram-se cada vez mais organizados e ouvidos nos países do Norte e do Sul. Muitos dos líderes do movimento adquiriram a sua deficiência numa etapa tardia da sua vida, ou beneficiaram da educação especial. O movimento da deficiência, como um todo, contém opiniões opostas sobre a educação inclusiva. O CDPD deslocou o debate a favor da inclusão social (ver secção 1.4. e anexo 6) – muitas pessoas com deficiência e suas organizações são fortes defensores da educação inclusiva.



Alfabetização de mulheres na Nigéria (Girl Child Empowerment Nigeria)

CONTRIBUIÇÕES DE ACTIVISTAS COM DEFICIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- Aumentar a sensibilização sobre os direitos das pessoas com deficiência e exigir a educação inclusiva como um direito.
- Insistir que são necessários para a inclusão apoio suficiente e apropriado e recursos.
- Defender que são necessários ambientes acessíveis como também os acessos ao currículo através de formas alternativas e aumentativas de comunicação: Braille, língua gestual, guiões alternativos, etc.
- Actuar como modelos a seguir e defender a participação das pessoas com deficiência na educação a todos os níveis, por exemplo, como professores, gestores, responsáveis pela política educativa.
- Aumentar a sensibilização sobre a situação das pessoas surdas enquanto uma comunidade linguística; contribuir fortemente para que os adultos surdos e as pessoas que conheçam a linguagem gestual sejam professores de crianças surdas.

Existem, no entanto, fraquezas e desafios na influência do movimento de pessoas com deficiência sobre a educação inclusiva. Debates dentro do movimento revelam que a educação inclusiva é ainda centrada no problema de deficiência, em vez de ser considerada no âmbito da qualidade de educação para todos. O facto da educação inclusiva ser hoje consagrada como um direito dentro de uma convenção sobre a deficiência é positivo, mas poderá reforçar essa percepção. Objecções à educação inclusiva tendem a basear-se numa interpretação restritiva, que se centra em inserir as crianças num sistema rígido existente, sem proporcionar igualdade de acesso à aprendizagem ou aos necessários recursos e apoios. Muitas vezes, a educação inclusiva é simplesmente equiparada com a escolaridade inclusiva, e não com os sistemas da educação inclusiva.

ORGANIZAÇÕES PARENTAIS

Nos países do Sul, os pais são várias vezes apanhados num ciclo de pobreza, isolamento e cuidados que deixa muito pouco tempo para a sua organização. Contudo, nos últimos anos verificou-se uma crescente pressão das organizações de pais que lutam pelos direitos dos seus filhos, no sentido destes serem educados nas suas comunidades e escolas locais. A *Acção das Famílias para a Educação Inclusiva*³⁰, publicada pela EENET, fornece exemplos de pais e famílias, de comunidades pobres no Bangladesh, na África do Sul, no Lesoto e no Nepal que se uniram para se apoiarem umas às outras, fazerem lobby, defenderem e promoverem a inclusão dos seus filhos e para de si próprios. A *Deaf Child Worldwide* trabalhou com a EENET para criar a *Family Friendly*. Estas colecções de histórias, escritas por organizações de pais e mães e pais solteiros de crianças surdas no Sul, mostram como os pais trabalharam arduamente para permitir a inclusão dos seus filhos surdos nas escolas e comunidades locais.³¹

2.1.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E MELHORIA NAS ESCOLAS – UM MOVIMENTO GLOBAL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PRODUTO DE DOIS MOVIMENTOS EDUCATIVOS

A política e prática da escolaridade inclusiva, numa grande medida, provêm de dois fortes movimentos educativos:

i) Melhoria do ensino escolar (ligada a conceitos de «escolas eficazes» e «qualidade na educação»)

O que acontece nas escolas deveria ser útil, relevante, eficaz e adequado para a comunidade – ou seja, deveria ser uma educação com qualidade (uma das metas da EPT descritas na Secção 1.5). Se os estudantes, ou determinados grupos ou indivíduos, falharem na aprendizagem, desistirem da escola, repetirem aulas, aprenderem coisas que são inúteis ou irrelevantes, forem abusados ou infelizes, isso significa que o sistema está a falhar. Demonstra claramente que a inclusão é muito mais do que apenas o acesso à escola.

ii) Educação de alunos com necessidades especiais

O conceito de educação de alunos com necessidades especiais foi, originalmente, destinado a ser amplo e dizendo respeito a uma vasta variedade de dificuldades que todos os tipos de alunos poderiam ter. Na prática, teve muitas vezes uma conotação mais estreita: No entanto, teve, e pode continuar a ter, uma influência fundamental no desenvolvimento da educação inclusiva. Ambos os movimentos serão revistos no contexto do Sul e do Norte.

MELHORIA DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO NO SUL

Um grande número de escolas oferece uma qualidade na educação muito pobre. Numerosas avaliações e programas nas últimas décadas têm tentado compreender e solucionar este problema em todas as suas dimensões. Os problemas que afectam as escolas estão estreitamente relacionados com a pobreza e a longo prazo, dependem da desigualdade mundial, da dívida, das consequências do colonialismo, do impacto das políticas de ajustamento estrutural, do enorme aumento da instabilidade, dos conflitos e populações deslocadas, e da pandemia do VIH / SIDA.

Muitas civilizações antigas e países com culturas e histórias muito ricas (agora denominadas países «em vias de desenvolvimento») tiveram amplos sistemas de grande qualidade de educação formal (assim como a educação regular) que foram eliminados.

Na Índia do início do século dezanove, existiam «escolas em todas as aldeias» em Bengala, Bihar à volta de Bombaim e Madras. A Educação das «pessoas comuns» era mais vasta que na Inglaterra nesta altura. «Este sistema vasto e relevante – foi mantido através de subsídios de rendas – terra livre dada aos professores – mas os britânicos destruíram o sistema ao tomarem posse das terras.» O analfabetismo aumentou drasticamente sob regime dos Britânicos.

A região da Ásia e do Pacífico está a encarregar-se da sua própria avaliação da EPT ao longo de meia década, intitulada como *Identificar e Pesquisar o Inalcançável*³³, envolvendo a qualidade e igualdade ao acesso e participação para alcançar os objectivos da EPT. Esta avaliação inclui uma resposta a questões sobre os sistemas educativos antes, durante e desde o colonialismo, para ajudar a assegurar que a «qualidade» respeite a cultura e tradição locais e, possa recuperar o que havia de melhor da herança pré colonial.

Numerosas orientações, abordagens e ferramentas que existem agora, visam ajudar os políticos a melhorar a qualidade dentro do sistema de educativo dentro das escolas e em relação à inclusão de grupos específicos.

MELHORIA DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO NO NORTE

Nos países do Norte, as escolas estão também a falhar nos seus objectivos. Crescer em conflito e em pressão resultam, muitas vezes, num aumento da exclusão dos alunos, numa sobrecarga no currículo, em professores nervosos e em alunos com fraco aproveitamento. A grande diversidade das necessidades dos alunos – alunos de diferentes grupos étnicos e linguísticos minoritários e crianças refugiadas – bem como a crescente pressão para incluir as crianças com diferentes deficiências, trazem mais desafios. Outros «problemas sociais», tais como o abuso de drogas e álcool e a violência, incluindo a criminalidade com armas e crianças que levam armas para a escola, estão a aumentar e a afectar crianças cada vez mais jovens.

As escolas no Norte queixam-se sobre a falta de recursos, mas isso não pode ser comparado com as condições de pobreza extrema no Sul, onde a falta de recursos significa falta de acesso à água, alimentos, abrigos, ou qualquer ensino e materiais didácticos. No entanto, o Norte e o Sul partilham alguns problemas e soluções comuns em relação à exclusão e inclusão, como por exemplo:

- Qualidade na formação e apoio de professores;
- Ambiente físico – se é acessível, seguro, acolhedor;
- Currículo – se é excessivo, relevante, flexível;
- Envolvimento da comunidade e dos pais;
- Liderança escolar, trabalho de equipa e se existe uma «abordagem na escola como um todo»;
- Metodologias Didácticas – se são flexíveis, criativas, e centradas na aprendizagem;
- Diversidade e discriminação – se as diferentes necessidades de aprendizagem estão a receber resposta, a ser financiadas e apoiadas e se a discriminação é combatida.

Melhorar a qualidade na educação no Norte tem sido influenciado por dois movimentos essenciais: i) eficácia escolar, a qual consiste na análise do que faz uma escola ser eficaz; e ii) melhorias no ensino escolar, que vê como as escolas podem melhorar e mudar. (Ver Anexo 9 para mais pormenores).

Problemas

Ensino fraco: demasiado rígido, formação de fraca qualidade/quantidade, não responde às necessidades das crianças.

Crianças passivas – não encorajadas na aprendizagem activa, sobrelotação. Muitas são excluídas e desistentes.

Alfabetização e aptidões básicas não ensinadas adequadamente.

Sistemas rígidos e inapropriados impostos e herdados dos tempos coloniais, e pressão dos doadores.

A escola não é relevante na vida da comunidade – não está relacionada com os desafios da vida real.

Não são capazes de responder a pressões contemporâneas: conflitos, situações de refugiados, alargar a distância entre os ricos/pobres, VIH / SIDA.

Fraca qualidade e falta de oportunidades, infra-estruturas físicas: prédios, água e instalações sanitárias, ambientes inseguros e pouco higiénicos.

Grupos e indivíduos específicos não aprendem nem participam.

Programas e currículos excessivos e desactualizados

Promover
igualdade
educação
e
melhoria
no ensino
escolar

Soluções

Investir na formação e apoios de professores de comunidades locais. Obter formação para nos tornarmos «praticantes reflectivos», trabalhadores em equipa e centrados na criança. Apoios relevantes, baseados no local e na formação no serviço.

Desenvolver fortes ligações entre escolas, lares e comunidades; usar métodos didácticos. Apoiar grupos civis sociais.

Promover as “escolas amigas das crianças”: metodologia centrada na criança e aprendizagem activa. Envolver as crianças na criação de soluções. Usar abordagens de criança para criança.

Criar sistemas flexíveis capazes de se adaptarem e gerir a mudança, com vastas redes de apoio. Adaptar o sistema à criança, não a criança ao sistema.

Aprender estratégias educativas não-formais e informais com sucesso. Fazer currículos relevantes para as necessidades das comunidades, assim como oferecer oportunidades mais vastas.

Responder positivamente à diversidade: género, deficiência, linguística, etnicismos, status de saúde, status social.

Envolver comunidades, ONG locais e governos na melhoria e criação de infra-estruturas suficientes; fazer instalações sanitárias seguras, limpas, acessíveis e privadas; melhorar a iluminação e as secretárias.

Figura 4: Melhoria no ensino escolar no Sul³⁴

«Tal como uma catálise para a mudança, a EI fornece não só melhoria mas uma maior sensibilização dos direitos humanos que levam a uma redução da discriminação. Ao encontrar soluções locais para problemas complexos, dá poder às comunidades e pode levar a um desenvolvimento mais vasto da comunidade.»

35

2.1.4 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS³⁶



Afsath, que é deficiente visual, é incentivado a usar Braille na escola local de ensino regular (Sight Savers International), Índia

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitos pioneiros e campeões da inclusão eram originalmente fervorosos apoiantes da educação especial. Gradualmente, eles perceberam as limitações e danos potenciais da filosofia e prática da educação centrada nas necessidades especiais.

A prática da inclusão actua a muitos níveis:

- Em relação ao sistema de educação como um todo – assegura que todos os tipos de alunos e todos os grupos estejam sinalizados e envolvidos, a todos os níveis e em diferentes programas;
- Em relação às escolas – ao criar ambientes, sistemas e estruturas que são flexíveis e que dão resposta à diversidade;
- Em relação a grupos específicos que são marginalizados ou grupos excluídos – oferece conhecimento, experiência e aptidões para apoiar a aprendizagem e total participação destes alunos;

O movimento das necessidades educativas especiais contribui para a inclusão em todos estes níveis ao contribuir e salientar:

- Conhecimento, aptidões, experiências e várias tecnologias, ajuda e equipamentos para auxiliar alunos com uma ampla variedade de características e diferentes estilos de aprendizagem, necessidades e ritmos de aprendizagem;
- Ensino criativo, baseado na criança, que responde aos estilos de aprendizagem individuais;
- Uma abordagem holística da criança que se centra em todas as áreas de funcionamento;
- Ligações próximas entre as famílias e as escolas, e envolvimento activo dos pais.

Isto enriquece o movimento de melhoria no ensino escolar, e permite-o responder a uma maior diversidade. Trata-se, fundamentalmente de uma mudança, desde a centralização nas características individuais da criança, até à análise das barreiras da participação e aprendizagem para todos os tipos de alunos. Ainscow e os colegas referem-se a esta abordagem como «melhoria na escola resultante de uma atitude», que significa:

- «Aumentar a participação dos estudantes na escola e reduzir a sua exclusão provocada pelo currículo, culturas e comunidades de escolas locais;
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas de escolas das escolas para que estas **consigam dar resposta à diversidade dos alunos na sua localidade;**
- **A presença, participação e alcance de todos os alunos vulneráveis a pressões de exclusão,** não apenas aqueles com deficiências ou aqueles que são categorizados como «terem necessidades educativas especiais».

A inclusão é vista como um processo contínuo.»³⁷

Os conhecimentos específicos sobre a forma como se promove o acesso ao currículo por parte das crianças com deficiência ou se desenvolvem nelas as competências necessárias às aprendizagens básicas são factores essenciais no desenvolvimento da educação inclusiva para todos. No contexto da educação inclusiva, o papel dos profissionais de educação especial transfere-se de um apoio directo ao aluno, destinado a “tratá-lo”, para a remoção das barreiras existentes no sistema.

2.1.5 INICIATIVAS DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS, MOVIMENTOS, CAMPANHAS E REDES³⁸

O papel da *ONU* e as iniciativas das agências da *ONU*, particularmente a *UNESCO*, desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das políticas e das práticas educativas. A *UNESCO* organizou a pioneira *Conferência de Salamanca* e continuou a produzir uma variedade de publicações em todos os tópicos da educação, incluindo as necessidades especiais e a inclusão. Infelizmente, a educação inclusiva é apenas mais um dos vinte temas em que a *UNESCO* está a trabalhar - foi originalmente incluída numa secção sobre as necessidades especiais - e, portanto, ainda não é vista como um factor transversal a toda a educação.

Os processos e iniciativas da EPT estão a avançar, ao integrarem diferentes lições sobre a experiência e acordos conceptuais dos diferentes ramos da educação. O *Global Monitoring Report* de 2008 da EPT salienta a inclusão para todos os diferentes grupos; como uma

prioridade. A *UNICEF* centra-se na EPT sob a perspectiva dos direitos da criança, mas não aborda especificamente a inclusão. A ONU tem várias iniciativas que se relacionam com a educação inclusiva no contexto do desenvolvimento. Isto inclui as «*flagships*» e a *Fast Track Initiative*.

CAMPANHA GLOBAL PARA A EDUCAÇÃO

A Campanha foi fundada em 1999 como um movimento popular global para assegurar que os objectivos do EPT seriam implementados. Promove a acção popular, por exemplo, a *World's Biggest Lesson*, centrada, em 2008, na qualidade da educação e sobre o fim da exclusão social (com base na deficiência, género, conflitos, pobreza, trabalho infantil, analfabetismo nos adultos, crianças órfãs e vulneráveis, minorias étnicas e localização geográfica). Acredita que a educação é a chave para a redução da pobreza e desenvolvimento humano sustentável; uma responsabilidade central do Estado que é alcançável se os governos mobilizarem a vontade política e os recursos.

ENABLING EDUCATION NETWORK

A EENET é uma rede de partilha de informações fundada em 1997 para compensar o dominante fluxo de informações sobre a educação inclusiva do Norte para o Sul e promover a aprendizagem e divulgação de informação Sul-Sul e Sul-Norte. Os seus fundadores acreditam que, várias vezes, existem melhores exemplos de educação inclusiva nos países economicamente mais pobres do que em muitos países do Norte, em que esta é dificultada por sistemas rígidos e burocráticos. A EENET segue alguns valores radicais claramente definidos, crenças e princípios. O seu boletim – *Enabling Education* – e o seu site oferecem o mais acessível e compreensível dos recursos em informações sobre a educação inclusiva, baseados no Sul.

ONG E GRUPOS TRABALHADORES

As ONG internacionais trabalham em conjunto com as agências da ONU, governos, comunidades e com a *Campanha Global para a Educação* e com a EENET para promover a educação inclusiva. Incluem o *task group, International Disability and Development Consortium (IDDC)*, grupos nacionais tais como a *educação inclusiva internacional* do Reino Unido, um grupo de ONG, a *Global Partnership*, sobre Deficiência e Desenvolvimento, um grupo trabalhador (que também inclui agências governamentais) e agências individuais com um foco na educação inclusiva, tais como a *Save the Children and Inclusion International*. Apoiam programas pioneiros e criativos e contribuem para o desenvolvimento da educação inclusiva ao demonstrar práticas e desafios promissores.

Está a ser reconhecida, cada vez mais, a importância de partir dos conceitos e experiências da educação inclusiva e transpô-los para a escola regular e para iniciativas de desenvolvimento a uma larga escala na educação (por exemplo a *Fast Track Initiative* e a *Campanha Global para a Educação*). Tais iniciativas podem então abraçar a educação inclusiva como a chave para a qualidade da EPT e não como um programa separado de especialistas.

2.2 A VERDADEIRA REALIDADE

LIÇÕES VINDAS DA EXPERIÊNCIA

As demonstrações práticas do sucesso da educação inclusiva em culturas e contextos diferentes podem influenciar fortemente o seu desenvolvimento. A experiência demonstra que as escolas rígidas de ensino regular e as escolas especiais segregadas falharam na promoção holística dos direitos da criança ou a garantir uma educação relevante, apropriada e de qualidade para todas as crianças. A *UNESCO Salamanca 5 years on*³⁹ avisaram que a educação especial leva frequentemente à exclusão:

«Não obstante das melhores intenções, é de admitir que demasiadas vezes, o resultado (dos programas especiais, instituições especializadas e educadores especiais) foi a exclusão; diferenciações a tornarem-se uma forma de discriminação, deixando as crianças com necessidades especiais, fora da vida escolar do ensino regular e mais tarde, como adultos, fora da comunidade na vida social e cultural, em geral.»

Nos países mais pobres, as escolas especiais segregadas enquanto abordagem para satisfazer as necessidades das crianças com deficiências são, simplesmente, inviáveis economicamente. Inicialmente, a inclusão tinha sido várias vezes entendida como uma solução “barata”, mas então reconheceu-se que era a melhor solução. Em vez de se concentrar nas falhas do antigo sistema, é mais positivo examinar o crescente número de exemplos bem sucedidos, numa variedade de culturas e contextos. Estes são exemplos visíveis de como os recursos, atitudes e barreiras institucionais para a inclusão podem ser superados: como o impossível se torna possível. São dados vários exemplos no Capítulo 5.

A SITUAÇÃO MUNDIAL

Todas a influências e iniciativas citadas acima estão a ser afectadas a uma escala global muito vasta, devido às suas condições e mudanças. Isto inclui: condições ambientais e climatéricas, tendências populacionais, pandemias tais como VIH/SIDA, instabilidade política, situações de conflito e a contínua injustiça e a desigualdade de distribuição de recursos. As diferenças e desigualdades estão a aumentar em vários contextos. O desenvolvimento da qualidade da educação inclusiva nas comunidades pode ajudar a nova geração a respeitarem e celebrarem a diferença e poderem lutar pela inclusão social e direitos humanos para todos.

2.3 RESUMO DOS FACTORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os factores discutidos neste capítulo combinam-se para influenciar o desenvolvimento da educação inclusiva, mas raramente trabalham juntos, e algumas vozes ouvem-se mais alto do que outras. As vozes e perspectivas das comunidades, dos investidores que estão no terreno e dos activistas necessitam de ser procurados e ouvidos. Existe o perigo que as perspectivas da ONU, os seus documentos e iniciativas possam ser aceites sem quaisquer críticas. Na verdade, por mais úteis que possam ser, é sempre importante questionar os seus pressupostos básicos e os seus pontos de vista. A seguinte tabela resume as forças e desafios dos vários factores influentes:

Influência	Força	Desafio
Comunidades: Indígenas/Educação regular	<ul style="list-style-type: none"> • Relevante, praticável, acessíveis • Valoriza cultura local • Promove a comunidade, solidariedade e envolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimento específico, aptidões e recursos para apoiar todos os alunos • Vozes/perspectivas não são ouvidas
Educação baseada na comunidade e em iniciativas não-formais/informais	<ul style="list-style-type: none"> • Promove ligações fortes entre comunidades, famílias e alunos • Flexíveis e sustentáveis • Usa recursos locais 	<ul style="list-style-type: none"> • Não modifica o sistema por si só, mas é essencial para uma mudança sistemática e efectiva controlada
Activistas e Defensores	<ul style="list-style-type: none"> • Assegura a inclusão de grupos específicos • Promove recursos adequados e apoio para grupos específicos • Promove a participação dos investidores principais no combate à discriminação 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutam por direitos individuais para o seu grupo / criança com deficiência – foco limitado numa mudança do sistema a longo prazo • Levantam-se objecções à inclusão baseadas em definições limitadas da educação inclusiva
Qualidade na educação e melhoria no ensino escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Foca-se a mudança do sistema para responder à diversidade • Tem como objectivo acabar 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ignorar as necessidades de grupos específicos • Perigo de terem

Influência	Força	Desafio
	com as barreiras da aprendizagem e participação para todos	expectativas exageradas em relação às escolas
Movimento das necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento reformulado lidera a educação inclusiva • Aptidões e metodologias específicas para capacitar as crianças com deficiência a acederem à educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Vários profissionais da educação especial ainda promovem a segregação e sentem-se ameaçados pela inclusão • A educação inclusiva ainda é percebida num sentido limitado
Agências Internacionais do Governo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de uma enorme influência global • Produção vasta e disseminação de publicações e materiais de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • A sobrelotação de iniciativas e de documentos, não trás, necessariamente, uma mudança real na prática • Perigo de controlo da imposição de políticas e práticas
ONG, movimentos, redes e campanhas	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha a uma larga escala e transferência de informação, recursos e ideias • Ligações entre a prática e a política, e todos os diferentes tipos de agências 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade • Um grande número de agencias, redes e campanhas – perigo de duplicação ou falta de eficácia • Competição, financiamento
Exemplos de inclusão com sucesso	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar que a educação inclusiva pode acontecer numa vasta gama de contextos e culturas, e que as barreiras podem ser ultrapassadas 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação inclusiva é muito específica contextualmente e o trabalho precisa de ser contínuo para extrair lições / orientações chave destes exemplos específicos

3 DE QUE TRATA, REALMENTE, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA? CONCEITOS E ABORDAGENS

O Capítulo 1 mostrou como o conceito da educação inclusiva se desenvolveu no contexto dos direitos humanos e dos instrumentos internacionais. O Capítulo 2 mostrou o início da educação inclusiva e que caminho poderá estar a tomar; baseada nas suas origens e influências práticas. Este capítulo olha para a questão: o que é a educação inclusiva? A educação inclusiva como um conceito está a alastrar e a ganhar apoio, mas muitas compreensões diferentes e perspectivas e opiniões variadas relativamente ao seu significado ainda existem. Muitas objecções e barreiras inerentes desapareceram quando os conceitos da educação inclusiva foram plenamente compreendidos.

3.1 COMPREENSÕES E DEFINIÇÕES

PORQUE SÃO IMPORTANTES AS DEFINIÇÕES

É importante ter uma percepção clara da educação inclusiva:

- Diferentes princípios e valores subjacentes podem produzir resultados muito diferentes. A educação inclusiva vai falhar ou vai ser insustentável quando uma definição limitada ou uma definição baseada no pressuposto a «criança como o problema» for utilizada para desenvolver ou acompanhar a prática.
- As definições da educação inclusiva continuam a evoluir, como prática expandem-se mais em contextos e culturas e reflecte sobre aprofundar esta prática. As definições devem continuar a evoluir, se se pretender que a educação inclusiva se mantenha uma verdadeira e valiosa resposta para abordar os desafios educativos dos direitos humanos.
- Muitas pessoas assumem que a educação inclusiva é apenas mais uma versão da educação especial, ou está relacionada apenas aos alunos com deficiência. Mas os conceitos e pressupostos principais que sustentam a educação inclusiva são em muitos aspectos, o oposto daqueles que baseiam a educação especial.

“A inclusão ou a educação inclusiva não é mais um nome para “a educação especial”. Envolve uma diferente abordagem para identificar e tentar resolver as dificuldades que se levantam nas escolasa educação das necessidades especiais pode constituir uma barreira à prática de estratégias inclusivas nas escolas.”

40

Os conceitos da educação inclusiva têm muito mais em comum com os conceitos que fundamentam a EPT e os movimentos que visam a melhoria do ensino escolar. A educação inclusiva representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação.

ALGUMAS DEFINIÇÕES E DESCRIÇÕES

Seminário de Agra, 1998⁴¹

Neste seminário, uma definição de educação inclusiva foi acordada por cinquenta e cinco participantes de vinte e três países (maioritariamente do Sul). Esta definição foi adoptada mais tarde, praticamente inalterada, na *South African White Paper* sobre Educação Inclusiva.⁴²

A definição no Seminário de Agra declara que a educação inclusiva:

- É mais vasta que o ensino formal: isto inclui o lar, a comunidade e sistemas não-formais e informais;
- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Permite estruturas de educação, sistemas e metodologias para ir de encontro com as necessidades de todas as crianças;
- Reconhece e respeita as diferenças nas crianças; idade, género, etnia, língua, deficiência, status VIH/TB, etc.;
- É um processo dinâmico que está em constante evolução de acordo com a cultura e contexto;
- Faz parte de uma estratégia mais alargada para promover uma sociedade inclusiva.

Definição da UNESCO

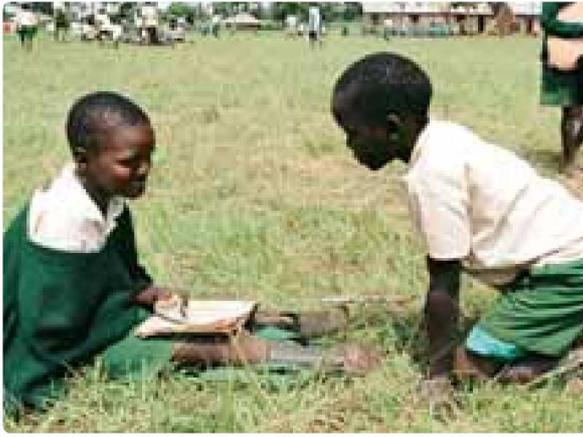
As definições da UNESCO sobre a inclusão derivam da pioneira *Conferência de Salamanca* em 1994, e demonstra que a inclusão é um movimento, directamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo⁴³:

«A inclusão é vista como um **processo** que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.»

44

Ambas as definições referem-se à educação das crianças em vez de alunos de todas as idades, embora os princípios sejam vastamente aplicáveis.

Algumas definições referem-se especificamente a escolas, tal como as definições no *Índex para a Inclusão*. Novamente, os princípios e abordagens dentro desta definição poderiam ser aplicados na educação num sentido muito mais alargado.



Uma escola inclusiva no Quênia (Leonard Cheshire Disability)

Índex para a Inclusão

Os conceitos de inclusão e exclusão estão ambos ligados «porque o processo da melhoria da participação de alunos implica a redução de pressões para a exclusão».⁴⁵ A inclusão envolve também:

- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de estudantes nas suas localidades;
- Aprendizagem e participação para todos os alunos vulneráveis a pressões de exclusão (por exemplo: não apenas alunos com deficiência);
- Melhorar as escolas para os funcionários como também alunos para superarem as barreiras no acesso e participação;
- O direito dos alunos a serem educados na sua zona de residência;
- Ver a diversidade como um recurso rico, não como um problema;
- Sustentar mutuamente relações entre as escolas e comunidades;
- Ver a educação inclusiva como um aspecto de uma sociedade inclusiva.

Todas estas definições descritas acima frisam que a inclusão é para todos, e não apenas sobre um grupo específico. A relação entre a melhoria das escolas, eficácia, qualidade na educação e inclusão é também forte e implícita:

«Uma escola educacionalmente inclusiva é uma escola que visa ensino e a aprendizagem, as realizações, as atitudes e bem-estar de todas as pessoas jovens ... Escolas eficazes são escolas educacionalmente inclusivas.»

46

Com base em todas estas considerações, proponho ainda uma definição mais ampla da educação inclusiva que abrange todas as fases da vida e vai além da escola:

A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, actividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram.

3.2 CONCEITOS CHAVE

As definições acima citadas representam uma abordagem da educação inclusiva que é baseada numa série de conceitos sobre o sistema, os principais intervenientes, os processos e os recursos. Abaixo estão alguns exemplos:

a) Conceitos sobre os alunos – os principais intervenientes

- A educação é um direito fundamental para todas as pessoas;
- A aprendizagem começa no nascimento e perdura ao longo da vida;
- Todas as crianças têm o direito à educação dentro da sua própria comunidade;
- Todas as pessoas podem aprender, e qualquer criança pode ter dificuldades aprendizagem;
- Todos os alunos necessitam de ter uma aprendizagem apoiada, no ensino centrado na criança que beneficia todas as crianças.

b) Conceitos sobre o sistema de educação e escolas

- Mais vasto que o ensino formal;
- Sistemas educacionais flexíveis e que conseguem dar resposta;
- Ambientes educacionais dinâmicos e acolhedores;
- Melhoria nas escolas – escolas eficazes;
- Uma completa abordagem escolar e colaboração entre parceiros.

c) Conceitos sobre diversidade e discriminação

- Combater a discriminação e pressões de exclusão;
- Resposta à/para incluir a diversidade como um recurso e não como um problema;

- A educação inclusiva prepara os alunos para a sociedade que respeita e valoriza a diferença.

d) Conceitos sobre os processos para promover a inclusão

- Identificar e superar as barreiras na participação e pressões de exclusão;
- Aumento da participação real de toda a colaboração e parcerias entre todos os intervenientes;
- Metodologia participativa, pesquisa activa, questionário que colabora.

e) Conceitos sobre recursos

- Disponibilizar e utilizar plenamente os recursos locais e fazer uma redistribuição dos recursos existentes;
- Compreender as pessoas (crianças, pais, professores, membros de grupos marginalizados, etc.) como sendo os recursos principais;
- Recursos adequados e apoio nas escolas. A nível local, são necessários recursos para diferentes crianças; por exemplo, aulas de língua materna, Braille, dispositivos auxiliares.

3.3 MODELOS E ABORDAGENS

O MODELO SOCIAL

Na sua forma mais simples, o modelo social indica mudar o sistema para se adaptar ao aluno, não o aluno para se adaptar ao sistema. Localiza firmemente o problema da exclusão dentro do sistema, e não na pessoa ou nas suas características. Teve origem nos primórdios do movimento dos direitos civis da deficiência e forneceu uma definição, radicalmente diferente da deficiência que influenciou a compreensão e a prática. Afirma que a sociedade é inválida, e não a deficiência ou a condição especial que uma pessoa pode ter. O modelo social é contrastado com o de saúde, o de caridade ou com os modelos individuais de deficiência e ajuda-nos a perceber as diferenças entre educação especial, educação inclusiva e educação integrada (ver secção 3.4).

ABORDAGEM PARALELA

O modelo social foi criticado algumas vezes, pois implica que, se o sistema fosse alterado, então a inclusão aconteceria automaticamente. Mas mesmo com a mudança do sistema, ainda existem situações em que os alunos específicos (e as suas famílias) precisam de apoio particular ou de recursos, de modo a poderem frequentar a escola (por exemplo: terapias ou dispositivos auxiliares, rendimentos suficientes, atitudes positivas). Estas, por sua vez, exigem a participação de outros sectores (como a saúde e o bem-estar social) e das comunidades e famílias, e não apenas a reforma do sector da educação.

Para se conseguir alcançar plenamente a inclusão, são necessárias duas abordagens a trabalharem para o mesmo objectivo – como um comboio a deslizar sem problemas nos caminhos-de-ferro / como a educação que uma mãe quer dar aos seus filhos gémeos:

Centram-se no sistema – identificam e tentam superar as barreiras da inserção na cultura local, nas políticas e na prática;

Focam os alunos que estão mais vulneráveis à exclusão - garantem que eles recebam o apoio e recursos necessários, nas suas famílias, comunidades e ambientes de aprendizagem.

Esta abordagem é simples e pode ser uma advertência para se mudar o sistema e apoiarem os alunos. Contudo, não fornece respostas sobre que tipo de foco é pedido para o sistema ou para o aluno e, assim, é apenas útil no contexto de uma compreensão muito mais profunda da inclusão.

ABORDAGEM BASEADA NOS DIREITOS

A abordagem baseada nos direitos para a programação educativa está a ganhar força enquanto forte enquadramento que pode promover a educação inclusiva de qualidade para todos. A ONU salienta os princípios básicos desta abordagem, em relação ao desenvolvimento como um todo na sua declaração de acordo comum.⁴⁷ As abordagens baseadas nos direitos apontam para a combinação dos direitos humanos relevantes para a educação e para salientar os princípios chave subjacentes, tais como a participação, a responsabilidade e a transparência, a não discriminação, e as ligações com as normas dos direitos humanos. A educação de qualidade está integralmente ligada à educação inclusiva e é salientada nos documentos dos direitos humanos. Uma abordagem baseada nos direitos clarifica o papel da criança ou do aluno como detentor de direitos titulares; e o papel do governo e das suas instituições como portadores dos deveres. Isto cria um enquadramento forte, e juridicamente vinculativo para o desenvolvimento da política e da prática. A ONU e ONG internacionais desenvolveram um enquadramento conceptual, para uma abordagem baseada nos direitos para a educação para todos, que representa três grandes direitos⁴⁸:

- i) O direito de acesso à educação – não ser discriminado seja por qualquer motivo, educação que está disponível para, acessível para e inclusiva para todas as crianças;
- ii) O direito à qualidade na educação – centrada na criança, relevante, de base ampla, monitorizado apropriadamente e com recursos;
- iii) O direito ao respeito pelo ambiente de aprendizagem - o respeito à dignidade inerente a cada criança e para os seus direitos individuais serem protegidos, a liberdade da violência, o respeito pela língua, religião, etc.

Como em qualquer outra abordagem, também existem os desafios – as reivindicações dos diferentes detentores de direitos têm de ser equilibradas, podem existir tensões entre a realização de diversos direitos e os direitos e responsabilidades. Os instrumentos dos direitos humanos, procedimentos e protocolos são amplos e complexos, e diferentes

culturas e comunidades têm perspectivas diferentes sobre as prioridades dos direitos humanos e responsabilidades internacionais. Ao acolher uma abordagem baseada em direitos, é mais importante lembrar uma abordagem criada de baixo para o topo em vez de uma imposição feita do topo para baixo; os direitos humanos têm as suas origens na consciência humana comum, nas compreensões e aspirações em relação à vida humana.

3.4 QUAL A DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO, SISTEMA REGULAR DE ENSINO, CLASSES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

As imagens 1, 2 e 5 ajudam a esclarecer esta secção. Primeiro, é importante, afirmar que estes termos e abordagens têm em comum vários conceitos positivos, como por exemplo:

- O direito de todas as crianças, incluindo crianças com deficiência;
- Um compromisso para encontrar formas de ajudar as crianças que aprendem de diferentes formas e em diferentes velocidades para aprenderem verdadeiramente;
- Promover o desenvolvimento do potencial individual da criança, de uma forma holística: física, linguística, social, cognitiva, sensorial;
- Apoiar diferentes métodos de comunicação para as pessoas com uma variedade de diferentes deficiências (linguagem gestual, Braille, sinalização, fala assistida por computador, Makaton, etc.)

Em situações práticas, existem sempre exemplos de boas práticas e bons profissionais/executantes. Existem formas de usar totalmente os recursos, através dos funcionários, métodos e lições tiradas a partir da experiência, de todas estas abordagens positivas para promover a educação inclusiva e de qualidade. Isto será discutido posteriormente dos capítulos 4 ao 11.

De certo modo, os diferentes termos reflectem o desenvolvimento histórico da educação inclusiva, em particular nos países do Norte ou naqueles fortemente influenciados pela política e prática do Norte. Mas todas estas diferentes abordagens ainda estão a ser implementadas e promovidas, e a diferença entre elas é raramente compreendida. As pessoas podem estar a falar de uma abordagem (por exemplo, a educação inclusiva), enquanto eles estão realmente a implementar algo diferente (por exemplo, ensino integrado).

Alguns dos conceitos e estratégias são baseados em hipóteses subjacentes que são muitas vezes, totalmente opostos aos que sustentam a educação inclusiva. Doadores, decisores políticos e profissionais precisam de compreender estas diferenças, para o impacto nos alunos e nos resultados globais para a inclusão, ser muito diferente. As seguintes descrições dos termos são intencionalmente simplistas a fim de esclarecer pressupostos subjacentes comuns.

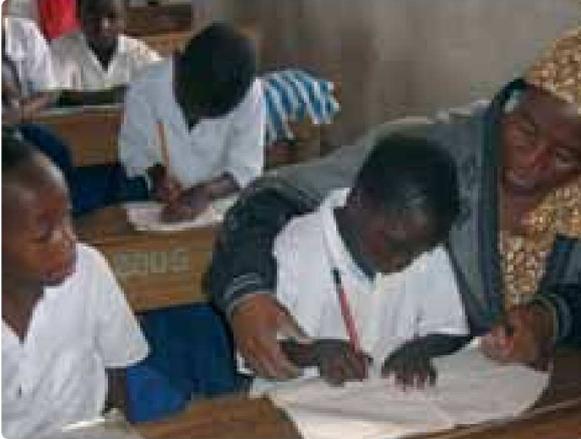
EDUCAÇÃO ESPECIAL (INCLUIR ESCOLAS ESPECIAIS, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, NECESSIDADES ESPECIAIS)

- Assume que existe um grupo separado de crianças que têm «necessidades educativas especiais» e são chamados muitas vezes de «crianças com necessidades especiais». Será isto, verdade? Porque:
- Qualquer criança pode ter dificuldades na aprendizagem;
- Muitas crianças com deficiência não têm quaisquer problemas na aprendizagem, apenas no acesso, mas mesmo assim continuam a ser rotulados como crianças com necessidades especiais;
- Crianças com deficiência intelectual podem várias vezes aprender sem dificuldades em certas áreas, ou em certas etapas das suas vidas.
- Não define o termo «especial». Na realidade, o que realmente é chamado especial, é de facto uma necessidade de aprendizagem comum. Por exemplo, ser capaz de compreender o que os professores dizem, ser capaz de aceder a materiais de leitura, ser capaz de entrar nos edifícios, é uma necessidade comum.
- Acredita que «métodos especiais», «professores especiais» e «equipamento especial» são necessários para ensinar as «crianças especiais». Será isto, verdade? Estes métodos, etc., são várias vezes nada mais que métodos de boa qualidade, centrados na criança. Todas as crianças precisam de ter apoio na aprendizagem num ambiente propício.
- Vê a criança como o problema, e não o sistema ou o professor. Isto será verdade? Se lhes for fornecido o ambiente, o incentivo adequado, as crianças naturalmente querem aprender. Se a criança não está a aprender, então o professor ou o ambiente está a falhar com a criança.
- Define totalmente a criança com base na deficiência dele/dela e segrega-os nesta base. Isto será verdade? Na realidade a deficiência faz apenas parte da criança. A maioria das qualidades e características da criança com deficiências são as mesmas que qualquer outra criança – a necessidade de ter amigos, de ser incluído, amado, de participar na comunidade local.
- Quer tornar a criança «normal» em vez de respeitar as suas próprias forças e características particulares. Isto pode resultar numa ênfase inapropriada de fazer a criança falar ou andar, quando isto não é realístico e pode causar dor desnecessária.

EDUCAÇÃO INTEGRADA

É mais comum, este termo ser utilizado para descrever o processo de inserir as crianças com deficiência numa escola de ensino regular (também chamado sistema regular de ensino, particularmente nos Estados Unidos da América). Difere da educação inclusiva, como podemos ver abaixo:

- Ainda se concentra na criança individualmente, não no sistema. A criança é vista como o problema, e deve-se tornar «preparada» para a integração, em vez de ser a escola a ser preparada.



A ajudar uma criança no Zanzibar. Isto pode ajudar a criança a aprender, mas este apoio individual também aumenta o estigma? (Norwegian Association for Persons with Developmental Disabilities - NFU)

- Muitas vezes apenas se refere a um processo geográfico – move fisicamente a criança para uma escola de ensino regular. Ignora problemas, tais como, saber se a criança está realmente a aprender, se está realmente a ser aceite e incluída.
- A maioria dos recursos e métodos são centrados individualmente na criança e não sobre as competências do professor ou do sistema.
- Auxiliares/ professores itinerantes/professores de apoio centram a sua atenção na criança individualmente, em vez de o fazerem no ambiente total da sala de aula – isto pode ser superprotector para a criança, pode aumentar a estigmatização e também ignora qualquer outra criança que precise de apoio.
- A criança «integrada» ou vai ser deixada sem apoio para tentar lidar com o rígido sistema regular de ensino, ou vai receber atenção individual que as separa dos colegas.
- Se a criança desistir, repetir muitos anos, ou for excluída, então isto é encarado como sendo uma falha da criança: «eles não conseguiram seguir o currículo», «não conseguiram chegar até à escola», «não podiam lidar com sucesso, com os comentários das outras crianças».
- A integração vai centrar-se várias vezes em grupos particulares de alunos, tais como aqueles com deficiências leves, e assume que nem todas as crianças podem ser integradas.
- Apesar de ser baseado em conceitos similares para a educação especial segregada, a educação integrada é na prática, muitas vezes, um precursor para a inclusão e pode levar a mudanças no sistema.

CLASSES ESPECIAIS

Este termo é usado nas salas de aula especiais ou edifícios, que estão ligados a uma escola de ensino regular. Têm geralmente um professor especial e são utilizadas para as crianças

com «necessidades educativas especiais». Este método é muitas vezes chamado de «integração» ou mesmo de «educação inclusiva»; porque a unidade está fisicamente anexa à escola de ensino regular; mas na realidade, ela pode ser simplesmente segregação em estreita proximidade. Baseia-se na mesma filosofia que a educação especial e tem muitos inconvenientes, pode muitas vezes aumentar a segregação e exclusão e portanto, é uma estratégia a evitar.

Nalguns países, as classes especiais receberam um substancial financiamento externo e foi imposto como uma estratégia nacional com resultados muito negativos. Alguns problemas chave são:

- Os professores do ensino regular pensam que é responsabilidade do professor «especial» lidar com qualquer criança que esteja a ter dificuldades em aprender. Estão ressentidos por terem um número maior de estudantes nas suas turmas de ensino regular e muitas vezes com salários mais baixos, e assim «despejam» as crianças com «problemas» para as unidades, ao rotulá-las como tendo necessidades especiais.
- As crianças com deficiências diferentes são várias vezes agrupadas nestas classes, baseando-se em algumas características arbitrárias em vez das necessidades actuais de aprendizagem: não há uma vantagem específica de aprendizagem ao agrupá-las desta forma.
- «Despejar» certas crianças numa classe, nega-lhes a oportunidade de aprenderem com os seus colegas e nega aos seus colegas a oportunidade de interagirem, com pessoas que são diferentes deles próprios. O estigma e a separação são perpetuados.
- Todas as crianças precisam de apoio na sua aprendizagem, mas a classe dá injustamente, um professor para um pequeno número de alunos e deixa os outros professores sem nenhum apoio.
- As classes especiais não fomentam o ensino em equipa ou uma abordagem escolar total; em vez disso eles reforçam erradamente a ideia que apenas professores especiais, com técnicas específicas, podem resolver os problemas de alunos rotulados como «especiais». Ainda assim, muitos dos problemas que as crianças com deficiência enfrentam na educação não têm nada a ver com técnicas de ensino específicas. Exemplos mostram que as crianças que têm dificuldades na aprendizagem podem ser ajudadas com ambientes inclusivos, flexíveis e metodologias criativas, centradas na criança, que são basicamente boas técnicas de ensino, e não «especiais».
- Em vários países, os recursos são escassos e as classes especiais têm frequentemente falta de muitos recursos específicos de que os professores especiais dependem. A formação e apoio em serviço são também raros, em tais circunstâncias e os professores especiais tornam-se desencorajados, isolados e nervosos.

Na Tailândia, classes especiais de professores que receberam formação especial, sentiram que eram superiores aos professores do ensino regular, e sentiram que a classe especial era uma segunda hipótese para uma escola especial. Estes partiam frequentemente e estabeleciam-se ou iam trabalhar em escolas especiais.

49

- Crianças com deficiências mais graves são várias vezes colocadas nas classes e, mesmo assim, estas crianças, mais do que quaisquer outras, necessitam de aprender aptidões práticas no contexto das suas próprias casas e ambientes e não serem afastadas delas.

No Quênia, algumas classes especiais ofereceriam instalações de fácil acesso para que as crianças com deficiência ficassem durante a semana, pois viviam longe. Muitas vezes, os pais «esqueciam-se» de os ir buscar no fim da semana, e as crianças eram efectivamente abandonadas.

50

SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Este termo é muitas vezes usado da mesma maneira que inclusão ou integração. Contudo, tem também um uso muito comum em relação a outros problemas, tais como, o género e os direitos das crianças dentro do desenvolvimento da política como um todo. Neste sentido, o sistema regular de ensino pode referir-se a um processo político para trazer um problema das margens para o ensino regular, portanto, torná-lo aceitável para a maioria. Pode significar adicionar mais uma tarefa à agenda, e mudar a consciência das pessoas, deixando de pensar nisso como um problema supérfluo e passar a ser uma componente essencial neste debate. Neste sentido, uma meta importante é conseguir que os problemas da deficiência sejam integrados na EPT, e na melhoria na escola.⁵¹



Modelos do diagrama em pinos usado no Afeganistão para ensinar sobre a educação inclusiva (Karen Chesterton)

EDUCAÇÃO «ESPECIAL»:



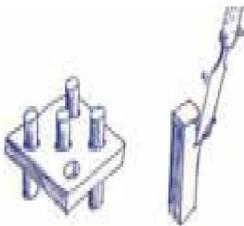
- Pinos redondos para buracos redondos
- Crianças «especiais»
- Professores «especiais»
- Escolas «especiais»

Educação «normal»



- Pinos quadrados para buracos quadrados
- Crianças «normais»
- Professores «normais»
- Escolas «normais»

Educação integrada



- Mudar a criança para se encaixar no sistema
- O sistema mantém-se idêntico
- A criança tem que se adaptar ou falha

Educação inclusiva – Sistema flexível:



- Todas as crianças podem aprender
- Mudar o sistema para se encaixar na criança
- Diferença valorizada: idade, deficiência, gênero, etnia, religião, condição de saúde

Imagem 5: Diferenças entre educação especial, integrada e inclusiva. Esboços originais por Sue Stubbs adaptados por Karen Chesterton

3.5 O CATIVANTE DEBATE: DAS CARACTERÍSTICAS, A PARTIR DO PROGRAMA EDUCATIVO, ATÉ AO PODER, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Em geral, os debates à volta de todo o problema da educação especial e inclusiva têm sido baseados em posições opostas que mudaram ao longo do tempo:

- a) Inicialmente, os debates centravam-se nas características do aluno: esta criança tem uma dificuldade de aprendizagem, esta criança é cega — surda, pertence a uma minoria étnica, é negra, é criança de rua, etc. Portanto, a dualidade era ou ser «especial» e ter «necessidades especiais», ou ser «normal» e ter necessidades «normais». O programa educativo era decidido de acordo com essas necessidades ou características da criança.
- b) Os debates passaram a ser, maioritariamente, sobre o programa educativo: colocação numa escola de ensino regular, ou numa escola especial, ou não ir para nenhuma escola. O objectivo educativo estava centrado, pois, no tipo de escola em se colocava a criança.
- c) Actualmente, os debates estão a direccionar-se para questões como o poder, a participação e o alcance da aprendizagem. Ter poder significa que cada aluno é reconhecido como detentor de direitos, os membros de grupos marginalizados movem-se das margens e tornam-se mais envolvidos centralmente na gestão, ao contribuírem para o desenvolvimento de políticas e ao serem inscritos como professores. No entanto, embora exista uma clara mudança, os debates em relação aos alunos com deficiência ainda tendem a ficar polarizados sobre questões de colocação, em vez de olharem para a educação inclusiva num contexto mais vasto e baseada nos direitos. Ainda falta fazer uma clara distinção fundamental entre:
- Segregação baseada nas características da criança, muitas vezes encaradas como características negativas ou deficientes (por exemplo: crianças com perturbações físicas, segregação racial), e
 - Alunos que têm um objectivo educativo comum mas que se constituem num grupo para a aprendizagem de algumas matérias (por exemplo: grupos de alfabetização para as mulheres, grupos de linguagem gestual para pessoas surdas).

Desde há muito, tem sido reconhecido em relação à raça, etnia, género e deficiência, que colocar as crianças juntas numa escola não significa que todos participem e alcancem a igualdade. Existem muitos tipos de critérios utilizados para a segregação – alguns são aceites e outros são controversos e estimulam muito o debate; por exemplo, segregação em função da idade, capacidade, género (escolas com um único sexo), religião.



**Ter poder significa que cada aluno é reconhecido como detentor de direitos.
(Bergdis Joelsdottir/NAD)**

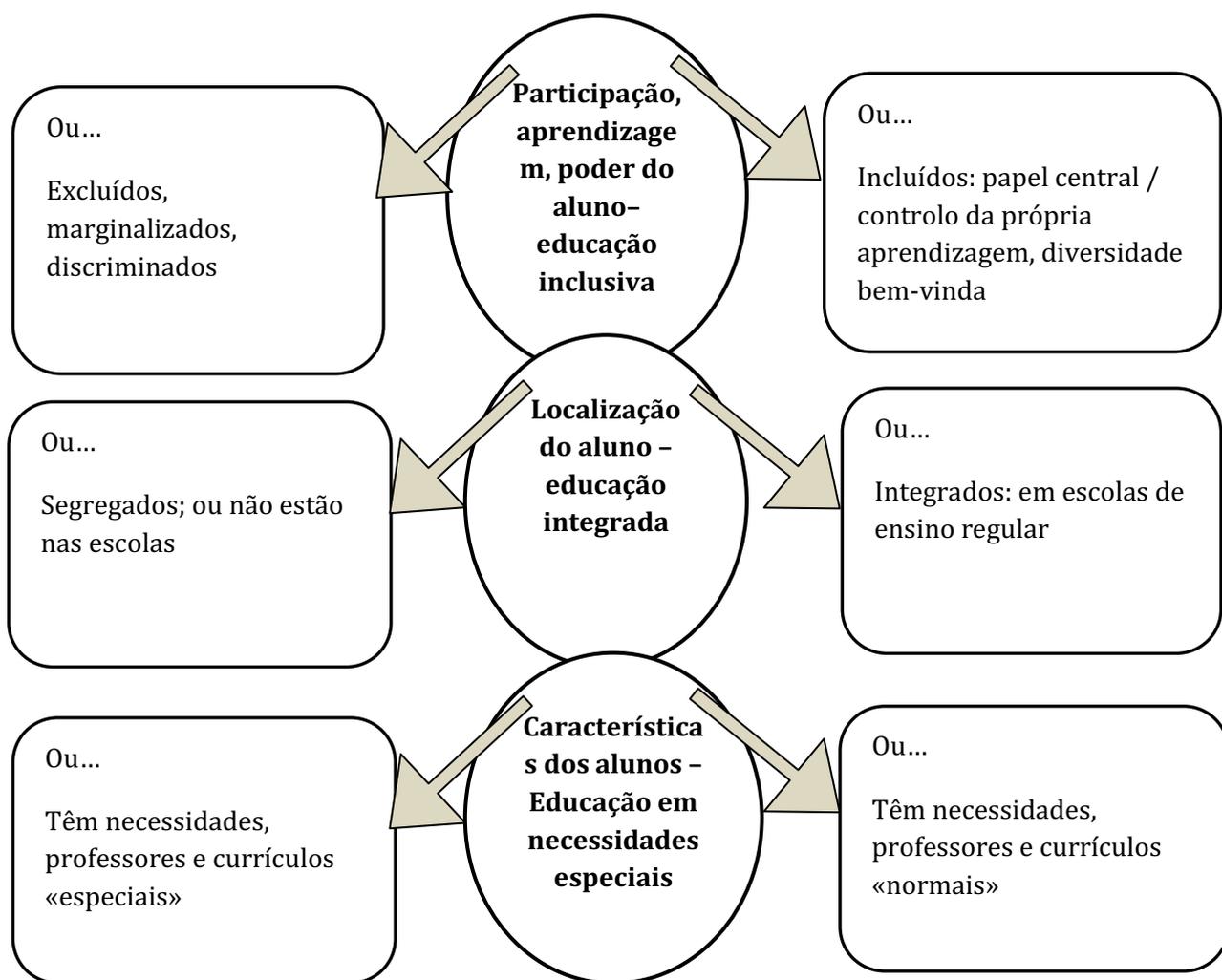


Imagem 6: Polaridades envolvidas no debate de educação especial/inclusiva

3.6 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SENTIDO MAIS VASTO

A educação inclusiva é muitas vezes compreendida de uma forma limitada, especialmente quando se percebe que se aplica a um grupo específico (pessoas com deficiência e / ou pessoas com «necessidades especiais»), e também quando é equiparada com um determinado tipo ou forma de educação, etapa da vida ou do programa educativo.



A aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida (Simon Baker)

ETAPAS DA VIDA

Primeira infância

A *Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos em Jomtien* determina que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida. A *Early childhood Care and Education (ECCE)*⁵² tem provado que está a lançar os alicerces para a futura aprendizagem, a compensar as desvantagens e desigualdades e a melhorar a saúde e o bem-estar das crianças, de uma forma geral. Mas, mesmo assim, o apoio à *ECCE* não é uma prioridade para a maior parte dos doadores e agências de desenvolvimento. Pesquisas diversas mostram que as crianças mais susceptíveis de beneficiar da *ECCE* são aquelas que têm menos probabilidade de serem inscritas nestes programas. A *ECCE* abrange uma vasta variedade de actividades, que se revestem de características formais, informais, não-formais, programas parentais, cuidado infantil nas comunidades, e programas a nível central. Mais apoio dado às famílias e comunidades, para incluírem as crianças e grupos vulneráveis à exclusão nos primeiros anos de vida, podia evitar muitas das iniciativas mais caras e complexas nas etapas posteriores.

Educação Primária

A ênfase da comunidade internacional é colocada na educação primária, para crianças com idades entre os seis anos e as idades superiores até aos 15 ou 20 anos. No entanto, muitas crianças de grupos marginalizados, não têm acesso à educação nesta idade. É comum em algumas culturas que jovens na sua adolescência e até mesmo nos seus vinte e poucos anos estejam a frequentar a escola local. Um exemplo é no Lesoto, onde as crianças e os jovens se dedicam frequentemente à pastorícia. É por isso que a aprendizagem inclusiva ao longo da vida é tão importante.

Aprendizagem ao longo da vida

«Aprendizagem ao longo da vida engloba a aprendizagem para uso pessoal, cívico e social, assim como para fins relacionados com o emprego. Tem lugar numa variedade de ambientes dentro e fora da educação formal e dos sistemas de formação. A educação ao longo da vida implica aumentar o investimento nas pessoas e no conhecimento, promover a aquisição de competências básicas, incluindo literacia digital e ampliar oportunidades para formas de aprendizagem mais inovadoras e mais flexíveis. O objectivo é o de proporcionar às pessoas de todas as idades oportunidades de aprendizagem de alta qualidade, com acesso mais aberto e de forma equitativa e ainda proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem.»

53

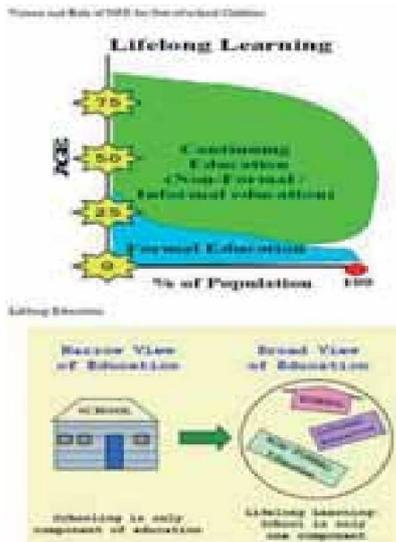


Imagem 7: Educação ao longo da vida – uma perspectiva de Napalliv

FORMAS E LOCALIZAÇÕES DIFERENTES

Como afirmado anteriormente, a educação inclusiva não fala apenas sobre escolas inclusivas. Também visa a educação não-formal e informal.

Educação formal

É a educação que ocorre nas instituições reconhecidas, por exemplo: escolas, colégios e universidades, que muitas vezes levam a qualificações e certificados reconhecidos.

Educação não-formal

É a actividade educativa organizada fora do sistema formal. Tende a ser dirigida para grupos específicos desfavorecidos, e tem objectivos específicos. Tem sido vista como uma alternativa flexível e eficaz, substituindo os sistemas de educação formal que não conseguiram proporcionar educação de qualidade para todos⁵⁴.

Educação informal

Refere-se a todas as aprendizagens que acontecem ao longo da vida como um todo: aprendizagem com as famílias, os amigos e as comunidades. É muitas vezes desorganizada, ao contrário da educação formal e não-formal. Os limites entre estes três termos não são rígidos e existe muitas vezes uma sobreposição.

Outras formas alternativas

Algumas famílias e comunidades escolhem alternativas aos programas fornecidos pelo governo, especialmente quando estes são rígidos e de fraca qualidade. Por exemplo, o ensino doméstico – verifica-se, a nível internacional, um movimento em prol do ensino em casa, ministrado pelos pais e com a participação de diferentes membros da comunidade. A educação em casa não tem necessariamente de implicar exclusão, como se pode ver no seguinte exemplo:

Exemplos de inclusão de crianças com deficiências severas, apoiadas em casa.	Exemplos da exclusão da sociedade de crianças apoiadas em casa.
<ul style="list-style-type: none"> • Os programas da CBR apoiam a família e a criança desde o nascimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • A família é estigmatizada quando a criança nasce, a irmã mais velha desiste da escola para tomar conta da criança;
<ul style="list-style-type: none"> • Voluntários e outras crianças ajudam a ensinar actividades de vida diária às crianças, nas suas próprias casas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os vizinhos e outras crianças evitam visitar a criança e têm medo dela;
<ul style="list-style-type: none"> • A criança é envolvida nas actividades locais, religiosas e eventos sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> • A criança é mantida dentro de casa, deitada e torna-se gradualmente mais e mais dependente e debilitada;
<ul style="list-style-type: none"> • Os professores visitam as famílias e desenvolvem objectivos apropriados de aprendizagem em conjunto com os trabalhadores da CBR e com a família; 	<ul style="list-style-type: none"> • A família gasta dinheiro à procura de curas que não resultam;
<ul style="list-style-type: none"> • A criança frequenta parques infantis na idade apropriada; 	<ul style="list-style-type: none"> • O pai tem vergonha, culpa a mãe e sai de casa;
<ul style="list-style-type: none"> • A equipa de educação do distrito inclui estas crianças nestes planos, programas e recursos; 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe fica cada vez mais sobrecarregada de trabalho e não sabe como ajudar o / a filho(a);
<ul style="list-style-type: none"> • Os pais são membros activos de grupos de pais locais ou de grupos de e para as pessoas com deficiência, e são capazes de fazer lobby para o futuro da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe começa a rejeitar e a abusar a criança, que é agora pesada demais para levantar e duplamente incontinente;
	<ul style="list-style-type: none"> • Os filhos não podem casar nem arranjar trabalho devido ao estigma

Existem muitas formas de educação baseada em filosofias e crenças espirituais e religiosas. Por exemplo, sistemas criados por Aurobindo, Gandhi, Rabindranath Tagore (todos na Índia), Rudolph Steiner e muitos outros. Estes programas que são não-formais, informais ou alternativos, dão, muitas vezes, uma prioridade relevante à cultura local, sendo, práticos, flexíveis e utilizando recursos e profissionais locais. Frequentemente, dão prioridade à preparação para a vida real: emprego, cidadania, casamento, etc. São muitas vezes um excelente exemplo de educação inclusiva de qualidade.

É importante que os debates sobre os objectivos da educação, dos papéis e das funções da educação sejam mantidos vivos, e não sejam apenas encarados como um dado adquirido. As escolas formais, que oferecerem educação inclusiva de qualidade, têm um papel importante numa comunidade, como parte de um sistema muito mais amplo. O aumento de uma vasta variedade de programas nas comunidades pode responder melhor à diversidade e ajudar a evitar a sobrecarga do currículo e dos professores. Vai também capacitar a comunidade a assumir a responsabilidade para a educação, e assegurar que os recursos e o controlo sejam repartidos por todos.

CICLOS DE INCLUSÃO

Para resumir, a educação inclusiva pode ser criada em contextos diferentes que são como ciclos sobrepostos da inclusão.

i) Aprendizagem inclusiva

A aprendizagem inclusiva é, a nível mundial, o centro da política e da prática educativa; principalmente no Norte, onde o sistema escolar é vasto e profundamente enraizado. Mas, centros de aprendizagem de qualidade inclusivos podem ser muito diferentes dos programas escolares rígidos, de fraca qualidade, que estão tão generalizados.

ii) Educação inclusiva

Esta é mais ampla que a escolaridade. Em dois terços do mundo (o Sul), muitas comunidades não têm escolas, mas todas têm educação, e esta educação passa-se numa variedade de locais e reflecte uma variedade de abordagens. A educação inclusiva inclui todas as formas mencionadas anteriormente, acrescentando-se o ensino da agricultura nos campos, a educação religiosa nas mesquitas, templos e igrejas, e todas as formas de educação regular e tradicional.

iii) Sociedade inclusiva

A educação inclusiva faz parte de uma estratégia mais ampla para promover uma sociedade inclusiva que permite que, todas as crianças e os adultos, independentemente do seu género, idade, capacidade, deficiência, etnia, religião, estatuto social ou de saúde, participem e contribuam para essa sociedade. Isto parece um grande ideal, mas na verdade o mundo obriga-nos a confrontar e envolver a diferença, mais nos dias de hoje, do que em qualquer época anterior.

iv) Desenvolvimento inclusivo

O termo «desenvolvimento» está repleto de suposições e pode ainda ser muito controverso. Falar de países «em vias de desenvolvimento»; «subdesenvolvidos» e «desenvolvidos» continua a persistir. Estes termos são frequentemente equiparados com um conceito limitado de crescimento económico, e ignoram a vasta hereditariedade cultural, espiritual e desenvolvimento humano existente nos tão chamados países «subdesenvolvidos».

Por outro lado, o desenvolvimento pode ser visto como um crescimento em direcção à maturidade, ligada a conceitos tais como:

- Alcançar plenamente os direitos humanos;
- Sustentabilidade dos recursos e respeito pelo meio ambiente
- Responsabilidade social e celebração da diversidade.

Neste contexto, a inclusão tem um papel muito importante a interpretar. O desenvolvimento inclusivo fala sobre:

- Assegurar que todas as pessoas sejam incluídas no acesso aos seus direitos básicos. Os direitos básicos dos grupos vulneráveis, incluindo crianças com deficiência, são os alimentos, o abrigo, a roupa, o amor e o carinho;
- Reconhecer que o verdadeiro desenvolvimento sustentável não pode acontecer sem a participação e a inclusão de todos os membros da sociedade. Os resultados do desenvolvimento exclusivo estão hoje, aparentemente, a alargar brechas entre os ricos e os pobres, a aumentar os conflitos, os tumultos, a intolerância, a fuga de recursos;
- Se a educação tem lugar para um grupo de crianças, apenas debaixo de uma árvore, mas se agrega todas as crianças, é uma educação inclusiva, pelo menos na sua fase mais básica.

- Idade, etnia, género, crianças de trabalhadoras e de rua, nómadas, minorias linguísticas, rurais e urbanos, situações de conflito e de refugiados.

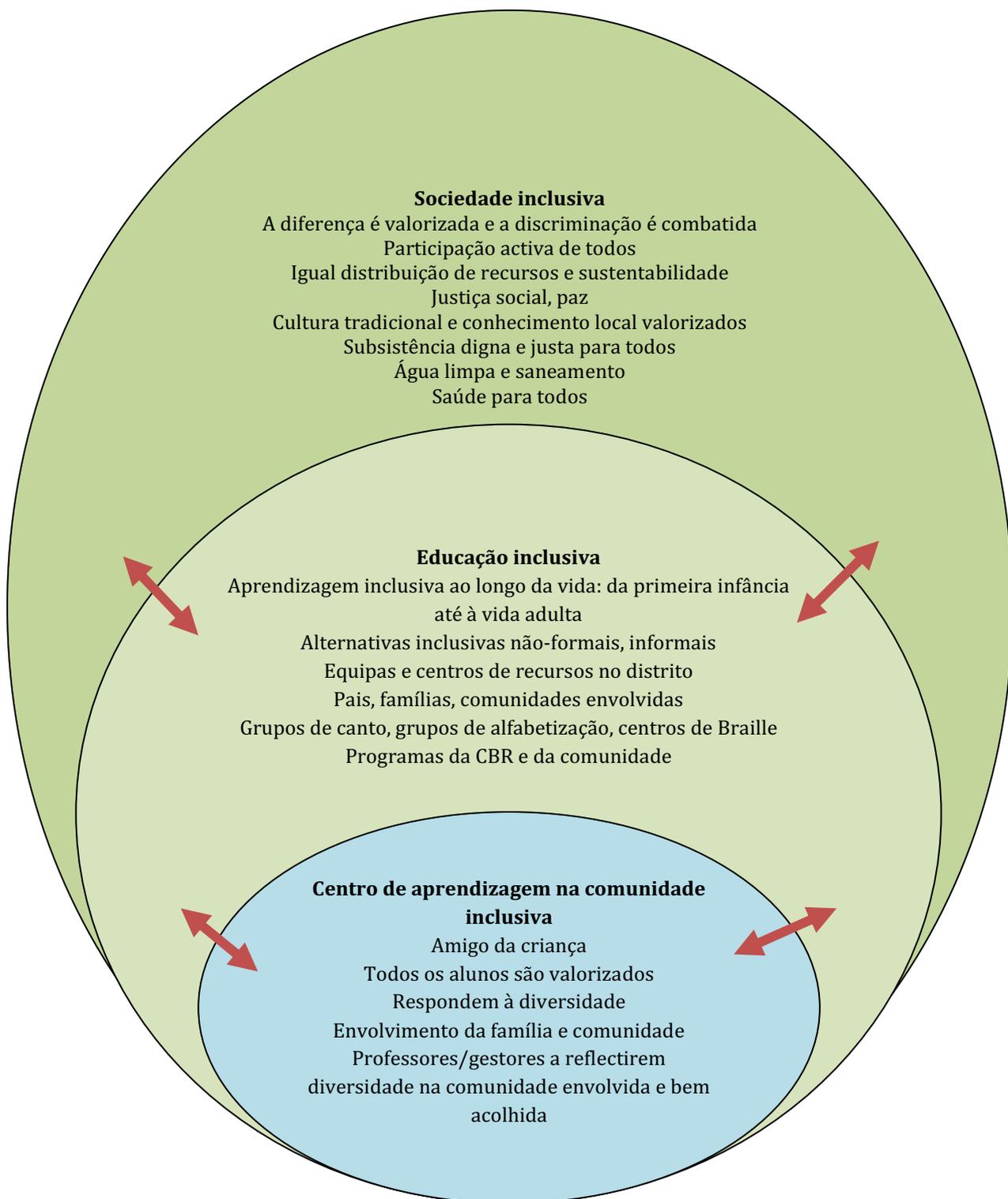


Imagem 8: Círculos da inclusão – desenvolvimento inclusivo e direitos humanos para todos

4 COMO PODEMOS FACILITAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA? PONDO-A EM PRÁTICA

4.1 «INGREDIENTES CHAVE» PARA O SUCESSO E SUSTENTABILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não existe nenhum plano para «executar» a educação inclusiva; é um processo dinâmico, orgânico, cultural e com um contexto específico. Contudo, os capítulos anteriores mostraram que pode ser útil ter um bom conhecimento e compreensão de:

- Direitos humanos internacionais essenciais e instrumentos do desenvolvimento e documentos;
- Raízes para o desenvolvimento da educação inclusiva, as suas origens e influências;
- Conceitos, modelos, abordagens e o que faz a educação inclusiva ser diferente de paradigmas aparentemente similares.

Os seguintes três «ingredientes» chave podem ajudar um programa da educação inclusiva a ser mais realista, apropriado, sustentável, eficaz e relevante para a cultura e contexto a longo prazo:

A) UM FORTE ENQUADRAMENTO – «O COMEÇO»

A educação inclusiva precisa de ser apoiada por um enquadramento de valores, crenças, princípios e indicadores de sucesso. Isto vai evoluir e desenvolver paralelamente com a implementação e não necessita de ser «aperfeiçoado» com antecedência. Mas se as pessoas que estão envolvidas têm valores que podem causar conflitos, que não são claros nem conscientes, então a educação inclusiva pode facilmente entrar em colapso.

B) IMPLEMENTAÇÃO DENTRO DO CONTEXTO E CULTURA LOCAL – «A IDEIA».

A educação inclusiva não é um plano detalhado. Um erro foi crucial para exportar soluções de uma cultura / contexto, para resolver problemas de uma outra cultura / contexto completamente diferentes. A experiência demonstra que cada vez mais são necessárias soluções para serem desenvolvidas localmente, ao usar plenamente os recursos locais, caso contrário estes não são sustentáveis.

C) PARTICIPAÇÃO CONSTANTE E AUTO-REFLEXÃO CRÍTICA – «A PRIMEIRA TENTATIVA».

A educação inclusiva não vai conseguir ter sucesso se nunca mudar. É um processo dinâmico, e para este ter «vida», precisa de monitorização da constante participação, ao envolver todos os intervenientes numa auto-reflexão crítica. A resposta de forma flexível à diversidade é um princípio fundamental da educação inclusiva. Já que a diversidade está em constante mudança e não pode ser prevista, a educação inclusiva tem que permanecer viva e fluida.

Juntos, estes «ingredientes chave» do começo, da ideia e da primeira tentativa, formam um organismo forte e vivo que se pode adaptar e crescer dentro da cultura e contexto locais.

4.2 O COMEÇO: DESENVOLVER UM FORTE ENQUADRAMENTO



A componente principal é o desenvolvimento de um forte enquadramento que vai formar a estrutura do programa. Isto significa ser claro sobre os seus objectivos, saber quais as estruturas necessárias; políticas, consciência, compreensão, objectivos e indicadores. Sem isto, o entusiasmo e o envolvimento local não terão nada onde se apoiar e irá desaparecer.

Este enquadramento deverá consistir em:

- Valores e crenças essenciais;
- Princípios básicos;
- Indicadores de sucesso.

Por vezes, a prática inicia-se antes da política; outras vezes, a política é desenvolvida e, de seguida, posta em prática. Qualquer que seja o caminho, este processo vai ter lugar, particularmente quando existem problemas ou desafios. Nesse caso, o programa da educação inclusiva vai começar a revelar as verdadeiras atitudes, crenças, valores e objectivos das pessoas. Um forte enquadramento, baseado nos direitos humanos e na abordagem do modelo social pode ser fornecido por indivíduos-chave que são os «guardiães dos princípios», e desenvolvido com a ajuda dos instrumentos internacionais destacados no Capítulo 1. Este enquadramento torna-se mais estável quando existe consenso e apropriação dos objectivos por parte de todos.

VALORES ESSENCIAIS (AQUILO A QUE DAMOS IMPORTÂNCIA OU VALOR) E CRENÇAS (AQUILO QUE ACEITAMOS SER VERDADE)

As crenças e os valores das pessoas estão profundamente enraizados e são difíceis de mudar. Um dos principais obstáculos em relação à inclusão são várias vezes as «atitudes negativas», e uma atitude é uma combinação de valores e de crenças.

«A barreira das atitudes para a inclusão é tão vasta que o nível de recursos é irrelevante.»

55



A aprender um com o outro no Butão – Himalaias (Els Heijnen)

Portanto, o que pode ser feito sobre isto? Muitas vezes as atitudes negativas são mudadas de forma mais eficaz, quando as pessoas podem ver modelos a seguir mais positivos ou, na prática, ver a inclusão a funcionar. Mas é também possível ajudar as pessoas a examinarem as suas crenças e valores e questioná-los sobre eles. Um programa sustentável da educação inclusiva precisa de assegurar que os valores e crenças de todos os intervenientes sejam claramente afirmados. Os valores subjacentes da educação inclusiva podem ser encontrados nas filosofias e religiões de todas as culturas e são reflectidos nos artigos mais fundamentais dos instrumentos internacionais dos direitos humanos salientados no Capítulo 1. Isto pode incluir:

- Respeitem-se uns aos outros;
- Tolerância;
- Fazer parte de uma comunidade;
- Serem dadas oportunidades para desenvolver as suas próprias aptidões e talentos;
- Ajudarem-se uns aos outros;
- Aprenderem uns com os outros;
- Ajudar pessoas a ajudarem-se a si mesmas e as suas comunidades.

Em diferentes culturas e contextos, é dada a alguns uma maior prioridade que a outros. Por exemplo, em muitas comunidades tradicionais, fazer parte de uma comunidade pode ser uma prioridade mais importante do que desenvolver as aptidões de cada um, enquanto o contrário é muitas vezes verdade em países do Norte. Em todas as comunidades, algumas pessoas vão respeitar e agir de acordo com estes valores, mais do que outras.

Muitas vezes é a ignorância, o medo, a opressão, e a falta de apoio e educação que impedem as pessoas de acreditar ou agir com base em certos valores. Por vezes é o comportamento tradicional que está profundamente enraizado, tal como a opressão das mulheres. Em situações de pobreza extrema e insegurança, valores muito importantes cedem para originarem estratégias de sobrevivência básicas e a «sobrevivência do mais forte» tende a dominar.

Educação, segurança, ausência de opressão e apoio podem ajudar as pessoas a manter e praticar estes valores mais importantes, para que as causas da ignorância e medo possam ser combatidas. A inclusão tem que ser inovadora para ser vista neste contexto mais vasto. As declarações da documentação internacional (particularmente da *Declaração de Salamanca*, e relatórios da *EPT*) e definições diferentes da educação inclusiva (ver Capítulo 3) podem ser usadas para estimular a discussão.

De que se tratam os nossos valores e crenças...	Valores/crenças inerentes à educação inclusiva: concorda?
...educação?	Acreditamos que todas as pessoas têm direito à educação.

De que se tratam os nossos valores e crenças...	Valores/crenças inerentes à educação inclusiva: concorda?
...aprendizagem?	Acreditamos que todas as pessoas podem aprender.
...dificuldades na aprendizagem?	Acreditamos que qualquer pessoa pode ter dificuldades na aprendizagem em certas áreas ou em determinadas alturas.
...apoio na aprendizagem?	Acreditamos que todas as pessoas precisam de apoio na aprendizagem.
...responsabilidade pela aprendizagem da criança?	A escola, o professor, a família e a comunidade têm a responsabilidade primária de tornar a aprendizagem mais fácil – não apenas facilitar o aluno.
...diferença?	Valorizamos a diferença; é normal e enriquece a sociedade.
...discriminação?	As atitudes discriminatórias e os comportamentos deviam ser desafiados, para preparar as crianças e jovens para uma sociedade inclusiva. Valorizamos uma sociedade tolerante e que acolhe a diversidade.
...apoio dos professores?	Os professores não devem ser isolados, e precisam de apoio contínuo.
...quando a educação começa e acaba?	A educação começa no nascimento, no lar. A educação na primeira infância é extremamente importante e a aprendizagem não pára na idade adulta – pode ser um processo que dura toda a vida.
Adicione os seus próprios tópicos...	

PRINCÍPIOS BÁSICOS (CÓDIGOS DE CONDUTA)

Os seguintes pontos são alguns exemplos para discussão, mas em cada contexto precisam de ser desenvolvidos em colaboração. Os princípios provêm dos valores e das crenças, mas falam sobre a acção – o que precisa de ser feito para fazer a inclusão funcionar.

- Todas as crianças têm o direito de frequentar a escola da sua comunidade local – isto não depende nas características da criança ou das preferências do professor.
- O sistema deve ser alterado para se ajustar à criança, não o contrário.

- Deve ser fornecido apoio apropriado para possibilitar as crianças a acederem à aprendizagem, por exemplo: aulas de língua materna, Braille, aulas com a ajuda de cassetes e interpretação de gestos.
- Os ambientes educativos precisam de ser fisicamente acessíveis e amigavelmente positivos em relação aos diversos grupos, por exemplo; seguros, permitirem privacidade, terem instalações sanitárias para meninas.
- Não vai ser tolerado o *Bulling* (intimidação), chamar nomes e discriminação contra as crianças (uma criança com deficiência não deve ser culpada por «não interagir»; uma criança de um grupo minoritário étnico não deve ser desrespeitado devido à sua língua ou maneira de vestir ou por outros aspectos da sua cultura).
- Para abordar todos os aspectos da inclusão, precisa de ser considerada a escola como um todo
- A resolução de problemas devia ser vista com uma responsabilidade conjunta entre a escola, a família, a criança e a comunidade e deve reflectir o modelo social (ou seja, “a escola tem uma dificuldade de ensino”, em vez de, “a criança tem uma dificuldade de aprendizagem”).

INDICADORES DE SUCESSO (COMO SABEMOS QUE OS NOSSOS VALORES, CRENÇAS E PRINCÍPIOS ESTÃO A FUNCIONAR DEVIDAMENTE).

Estes indicadores, ou medidas de sucesso, precisam de ser desenvolvidas de uma maneira participativa e dentro da cultura e contexto local. O *Índex para a Inclusão* mostra o tipo de indicadores que foram desenvolvidos num contexto particular e a nível da escolar (ver Secção 4.5)

Uma abordagem para desenvolver os indicadores podia ser:

- Estabelecer uma equipa de coordenação participativa.
- Preparar materiais para estimular a discussão baseada em declarações sobre a inclusão a partir de documentos internacionais, estudos de caso e definições da educação inclusiva.
- Usar abordagens participativas (ver abaixo) para elaborar uma lista de valores, crenças e princípios essenciais em relação à educação inclusiva.
- Procurar opiniões dos grupos mais marginalizados e excluídos, por exemplo; mulheres, crianças, pessoas com deficiência, pessoas idosas.
- Pôr estas opiniões em categorias simples, por exemplo, questões políticas, currículo, formação, infra-estruturas escolares, etc. Estes podem ser alterados e adaptados mais tarde.
- Em cada categoria, descreva algum comportamento, aptidão, conhecimento, e mudança concreta que demonstre que os valores, crenças ou princípios estão a acontecer na prática.

4.3 A IDEIA: IMPLEMENTAÇÃO DENTRO DA CULTURA E CONTEXTO LOCAL



Assim que o enquadramento é estabelecido, ele precisa de ser «experimentado» na cultura e contexto local. Isto implica desbloquear e usar os recursos locais: professores locais, línguas locais, forças locais, comunidade local. Sem uma apropriação a nível local, a educação inclusiva não vai ter substância – será apenas uma teoria, algo morto que é imposto por cima ou de fora.

«O coração da actividade da Educação para Todos está no nível do país.»

56

Pôr as ideias a funcionar no enquadramento da educação inclusiva, envolve:

- i) A sua situação prática;
- ii) Recursos disponíveis (pessoas, financiamento, materiais);
- iii) Factores culturais e contextuais.

I) A SUA SITUAÇÃO PRÁTICA

Obviamente, aqui, as questões vão ser diferentes de acordo com cada cultura e contexto. As seguintes questões podem ajudar a criar um cenário prático:

- A que nível está a trabalhar – nacional, concelhio, escolar, comunitário?
- Qual é a situação corrente dos grupos marginalizados, vulneráveis e excluídos no seu país a níveis nacional, concelhio e local – na sociedade em geral, ou no contexto educativo?
- Qual é a legislação e política correntes aos níveis nacional, concelhio e local em relação à inclusão?
- No seu contexto, quais são as barreiras existentes em relação à exclusão?

II) RECURSOS DISPONÍVEIS

O tema dos recursos em relação à inclusão tem uma grande carga emocional. Muitas pessoas acham que não podem praticar a educação inclusiva devido à sua falta de recursos. Mas, ainda assim, exemplos do Sul revelam que os recursos limitados não são uma barreira para a inclusão. A EENET realizou um simpósio em 2000 intitulado «*Overcoming Resourcer Barriers*». Um participante afirmou:

“Vocês têm uma ideia fixa sobre a inclusão, que lhes dá uma ideia fixa sobre os recursos... se tiverem ideias flexíveis sobre a inclusão, podem ter uma atitude mais flexível em relação aos recursos!”

57



Professores a criarem ajudas de ensino no Oriang, Quénia (Leonard Cheshire Disability)

Pode ser útil levantar as seguintes questões:

a) Quais são as barreiras criadas pelos recursos em relação à inclusão?

«Dentro de cada obstáculo reside uma potencial solução, (...)» (participante do simpósio da EENET).

Os exemplos incluem:

- Pessoas – as suas atitudes, falta de conhecimento, medo, preconceito, demasiada especialização, competição, falta de experiência sobre a diferença, pensamento estereotipado;
- Dinheiro e materiais – falta de ajudas e equipamento, salários baixos, recursos não distribuídos uniformemente, infra-estruturas inacessíveis;
- Conhecimento e informação – falta de aptidões de alfabetização, política fraca e inexistente, falta de partilha colectiva de problemas e sua resolução.

b) Que recursos já nós temos dentro de nós e nas nossas comunidades?

Nos países mais ricos do Norte tende-se a focar mais *o ter* do que *o ser* – ter coisas e precisar de mais coisas, para se poder mudar. No simpósio da EENET, os participantes provenientes do Sul desafiaram o seguinte: «(...) *nós somos...por isso nós fazemos!* (...)». Se somos pessoas e comunidades cheias de iniciativas, podemos superar muitas barreiras resultantes de falta de recursos.

III) FACTORES CULTURAIS E CONTEXTUAIS

Quando se planeia a educação inclusiva, é vital, ter em conta, de forma consciente, os factores culturais

Factores que podem facilitar a inclusão:

- Concentração central na responsabilidade solidária e social da comunidade;

No Lesoto, os pais sentiram que quando um professor passava mais tempo com uma criança que precisava de ajuda com a sua aprendizagem, estava a ajudar a desenvolver um sentido de responsabilidade comunitária nos seus próprios filhos. Isto é um contraste às reacções dos pais no Norte que sentiriam que o seu filho não estava a ter a atenção necessária.

58

- Um historial do uso total dos recursos locais – muitas vezes devido à pobreza – pode facilitar a inclusão, pois as pessoas vão revelar soluções criativas para as suas necessidades, e mostrar como podem não desperdiçar recursos.

Factores que podem ser obstáculos para a inclusão

- Uma ênfase excessiva no desempenho académico e nas avaliações, em oposição a todo o desenvolvimento da criança. Isto é comum em culturas específicas e classes médias nas cidades, e pode ser um grande obstáculo para um ambiente totalmente inclusivo.
- A preexistência de um sistema de educação especial separado. Os professores do ensino regular não consideram que ensinar «aquelas crianças» seja a sua responsabilidade. Potencialmente, o sistema de educação especial podia ser um recurso muito útil no desenvolvimento da educação inclusiva, mas é difícil mudar estes pontos de vista.

Pontos-chave

- No processo de planeamento, os factores chave (referindo-se à cultura e contexto locais) podem ser úteis ou inúteis para a necessidade da inclusão ser identificada.
- Os factores úteis deviam ser construídos e reforçados.
- Os factores inúteis podem precisar de ser desafiados, mas podem também ser reduzidos ao longo do tempo, através do reforço de factores mais positivos. Por exemplo, as crenças negativas e supersticiosas sobre a deficiência podem ser desafiadas de forma mais eficaz pelas pessoas, ao verem os resultados positivos da inclusão, em vez de serem directamente contestadas. (Ver Capítulo 7).

4.4 A PRIMEIRA TENTATIVA: PARTICIPAÇÃO PROGRESSIVA E AUTO-REFLEXÃO CRÍTICA DE TODOS OS “GRUPOS CHAVE”



Manter um programa de educação inclusiva requer apoio regular, formação em serviço, identificar e resolver problemas, envolvimento dos intervenientes, monitorização e avaliação participativa, defesa, trabalhar a todos os níveis, e influenciar a política nacional e campanhas/iniciativas internacionais. Esta sustentabilidade precisa de ser desenvolvida a todos os níveis. O nível da comunidade é o mais importante – o sangue tem que circular fortemente pelo coração antes que este se possa mover para as extremidades. A educação inclusiva é baseada na comunidade, e questões de participação e democracia estão no coração da inclusão. Para responder plenamente e

interagir com as diferenças que encontramos nas comunidades de hoje, a flexibilidade e colaboração não podem ser consideradas como luxos mas como linhas de vida. Assegurar que a educação inclusiva permaneça viva e cresça requer que consideramos:

- i) Quem? Que grupos devem ser envolvidos?
- ii) Como? Que tipos de abordagens, sistemas, actividades podem encorajar a participação?
- iii) Quando e como? Quando as pessoas devem participar e em que aspectos da educação inclusiva?

«Assegurar o envolvimento e participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitorização de estratégias para um desenvolvimento educativo»
«Desenvolver sistemas de governação e de gestão educativa participativos e responsáveis.»

Estes planos deveriam ser...desenvolvidos através de processos democráticos mais transparentes, que envolvam intervenientes, principalmente representantes do povo, líderes da comunidade, pais, alunos, organizações não governamentais (ONG) e a sociedade civil.» (Dakar Framework for Action, 2000).

59

I) QUEM DEVE SER ENVOLVIDO?

As avaliações da educação inclusiva mostram frequentemente, que surgem dificuldades devido a determinadas pessoas não terem sido consultadas, não se sentirem envolvidas, não compreenderem ou não saberem nada sobre o programa. É, portanto, importante:

- Identificar e envolver desde o início, todos os grupos a adquirirem um interesse pela educação inclusiva, tais como:
 - crianças – aquelas com e sem deficiência; meninas, rapazes, idades diferentes, grupos étnicos diferentes, etc.,
 - pais e membros da família,
 - líderes da comunidade,
 - professores e funcionários da escola (vigilantes, pessoal da limpeza, cozinheiros, secretários),
 - funcionários do governo,
 - grupos de auto-defesa e defensores dos direitos, ONG nacionais e internacionais e organizações de/para pessoas com deficiência,
 - profissionais da educação, de saúde, de assistência social e de emprego;

«Quando acabei a licenciatura, descobri que as teorias que tinha aprendido não funcionavam. Eu não estava correcto e as crianças não estavam no caminho certo... Por isso experimentei métodos alternativos... Cheguei à conclusão que a turma precisava de ser democratizada para que todos pudessem aprender em conjunto... Encorajei as crianças a expressarem os seus pontos de vista... eles estavam cheios de ideias, fiquei muito surpreendido!... deram sugestões e soluções para os problemas.» (Paul Mumba, professor de uma escola primária, na Zâmbia)

60

- Procurar quaisquer grupos que são particularmente marginalizados, excluídos ou invisíveis na cultura e contexto locais, por exemplo; pessoas surdas, pessoas idosas, crianças com severas dificuldades de aprendizagem;
- Assegurar o envolvimento de administradores e daqueles que controlam as finanças.

II) COMO PODE SER ALCANÇADA A PARTICIPAÇÃO?

Numa metodologia participativa uma riqueza de recursos materiais existe, por vezes chamada *PLA (aprendizagem e acção participativa)* e anteriormente *PRA (avaliação participativa rural)*. (Ver Anexo 12 e Capítulo 7). Em alguns países, os recursos materiais para professores também se concentram na participação, nas abordagens de «profissionais reflexivos», e metodologias facilitadoras. Estes recursos podem trazer muitas ideias. Por último, no entanto, esta participação está integralmente ligada a valores, princípios importantes, cultura e contexto locais e, por isso, é preferível serem desenvolvidos métodos de forma criativa, colaborativa e a nível local.

Para a participação ser real e não **toquenista**, precisa de haver:

- Um compromisso forte e prático para os valores subjacentes da participação, que requerem uma forte auto consciência e consciência sobre o seu próprio comportamento;
- Estar aberto a ouvir, ser autocrítico e «admitir o erro»;
- Fazer um esforço para reconhecer e abordar as relações de poder;
- Fazer um esforço especial para receber bem os pais na escola, ou visitá-los nas suas casas e ouvir as suas preocupações, pois os pais sentem-se muitas vezes menos poderosos que os professores;

«As técnicas para entrevistar os pais também foram úteis. Antes, quando pedíamos informação, não nos diziam a verdade; gosto do método de dar sugestões e o contar histórias. Antes não sabíamos fazer as perguntas...» (professor a participar na acção participativa de pesquisa no Lesoto)

61

- Respeito e uso do conhecimento e das ideias locais, por exemplo; o conhecimento da mãe sobre o comportamento do seu próprio filho, as suas forças, áreas problemáticas;

- Desenvolvimento de aptidões e conhecimento das metodologias participativas. Por exemplo, a aptidão de realmente ouvir uma pessoa, especialmente se estão a esforçar-se para se expressarem, ou estão a trabalhar através de um intérprete, pode ser difícil. Algumas pessoas são naturalmente boas nisto, mas a maior parte pode beneficiar da formação e da prática;
- Fazer o maior uso possível das várias abordagens diferentes para a aprendizagem, por exemplo; através da audição, do desenho, de contar histórias, de diagramas, fotografias, representação de papéis, modelos, marionetas, teatro, etc. (ver exemplo da pesquisa baseada na imagem no fim deste capítulo).

III) QUANDO E NO QUÊ?

A participação precisa de ser usada em todas as etapas do processo da educação inclusiva:

- Desenvolver sistemas, processos e indicadores sobre a própria participação;
- Reunir informação numa base de dados, estudos de viabilidade;
- Desenvolver política;
- Acordar valores, crenças e princípios;
- Identificar barreiras para a inclusão;
- Desenvolver indicadores de sucesso;
- Implementar a todos os níveis;
- Desenvolver sistemas de monitorização e avaliação.

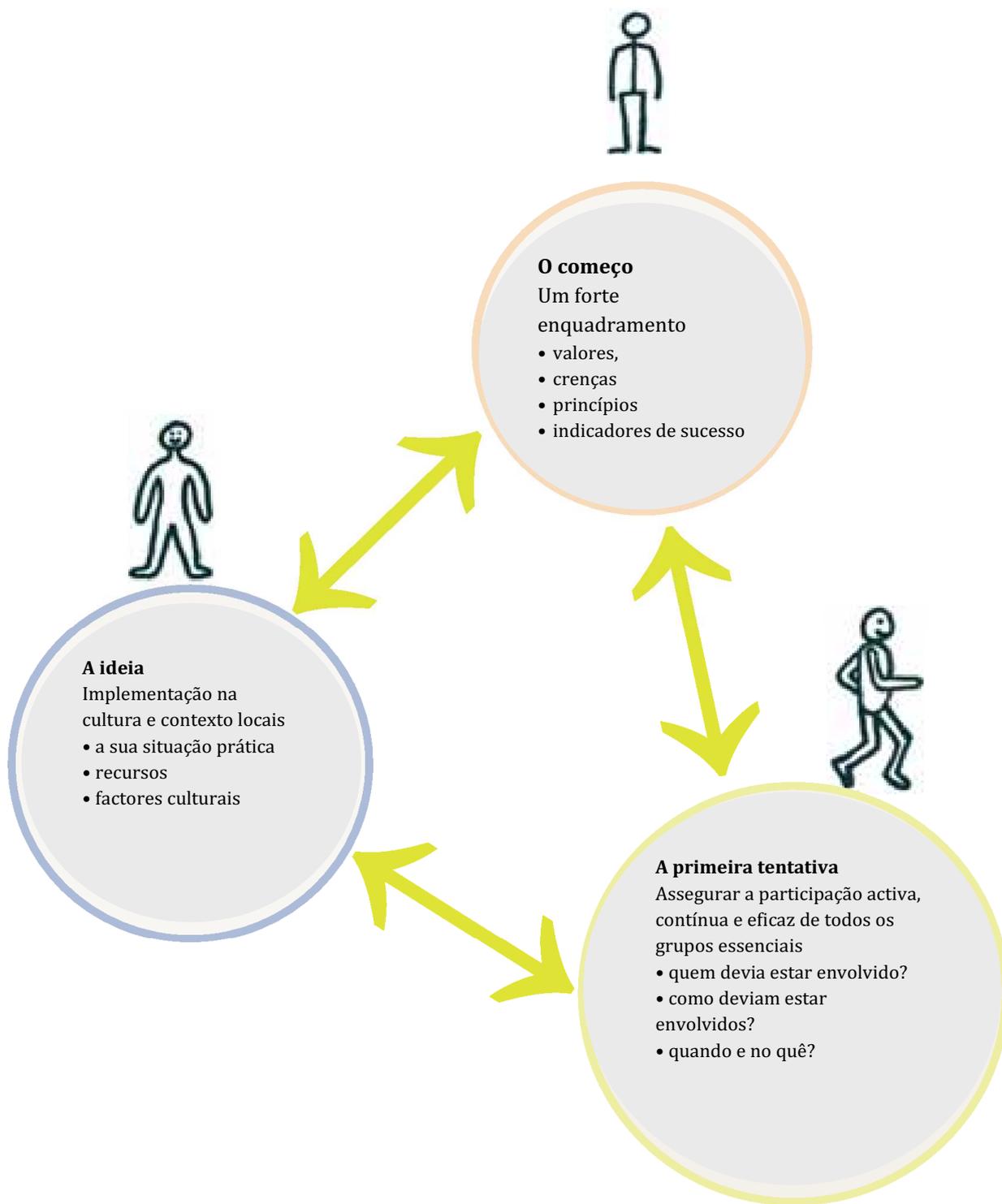


Figura 9: Ingredientes chave para um programa forte, apropriado e flexível para a educação inclusiva

4.5 ABORDAGENS, FERRAMENTAS E ENQUADRAMENTOS PARA PLANEAR, IMPLEMENTAR, MONITORIZAR E AVALIAR

Uma riqueza de ferramentas, enquadramentos, abordagens e exemplos de trabalho criativo e inovador está actualmente disponível (ver a secção «o que se segue»). Algumas

são abordagens simples (tais como a análises de barreiras e oportunidades) que podem ser usadas para identificar problemas e soluções numa maneira participativa. Outras são enquadramentos mais compreensivos, para guiar um processo a grande escala. Algumas são baseadas nas escolas, outras aplicáveis numa vasta variedade de situações. Aqui estão alguns exemplos que demonstram todas ou algumas das componentes chave demonstradas na Figura 9.

ANALISAR BARREIRAS E OPORTUNIDADES

Exemplos de como factores diferentes podem ser oportunidades ou desafios em relação os três «ingredientes chave».

Ingredientes chave da educação inclusiva	Oportunidades para o desenvolvimento da educação inclusiva	Desafios e barreiras no desenvolvimento da educação inclusiva
1. Forte enquadramento (o começo): <ul style="list-style-type: none"> • valores, crenças • princípios chave • indicadores de sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> • iniciativas para melhoria na escola • instrumentos dos direitos humanos • existirem bons modelos 	<ul style="list-style-type: none"> • falta de, ou fraqueza, política • sistema escolar rígido • existência de escolas especiais e «modelos individuais» mentalmente
2. Implementação na cultura e contexto locais (a ideia) <ul style="list-style-type: none"> • situação prática • recursos • questões culturais 	<ul style="list-style-type: none"> • iniciativas baseadas na comunidade, por exemplo; CBR • programas pioneiros não-formais • culturas com um forte foco da solidariedade na comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • domínio das abordagens baseadas no Norte • nenhuns ou demasiados recursos • culturas que resistem à diversidade • recursos presos no sistema segregado
3. Monitorização contínua participativa (a primeira tentativa) <ul style="list-style-type: none"> • quem • como • o quê e quando 	<ul style="list-style-type: none"> • activistas: grupo de pessoas com deficiência, pais, grupos de mulheres • iniciativas de participação das crianças, e.g. criança para criança • ferramentas participativas e criativas 	<ul style="list-style-type: none"> • implementação hierárquica da educação inclusiva • falta de organizações civis na sociedade • falta de colaboração • falta de funcionários empenhados

Esta abordagem pode ser desenvolvida de maneiras diferentes, segundo a cultura e contexto local.

ANÁLISE DAS BARREIRAS NUM CONTEXTO REMOTO, EXTREMAMENTE POBRE E RURAL NO MALI

O quadro seguinte oferece exemplos de como uma análise de barreiras era usada durante um projecto de avaliação do segundo período, envolvendo todos os intervenientes chave.

Barreiras	Superar as barreiras
<p>1. Provisão inadequada e inapropriada do estado.</p>	<p>investigar alternativas tais como apoio da ONG e comunidade</p> <p>consultarem-se com a comunidade local</p> <p>colaboração entre ONG, comunidades e estado</p>
<p>2. A educação para meninas mais novas não é vista como uma prioridade dentro da cultura Mali.</p>	<p>decisão tomada para assegurar que 50% de vagas na escola são destinadas a meninas</p> <p>Responsabilidades específicas dadas a um membro feminino no comité de gestão para matrículas das meninas</p> <p>grupos de teatro e de música locais usados para alertar as consciências e mudar atitudes na comunidade local sobre as meninas e a educação</p>
<p>3. O acesso à educação pelas crianças com deficiência não é prioridade do governo, das ONG ou comunidades dentro do Mali.</p>	<p>colaboração com uma ONG para a deficiência para identificar crianças com deficiência e suscitar a consciencialização</p> <p>decisões para tornar obrigatória a inclusão de crianças com deficiência desde o início da educação</p> <p>tornar o membro de gestão responsável pelas matrículas das meninas também responsável pela matrícula de crianças com deficiências</p> <p>teatro local e grupos de música usados para alertar as consciências e mudar as atitudes sobre a deficiência</p>
<p>4. A falta de transporte para as crianças com deficiência física para chegarem até à escola.</p>	<p>inicialmente um dos pais levava diariamente os seus filhos</p> <p>colaboração com a ONG da deficiência para fornecer triciclos para aqueles que precisam deles</p>

Barreiras	Superar as barreiras
5. Os pais relutantes a levarem os seus filhos com deficiência para a rua.	<ul style="list-style-type: none"> • aumentar a consciencialização e mobilização de pais com apoio da ONG para a deficiência
6. Falta de especialização educativa dentro das aldeias.	<ul style="list-style-type: none"> • alertar as consciências para o facto do conhecimento e da experiência dos moradores das aldeias serem mais relevantes para as crianças do que os profissionais educados nas cidades • formar os moradores das aldeias que foram seleccionados através de pessoal preparado
7. Comunidades locais muito pobres, falta de tempo e recursos disponíveis.	<ul style="list-style-type: none"> • se os moradores das aldeias quiserem genuinamente que a escola exista terão motivação para apoiá-la e mantê-la • os moradores das aldeias encontram recursos para construir as suas próprias casas e para gerir outras áreas das suas vidas • envolvimento de toda a comunidade nas análises e planeamento das etapas essenciais • contribuições dos moradores das aldeias desde o início, incluindo a construção de escolas e a contribuição financeira para os professores • monitorização contínua e apoio do essencial da Save the Children
8. Falta de conhecimento e experiência de fazer a educação acessível a crianças surdas.	<ul style="list-style-type: none"> • formação contínua e apoio da Action on Disability and Development e avaliação realista da vida completa de uma criança surda (não basta colocar uma criança surda mais velha na escola) • trabalhar mais com os pais e famílias no desenvolvimento da comunicação com os seus filhos surdos

O ÍNDEX PARA A INCLUSÃO

O *Índex para a Inclusão* guia as escolas através de um processo de desenvolvimento da escola inclusiva. Este fala sobre a forma de construir comunidades que apoiam e promovem os melhores resultados para todos os funcionários e alunos. Foi desenvolvido

para ser usado no Reino Unido, mas foi traduzido para mais de vinte e sete línguas e adaptado, para isso, numa vasta variedade de culturas e contextos. As escolas podem usar o Índice:

- Para adoptarem uma abordagem de auto-análise, para conhecerem a sua cultura, política e práticas e para identificarem as barreiras à aprendizagem e à participação que possam ocorrer dentro de cada uma destas áreas;
- Para decidirem as suas próprias prioridades para a mudança e para avaliar o seu progresso;
- Como uma parte integrante de políticas de desenvolvimento existentes, encorajar uma vasta e profunda observação de tudo aquilo que constitui as actividades da escola.

O *Índice* parte do modelo social de deficiência, no seu ponto de partida, constrói boas práticas e depois organiza o trabalho à volta de um ciclo de actividades para preparação, investigação, desenvolvimento e crítica.

Criar culturas inclusivas	Produzir políticas inclusivas	Evoluir as práticas inclusivas
Construir comunidades <ul style="list-style-type: none"> • ajuda e apoio mútuo • diferentes grupos envolvidos • ambientes acolhedores • praticar o respeito 	Desenvolver uma escola para todos <ul style="list-style-type: none"> • recrutamento de funcionários reflectindo a diversidade • funcionários bem tratados, de forma justa • todas as crianças locais serem admitidas • ambientes acessíveis 	Orquestração de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • currículo com resposta • aulas acessíveis para todos • aulas activamente encorajadoras de uma compreensão da diferença e inclusão • encorajar todas as crianças • equipa de ensino
Estabelecer valores inclusivos <ul style="list-style-type: none"> • expectativas de todos os estudantes desenvolverem o seu potencial • valores partilhados • todas as crianças serem igualmente valorizadas • ser humano completo – não apenas uma máquina humana • abordagem (modelo social) de remoção de barreiras 	Organizar apoio para a diversidade <ul style="list-style-type: none"> • coordenação de apoio • processos para resolução de problemas em conjunto • apoio a grupos diferentes: funcionários, alunos, pais • apoio devido dado para necessidades diferentes (Braille, cassetes, linguagem gestual e outro apoio à comunicação) • processos para identificar e 	Mobilizar os recursos <ul style="list-style-type: none"> • distribuição justa • desbloquear e usar recursos da comunidade • todas as pessoas (crianças, funcionários, pais) vistos como recursos • uso de recursos locais e sustentáveis como prioridade

Criar culturas inclusivas	Produzir políticas inclusivas	Evoluir as práticas inclusivas
<ul style="list-style-type: none"> • política e processo para combater práticas discriminatórias, por exemplo, intimidação (<i>bullying</i>) 	<p>reduzir as barreiras da aprendizagem para todos os alunos</p>	

O ENQUADRAMENTO DE SALAMANCA



A responder ao desafio; metodologia centrada na criança numa escola primária local no Butão (Jannik Beyer)

Este enquadramento olha para a educação inclusiva em níveis diferentes (governo, comunidade, escola) e em etapas diferentes (situação da análise, no começo, na implementação, na monitorização e na avaliação). O exemplo no Anexo 13 é adaptado do *Enquadramento de Salamanca* e demonstra a experiência na Ásia e África, baseada num seminário participativo sobre a educação inclusiva convocada pela *Save the Children* em Laos, 1995.

ENQUADRAMENTO DE ESCOLAS AMIGAS DA CRIANÇA

«Após a experiência, podemos ver que o enquadramento baseado nos direitos e nas escolas amigas das crianças pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar tanto a realizar os direitos das crianças como proporcionar-lhes uma educação de boa qualidade. A nível nacional,... o enquadramento pode ser utilizado para políticas e programas que se direccionam para ambientes e sistemas amigos das crianças, como o foco numa programação conjunta, visando uma maior atribuição de recursos para a educação e a formação de pessoal. A nível da comunidade... o enquadramento pode servir como um objectivo e como uma ferramenta de melhoria na qualidade através de auto-avaliação, planeamento e gestão localizadas e como meio para mobilizar a comunidade à volta da educação e direitos da criança.» ”

62

As escolas amigas das crianças e baseadas nos direitos:

1. Reflectem e reconhecem os direitos de todas as crianças – colaboram com outros parceiros para promover e monitorizar o bem-estar e os direitos de todas as crianças; defendem e protegem todas as crianças do abuso e danos (como um santuário), tanto dentro como fora da escola.
2. Vêm e compreendem todas as crianças, num contexto mais vasto – estão preocupadas com o que acontece às crianças antes de entrarem no sistema (por exemplo; a sua preparação para a escola nos termos de saúde e situação nutricional, aptidões sociais e linguísticas), e quando já tiverem deixado a sala de aula – de volta para as suas casas, a comunidade, e local de trabalho.
3. São centradas na criança – incentivam a participação, criatividade, auto-estima, e bem-estar físico e social; promovem o nível de desenvolvimento da criança, aptidões, e estilo de aprendizagem e consideram as necessidades das crianças primeiro que as necessidade de outros actores no sistema.
4. São sensíveis aos géneros e amigas das meninas – promovem a igualdade na inscrição e a realização das meninas e dos rapazes; reduzem as restrições à igualdade entre géneros e eliminam estereótipos de géneros; fornecem infra-estruturas, currículo e processos de aprendizagem acolhedores para as meninas.
5. Promovem a qualidade nos resultados da aprendizagem – incentivam as crianças a pensarem de forma crítica, a fazerem perguntas, a expressarem a sua opinião – a aprenderem como se aprende; ajudam as crianças a dominarem as aptidões essenciais que lhes permitam escrever, ler, falar, ouvir, a matemática e o conhecimento geral e aptidões necessárias para viverem no novo século – incluindo conhecimentos tradicionais úteis e valores de paz, democracia e de aceitação da diversidade.
6. Oferecem uma educação baseada na realidade das vidas das crianças – asseguram que o conteúdo do currículo responde às necessidades de aprendizagem de cada uma delas, assim como dos objectivos gerais do sistema de educação e o contexto local e conhecimento tradicional das famílias e comunidade.
7. São flexíveis e respondem à diversidade – reúnem diferentes circunstâncias e necessidades das crianças (por exemplo, as determinadas pelo género, cultura, classe social, nível de aptidões).
8. Actuam para assegurar a inclusão, respeito e igualdade de oportunidades para todas as crianças.
9. Promovem a saúde física e mental – oferecem apoio emocional, encorajam comportamentos e práticas saudáveis, e garantem um ambiente higiénico, protegido, seguro e alegre.
10. Oferecem uma educação economicamente acessível e disponível – especialmente para crianças e famílias numa situação de maior risco.

11. Melhoram a capacidade, moral, empenho e situação dos professores – asseguram que os seus professores tenham formação suficiente antes do serviço e no serviço, apoio e desenvolvimento profissional, situação e salários.
12. São centradas na família – tentam trabalhar com as famílias e fortalece-las e ajudam crianças, pais e professores a estabelecer parcerias harmoniosas e colaborativas.
13. São baseadas na comunidade – fortalecem a organização da escola através de uma abordagem descentralizada, baseada na comunidade, incentivam os pais, o governo local, as organizações comunitárias e outras instituições das sociedades civis para participar na gestão, como também no financiamento da educação; promovem parcerias e redes da comunidade focadas nos direitos e bem-estar das crianças.⁶³

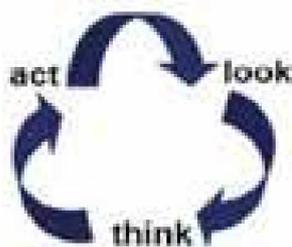
PESQUISA BASEADA NA IMAGEM

Este é um exemplo de uma abordagem criativa e pioneira para estimular o pensamento sobre a inclusão e para fornecer motivação para a mudança. Envolve alunos (e professores/pais) ao criar imagens e tirar fotografias dos seus ambientes educativos e das comunidades como uma base para discussões sobre a inclusão e exclusão, que resultam, muitas vezes, em aspectos pouco comuns e surpreendentes. Imagens convencionais da educação inclusiva podem mostrar uma criança numa cadeira de rodas sentada com os outros alunos na sala de aula. Mas os alunos podem muitas vezes ser muitos mais criativos com as imagens que escolhem. As suas fotografias, por exemplo, a janelas e a sanitas podem não transmitir mensagens assim tão óbvias sobre a inclusão, mas, na realidade, a luminosidade fraca na sala de aula exclui muitas crianças de aprenderem, e as casas de banho não são seguras, nem limpas, inacessíveis ou sem privacidade, o que exclui muitos alunos (por exemplo: meninas e crianças com deficiência). As fotografias e imagens podem ser usadas para ajudar as famílias, as comunidades e todos os intervenientes na educação, para identificar barreiras à aprendizagem e para trabalharem juntos na procura de soluções.⁶⁴



Fotografia da janela de uma escola, tirada por uma escola para crianças Zambianas (EENET)

INVESTIGAÇÃO- ACÇÃO



A EENET desenvolveu orientações para uma acção de investigação, ajudando os intervenientes a reflectirem e a analisarem as suas próprias experiências de educação. Ao usar estas orientações, a *Save the Children Norway* orientou uma acção de investigação na *North Gonder*, na Etiópia. Envolveu seminários que focavam a identificação de quem está ou não presente, a participação e o sucesso. Estes foram seguidos de um processo «olhar, pensar, agir»; olhar para o que é feito nas escolas, verificando se são inclusivas ou exclusivas, pensar sobre isto e analisá-lo, e depois tomar medidas de acção. Este ciclo é repetido regularmente para ajudar as escolas a continuarem a melhorar. Os professores da *North Gonder* conseguiram identificar as barreiras ao ensino, nos seus próprios ambientes, e discutir colectivamente as maneiras de as ultrapassarem.⁶⁵

LENTE DOS GÉNEROS

O Anexo 14 fornece uma descrição mais detalhada de uma *lente de géneros*. Esta abordagem pode ser aplicada a outras questões de diferença e diversidade, e melhor ainda, adaptada ao acompanhamento de todas as questões da diversidade e da discriminação.⁶⁶

Lente de géneros para projectos de educação⁶⁷

- «Estão os homens e mulheres plenamente envolvidos⁶⁸ na avaliação das necessidades, design, implementação, monitorização e avaliação?
- Vai a avaliação das necessidades explorar as necessidades distintas de mulheres e homens (meninas e rapazes)?
- São visados especificamente os comportamentos de risco, e risco elevado e vulnerabilidades dos homens e das mulheres (rapazes e meninas)?⁶⁹
- O projecto inclui mulheres e homens (meninas e rapazes) desfavorecidos?
- O projecto tem uma base de dados de géneros desagregados, objectivos dos géneros, resultados esperados sobre a igualdade de géneros e indicadores relacionados?
- Se o projecto envolve formação:
- A «vivência» dos alunos do sexo feminino e masculino vai ser valorizada na formação?
- O conteúdo e métodos vão ser apropriados para os alunos do sexo masculino e feminino?
- Os alunos do sexo feminino e masculino vão ser capazes de usar o seu conhecimento / aptidões ganhos com o trabalho no mercado local, nas suas comunidades ou nos seus lares?

- Irá haver um balanço entre géneros dos formadores e dos alunos?
- Irão os homens e mulheres ser participativos, decisores e beneficiários ao mesmo nível?
- O acompanhamento das listas inclui claramente requerimentos do ensino regular e desagregação de informação sobre géneros?
- O orientador do projecto tem uma cultura organizacional que responda aos géneros⁷⁰, e um historial de capacitação de homens e mulheres (rapazes e meninas)? Se não, irá a equipa de orientadores do projecto ter formação em relação aos géneros e ser assistida para desenvolver orientações específicas de género no projecto, antes do projecto se iniciar?

Exemplos de orientadores do projecto: ONG, grupos de pesquisa da educação, centros de aprendizagem comunitários, organizações de pais e professores, escolas de formação para professores, equipas de gestão da escola, equipas de desenvolvimento do currículo.

Este Gender Lens foi criado pela GENIA Network of Asian MOE Gender Focal Points – 2003”

«Gender lens – medir o nível de inserção amigável das crianças nas escolas.⁷¹

- Os líderes das comunidades e pais apoiam a igualdade entre rapazes e meninas para frequentarem a escola?
- Os líderes das comunidades e pais valorizam professores e professoras da mesma forma?
- O director trata os professores e as professoras da mesma maneira?
- A escola é suficiente perto para todos os rapazes e meninas com idade apropriada caminharem com segurança até ela?
- As meninas e rapazes sentem-se seguros do *bullying* discriminação e assédio sexual nestas escolas?
- Será que cada rapaz e cada menina têm livros e materiais essenciais para frequentarem a escola?
- Os professores encorajam as meninas e os rapazes a falarem e a contribuírem para a igualdade? Os professores valorizam os pontos de vista dos rapazes e meninas da mesma maneira?
- Se as escolas tiverem mais do que um professor, existem nela professoras que possam ser modelos a seguir para as meninas e professores que possam ser modelos a seguir para os rapazes?
- O currículo reflecte as vidas dos rapazes e das meninas?
- A turma frequenta a comunidade? Ou, são trazidas mulheres e homens da comunidade e com conhecimento ou aptidões especiais para a turma?

- Os rapazes e as meninas sentem-se confiantes para escolherem assuntos que possam não ser tradicionalmente assuntos masculinos ou femininos?
- As meninas participam e alcançam igualdade com os rapazes em matemática e ciências, em literatura e história?
- O currículo promove paz e igualdade para rapazes e meninas independentemente da sua raça, classe, casta, religião ou raízes étnicas?
- Os materiais dos professores e dos alunos retratam as meninas e os rapazes numa variação de raízes sócio-económicas com a mesma proeminência, potencial e respeito?
- As actividades extra-curriculares atraem igualmente a participação dos rapazes e das meninas?»



Rapariga a frequentar um curso de refrigeração no Malawi (Bergdis Joelsdottir/NAD)

PARTE 2

OPORTUNIDADES E DESAFIOS: ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS

5 APRENDENDO COM O SUL: O DESAFIO

5.1 INTRODUÇÃO

O capítulo 4 destaca a importância de desenvolver a educação inclusiva, dentro do contexto local: ao envolver todos os intervenientes; ao analisar as suas situações; ao formular os seus próprios valores, crenças e princípios; ao identificar as barreiras para a inclusão e arranjar soluções em conjunto. Existem contudo, várias questões e barreiras habituais que emergem de uma vasta variedade de diferentes culturas e contextos. Estas incluem; a política, os recursos, o financiamento, as atitudes e a discriminação, a formação de professores e os papéis de apoio de especialistas, são tópicos que apresentam desafios para a educação em geral e não apenas em relação à educação inclusiva.

Este livro pode não falar de todas estas questões, mas este capítulo apresenta exemplos que vão ilustrar certos aspectos destes variados temas:

- Desenvolver um forte enquadramento – política;
- Colocar as ideias nos sítios certos – recursos;
- Dar-lhe vida – criar direito de propriedade e mudar atitudes;
- Pessoas que fazem a diferença – os papéis e contribuições dos alunos, activistas, pais, famílias, comunidade, professores e profissionais;
- Contexto desafiante – exemplos de situações específicas que apresentam grandes desafios, tais como situações de conflito/refugiados, favelas urbanas, ambientes rurais e remotos e situações de pobreza extrema;
- Grupos que vivem a discriminação e a exclusão – exemplos de como se promove a inclusão de grupos específicos, tais como meninas e mulheres, grupos étnicos e linguísticos minoritários, nómadas, crianças de rua e trabalhadores, pessoas com deficiência, doença mental ou afectadas pelo VIH/SIDA e alunos afectados pelo abuso;
- Etapas da vida e formas de educação – exemplos de inclusão, que abrangem as diferentes etapas e formas da vida, tais como a primeira infância, educação secundária e superior, educação não-formal e formas alternativas da provisão de educação.

5.2 INFORMAÇÃO INCLUSIVA

A variedade de exemplos da educação inclusiva em diferentes culturas e contextos está a expandir-se rapidamente. Apesar da educação inclusiva, não ser um plano detalhado que pode ser transportado de uma cultura para outra, podem ser aprendidas várias lições, especialmente em contextos com barreiras e recursos similares. A rede de informação partilhada, a EENET, procura promover uma melhor troca de informação dentro e entre os países do Sul e fortalecer a capacidade dos profissionais no Sul, de modo a valorizar, reflectir sobre e comunicar as suas experiências para um público mais vasto.

O crescimento da EENET demonstra um crescente reconhecimento da importância que têm os exemplos provenientes do Sul, não apenas para pessoas noutros países do Sul, mas para aqueles que trabalham no Norte para desenvolver a educação inclusiva de qualidade para todos.

Isto representa uma pequena tendência mundial, contudo, a informação ainda segue predominantemente o fluxo do Norte-Norte e Norte-Sul. A produção e acesso à informação permanecem mundialmente diferentes e desequilibrados. Uma pesquisa na Internet sobre a educação inclusiva, com a utilização do motor de busca Google, produz actualmente mais de sete milhões e meio de resultados. Mas no entanto é estimado que oitenta por cento da população mundial não tem acesso à Internet, e vinte por cento da população mundial é analfabeta.⁷²

O fosso entre aqueles que experimentam a «sobrecarga de informação» e aqueles que têm falta de acesso à informação básica está a aumentar. A crescente quantidade e disponibilidade sobre a educação inclusiva apresenta oportunidades, mas também cria desafios. «Informação inclusiva» (acesso à qualidade de forma igual e com preço acessível, informação importante numa variedade de formatos acessíveis) é essencial para que a educação inclusiva se transforme numa realidade para todos. Deste modo, também permanece essencial o apoio a todas as comunidades para reflectirem criticamente sobre valores, documentos e disseminação e frequentarem e aprenderem com a experiência deles próprios e dos outros.

«Uma epidemia perigosa a comer as nossas comunidades hoje em dia é falta de informação» (Patrick Fonyuy Shey, Cameroon)

«A informação é ainda mais importante que os fundos» (Njeru Muchiri, Kenya)

^{73, 74}

5.3 LIÇÕES DO SEMINÁRIO DE AGRA

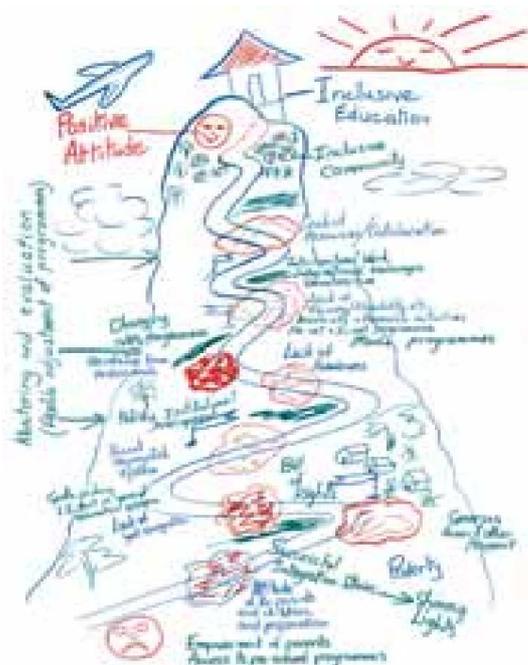


Diagrama em montanha das barreiras e sinalizadores a caminho da educação inclusiva, criado pelos participantes do Seminário de Agra.

O Seminário de Agra⁷⁵ demonstrou como as lições do Sul podem desafiar as compreensões convencionais sobre a educação inclusiva, e oferecer orientações importantes para os seus desenvolvimentos. Teve como objectivo, facilitar a aprendizagem do Sul e demonstrar um processo e ambiente inclusivo. Quarenta profissionais da educação inclusiva, de vários países economicamente mais pobres, partilharam lições que ainda desafiam as percepções convencionais da inclusão:

- A educação inclusiva não precisa de ser restringida pelo facto das turmas serem grandes.
- A educação inclusiva não precisa de ser restringida por uma escassez de recursos materiais.
- As barreiras de atitudes à inclusão são, de longe, maiores que as dificuldades económicas.
- O apoio de especialistas não devia ser baseado na escola.
- A educação inclusiva pode proporcionar uma oportunidade para uma melhoria da escola.
- Antigos alunos com deficiência e pais têm muito para contribuir na educação inclusiva.
- A educação inclusiva faz parte de um movimento maior, em relação à inclusão social.

6 POLÍTICA, RECURSOS E FINANCIAMENTO: O COMEÇO E AS IDEIAS

6.1 BARREIRAS PARA A POLÍTICA DA INCLUSÃO

As políticas tanto podem ser barreiras como apoios para a educação inclusiva. Abaixo seguem-se exemplos de situações onde as políticas criam barreiras:

- Onde existem políticas distintas para a educação na escola regular e para a educação de um grupo marginalizado. Por vezes estas políticas são formuladas por ministérios diferentes, por exemplo: a política de educação para crianças com deficiência ou de outros grupos marginalizados é frequentemente desenvolvida por ministérios da saúde ou segurança social em vez de o ser pelo ministério da educação;

«O Laos não tem nenhuma escola especial para crianças deficientes o que é uma enorme vantagem para o Ministério da Educação enquanto constrói um sistema que alcance todas as crianças.»

76

- As políticas que são discriminatórias, por exemplo: não permitem que as crianças com deficiência frequentem a escola ou proíbem pessoas com deficiência de terem formação como professores;
- Políticas que fazem a inclusão «dependente de recursos»;
- Políticas que fazem com que os grupos específicos, que são excluídos/marginalizados sejam alvos, sem se focarem na necessidade de fazerem uma reforma global no sistema.

6.2 ULTRAPASSAR AS BARREIRAS POLÍTICAS

O estudo da *World Vision* sobre «a educação perde milhões»⁷⁷ sugere que a política sobre a inclusão - que podia ser apoiada pela *Fast Track Initiative* - deveria ter as seguintes componentes fundamentais:

- Política: enquadramento dos direitos; ligações a outras políticas de equidade, defensores.
- Participativa: no processo de desenvolvimento da política, envolver todos os intervenientes, grupos de auto-advocacia e representantes de grupos que são marginalizados e excluídos.
- Enquadramentos obrigatórios e que possibilitam, por exemplo, normas de acessibilidade para as escolas, flexibilidade curricular e de avaliação e certos componentes na formação de professores, antes de leccionarem.
- Dados: sistemas para identificação, monitorização/acompanhamento e avaliação.

- Planear: variedade de acções e recursos para implementação e desenvolvimento de capacidade.
- Recursos: por exemplo, identificação e desenvolvimento de agrupamentos de escolas, recursos das salas de aulas, dispositivos auxiliares.
- Aperfeiçoamento de capacidades: formação e apoio a todos os níveis, desde as famílias e comunidades até aos professores e administradores.
- Gestão: enfoque na coordenação intersectorial, parcerias.
- Financiamento: análise de custos, mecanismos para fundar escolas e apoio para as famílias e alunos.
- Monitorização e avaliação: incluídas em todas as etapas.

Na África do Sul, a mudança para o abandono do apartheid conduziu a uma revisão radical da política de educação. Existiam uma situação paralela clara entre o apartheid racial e o sistema de educação especial segregado. O desafio principal era o de reconhecer e abordar as diversas necessidades de toda a população estudantil, de forma a promover uma aprendizagem eficaz para todos. De onde foi apresentado pelo Governo o “White Paper Special Needs Education: Building an inclusive education and training system,⁷⁸ que construiu uma educação inclusiva e sistema de formação e adoptou uma abordagem para a inclusão baseada em superar as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento, que todas as crianças enfrentam. Foi reconhecido que toda a cultura, ética e a estrutura do sistema de educação tinha que mudar, se se pretendesse alcançar as necessidades de todos os alunos. Esta abordagem de aprendizagem, livre de barreiras, apoia intrinsecamente a inclusão.

O EXEMPLO SUL-AFRICANO

As barreiras para a aprendizagem foram identificadas como sendo localizadas no currículo, nos centros de aprendizagem, em todo o sistema de educação, num contexto social mais amplo e como resultado das necessidades específicas do aluno. Estas incluem:

- Atitudes negativas, estereótipos e diferença;
- Um currículo inflexível;
- Línguas ou linguagem inapropriadas para aprendizagem e ensino;
- Comunicação inapropriada;
- Ambientes inacessíveis e inseguros;
- Serviços de apoio inapropriados e inadequados;
- Políticas e legislação inadequados;
- O não reconhecimento e não envolvimento dos pais;
- Formação inadequada e inapropriada de educação de gestores e educadores.

- Abordagens chave para superar estas barreiras podem ser:
- Formar educadores para proporcionarem lições que respondam ao aluno individualmente, encorajar a aprendizagem em conjunto, enriquecimento do currículo, e respostas pró-activas para problemas de comportamento;
- Dar a cada escola uma estrutura de apoio composta por professores mas incluindo recursos da comunidade e serviços de especialistas (isto é; baseado na comunidade);
- Usar centros de apoio concelhios para fornecer formação e apoio para os professores, e não para alunos individualmente;
- Reformular o papel dos serviços da escola especial em centros de recursos para a inclusão, centrando-se no desenvolvimento das forças e competências dos alunos;
- Envolver os intervenientes principais (pais, professores, alunos, defensores) na gestão, planeamento do currículo, desenvolvimento de sistemas de apoio e ensino, e processos de aprendizagem;
- Desenvolver o financiamento, a liderança e a capacidade de gestão de forma sustentável.

6.3 ULTRAPASSAR AS BARREIRAS DOS RECURSOS

A falta de recursos ou recursos inapropriados, são frequentemente citados como a maior barreira para fazer a inclusão acontecer na prática. Aqueles a favor da inclusão tendem a frisar que se trata muito mais de planeamento e de atitudes, do que de recursos (por exemplo: não custa mais planear e construir uma infra-estrutura acessível em vez de uma inacessível). No entanto, activistas com deficiência, frisam que a inclusão não devia ser vista como uma «opção barata» que resulta em carência de apoio suficiente para os alunos específicos terem a possibilidade de aprender, numa base de igualdade com os outros.

Os exemplos que se seguem abordam a questão dos recursos de maneiras diferentes mas informativas. O simpósio da EENET sobre os recursos (descritos na Secção 4.3), destacou que:

- Os recursos não são só sobre o dinheiro, são também sobre pessoas e informação.
- Os recursos são sobre ser não apenas sobre ter.
- Dentro de cada barreira/obstáculo reside uma solução potencial – podem ser encontradas soluções criativas e inovadoras, se as pessoas se empenharem.
- Falta de recursos, pode ser usada como uma desculpa para excluir certos grupos ou indivíduos. Como um pai afirmou: «Porque deve ser o meu filho (com deficiência) a ser excluído, só porque o tamanho da turma é demasiado grande?»⁷⁹
- A maioria dos recursos necessários para a inclusão já existe dentro da comunidade: «os professores sabem muito mais do que usam»,⁸⁰ famílias e comunidades também

têm uma enorme variedade de recursos que necessitam de ser desbloqueados e usados.

- Demasiados recursos ou o tipo errado de recursos podem ser uma barreira à inclusão. Por exemplo: numa escola no norte da Zâmbia, um doador externo financiou a criação de uma classe especial, que resultou no aumento da segregação, enquanto a escola estava na realidade a lutar para ser inclusiva.⁸¹ Projectos-piloto sobrelotados de recursos, não se podem repetir e podem aumentar atitudes negativas em relação à inclusão.

Experiências no Lesoto e na Índia⁸² revelaram que as barreiras à inclusão eram superadas mais facilmente em ambientes pobres e rurais do que nas escolas urbanas melhor equipadas. As escolas urbanas eram mais elitistas e formais, menos acolhedoras e realçavam mais a avaliação. As escolas rurais tinham turmas muito grandes e poucos materiais de recurso, mas um sentido mais forte de interdependência comunitária, um ambiente mais acolhedor e uma grande tolerância à diferença.

Vários exemplos neste livro (por exemplo: Mali. Secção 4.5) mostram como a educação inclusiva pode trabalhar em situações de pobreza.

Educação inclusiva eficaz e rentável

A *Save the Children* defende que a educação inclusiva «não tem que ser cara, embora exija um investimento estratégico e centrado em recursos disponíveis».⁸³ É também importante que a educação inclusiva não seja vista como uma «bolt-on», mas como uma parte integral de planear e entregar o sistema de educação por completo. Financiar sistemas pode facilitar ou inibir a inclusão:

- Financiamento flexível da escola – acesso a uma pequena quantidade de fundos para adoptar novas abordagens – é enriquecedor para a escola e comunidade, como os seus esforços em relação à inclusão.
- Sistema de fundos descentralizado, e financiamento «de um pote» para diferentes formas de provisão pode facilitar a inclusão.
- Formação e informação para todos os intervenientes – muitas vezes membros da comunidade não sabem o que são orçamentos ou de onde vêm. Os gestores precisam de formação na tomada de decisões financeiras.

Os Governos querem saber, várias vezes, quanto custa a inclusão. No entanto estão disponíveis muito poucos dados, em parte por cada situação ser muito diferente e porque a inclusão não tem um preço com uma etiqueta separada. Todo o investimento está inserido na melhoria global da escola. A *Save the Children* está a pilotar uma ferramenta de cálculo de custos para abordar esta informação.

No Peru e no Brasil, a *Save the Children* orientou um programa de software que produziu folhas informativas de orçamentos relativos a consultorias recentes no Brasil. Uma consultoria com pais, professores, administradores e alunos reuniu opiniões sobre as mudanças gerais e específicas) que poderiam garantir a inclusão para todos (p. e. o custo dum barco que poderia levar as crianças da floresta da Amazônia até à escola; o custo de textos em Braille, ajudas técnicas e materiais). Também se calculam custos relacionados com infra-estruturas, saúde, segurança e níveis de nutrição mínima, apoio social aos pais, apoio e salários dos professores. Vários especialistas trabalharam sobre estes dados e o total foi comparado com a dívida nacional e o produto nacional bruto. A conclusão foi que para que todas as crianças do Brasil e do Peru pudessem participar numa educação de qualidade, bastava acrescentar 5% ao orçamento da educação.”

84

Esta abordagem, extremamente inovadora teve resultados positivos; os Ministérios das Finanças não podiam mais reivindicar uma falta metas financeiras para a educação inclusiva. Acima de tudo «implementar a educação inclusiva deixou de ser um objectivo impossível de alcançar, para constituir um conjunto de acções a realizar».85 Os estudos financeiros também analisaram a educação inclusiva em termos de oferta e procura, como se segue:

Factores que precisam de ter lugar para que se verifique uma educação inclusiva de qualidade	
O que é necessário fazer	O que falta fazer
Os professores são pagos e financeiramente seguros	As crianças são capazes de chegar seguras até à escola, o transporte da comunidade é financiado.
As escolas são seguras e habitáveis	As crianças ficam libertas dos deveres familiares e as famílias são apoiadas.
As escolas estão próximas das comunidades remotas	As necessidades de saúde e nutrição são fornecidas
Os livros estão disponíveis e acessíveis (incluindo em Braille e nas minorias linguísticas)	As famílias e as comunidades são alertadas sobre os direitos dos grupos marginalizados.
O que se verifica actualmente, o que não se verifica e o que precisa de ser melhorado?	Que crianças já têm acesso a estas condições, e quais não as têm?

Estas estratégias são novas e experimentais. É importante que sejam desenvolvidas e usadas de maneira a que favoreçam (e não enfraqueçam) a comunidade a controlar a educação.

7 CRIAR O SENTIDO DE APROPRIAÇÃO MUDAR DAR ATITUDES: A PRIMEIRA TENTATIVA

7.1 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO

No Capítulo 4, apresentou-se a participação contínua, por parte todos os intervenientes como sendo o primeiro passo na implementação da qualidade na educação inclusiva. O sucesso da educação inclusiva não é dependente de uma fórmula perfeita, mas situa-se, na boa vontade das pessoas em trabalharem em conjunto para identificarem e superarem as barreiras que vão surgindo. Este é o motivo porque a participação contínua é necessária. Se os intervenientes-chave não estão plenamente envolvidos e se sentirem que o programa da educação inclusiva não lhes pertence, não estarão motivados para agir quando os problemas surgirem.

O sentido de apropriação e a mudança de atitudes caminham lado a lado – as atitudes positivas estimulam o sentido de apropriação ajuda a criar atitudes positivas.



Reunião de alunos, professores e idosos da aldeia no Afeganistão (Save the Children Sweden/Norway)

Muitos dos seguintes exemplos demonstram como os diferentes intervenientes adquirem a responsabilidade pela educação inclusiva e trabalham em conjunto para ultrapassarem as barreiras.

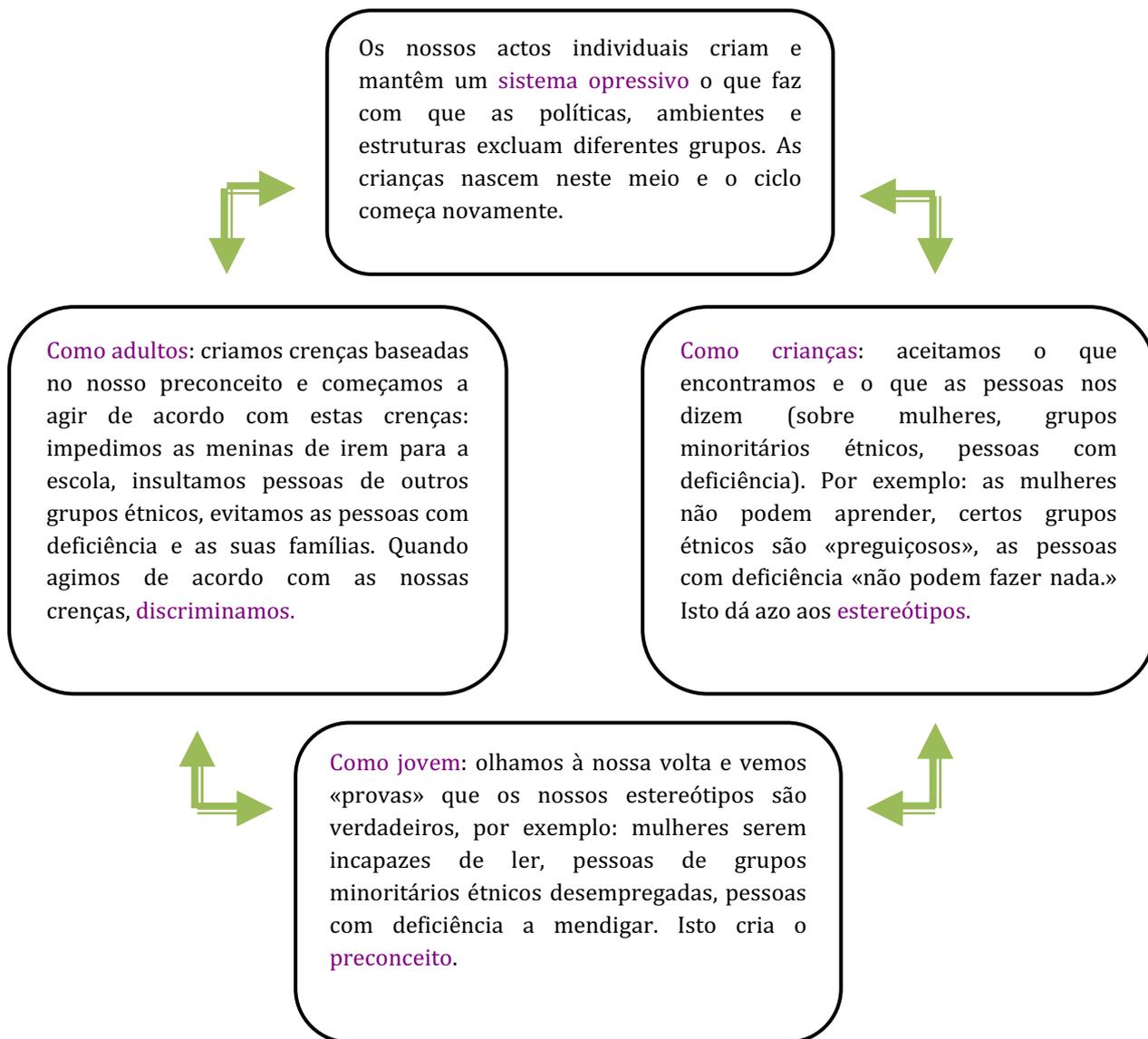


Figura 10: Ciclo da opressão – como as atitudes negativas se desenvolvem e continuam⁸⁶

7.2 COMBATER ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITOS E A DISCRIMINAÇÃO

As atitudes negativas são frequentemente citadas como a causa da exclusão de certos alunos. Pode ser útil compreender mais detalhadamente o que isto quer dizer.

Cada comunidade necessita de examinar cada etapa e procurar maneiras de quebrar o ciclo. São dados exemplos mais abaixo.

7.3 MODELOS, VISITAS DE ESTUDO E INTERCÂMBIOS

Adultos em posições de poder ou crianças de grupos marginalizados podem mudar rápida e dramaticamente as atitudes e estimular o envolvimento. Por exemplo, líderes de organizações activistas locais ou nacionais (tais como organizações de/para pessoas com deficiência, grupos pelos direitos das mulheres, grupos minoritários étnicos) podem ser convidados para orientarem reuniões, partilhar as suas experiências e serem visíveis

como líderes. Muitos membros da comunidade podem nunca ter conhecido ou visto um jovem ou um adulto com deficiência confiante e com sucesso e, a simples presença destas pessoas numa reunião pode questionar o preconceito e reformular atitudes.

As pessoas podem ficar motivadas e sentirem os seus receios dissipados, quando vêem a inclusão a funcionar com sucesso e se depararem com alunos, professores e membros da comunidade entusiásticos com quem se identificam.

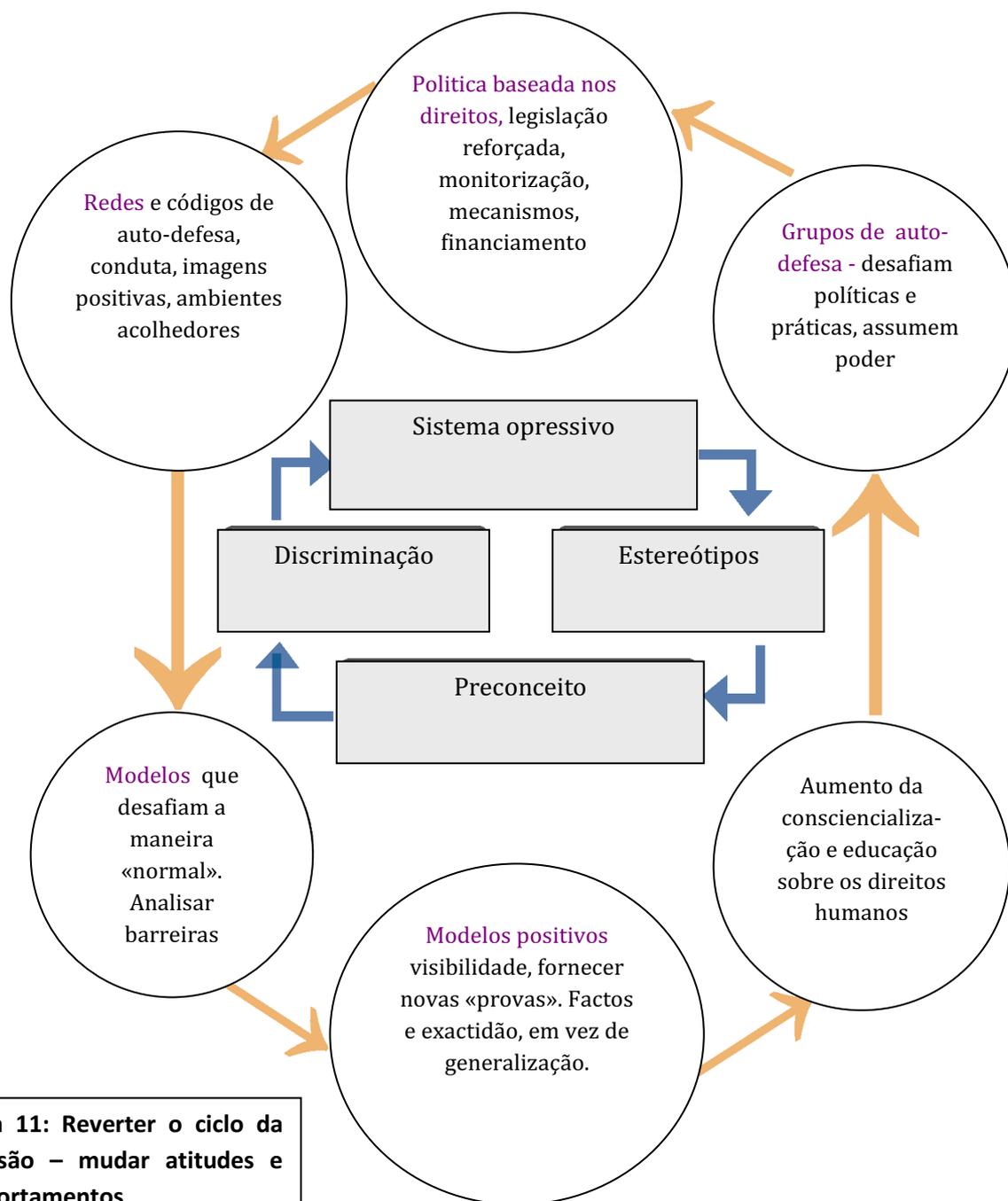


Figura 11: Reverter o ciclo da opressão – mudar atitudes e comportamentos

7.4 METODOLOGIA PARTICIPATIVA⁸⁷

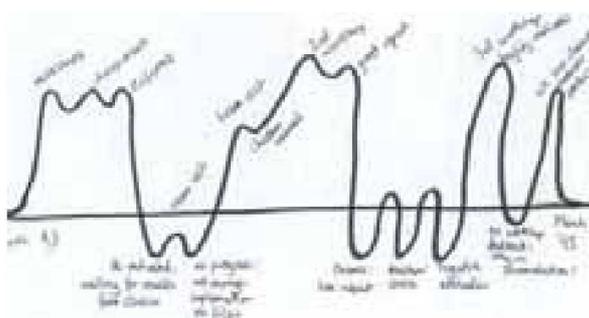
Dar tempo para ouvir, aprender, respeitar e agir, contribuirá para as comunidades construírem atitudes positivas. Embora muitas estratégias e técnicas participativas sejam utilizadas, a importância de uma abordagem participativa e o empenho genuíno nesta filosofia são, muitas vezes, ignorados.

Na PRA (*Participatory Rural Appraisal*) o comportamento e as atitudes dos facilitadores externos são cruciais, incluindo: dar tempo e não apressar, mostrar respeito, “passar a chefia” e ser auto-critico de uma forma consciente».

88

As estratégias e técnicas podem ser usadas de modo manipulativo, dominante e condescendente. Mas quando é feito um verdadeiro esforço para inverter as relações de poder e criar um ambiente de partilha de poder a grupos e indivíduos marginalizados, as atitudes negativas podem também ser invertidas e pode ser criada uma verdadeira autonomia.

No Lesoto, durante o projecto de pesquisa participativa sobre a educação inclusiva, uma escola exibiu atitudes e comportamentos muito negativos em relação à educação inclusiva e à própria pesquisa.⁸⁹ A participação dos professores nos seminários foi pobre, não comunicaram quando os inspectores os visitaram, esconderam arquivos, fizeram afirmações do género «estão a desperdiçar o nosso tempo» e até se sentaram nas entradas para impedir os inspectores de entrarem nas salas de aula. A equipa de pesquisa decidiu usar actividades em que houvesse menor confronto, ao evitar entrevistas e ao escolher, em vez disso, actividades em que os professores tivessem total controle. Por exemplo, fizeram esquemas e diagramas de apoio (ver abaixo); desenharam diagramas que representavam os pontos altos e baixos do projecto da educação inclusiva, pequenos grupos de professores mostraram onde obtiveram e/ou deram apoio. E assim apresentaram o seu trabalho à equipa de pesquisa.



Time –line num gráfico “em montanha” – mostra um progresso de mais de dois anos do projecto (Sue Stubbs)

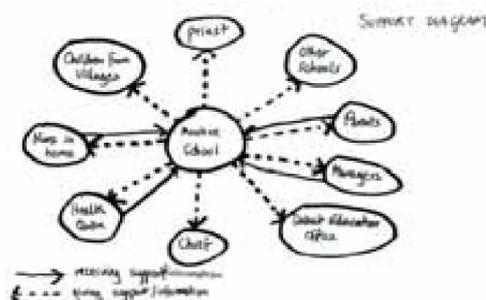


Diagrama de apoio desenhado por professores (Sue Stubbs)

7.5 MUDAR ATITUDES NEGATIVAS ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

Os resultados das actividades que vimos a cima incluem:

- Foi dado poder aos professores, pedindo-lhes que contassem a sua história, sem comentários, opiniões depreciativas ou interrupções. Tiveram hipótese de reflectir e expressar as suas preocupações.
- A equipa de pesquisa apercebeu-se de que os professores estavam realmente a enfrentar constrangimentos e tinham falta de apoio e informação, apesar das observações superficiais relativas aos recursos e boas ligações da escola.
- Foram realizados muitos outros exercícios que não os confrontavam e um investigador com deficiência partilhou a sua própria experiência: tinha uma deficiência visual e tentou receber uma educação. Ao ouvir este exemplo, os professores ficaram motivados e prometeram mudar as suas atitudes negativas.

8 GRUPOS QUE SÃO VULNERÁVEIS À EXCLUSÃO E MARGINALIZAÇÃO

8.1 A IMPORTÂNCIA DE UMA “ABORDAGEM PARALELA”

Documentos internacionais e variadas campanhas levantaram justamente a questão de que grupos específicos são mais vulneráveis à discriminação e exclusão educativa. No entanto, este reconhecimento tem frequentemente dado origem à educação inclusiva baseada em «iniciativas alvo» que têm um impacto limitado e não promovem verdadeiramente a inclusão sustentável de qualidade.

«No Bangladesh, estão disponíveis bolsas para encorajar as meninas a irem à escola. Mas uma vez matriculadas, muitas vezes são ignoradas, abusadas ou assediadas pelo professor ou não conseguem participar devido a barreiras linguísticas. Consequentemente, muitas delas desistem da escola.»

90

Este exemplo mostra claramente o que acontece quando as iniciativas de educação se centram apenas num grupo ou em indivíduos específicos e não em mudanças de todo o sistema. É por isto que uma «abordagem paralela» é tão importante. Para que os grupos marginalizados sejam totalmente incluídos, são essenciais mudanças, tanto a nível do sistema quanto a nível de apoio contínuo a alunos.

8.2 MENINAS E MULHERES

«Eu educaria mais mulheres que homens. As mulheres carregam e criam crianças. Portanto, as mulheres preparam o futuro. Como pode o futuro ser bom se as mulheres são analfabetas?» (Zapotec, Mulher indiana numa aula de alfabetização na América Latina)

91

Um terço das mulheres no mundo são analfabetas, contudo, é bastante conhecido que a alfabetização das mulheres está directamente relacionada com a melhoria da saúde e nutrição das crianças. O *Enquadramento para a Acção de Dakar* e os *Objectivos do Desenvolvimento do Milénio* promovem a igualdade entre géneros na educação, mas o progresso é lento. A exclusão e a marginalização aumentam quando meninas e mulheres são também membros de outros grupos excluídos; por exemplo: se são também de um grupo minoritário étnico ou de uma casta baixa ou se têm uma deficiência. São necessários esforços para assegurar que meninas e mulheres tenham acesso à educação, que participem em base de igualdade e que tenham sucesso. Isto significa desafiar estereótipos tradicionais e discriminação habitual, ambas dentro e fora da sala de aula. Algumas dos factos que dificultam esta abertura são, por exemplo: a maior que é dada aos rapazes; os livros retratam as meninas em papéis estereotipados e passivos; as meninas que passam por situações de abuso no seu caminho para a escola e a falta de higiene e privacidade nas instalações sanitárias para meninas.



Menina a participar numa escola inclusiva em Payakumbuh no Oeste da Sumatra, Indonésia. (IDP Norway)



Funcionária de educação da comunidade na Nigéria a consciencializar as meninas dos seus direitos. (Girl Child Empowerment Nigeria)

LIGAÇÕES ENTRE O CASAMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em muitas culturas, o casamento infantil, particularmente de meninas, acontece como resultado de normas culturais e pressão económica. As escolas têm várias vezes uma política que exclui meninas casadas e grávidas. Mesmo se elas forem autorizadas a frequentar as aulas, a estrutura geral e o sistema raramente fornecem apoio adequado e geralmente desistem.

O Governo da Zâmbia tem uma política em que as meninas casadas e as meninas grávidas têm que ser readmitidas nas escolas. Professores em Mpika, na Zâmbia trabalharam para criar mudanças no sistema escolar para que as meninas casadas, as meninas grávidas e jovens mães possam continuar a sua aprendizagem. Isto implicou:

- Mudar o horário; adicionar aulas de apoio e aulas nocturnas;
- Juntar meninas que estão casadas, grávidas ou que são jovens mães com outros alunos para que se entre ajudem na aprendizagem;
- Aconselhamento sobre as actividades de vida diária, a saúde e os direitos reprodutivos e aconselhamento sobre a forma de evitar a gravidez enquanto estiverem na escola (para meninas e rapazes);
- Melhoria das instalações sanitárias; torná-las mais privadas;
- Desenvolver políticas que impeçam o abuso ou intimidação das meninas;
- Trabalhar com os pais para os ajudar a valorizar os benefícios da educação das meninas;
- Apoiar a adaptação de rotinas diárias acerca de cuidados dos bebés e tarefas domésticas apoiando o financiamento da educação para meninas casadas.⁹²

A educação inclusiva pode também ter um papel na prevenção do casamento infantil e gravidez precoce. Existem inúmeros factores que têm contribuído para a noção de que a educação das meninas não traz benefícios: a irrelevância do currículo, os métodos de ensino pobres, as preocupações com a segurança, etc. Ao tomar muitos dos passos em direcção à educação inclusiva, delineadas neste livro, os sistemas educativos podem tornar-se mais acessíveis às meninas e encorajar os pais a deixarem as suas filhas nas escolas, o que reduz o risco de um casamento precoce.⁹³

8.3 MINORIAS ÉTNICAS E GRUPOS RELIGIOSOS

A educação inclusiva em relação a grupos étnicos e religiosos é uma questão complexa que divide as opiniões, origina debates animados e, por vezes, origina confrontos culturais extremos e desequilíbrios de poder. Contudo, os princípios-chave da educação inclusiva, tais como, conceber a educação como sendo mais ampla que o ensino na escola; combater a discriminação e propor programas flexíveis, “ amigos das crianças” e baseados na comunidade, ajudam a facilitar a inclusão para todos os grupos, incluindo grupos minoritários étnicos e religiosos.

UMA ESTRATÉGIA NACIONAL – BULGÁRIA

O Ministério da Educação Búlgaro desenvolveu uma estratégia sobre a educação inclusiva para estudantes de minorias étnicas em 2004. A Bulgária tem uma população diversa que inclui minorias como os Romani, os Turcos, os Arménios e os Judeus. Foram identificados os seguintes desafios:

- A nível governamental – falta de bases legais e financeiras para promoverem a integração de minorias, falta de normas de gestão, falta de funcionários qualificados e falta de estratégias de formação para se trabalhar num ambiente multi-étnico;
- Falta de apoio de especialistas;
- Falta de condições para promover a inclusão nas escolas das pequenas aldeias;
- A história e a cultura de grupos minoritários não são representadas e valorizadas no currículo e na sociedade como um todo;
- o preconceito e a discriminação na sociedade; por exemplo: colocação segregada das crianças romanis nas escolas especiais;
- Falta de motivação e apoio/estruturas decentes para se estudarem as línguas maternas, falta de materiais na língua dos romanis e falta de alfabetização nos membros mais idosos desta comunidade;
- Frequência escolar irregular, devido à pobreza;
- Falta de conhecimento da língua nacional, Búlgaro, entre grupos minoritários;
- As creches e escolas regulares não oferecem ambientes acolhedores e educação relevante para a comunidade Romani.

Estratégias propostas para ultrapassar estas barreiras:

- Assegurar uma base legal para a inclusão, desenvolver um bom mecanismo de coordenação governamental e abordar questões de recursos e currículo a nível nacional;
- Criar um projecto nas escolas com acordos dispersos, como modelos de educação inclusiva de qualidade;
- Melhorar a formação de professores e oferecer requalificação a professores para ensinarem em ambientes inclusivos;
- Eliminar a segregação através de escolas especiais e neutralizar os actos de discriminação;
- Contratar professores auxiliares;
- Formar os professores na língua Romani e fornecer programas de alfabetização para os povos Romani;

- Oferecer assistência às crianças oriundas de meios pobres, ao fornecer livros, etc.;
- Incluir crianças de grupos minoritários étnicos nas actividades extra curriculares.⁹⁴

Os desafios são imensos e os planos ambiciosos. Não é claro no plano existente até que ponto o povo Romani ou membros de outros grupos minoritários étnicos, estão envolvidos no planeamento e implementação destas reformas. Este é um exemplo de uma estratégia nacional que procura desenvolver um «enquadramento forte» e uma implementação na cultura local. Para ter sucesso e ser sustentável, contudo, este plano vai precisar de começar por ter a participação o envolvimento comunitários a todos os níveis e etapas.

SUPERAR A DISCRIMINAÇÃO – REPÚBLICA CHECA

Na República Checa, as escolas de ensino regular não são favoráveis à diversidade. Existe uma forte discriminação contra o povo romani que é considerado inferior. Mais de cinquenta por cento das crianças romani frequentam escolas especiais. Uma ONG trabalhou para ajudar crianças romani a serem incluídas nas escolas de ensino regular ao:

- Construir a auto-estima das crianças romani;
- Desafiar atitudes dentro das escolas;
- Trabalhar com as famílias;
- Colocação de auxiliares nas salas de aula dos romani e nas escolas para trabalharem com estas crianças;
- Centrar-se em melhorar a aprendizagem nos adultos romani.⁹⁵

Esta abordagem foi participativa e centrada em grupos específicos marginalizados e não apenas nas barreiras dentro do sistema.

A RESPONDER ÀS COMUNIDADES – FILIPINAS

Nas Filipinas, os Manoba são uma comunidade minoritária das montanhas, muitos dos quais foram forçados a sair das suas terras ancestrais e a viverem na pobreza extrema. Estão relutantes a serem integrados em comunidades estabelecidas e as suas crianças tendem por isso a ser excluídas dos programas educativos. Nos anos noventa, o *Self-Help Education Programme Appropriate for Cultural Communities*, com financiamento do *Handicap International*, apoiou *centros educativos baseados na comunidade*, dirigidos por auxiliares. Estes auxiliares foram identificados pela comunidade e receberam uma formação baseada na comunidade e culturalmente apropriada. O objectivo do programa a inclusão de crianças nas escolas de ensino regular.⁹⁶



Participante num programa escolar amigo da criança com grupos étnicos minoritários no Vietname do Norte (ver também Secção 10.4.) (Mark Wetz)

8.4 MINORIA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA

Várias pesquisas mostram que as crianças necessitam de começar a sua educação e aprender aptidões de alfabetização básica na sua língua materna. Depois de alguns anos podem então incorporar a aprendizagem na língua oficial, enquanto continuam a aprender a sua língua materna. A maior parte das crianças que são obrigadas, demasiado cedo, a aprender usando a sua segunda língua, terão muito maiores dificuldades durante a sua educação.

As barreiras linguísticas são uma das principais causas da exclusão na educação a nível mundial, porque:

- Desenvolvem o ensino multilingue e ambientes educacionais eficazes que é considerado para desafiar;
- É generalizada a discriminação contra grupos minoritários linguísticos;
- Políticas governamentais podem proibir o ensino nas línguas minoritárias;
- Representação por minorias linguísticas, como professores e nos papéis de resolução de decisões é várias vezes limitada;
- Grupos minoritários linguísticos são afectados frequentemente pela pobreza e/ou baseados em ambientes que são remotos e desafidores em termos de acessibilidade.

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA – SENEGAL

Um programa para promover a língua materna como a primeira língua de aprendizagem em Diembering no Senegal, constatou que as crianças alcançavam muito melhores resultados e aprovação de exames do que aqueles que estavam a usar o Francês como a sua língua primária de instrução. Mas mais importante, os métodos de ensino eram mais activos e centrados nos alunos e a participação das crianças era maior nas turmas que usavam a língua materna. O programa indicava que o ensino na língua materna não é só

melhor para ajudar alunos a participar e a conseguir, mas podia também ser mais rentável a longo prazo.

Assim, havia quase quatro vezes mais aprovações nos exames na turma que usava a língua materna mas, contudo, o custo de funcionamento destas turmas não custava mais do que as que utilizavam unicamente o Francês.⁹⁷



**A aprender na língua materna, Senegal
(Rudy Klaas, SIL International)**

ENVOLVER ALUNOS DE MINORIAS LINGUÍSTICAS – UM CASO NO LAOS PDR

O Laos PDR tem oitenta e duas línguas oficialmente reconhecidas e quarenta e três por cento das crianças da escola não têm o Lao como língua materna. As crianças não falantes de Lao não conseguem frequentemente aprovação e têm altas taxas de abandono e repetição. Existe uma metodologia rígida utilizada para ensinar a língua e a alfabetização. A discriminação contra as outras línguas é corrente, sendo a língua Lao a língua nacional e a única permitida nas escolas.

Vieng era um aluno da escola onde a língua Lao era usada como o único meio de instrução. Vieng tinha uma fissura no lábio e todas as pessoas, incluindo a sua mãe, acreditavam que ela achava que aprender era difícil e que não queria sair de casa por causa dessa fissura. Contudo, quando foram visitar a sala de aula perguntaram se alguém falava Hmong, a língua materna da mãe de Vieng, três crianças avançaram e começaram a ensinar à turma como contar em Hmong. De repente Vieng levantou-se e juntou-se a elas, num verdadeiro desabrochar. Os professores chegaram a pensar que ela não estava a aprender por causa da fissura no lábio e não se aperceberam que era uma barreira linguística que estava a excluí-la. Concordaram em introduzir algumas palavras em Hmong nas aulas, apesar de isto ir quebrar algumas regulamentações oficiais.⁹⁸

8.5 O “DILEMA DA SURDEZ”



Comunicação inclusiva (Leonard Cheshire Disability)

A discussão sobre a inclusão e as pessoas surdas está situada intencionalmente entre as secções sobre as minorias linguísticas e as pessoas com deficiência. Muitas pessoas surdas definem-se como uma minoria linguística e cultural, em vez de “pessoas com deficiência”.

«Os adultos surdos podem ser excelentes exemplos a seguir. Baseando-se nas suas próprias experiências podem mostrar às famílias que a surdez não precisa de ser uma barreira para o sucesso.»

99

A SURDEZ E A INCLUSÃO – O DILEMA NOS PAÍSES POBRES

Nos países do Sul a grande maioria das crianças surdas não têm acesso a qualquer forma de educação. As escolas para crianças surdas e as classes especiais, anexadas às escolas de ensino regular, só respondem a uma minoria de crianças, tendem a ter uma longa lista de espera e nem sempre oferecem educação através da língua gestual. A solução para a grande maioria das crianças é serem educadas nas escolas da sua localidade ou não serem educadas de maneira nenhuma.

A existência de apoios especializados (aparelhos auditivos, implantes cocleares, professores formados e interpretes de língua gestual) é rara nas escolas de ensino regular. No entanto, conhecimentos específicos (em particular o conhecimento de língua gestual que têm os adultos surdos) podem ser usados nos contextos de ensino regular para permitir que as crianças surdas tenham acesso ao currículo, permanecendo nas suas famílias e comunidades.

É pouco provável que as crianças surdas desenvolvam uma língua falada e aptidões de comunicação dentro das suas próprias famílias – tornam-se excluídas dentro da família porque não partilham a mesma língua. Elas precisam de ter contacto com outras pessoas surdas para aprenderem a linguagem gestual nacional. Esta é a razão porque tantas pessoas surdas defendem que as escolas ou classes especiais são necessárias para as crianças surdas, desde que tenham aí o direito de aceder à educação na sua primeira língua – a linguagem gestual. Este direito é apoiado pelas *Regras Gerais das Nações Unidas*,

pela *Declaração de Salamanca* e pela *CRPD*. Contudo, as escolas especiais segregadas são extremamente caras. A separação da família e da comunidade pode impedir que as pessoas surdas voltem para as comunidades familiares, uma vez que não adquiriram conhecimentos sobre agricultura e outras aptidões essenciais à sobrevivência. Além disso, muitas escolas especiais para surdos ainda proíbem o uso de linguagem gestual e ensinam as crianças a usarem linguagem oral. Por isso, o «dilema do surdo» é:

- A linguagem gestual só pode apenas desenvolver-se quando as pessoas surdas se unem para aprender;
- a educação segregada não promove a inclusão dentro da família ou comunidade;
- sem a linguagem gestual é extremamente difícil para as pessoas surdas serem incluídas nas suas famílias ou comunidades.

SOLUÇÕES¹⁰⁰

- Os adultos surdos são os recursos humanos mais óbvios e disponíveis para a educação de crianças surdas. Nalguns países Africanos, a inclusão de adultos surdos com aptidões adequadas na educação de crianças surdas progrediu mais do que em muitos países do Norte.
- A inclusão precisa de ser vista tão amplamente como a escolarização e dentro da comunidade, pequenos grupos de crianças e adultos surdos podem encontrar-se e aprender linguagem gestual, sem serem excluídos da educação regular e podem ainda permanecer dentro das suas comunidades.
- A educação bilingue precisa de ser explorada a níveis da família, comunidade e escolas.
- Idealmente, as crianças surdas deviam ter a oportunidade de aprender em conjunto; pelo menos com uma outra e com apoio, se possível, de professores qualificados com competência na língua gestual.

A LINGUAGEM COMEÇA EM CASA – SAMOA

Trabalhadores de base para a *Loto Tamufai Early Intervention Programme* apoiam quarenta crianças surdas e respectivas famílias em cinco distritos (um urbano e quatro rurais) ao longo das ilhas Samoa. Eles incentivam o desenvolvimento e métodos de comunicação da língua gestual com toda a família. Também educam a família sobre a importância das crianças surdas frequentarem escolas. Muitas crianças surdas de Samoa, não frequentam a escola porque os seus pais não reconhecem que isso tenha valor. O programa da aldeia está a contestar esta ideia das famílias. Todos os membros do programa aprenderam linguagem gestual e podem comunicar com os dois trabalhadores de base surdos. Embora estes encontrem algumas dificuldades no seu trabalho, têm um enorme empenho e fornecem um modelo positivo a seguir pelas crianças e famílias que visitam.¹⁰¹

UMA PARCERIA ENTRE PAIS E PROFESSORES – UGANDA

Em 2000, foram abertas em pontos centrais no distrito de Bushenyi, escolas «integradas», cada uma com uma classe especial para crianças surdas. Os professores eram professores comuns de educação primária que começaram por usar gestos e a aprenderem novas competências através da experiência. Contudo, houve muito cepticismo na comunidade sobre a capacidade de aprendizagem das crianças. A maioria dos pais não teve educação formal. As taxas de desistência das crianças surdas estavam perto dos 100%! Até foi perguntado aos professores porque se estavam a dar ao trabalho de os ensinar.

Os professores começaram a ter sucesso na forma como ensinavam, mas estavam cientes de que as crianças não conseguiam comunicar com os pais. Por isso, formaram um grupo de pais para lhes ensinar linguagem gestual. Mais tarde a *Ugandan National Association of the Deaf* tornou-se envolvida no ensino da língua gestual e mais recentemente os professores tiveram uma formação formal na Universidade de Kyambogo. Esta iniciativa que procurou diminuir o fosso existente entre a casa e a escola foi um grande sucesso. Agora os pais querem saber para onde irão os seus filhos depois da escola primária.¹⁰²

8.6 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Muitos dos exemplos neste livro, centraram-se na inclusão em relação a alunos com deficiência e a maioria dos recursos da educação inclusiva, ainda se centram na inclusão destes alunos nas escolas. Os alunos com deficiência são todos diferentes; a deficiência é um termo muito vasto. Até entre pessoas com o mesmo tipo de problema, como por exemplo, pessoas com deficiência visual, as implicações para a vida e aprendizagem podem ser muito diferentes. Algumas pessoas podem talvez deslocar-se de forma independente, outros podem precisar de guias; alguns lêem Braille, outros usam mapas; algumas têm falta de vista e lêem as letras grandes, alguns beneficiam de boa luminosidade e proximidade com o professor - todos são diferentes. Portanto os seguintes exemplos referem-se a situações que apresentam desafios específicos: alunos com deficiência que são marginalizados e excluídos mesmo dentro do contexto de deficiência.

A INCLUSÃO E AS CRIANÇAS SURDAS E CEGAS

«As crianças surdas - cegas, a esmagadora maioria daqueles que requerem apoio educativo especializado, ficaram de lado, «fora de moda», no debate sobre a inclusão».

103

De acordo com a *Sense International*, as crianças surdas-cegas são excluídas não apenas da educação no ensino regular, mas também das escolas especiais. Na Índia, os serviços da RBC asseguram que estas crianças e as suas famílias estão a receber apoio, que houve mudanças de atitude e que os professores adquiriram conhecimento e informação que, em alguns casos, levou as crianças a serem incluídas nas escolas, apoiadas e ensinadas por trabalhadores de campo que receberam formação.

CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES PROFUNDAS E/OU MÚLTIPLAS

É frequentemente assumido que a educação inclusiva não se destina a crianças que possuem perturbações físicas e intelectuais severas. Esta suposição é normalmente baseada numa ideia fixa sobre a educação e as escolas. Baseia-se na noção de que a criança tem que se adaptar ao sistema e não o sistema à criança. A inclusão das crianças com deficiência severa tem também implicações diferentes nos países do Norte e do Sul.

No Norte, a educação inclusiva tende a significar a mesma coisa que escolas inclusivas e existem cada vez mais exemplos de crianças com deficiência severa incluídas a todos os níveis nas escolas. Um exemplo: um rapaz com uma deficiência severa que foi totalmente incluído na escola do seu bairro na Islândia. Ele utilizou um sistema de comunicação chamado Bliss para se expressar, quer através de quadros ou com a ajuda de uma luz presa nos seus óculos.

«A excelente situação da turma não é uma coincidência, nem assim se tornou naturalmente; é eficaz porque é planeada dessa maneira, como quaisquer outras práticas nas escolas. Os professores, numa cooperação atenta com os pais, desenvolveram as suas competências, nutrindo uma atmosfera positiva para o desenvolvimento social e a aprendizagem.»

104

No Sul, a inclusão para crianças com deficiência severa é também uma questão de planeamento; depende de se ser engenhoso e de se acreditar fortemente nos direitos da educação para a criança. Mas não se trata necessariamente de uma questão de educação nas escolas. Existe uma grande diferença entre uma criança incluída e uma criança excluída. A educação pode ter lugar em casa e não na escola. (Ver Secção 3.6 para este exemplo). Uma solução pode ser um programa da RBC que trabalhe em colaboração com uma iniciativa da educação inclusiva.

8.7 PESSOAS AFECTADAS POR CONDIÇÕES DE SAÚDE

SAÚDE MENTAL

Como com todas as outras questões da inclusão, é importante aplicar uma abordagem do modelo social à questão da saúde mental e inclusão. Existe um perigo de rotular as crianças, que estão a reagir de forma saudável a um ambiente abusivo e perturbador, como tendo problemas de saúde mental e ver a «criança como o problema». As crianças que pertencem a grupos que são socialmente excluídos e estigmatizados na sociedade vão reagir naturalmente e de forma saudável contra a exclusão, intimidação e estereótipos. A escola e a comunidade, com um todo, necessitam primeiro de se auto examinar e criar ambientes inclusivos e acolhedores para todos. Tendo dito isto, é também verdade que as crianças e adultos podem ter problemas de saúde mental que afectam a sua aprendizagem e as escolas devem ajudar a promover o bem-estar e saúde mental geral de todos os seus membros.

PROGRAMA DE SAÚDE MENTAL PARA ESCOLAS PRIMÁRIAS – AUSTRÁLIA

A «*Kids Matter*» é um programa nacional para a saúde mental, formulado para as escolas primárias na Austrália. Embora esta situação possa exigir numerosos recursos, este exemplo é aqui incluído pois tais programas são raros e muitos dos princípios e das práticas podem ser adaptados e aplicados noutras culturas e contextos. Um inquérito nacional estimou que catorze por cento das crianças tinham dificuldades na área da saúde mental e que as crianças com distúrbios emocionais têm as taxas mais altas de insucesso escolar. O programa tem como objectivo melhorar a saúde mental das crianças da escola primária, reduzir os problemas deste tipo e apoiar os alunos que estão a ter problemas estas problemas. Utilizaram um enquadramento com quatro componentes:

1. Uma comunidade escolar positiva e um sentido de pertença e de ligação escolar são considerados muito importantes na promoção de boa sanidade mental, assim como numa política de anti-intimidação, celebração activa de diversidade cultural e medidas de protecção para permitir escolas seguras.
2. Aprendizagem social e emocional para alunos: envolve cinco áreas de competência cruciais:
 - Auto sensibilização – desenvolver a capacidade de reconhecer e controlar emoções.
 - Consciência social – promover o carinho e a preocupação pelos outros.
 - Auto-gestão – saber lidar com situações difíceis de forma eficaz.
 - Competências sociais – estabelecer relações positivas.
 - Fazer decisões de forma responsável.
3. O desenvolvimento de boas relações entre pais e professores, o fornecimento de informação e educação para os pais e a promoção do desenvolvimento de redes de apoio para pais,
4. A intervenção antecipada para alunos com problemas de saúde mental, envolve reconhecer sinais que os indiciam, combater o estigma, encorajar a procura de ajuda, saber o que podem ou não fazer os professores e as escolas e para onde encaminhar os alunos.¹⁰⁵

TAREFAS PARA CRIANÇAS

A doença mental tem enormes conseqüências nos outros membros da família, em particular nas crianças que frequentam as escolas. Um estudo de caso da Índia salienta a questão das tarefas que podem ser dadas às crianças. A mãe de Rupa era doente mental e quando o seu pai morreu, a família tornou-se indigente. Rupa tinha na altura doze anos e tornou-se o «ganha-pão» de toda a família; da sua mãe, irmão e irmã mais novos. Uma organização intitulada *Basic Needs*, desenvolveu uma política de tarefas para estas crianças. Agora a Rupa leva a sua irmã mais nova consigo para a escola, para que seja capaz de continuar a sua educação, embora as turmas já estejam sobrelotadas.¹⁰⁶

VIH/SIDA

A pandemia do VIH/SIDA é um enorme desafio para aquelas sociedades que são mais afectadas. Permitir uma educação inclusiva com qualidade dentro deste contexto é um aspecto desse desafio.

A dimensão do problema – Zâmbia

A Zâmbia é um dos países mais afectados.¹⁰⁷ Quase quarenta por cento da população está infectada com o VIH e a esperança média de vida desceu para os trinta e três anos. Entrevistas com professores e crianças mostram como se sentem, em relação às crianças infectadas com o VIH e a SIDA e a sua experiência na escola. Os professores pensam que existe demasiada centralização na prevenção da doença e não o suficiente nos problemas que provoca na educação. Não estão formados para proporcionar apoio emocional apropriado aos alunos infectados pelo VIH e pela SIDA e existe uma enorme carência de professores formados de forma especial, pois muitos deles próprios morreram desta doença. Os alunos que são infectados pelo VIH e SIDA e aqueles que são órfãos são várias vezes intimidados. Muitas vezes os professores fazem mais que o seu papel de educadores e fornecem alimentação e roupa, mantêm o registo dos órfãos e tentam obter bolsas. Novos currículos estão a ajudar os jovens a desenvolverem competências para conseguirem obter rendimentos e aptidões sociais e para a saúde. Isto deve reduzir problemas tais como a gravidez na adolescência, a qual faz com que as meninas não consigam completar a sua educação.

Programa de acções de sensibilização – Indonésia

Um crescente número de campanhas e acções de sensibilização sobre o VIH/SIDA estão a entrar em acção. Na Indonésia, várias agências governamentais e não-governamentais juntaram-se para criar uma «comemoração» do VIH/SIDA. Isto incluiu envolver as crianças em discussões através de jogos interactivos e a criação de uma «promessa» pelas crianças da escola que foi nessa altura seguida por uma enorme campanha pública. As crianças permaneceram numa rotunda central em Jacarta e entregaram informação ao público que por lá passava. Os alunos das escolas secundárias e educação não-formal também participaram.¹⁰⁸

Tais abordagens podem ajudar a combater a discriminação contra as crianças da escola que estão infectadas ou que são de famílias infectadas pelo VIH/SIDA. Mas o impacto da pandemia na educação pode ser severo: causa uma redução dos professores e as crianças ficam órfãs ou deixam a escola para tratar de familiares doentes. Em tais situações, são necessárias estratégias mais abrangentes. Os ingredientes da educação inclusiva de qualidade, salientados ao longo deste livro, tal como o envolvimento da comunidade, o combate à discriminação, os sistemas e programas flexíveis podem ajudar a aliviar o impacto desta pandemia no sistema de educação e aqueles que são directamente mais afectados.

Programa de prevenção – Laos PDR

No Laos PDR o governo e a UNESCO desenvolveram um programa eficaz de educação na prevenção do VIH, que visa educar os directores, professores e alunos nas escolas sobre o

VIH/SIDA e as suas consequências. Promoveu atitudes e comportamentos positivos sobre o sexo e reforçou ligações entre escolas, pais e comunidades. Foram usados métodos de ensino interactivos e criativos. As lições aprendidas incluíram a necessidade para uma resposta a nível de vários sectores, participação activa de todos os intervenientes, formação contínua dos professores, integração própria no currículo da escola e monitorização e avaliação contínuas.¹⁰⁹

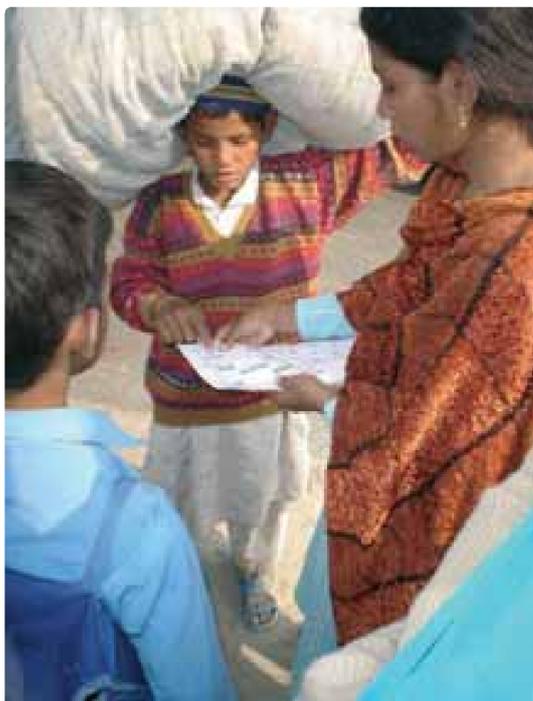
8.8 NÓMADAS

INCLUSÃO PARA OS NÓMADAS – UGANDA

Em Karamoja, Uganda, o povo depende da quantidade de bens naturais para a sua sobrevivência, são semi-nómadas e apenas 11.5 % são alfabetizados. As tarefas domésticas das crianças são essenciais para a sobrevivência da família. O *ABEK (Alternative Basic Education for Karamoja)*, um programa baseado na comunidade, promoveu a inclusão na educação.

- O programa foi iniciado pela comunidade e os facilitadores foram seleccionados também pela comunidade.
- As áreas de aprendizagem eram totalmente relevantes para a comunidade para a sua sobrevivência e incluíram a educação pecuária, produção vegetal, paz, segurança e saúde.
- Os facilitadores realizavam aulas de manhã, antes de terem que ir para os campos, e novamente à noite, quando acabavam o trabalho.
- As meninas podiam levar as crianças mais novas de que estavam a tomar conta.
- Os rapazes podiam levar os seus rebanhos para pastar e ainda participarem na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Pais e idosos eram bem-vindos para participar e frequentar o espaço.
- O ensino era feito na sua própria língua.
- Os métodos de ensino eram, activos e envolviam música e dança.
- Os idosos eram facilitadores em assuntos como a história indígena e conhecimento de sobrevivência.
- O *District Education Office* teve um papel importante na administração do *ABEK* e também assegurou uma estreita ligação com o sistema de educação formal.
- Também encorajaram a participação de crianças com deficiência.¹¹⁰

8.9 TRABALHO INFANTIL E AS CRIANÇAS DE RUA



Uma criança trabalhadora a participar numa avaliação de provisão e resultados da educação, Rajasthan, Índia (Annual Status of Education Report 2005)

As crianças trabalham por diversas razões, talvez para assegurarem a sua própria sobrevivência e a das suas famílias, ou porque talvez na sua cultura é uma tradição normal do crescimento da criança e é considerado ser um caminho valioso para transferir aptidões e conhecimentos essenciais para as crianças. Neste sentido, os limites entre «trabalho» e «educação» podem desaparecer, como podemos ver nos exemplos da educação regular na Secção 2.1.1. Em tais situações, as crianças estão a receber uma educação indispensável, prática, apropriada e acessível.

Uma pequena proporção de crianças é explorada e violentada através de trabalho infantil forçado, o que prejudica a sua saúde e viola os seus direitos humanos fundamentais. Obviamente isto precisa de ser combatido a vários níveis. Contudo, para a maioria das crianças trabalhadoras, o seu envolvimento no trabalho da comunidade não é um problema, se for saudável e não dominar as suas vidas. Aqui a questão é, acederem a uma parte da sua educação – a escolarização. Isto pode fornecer-lhes aptidões de alfabetização e **numeração**, e equipá-los para uma variedade mais vasta de oportunidade educativas e de emprego que podem enriquecer as suas vidas e reduzir a pobreza. As crianças trabalhadoras são várias vezes excluídas, quando as escolas funcionam com horários rígidos, em abordagens de ensino inflexíveis e currículos irrelevantes. As opções da educação não-formal são várias vezes mais flexíveis e centradas nas crianças, mas idealmente, uma escola regular, na comunidade, devia ser capaz de responder às necessidades reais das crianças, famílias e membros das comunidades locais.¹¹¹

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARA CRIANÇAS DE RUA NO NEPAL¹¹²

É uma descoberta difícil, o número exacto de crianças de rua no Nepal, mas uma estimativa calcula que sejam cerca de 5.000 as crianças que vivem na rua. Os números cresceram rapidamente durante um período de dez anos de conflitos políticos no país. Um

grande número de crianças foram arrancadas dos seus alojamentos e muitas escolas foram fechadas indiscriminadamente.

As políticas dos Governos, em conjunto, centram-se na descentralização, devolução, parcerias e participação, mas reconhecem que, na prática, existem muitas falhas. Em relação às crianças de rua, em muitas áreas, a educação não-formal é eficaz. Centra-se em:

- Promover qualidade – lançar normas, criar um currículo flexível que inclua competências para a vida, foca-se na alfabetização e aptidões específicas dos contextos;
- Intervenções para as crianças de rua – socorro e protecção, abrigo, saúde, alimentação e aconselhamento.

São usadas abordagens diferentes que incluem:

- Programa extracurricular – organizado para crianças analfabetas, com idades entre os oito e os catorze anos, que não foram ou não puderam frequentar as escolas ou desistiram. O programa é realizado por duas horas ao dia, seis dias por semana e está direccionado em integrar gradualmente as crianças em escolas formais;
- Programa de proximidade na escola – destinado a crianças com idades entre os seis e oito anos, localizado em pequenas aldeias e em áreas isoladas, especialmente nos distritos das montanhas e das colinas, onde a abertura de novas escolas não é viável e as escolas existentes são muito remotas. Destina-se a fornecer educação para os três primeiros anos; quando as crianças forem mais velhas poderão ir a pé para a escola primária;
- Programa de educação primária não-formal – esta destina-se para pobres, desfavorecidos, mendigos e trabalhadores com idades entre os oito e os catorze e é implementado em áreas urbanas, semi-urbanas e por vezes até em áreas remotas. Um currículo condensado na primária é adoptado com o objectivo de ser completado em três anos;
- Alfabetização para adultos e programas destinados a gerar rendimentos a decorrer em conjunto com estes programas.

8.10 COMPORTAMENTO; ABUSO, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO

ABUSO DE ÁLCOOL E DROGAS

Em muitos países, a exclusão da educação devido ao abuso de drogas e álcool e/ou comportamento violento ou perturbador é cada vez mais comum. Este problema faz parte de uma variedade muito mais vasta de problemas, tais como; violação, comportamento, inclusão e exclusão dentro de famílias e sociedades em conjunto. Não é possível, aqui, explorar tal problema tão complexo na íntegra, mas a educação pode desempenhar um papel positivo na redução de tal exclusão, a prevenir as suas causas e promover ambientes solidários de aprendizagem, inclusivos e acolhedores.

Combater o abuso de drogas – Egipto

No Egipto, onde o abuso de drogas entre as crianças é um problema crescente, as seguintes abordagens foram usadas:

- Prevenção primária – educação e criação de sensibilização dentro das escolas para fornecer informação sobre as drogas e como evitar o seu uso e as consequências do vício da droga;
- Prevenção secundária (implementada pelas ONG) – identificar as crianças que usam drogas dentro e fora das escolas e oferecerem apoio médico e terapêutico para reduzir a dependência e prestar reabilitação;
- Promover práticas inclusivas na educação – mudar os sistemas das escolas e culturas para se tornarem mais receptivos aos alunos, mais amigos da criança, flexíveis e com mais apoio.¹¹³

ABUSO SEXUAL

Mais uma vez, o abuso sexual, relaciona-se com uma vasta e complexa variedade de questões dentro das famílias e sociedades. Muitas vezes existem longas histórias de abuso e/ou opressão dentro dos meios familiares ou comunidades. Alguns grupos de crianças são particularmente vulneráveis, tais como as crianças com deficiência. Algumas vezes, as meninas com deficiência são esterilizadas para prevenirem o «problema» da menstruação e da possível gravidez, baseada na suposição que o abuso sexual/violação vão ocorrer. O abuso pode também ocorrer numa escala maior em situações de conflito ou opressão em massa. Se forma isolada, a educação não consegue responder a todas as soluções, mas pode desempenhar um papel activo e positivo.

Na Zâmbia, o governo identificou o abuso sexual como sendo um problema e está a tomar medidas para resolver a questão, a vários níveis distintos. Aqui, como noutros países, existem crenças que incentivam o sexo com uma criança, por exemplo: acreditarem que isso cura o VIH/SIDA, que pode proteger uma pessoa do fantasma do um familiar que faleceu, ou que pode melhorar o negócio.¹¹⁴ As crianças que são abusadas podem enfrentar barreiras na aprendizagem: danos psicológicos que podem afectar a sua concentração, desinteresse na aprendizagem e competências sociais; a sua saúde física pode ser afectada; as meninas podem ficar grávidas e desistirem da escola; podem ser intimidadas e discriminadas de várias formas. Os sistemas de educação podem promover a inclusão e a participação de crianças que foram abusadas se forem receptivos, flexíveis, centrados na criança e oferecerem apoio, dando aconselhamento de educação sexual e de saúde reprodutiva. A participação da comunidade e da família e o seu envolvimento na liderança neste problema é especialmente importante, sendo o abuso sexual um problema para a sociedade, e não para o indivíduo.

9 PESSOAS QUE FAZEM A DIFERENÇA

9.1 ALUNOS – OS PRINCIPAIS INTERVENIENTES



Crianças no recreio, Mpika, Zâmbia (Ezilly Mwaanga)

Os alunos são os principais intervenientes na educação inclusiva mas, contudo, as suas vozes não são ouvidas, questionadas e, demasiadas vezes, não bem-vindas. Os alunos são raramente envolvidos directamente no planeamento, monitorização ou gestão da sua própria educação. São necessários exemplos para demonstrar como todos os alunos podem ser promotores do seu conhecimento, das suas aptidões e da promoção da educação inclusiva.

Democratizar a sala de aula – Zâmbia «Todos ensinamos e aprendemos uns com os outros.»

Paul Mumba, um professor da escola primária de Mpika na Zâmbia, desenvolveu uma abordagem para promover a democracia na sala de aula.¹¹⁵ Paul reflectiu de forma crítica sobre a sua própria experiência e descobriu que não era um bom professor, pois as crianças não estavam a aprender. Reparou na distância entre géneros – as meninas não estavam a alcançar tanto como os rapazes. Observou também que, de acordo com hábitos tradicionais, as crianças não falavam, nem se chegavam à frente sem que tal lhes fosse pedido. Ele conhecia, a partir da literatura sobre a Zâmbia, quais os direitos estabelecidos, as experiências de apoio criança-a-criança, e quais os esforços do governo para alcançar a democracia. Apercebeu-se, no entanto, que não existia democracia na sala de aula e que, se as crianças não percebessem o que era a democracia, não poderiam ajudar a construir uma sociedade democrática. A abordagem de Paul para democratizar a sala de aula decidiu actuar da seguinte forma:

- pedir opiniões às crianças;
- conseguir que as crianças no final de cada dia reflectissem sobre a sua própria aprendizagem e no ensino do professor;
- dar o seu feedback às crianças sobre as respostas que deram e as acções que propuseram;
- envolver os pais e perguntar-lhes quais são as suas prioridades;
- realizar uma avaliação no final do período – perguntar às crianças o que gostaram e o que gostariam de aprender;
- envolver as crianças em actividades – conduzir pesquisas sobre os que foram excluídos e apresentar soluções;
- «geminção» - organizar as crianças, com e sem deficiência, aos pares para que se apoiem uma à outra, dentro da escola e na comunidade, para promover a inclusão;
- desenvolver materiais de ensino e aprendizagem que explorem questões sobre a deficiência e a inclusão, investigando assim o papel do trabalho de grupo para apoiar a inclusão na sala de aula.

Os outros professores receavam que pudesse haver falta de disciplina na turma de Paul, mas aconteceu o que menos esperavam: as crianças assumiram responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Como disse uma criança:

“Se tenho o direito à educação, então tenho o dever de vir para a escola!”

OUVIR OS ALUNOS – TANZÂNIA

A *Bigwa Folk Development College* em Morogoro, na Tanzânia, é uma escola profissional que se recebe alunos provenientes de áreas rurais que não conseguiram completar a educação primária formal e/ou o ensino secundário.¹¹⁶ Sendo estes alunos de uma faixa etária entre a adolescência e a idade adulta, incluindo aqueles com e sem deficiência, a Directora da escola promoveu um ambiente de aprendizagem de apoio e respeito mútuo. As ideias e os desejos dos alunos são o foco dos esforços da escola para se tornar inclusiva, como, por exemplo:

- Alunos sem deficiência ofereceram-se de forma voluntária para formarem pares e apoiarem alunos com deficiência, tanto nos estudos como em actividades do dia-a-dia.
- Um conselho de alunos e registos diários fornecem oportunidades para os professores ficarem a saber as opiniões dos alunos.
- Sessões «gratuitas» de leitura na biblioteca são articuladas com discussões em grupo onde os alunos partilham o que leram e aprenderam, sobre qualquer assunto que lhes interesse.

- A equipa pedagógica acompanha regularmente o progresso dos alunos, através de avaliações contínuas ou exames orais ou escritos – dependendo das aptidões de cada um.
- A Directora tem uma política de «porta aberta», para que qualquer aluno que tenha uma dúvida, preocupação ou ideia possa abordá-la a qualquer momento.

«Todos precisamos de ser cooperativos e fazer perguntas aos colegas. Não precisamos apenas de esperar pelo professor quando temos uma dúvida; os amigos também nos podem explicar as coisas.» (Mwajuma, aluna com perturbação visual)

«Neste trabalho preciso de ser paciente e ouvir todos os alunos. Se ficarem frustrados por eu não os ouvir, então iremos perde-los.» (Emma Machenje, Directora da escola)



A 'porta aberta' da Directora de *Bigwa*, fotografada por Nassoro, um aluno com deficiência intelectual. «Sempre que tenho um problema, venho aqui para pedir ajuda, e a directora ajuda-me.» (Nassoro Kasebeya)



Crianças a debaterem o progresso da sua escola, na Nicarágua (*Handicap International*)

COMITÉS DE CRIANÇAS E INDICADORES REFERIDOS POR ALUNOS – ÍNDIA

Nos distritos de Andhra Pradesh e Orissa na Índia, a *Save the Children* e uma ONG local estabeleceram comités infantis em cada uma das escolas, assegurando que as meninas, crianças com deficiência e outros grupos socialmente excluídos, fossem representados.

Cada comité é auxiliado por um adulto de uma ONG local. As crianças foram incentivadas a desenvolver critérios para o comportamento dos professores para promover uma boa educação – tal como: ser pontual ou dar explicações melhores. Também trabalharam com professores e pais para criar uma lista de normas para a escola que depois foi afixada nas paredes da escola.

Colocaram-se nas escolas caixas de sugestões. Cada mês, as crianças lêem o que foi posto na caixa e decidem sobre as acções que devem ser tomadas e as prioridades. Assim, as crianças lutam em nome das crianças excluídas e tomam medidas, tais como, visitar os seus pais ou identificarem as barreiras existentes à sua aprendizagem. Sugerem, também áreas que precisam de financiamento e a ONG exerce pressão junto do Gabinete de Educação local. Esta abordagem teve tanto sucesso, que a UNICEF e o governo de Orissa planearam implementá-la em todo o concelho.¹¹⁷

UMA PERSPECTIVA PESSOAL – LESOTO

No Lesoto, Mamello (que tinha uma doença óssea) com a ajuda dos seus amigos pode continuar numa escola de ensino regular, apesar dos professores lhe baterem. Para frequentar a escola, tinha que ser empurrada numa cadeirinha de rodas por uma estrada em más condições onde caía frequentemente e partia os ossos. A comunidade uniu-se para reconstruir a estrada para a escola, para que Mamello pudesse passar por lá sem se magoar.

«Fui ensinada a ler e a escrever em casa pela minha melhor amiga – costumávamos estar sempre a brincar. Iniciamos um coro e muitas crianças juntaram-se a nós. Professores da escola primária visitaram-nos e deram-me alguns trabalhos para fazer.»

118

9.2 ACTIVISTAS

Os activistas são várias vezes os principais intervenientes – podem ser antigos alunos, ou pais de alunos que são excluídos, ou representantes de grupos específicos, ou comunidades que são excluídas ou marginalizadas pela educação.

FALANDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA – REINO UNIDO

Lucia Bellini é uma estudante universitária cega desde a nascença. Foi educada numa escola de ensino regular depois de um pequeno período numa escola especial. É agora uma defensora fervorosa da educação inclusiva.¹¹⁹ Embora este seja um exemplo do Norte, mostra como as escolas especiais, nos países do Sul, podem ter efeitos negativos.

«Além de ser vital para pessoas com deficiência, a educação inclusiva é essencial para crianças sem deficiência. Ajuda-as, desde muito cedo, a respeitarem as diferenças e a estabelecerem relações com os seus colegas com deficiência.»

Ela diz que não foi fácil na escola de ensino regular, mas num balanço final foi muito mais produtivo do que estar numa escola especial. A escola de ensino regular funcionava com um sistema de apoio individual, que também criticou:

«Também passei pela experiência de estar a ser “sufocada” ou de ter apenas auxiliares de apoio terríveis.»

Este tipo de apoio, é em vários sentidos, um reflexo de um modelo individual ou médico da educação especial – localizar o problema dentro da criança, não do sistema e singularizá-lo para apoio especial, em vez de usar flexibilidade no apoio para ajudar todos os alunos. Lucia ainda discute mais contra a educação especial segregada:

«Olho para pessoas que frequentaram escolas especiais e vejo que têm uma percepção diferente da vida. Geralmente não são ambiciosos e muito menos dispostos ou capazes de lutar, ou de falar sobre algo, sobre qualquer coisa com que não estejam satisfeitos. Academicamente, não são incentivados a alcançarem o seu potencial.»

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO MODELOS POSITIVOS

Sul da Índia

Activistas deficientes no Sul da Índia trabalharam com comunidades para promover a inclusão social, que por sua vez, abre caminho à inclusão educacional. Fizeram isto ao:

- Criar modelos positivos a seguir – alunos com deficiência tiveram formação para serem agentes de mudança e partilharem informação com a comunidade sobre a saúde. Começaram a ser vistos na comunidade como recursos valiosos;
- Encorajar famílias a deixarem os seus filhos com deficiências a saírem de casa e brincarem nos jardins-de-infância inclusivos.

«Estes eventos proporcionaram uma plataforma para crianças com e sem deficiência e para os seus pais se conhecerem, a abrirem assim o caminho para a aceitação e inclusão... A familiaridade gera as sementes da inclusão.»

120



Pessoas com deficiência a fazer campanha pelos seus direitos, Índia (Jens-Munch Lund Nielsen, *Disabled Peoples Organizations* Dinamarca)

Nepal

No Nepal, uma criança cega, Jetha, foi excluída da escola e os seus pais ficaram muito zangados quando os trabalhadores da CBR sugeriram que ele frequentasse a escola. Por acaso, um trabalhador da CBR levou os pais a conhecerem uma senhora cega que conseguia ler e escrever em Braille e era um membro activo da sua família. Quando isso aconteceu os pais mudaram de atitude e permitiram que o trabalhador da CBR desse formação ao Jetha em Braille. O trabalhador da CBR teve que lutar muito para convencer a escola a aceitá-lo, mas acabou por conseguir. Ele ficou famoso na sua aldeia como sendo o «único menino na aldeia que conseguia ler e escrever à noite, sem luz.»¹²¹

9.3 PAIS E FAMÍLIAS

Organizações de “apoio-baseado-nas-famílias” podem ajudar a transformar as escolas e os sistemas educativos. A maior parte são famílias que têm crianças com deficiência – tem sido difícil encontrar exemplos de famílias a organizarem-se em torno de outras questões de exclusão e marginalização.

Constituição de grupos de pais que exercem pressão para uma «escola primária livre de barreiras» – África do Sul

Na África do Sul, os pais do *Disabled Children's Action Group* tinham expectativas elevadas e passaram por problemas sérios ao tentar matricular os seus filhos com deficiências nas escolas públicas locais. Mesmo quando uma escola estava preparada para aceitar a criança, não havia transporte. Por isso o Grupo trabalhou em conjunto com o comité dos residentes na comunidade, outros grupos de pais e grupos de pessoas com deficiência para formarem uma associação. Estabeleceram projectos-piloto para demonstrarem como se consegue uma «escola primária livre de barreiras» para os seus filhos. Sensibilizaram a comunidade e conseguiram fundos para a construção de salas de aula, compraram equipamentos e superaram outras barreiras. A escola primária de Kamagugu foi a primeira escola multilingue do país e tinha como objectivo ser inclusiva para todas as crianças.¹²²

Pais promovem a inclusão – Mongólia

Antes de 1989, a Mongólia tinha como política a institucionalização das pessoas com deficiência em escolas especiais residenciais. Nos anos noventa, depois de mudanças políticas e económicas, este enquadramento institucional entrou em colapso. As escolas especiais fecharam e os benefícios sociais para as crianças com deficiência foram dramaticamente reduzidos. Estabeleceu-se um de tipo médico que só atendia algumas crianças. Por exemplo, um relatório do Ministério da Educação indicou que «11,6% de crianças em idade escolar não podiam frequentar a escola devido a «graves deficiências». Os pais começaram a mobilizar-se para apoiar a educação inclusiva e em 2000, formou-se uma Associação de pais em conjunto com a *Disabled Children*, com o apoio de uma agência internacional de desenvolvimento. A organização uniu mais de 700 pais, criou uma parceria com o Ministério da Educação e formou o *Programme Implementing Committee* para promover a inclusão.¹²³

Pais como «parceiros iguais» – Lesoto

Os pais colaboraram estreitamente com o desenvolvimento do programa da educação inclusiva na década de noventa e constataram que eram «parceiros iguais» aos professores. As suas contribuições incluíram:

- apoiar e aconselhar os professores sobre a forma de gerir os seus alunos;
- dar palestras e partilhar experiências durante seminários de professores na formação em serviço;
- trabalhar e planear com outros grupos intervenientes – a *Lesotho National Federation of Organisations of the Disabled*, e o programa da RBC;
- trabalhar com outras escolas e a ajudá-las a desenvolver a educação inclusiva.

Os pais também ganharam com o programa da educação inclusiva. Tornaram-se mais conscientes das necessidades dos seus filhos e o conhecimento que obtiveram ao frequentarem os seminários dos professores reforçou a sua confiança e deu-lhes poder.¹²⁴

9.4 COMUNIDADES



Educação não-formal como parte de um programa da CBR no Bangladesh (Els Heijnen)

Quénia

O programa de educação inclusiva em Oriang, no Quénia, é dirigido por um Comité de Gestão da Comunidade de dezasseis pessoas que tiveram formação em gestão de projectos da comunidade. Eles supervisionaram o trabalho de cinco comités sobre a deficiência na escola que congrega pessoas com deficiência, pais, professores, trabalhadores de saúde da comunidade e membros do comité da escola. Foi dado mais poder aos pais tornando-os parceiros na gestão da escola.¹²⁵

Vietname

No Vietname, o *Community Steering Committees* consiste de líderes locais, professores e funcionários de saúde. Guiam e apoiam o envolvimento da comunidade, organizam formação local, ocupam-se com a defesa, asseguram dispositivos auxiliares e equipamento e fornecem apoio financeiro às famílias. Desenvolveram um programa de Circulo de

Amigos – uma actividade que proporciona apoio entre colegas no ambiente emocional, académico, social e físico.¹²⁶

Bangladesh

A *Shishur Khamatayan: Children's Action Through Education Project* no Bangladesh (região de Chittagong Hill Tracts) promove a inclusão de crianças indígenas na educação, cuja taxa de desistência atinge os 60%. Ajuda a construir bases sólidas para a aprendizagem, permitindo que as crianças adquiram aptidões de alfabetização na sua língua materna, antes de avançarem gradualmente para a aprendizagem da língua nacional, a Bangla. Os membros de comunidades locais têm um papel significativo neste trabalho supervisionando as actividades de projectos de centros pré primários para aprendizagem da linguagem. Uma grande variedade de membros da comunidade fez uma revisão nos materiais de ensino e aprendizagem da língua materna, e deram conselhos sobre os problemas da linguagem local e a relevância cultural dos materiais. Devido a este envolvimento comunitário, houve um enorme aumento de matrículas na educação de alunos de minorias étnicas, com cinquenta por cento de matrículas de meninas. Além disso, os esforços do programa para construir relações de confiança com autoridades locais e obter boa cobertura mediática contribuíram para uma mudança das atitudes sobre os grupos minoritários étnicos e linguísticos.¹²⁷



Tabela do Alfabeto para promover o ensino da língua materna nas escolas em Bangladesh (*Save the Children*)

9.5 PROFESSORES E EDUCADORES



Professora com deficiência no Senegal (*Handicap International*)

PROFESSORES COMO MODELOS

A maior parte das discussões sobre grupos marginalizados e excluídos da educação referem-se a alunos, não aos professores ou a outras pessoas os envolvidos na educação. Mesmo assim, os professores podem ser, eles próprios modelos e incentivadores de inclusão. Portanto, é importante promover o emprego de professoras (particularmente onde existe uma baixa participação de meninas), professores de grupos minoritários étnicos e linguísticos e professores com deficiência.

Moçambique

Uma Universidade que dá formação a professores em Moçambique colaborou com uma Associação nacional que forma professores para trabalharem com crianças com deficiência. A Universidade proporcionou bolsas de estudo para professores com deficiência, tal como aconteceu com Salimo. Contudo, enquanto outros professores estagiários recebem os salários quando começam a trabalhar numa escola, a administração do concelho não permitiu que Salimo tivesse um contrato ou salário. Ele ensinou mesmo sem receber nada, usando metodologias criativas e centradas na criança. Quando um comité da inspecção nacional foi à escola, ficaram impressionados com o ensino de Salimo e fizeram pressão para que ele recebesse um salário.

Quando se formou, Salimo tentou obter um contrato, mas foi informado por um inspector que as «pessoas deficientes não podiam ser professores». A Associação intercedeu mas disseram-lhes que não era possível fornecer as «condições especiais de trabalho» que os inspectores tinham proposto para Salimo. O Director da Faculdade de Educação informou o Departamento Provincial de Educação que Salimo não precisava de nenhum tratamento especial e ele foi, finalmente, contratado. Trabalha em condições difíceis, com uma média de 64 alunos na turma. Realiza as adaptações de que necessita, tais como mover o quadro para que possa chegar a ele e sai da sua cadeira de rodas para rastejar através da sala lotada para ajudar os alunos. Esta situação não é ideal, mas Salimo inspira e motiva as crianças e toda a comunidade e abre o caminho para a remoção de barreiras à inclusão.¹²⁸

ENSINO ACTIVO – PROFESSORES QUE APOIAM A INCLUSÃO

Professores e práticas de ensino, são os factores fundamentais no desenvolvimento da educação inclusiva. É, pois, vital encontrar formas para desenvolver uma prática de ensino mais activa, flexível e inovadora.

Ensino activo – África do Sul

Deu-se uma mudança no conceito relativo ao papel do professor, considerado como único responsável pelo controle do ensino, sendo os alunos simplesmente receptores passivos. A África do Sul está a começar a adoptar uma abordagem de “Resultados Básicos da Educação”(RBE) com o objectivo de desenvolver cidadãos independentes, críticos e capazes de pensar de forma autónoma. A RBE defende que os educadores e os alunos sejam co-responsáveis no ensino e na aprendizagem – os professores devem pensar de uma forma nova sobre a forma como os seus alunos aprendem e sobre as alterações a introduzir na sala de aula; enquanto os alunos devem assumir um papel activo no processo de aprendizagem.¹²⁹ Tal abordagem pode ajudar os esforços da educação

inclusiva para garantir, de forma mais eficaz, a participação total do aluno na educação, não se limitando a estar presente na sala de aula.

Reforma na formação de professores e educação inclusiva – Laos¹³⁰

No início dos anos noventa, o Laos fez uma reforma no seu sistema de educação no sentido de ter um ensino mais activo e metodologias centradas na criança. Este foi um passo para melhorar a qualidade, mantendo os custos baixos, o que foi possível com a colaboração do Governo para educar todas as crianças. Proporcionar educação para todas as crianças com deficiência fez parte do objectivo nacional da EPT e o programa piloto da educação inclusiva foi bem sucedido, pois estava intimamente ligado quer às reformas do sistema educativo, quer às reformas da formação de professores.

Motivar os professores – Moçambique¹³¹

Na província de Maputo foi organizada uma competição da educação inclusiva, para professores. Tinham que mostrar como identificavam as crianças que estavam a ter dificuldades na aprendizagem e quais os métodos de ensino que usavam para os ajudar. Os professores que produziram os melhores relatórios ganharam bicicletas, rádios e disseram:

“É evidente que precisamos de mais formação e apoio. É importante discutirmos com os colegas das outras escolas...”

Motivar professores – Índia

A (*District Institutes of Education and Training*), *DIETS*, foi criada para prestar formação em serviço aos professores das escolas primárias e secundárias. O *Cluster Resource Centres*, que abrange as escolas dentro de uma área de 10km, proporcionou oportunidades para os professores partilharem as suas ideias e as suas práticas com outros colegas. Contudo, o staff da *DIET* tinha falta de experiência nas questões relacionadas com o ensino primário, porque a maior parte dos professores de ensino primário foram excluídos, por não terem o mestrado.¹³²

A INCLUSÃO APOIA OS PROFESSORES

A formação apropriada e o apoio contínuo de professores podem promover a inclusão. Mas este apoio reverte também em favor dos professores: quando a inclusão a política educativa assume uma orientação inclusiva, os professores e as escolas são obrigados a mudar as suas práticas e com isso sentem-se, também, beneficiados.

A educação inclusiva fez os professores mais felizes – Lesoto

Nos anos noventa, a avaliação do programa de educação inclusiva no Lesoto, concluiu que dezanove por cento das crianças que estavam a frequentar as escolas primárias tinham dificuldades na aprendizagem. Portanto, o programa centrou-se na ajuda aos professores, para que respondessem melhor a estas necessidades individuais de aprendizagem, tornando o curriculum mais acessível. Os professores acharam que beneficiavam muito com este processo:

«Gosto mais de ensinar. O programa equipou-nos com técnicas diferentes para os nossos ‘alunos normais’; ficamos a preparar as aulas mesmo depois do horário»

«Mesmo sem o programa (integrar crianças com deficiência) ainda teríamos que lidar com as diferenças individuais... acho que saber como avaliar os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda-me a perceber as suas necessidades individuais.»

133

Aprofundar a compreensão dos professores

Os processos da educação inclusiva podem ajudar os professores a conhecerem melhor as questões importantes da sociedade, por exemplo:

- os pais são parceiros na educação: «antes disto pensávamos que os pais eram o inimigo. Agora vemos que estão do mesmo lado, todos queremos o melhor para as nossas crianças.» (Professor, Marrocos)¹³⁴
- o modelo social: «anteriormente dizíamos sempre “esta criança é mal comportada” e pensávamos que todos os problemas vinham da criança. Não percebíamos que o problema podia ser nosso: dos adultos ou da criatividade.» (Professor, Egipto)¹³⁵

10 CONTEXTOS PROBLEMÁTICOS

10.1 SITUAÇÕES DE CONFLITO

O conflito pode apresentar oportunidades – Palestina.

Manter ou reconstruir a educação em situações de conflito pode levar à inovação, várias vezes em direcção a uma melhor inclusão. Por vezes, durante o conflito contínuo entre as autoridades Israelitas e Palestinianas, a educação para as crianças Palestinianas foi organizada pelas autoridades Israelitas, que pararam a construção de novas escolas. Assim, abriram escolas noutros edificios, muitas vezes inadequados. Uma dessas escolas funcionava na cave de uma mesquita. O professor viu que os alunos estavam a ter dificuldade em aprender, devido às deficientes condições do edifício. Por vezes estavam com demasiado frio para funcionarem correctamente. A solução foi mover a mobília para um lado, ajudar os alunos a construir uma fogueira e depois fazer exercícios de aquecimento, tal como cantar. Então, continuaram com as aulas enquanto estavam sentados à volta da fogueira, de forma muito parecida como se sentam e conversam à volta da fogueira em casa. Ele percebeu que a confiança dos alunos aumentou e que, de forma geral, estavam a participar melhor nas aulas.¹³⁶

Crianças soldados – Colômbia

Os efeitos das situações de conflito na educação requerem várias vezes medidas específicas para ajudar os mais afectados. Cerca de um terço das pessoas activamente envolvidas no combate armado na Guerra Civil da Colômbia são crianças. Muitos rapazes das áreas rurais deixam a escola, devido a falta de motivação dos métodos de ensino e à

pressão para ganharem dinheiro e, depois, acabam por ser recrutados para os conflitos. Quando abandonam o combate, as crianças raramente têm documentação para provar a sua identidade e não são elegíveis para serviços de saúde e educação. A *Save the Children* abriu centros para crianças desmobilizadas onde recebem educação formal e profissional para lhes permitir arranjar emprego e tornaram-se independentes. Também receberam apoio para obter documentos de identidade e localizarem outros familiares.¹³⁷

Formação de professores – Estado de Karen, Burma

O Karen é um grupo indígena a lutar para alcançar autonomia do regime militar opressivo e violento de Burma. Enquanto o povo Karen que fugiu para os campos de refugiados na Tailândia receberam assistência básica de cuidados de saúde e educação, aqueles que permaneceram no Estado de Karen não o têm. Mas eles vêem a educação como sendo essencial para a sobrevivência e como uma forma de manter a sua língua e cultura vivas. O *Karen Teacher Working Group*, estabelecido em 1997, realiza um programa para formar professores itinerantes, para ajudar e aconselhar os professores nas áreas isoladas, a melhorarem a sua prática de ensino. A Faculdade de Pedagogia de Karen proporciona um programa inicial de dois anos de formação, culturalmente relevante, destinado a professores itinerantes. Os professores da Karen aprendem a usar métodos de participativos, centrados no aluno, que incentivam o pensamento crítico, em contraste com os métodos de ensino tradicionais utilizados noutras partes do país.

«Na maior parte de Burma, os professores usam apenas métodos baseados em lições dadas pelo professor. [Mas] na Karen State os métodos de ensino são muito bons e por isso os alunos querem frequentar a escola... Se os alunos não estão concentrados, em vez de usarmos castigos, levantamo-nos todos e começamos a interpretar papéis e a fazer jogos lá fora e também fazemos perguntas sobre os assuntos dados da aula. Tentamos fazer actividades diferentes para interessar os alunos.» (Aluno que se prepara para ser um professor formador itinerante)

Esta iniciativa é liderada e apoiada pela comunidade – os professores e formandos andam várias vezes, durante dias, por territórios controlados pelos militares para assistiram às sessões de formação.¹³⁸



Escola de formação da Karen para professores, Burma (Ian Kaplan)

10.2 REFUGIADOS E POPULAÇÕES DESLOCADAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CAMPOS DE REFUGIADOS DO BUTÃO

A promoção da educação inclusiva no campo de refugiados de Jhapa, no Nepal nos anos noventa¹³⁹ era uma componente integral do programa da RBC e incluía:

- visitas ao domicílio feitas por trabalhadores da RBC (que incluíam pais e vizinhos) – incentivavam os pais a levarem os filhos com deficiência para as escolas de ensino regular;
- grupos de pais de crianças com deficiência – encontravam-se duas vezes por mês com os funcionários da *Save the Children* para analisarem o progresso, os problemas e as respostas;
- coordenação activa de política e prática entre agências a trabalharem na educação, saúde e segurança social;
- formar professores sobre a deficiência;
- fornecer treino de mobilidade, ajudas técnicas, fisioterapia, etc., para apoiar a integração na escola de crianças com deficiência.

MELHORAR A FREQUÊNCIA ESCOLAR DOS REFUGIADOS – QUIRGUISTÃO

O Quirguistão tem uma pequena comunidade de refugiados, maioritariamente quirguizes étnicos que fogem dos conflitos em países como o Afeganistão. A maior parte vive na pobreza e os seus filhos têm uma reduzida frequência às escolas e taxas de desistência muito elevadas. Um projecto da *UNHCR* e da *Save the Children* visou reverter esta tendência, ao promover uma melhor cooperação entre as escolas e a comunidade – a experiência tem vindo a mostrar que quando a comunidade se envolve na educação, promove a frequência e o sucesso escolar. Doze escolas estabeleceram comités de educação e clubes para as crianças, tendo sido preparados para trabalhar com as comunidades e para identificarem as causas da baixa frequência escolar, procurando em conjunto as soluções para tal. O projecto conta com a participação das crianças como componente chave, incentivando as que não são refugiadas a participar em actividades, para favorecerem a interacção e a inclusão das crianças refugiadas nas escolas e sociedade.¹⁴⁰



Uma criança toma conta de um bebé depois de um tremor de terra em Caxemira, no Paquistão (*Save the Children*, Suécia)

10.3 AMBIENTES URBANOS

Camboja

Numa favela na área de Phnom Penh, no Camboja, um projecto de uma escola baseada na comunidade a Associação *Life Skills Education for Vulnerable Cambodian Children*, proporciona educação para as crianças que têm estado a trabalhar e a mendigar nas ruas. O projecto visa os pais, encoraja-os a assinarem um «contrato» para assegurar que os seus filhos frequentem a escola, duas horas ao dia, em troca de educação básica e livros gratuitos. O projecto tem ligações estreitas com as escolas públicas locais e procurou eliminar as propinas obrigatórias que excluem muitas crianças pobres. Como resultado, mais crianças de origens extremamente pobres estão a ser matriculadas nas escolas públicas.¹⁴¹



Crianças de uma favela em Manila, nas Filipinas envolvidas num flexível programa da comunidade escolar (IDP Noruega)

10.4 AMBIENTE RURAIS E REMOTOS

Comunidades amigas das crianças – Vietname

Numa parte muito distante do Vietname, uma ONG francesa tem vindo a desenvolver modelos de educação na comunidade, “amigos das crianças”. A província de Lao Cai é uma das mais pobres no Vietname; há escassez sazonal de alimentos e a população não tem acesso à informação fora da comunidade. Existem níveis elevados de subnutrição, taxas de analfabetismo e fraca frequência na escola. O projecto é um exemplo de como a educação inclusiva não é apenas mais vasta que a escolarização mas faz parte de um completo desenvolvimento inclusivo. Assume o conceito de “escolas amigas das crianças”, (ver a Secção 4.5) e alarga-o a toda a comunidade.



Membros da comunidade envolvidos no programa comunitário amigo da criança, no Vietname (Mark Wetz)

Uma comunidade amiga da criança, é uma comunidade que respeita e procura realizar activamente os direitos de todas as crianças, como previsto na UNCRC. O foco precisa de ser o ambiente social da criança, trabalhando com os serviços sociais e agências, apontando áreas chave com a saúde, nutrição, educação, protecção e participação. Esta estratégia é mais eficaz do que trabalhar apenas com um sector. O projecto no Vietname incorpora uma iniciativa escolar “amiga da criança” e uma iniciativa da “aldeia amiga da criança”. Esta última iniciativa centra-se na segurança, saúde, higiene, protecção, recreação, formação para a vida e para uma profissão. Envolve os alunos mais velhos como auxiliares e mostra respeito pelo conhecimento indígena, ao usar plenamente os recursos locais e encorajar parceiros a usarem esta abordagem.¹⁴²



Norte de Butão – o desafio de ambientes remotos rurais e diversidade étnica (Jannik Beyer/Els Heijnen)

10.5 AMBIENTES EXTREMAMENTE POBRES

Educação inclusiva e a pobreza

«As boas práticas inclusivas não dependem primariamente de um alto nível de recursos, mas dos valores e comportamentos das pessoas e do uso e redistribuição dos recursos.»

143

A inclusão em condições de pobreza extrema – Mali

O distrito de Douentza, no Mali, é uma das áreas mais pobres do mundo. Quando este estudo de caso foi documentado pela primeira vez, em 2000, 90% da população vivia abaixo da linha de pobreza; apenas 8% das crianças frequentavam a escola e 87% das crianças com sete anos trabalhavam cerca de seis horas por dia. Apenas 6% das aldeias tinha uma escola e os professores tinham uma fraca formação e estavam sobrecarregados. Neste contexto, foi desenvolvido um programa de educação piloto de uma ONG, tendo a inclusão como uma componente essencial (ver também Secção 4.5):

- O programa piloto começou com um minucioso estudo de viabilidade, através do qual todos os intervenientes na comunidade partilhavam as suas perspectivas sobre a educação e a escolaridade.
- A comunidade deu prioridade à educação.
- Foram formados comités escolares, cada um com uma mulher que era responsável pelas matrículas das meninas e crianças com deficiência.

- A decisão de incluir crianças com deficiência é raramente uma prioridade nas comunidades muito pobres, por falta de modelos positivos que demonstrem como estas crianças podem aprender e ser produtivas. Muitas vezes é necessário um incentivador externo (neste caso uma ONG) para incluir a problemática da deficiência.

O projecto facilitou, com sucesso, a inclusão educativa de crianças com problemas de mobilidade, de visão e de audição: apenas alguns alunos desistiram.¹⁴⁴

11 ETAPAS DA VIDA, FORMAS E LOCAIS DE EDUCAÇÃO

Muitos dos exemplos neste livro referem-se à educação inclusiva em diferentes etapas da vida e em diferentes formas e locais. A *World Health Organisation's CBR Guidelines*¹⁴⁵ oferece uma grande variedade de exemplos e de informação – o capítulo sobre a educação centra-se na *ECCE*, educação primária, secundária e ensino superior, educação não-formal e aprendizagem ao longo da vida. Este livro já mencionou vários exemplos de educação formal básica e por isso esta secção vai centrar-se noutras formas e noutros locais.

11.1 PRIMEIRA INFÂNCIA

A expansão e a melhoria dos cuidados e da educação na primeira infância é o primeiro objectivo da EPT, mas como se refere no Capítulo 3, não é uma prioridade dos governos ou dos doadores.

«Num distrito pobre do Nepal, mais de 95% das crianças que participaram no programa da *ECCE* chegaram à escola primária, enquanto, entre os não participantes, só 75% o fizeram; no 1ºano, a taxa de repetição dos participantes foi um sétimo dos não participantes tiveram notas significativamente mais altas nos exames.»

146

A *ECCE* inclui a saúde, nutrição, higiene e todos os que apoiam um desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional da criança, desde o nascimento até à escola primária. Uma boa *ECCE* inclusiva é especialmente importante para grupos vulneráveis e marginalizados, pois pode reduzir a desigualdade social e pode compensar a desvantagem e a vulnerabilidade precoce. Para as crianças com incapacidades, uma intervenção apropriada desde cedo (cuidado e educação), podem reduzir o impacto da deficiência no funcionamento da criança. Por exemplo, uma criança com paralisia cerebral necessita de estimulação, exercícios e apoios apropriados, para promover a flexibilidade e prevenir contracturas. Nesta primeira etapa, esta intervenção não precisa de ser dispendiosa e altamente técnica – mas precisa de informação, competências e participação da família e da comunidade.¹⁴⁷

11.2 ESCOLAS ESPECIAIS E CLASSES ESPECIAIS

O PAPEL DAS ESCOLAS ESPECIAIS

As escolas especiais variam consideravelmente em termos de qualidade, abordagem e atitudes em relação à inclusão. Em países economicamente mais pobres, um sistema paralelo onde as escolas especiais recebem uma percentagem mais alta de recursos por aluno que nas escolas de ensino regular, não é, sem dúvida, sustentável. Na realidade, muitas escolas especiais, em países mais pobres, ficam efectivamente muito carentes em termos de recursos, quando o doador inicial pára os donativos. Podem perpetuar a segregação sem fornecer qualquer qualidade adicional de ensino ou de recursos. Por fim, como se veio a afirmar ao longo deste livro, uma vasta variedade de alunos necessitam de apoio para a sua aprendizagem em diferentes alturas das suas vidas e faz muito mais sentido os recursos e o profissionalismo estarem disponíveis para toda a comunidade, de uma maneira flexível.

Como a inclusão está agora a ser melhor compreendida, como uma componente chave da educação de qualidade para todos, a questão que se coloca às escolas especiais e aos professores especiais – quando eles já existam – é saber como podem transformar a sua função, de modo a apoiarem a inclusão. Ainscow (2006) explora, a partir da sua experiência num contexto internacional, algumas possibilidades. A saber:

- **Enclaves nas escolas regulares:** segundo esta abordagem, os alunos das escolas especiais existentes passam parte do seu tempo em escolas de ensino regular da sua localidade, o que trás benefícios para os alunos tanto do ensino regular como das escolas especiais, desenvolve atitudes mais positivas relativamente a pessoas com deficiência e promove as suas aptidões sociais e linguísticas. Porém, se o governo não tiver uma política e uma estratégia definidas em direcção à inclusão, vão continuar a existir tensões sobre o uso do tempo e dos recursos. Há ainda a contar com a boa vontade das pessoas envolvidas.
- **Apoio individual aos alunos:** esta abordagem consiste no uso de recursos e funcionários das escolas especiais, para apoiarem uma escola de ensino regular que seja sua parceira. Assim, por exemplo, uma escola especial tornou-se num importante recurso para a formação de professores. Houve apoio, por parte de professores itinerantes, com conhecimentos especializados, aos alunos que estavam a ter dificuldades na aprendizagem. Porém, a directora, a certa altura disse: «desde que seja visto como um projecto, não é verdadeiramente inclusão». Os professores das escolas de ensino regular estavam resistentes em receber alunos das escolas especiais no seu currículo, com receio de que isto afectasse o teste e exame global da sua carreira.
- **Escolas especiais como centros de apoio à inclusão:** esta abordagem atribui, formalmente, um papel à escola especial, no âmbito de um agrupamento de escolas. O apoio centra-se no aperfeiçoamento das escolas de ensino regular, afim de que consigam responder a todos os alunos. Esta abordagem depende também da atitude do governo, da política da escola e da estratégia para a inclusão. Existe uma diferença entre uma escola especial que age como um recurso mas continua a

funcionar como escola segregada e uma escola que não tem os seus próprios alunos, mas se centra no apoio às escolas da comunidade local. Estes «centros de recursos distritais» podem apoiar de forma mais completa a inclusão.

«A inclusão diz respeito ao desenvolvimento das escolas de ensino regular, não da reorganização de escolas especiais... isto tem implicações, a médio prazo, numa diferente função das escolas especiais e, a longo prazo, ao desaparecimento por completo de escolas especiais. Contudo...o desaparecimento dos tijolos e cimento das escolas especiais não implica o desaparecimento das competências, atitudes, valores e recursos que aqueles edifícios contêm actualmente».¹⁴⁸

CENTROS DE RECURSOS E USO APROPRIADO DAS CLASSES ESPECIAIS

Em Oriang, no Quênia, foi estabelecido um centro de recursos central, como parte de um programa de educação inclusiva, proporcionando apoio de especialistas a cinco escolas e famílias locais. Tem uma biblioteca, espaços para formações, áreas para terapia e unidades de comunicação. Cada uma das cinco escolas tem também um pequeno centro de recursos com um mini biblioteca, acesso a materiais para jogos e recursos para ensino/aprendizagem, incluindo os materiais realizados por alunos e professores. Os centros de recursos apoiam a criação de ambientes acessíveis, aprendizagem e ensino multissensorial, baseados na criança (o uso do som, toque, estimular pistas visuais, etc., ajudar a incluir alunos com perturbações sensoriais e outros). Também promove uma «abordagem completa da língua» (integrar as cinco aptidões linguísticas, leitura, escrita, oralidade, audição, observação e artes dramáticas), e incorpora a cultura tradicional Africana e o apoio criança-a-criança na sala de aula.¹⁴⁹

Uma pequena classe especial, dentro duma escola primária no norte da Zâmbia, criou inicialmente a segregação, mas tornou-se, depois, um incentivo para um professor promover a inclusão. A classe tinha um professor especial que teve formação para ensinar apenas cinco crianças – o exemplo do Norte de um modelo inapropriado e insustentável imposto a uma comunidade. A segregação aumentou e as crianças da escola chamavam o professor especial «o professor dos tolos». Contudo, o professor de uma das turmas demonstrou com sucesso que podia melhorar a performance global de todos os alunos ao incluir as crianças com deficiência a tempo inteiro na sua turma e «geminar» os alunos mais capazes com aqueles que tinham dificuldades na aprendizagem. A sua abordagem chamou a atenção de outros professores, de pesquisadores da Universidade na Zâmbia e a nível internacional. Como resultado dos seus esforços, a pequena classe transformou-se, então, numa sala de recursos e num espaço de reuniões para apoiar a inclusão.¹⁵⁰

11.3 EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E SUPERIOR

INCLUSÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA – PÓS-CONFLITO EM RUANDA

Os esforços combinados de activistas, governo, pais, professores e membros da comunidade no pós-genocídio no Ruanda, demonstraram como a solidariedade comunitária pode superar enormes barreiras da inclusão. Foram necessárias extenuantes negociações entre a *Ruanda Blind Union*, o Ministério da Educação e o Director de uma escola secundária para permitir que oito alunos cegos fossem aceites na escola. O passo

seguinte foi o de estabelecer um comité de pais, angariadores de fundos, constituído por parlamentares, líderes religiosos, membros da comunidade local, líderes de opinião, pais, professores e alunos. Conseguiram angariar diversos fundos. Oito meses mais tarde, foram criadas uma sala de recursos para alunos cegos, casas para voluntários e uma sala de leitura.

«O povo africano tem uma cultura admirável e bem definida de laços familiares extensos, solidariedade comunitária e um espírito de apoio mútuo – os quais deveriam ser explorados para benefício da inclusão.»

151

UNIVERSIDADES INCLUSIVAS - RUANDA

Estes alunos cegos acabaram o ensino secundário e começaram a fazer pressão para ingressarem na universidade. O Ministério da Educação encarregou uma equipa de educadores e activistas para aconselharem sobre as alterações dos impressos para o ingresso, os processo de selecção e as alterações no espaço e no equipamento das universidades, para permitir que os alunos com deficiência pudessem frequentar a universidade, no início de 2008. Vinte e dois alunos com deficiência visual, auditiva e física ingressaram nesse ano, em três universidades. O governo pagou as suas propinas e as despesas enquanto estudaram. Foram construídas salas de recursos para alunos cegos e fizeram acções de sensibilização para funcionários e colegas (alguns incluíam um teatro feito pelos alunos com deficiência)s.¹⁵²

A LUTA DE UMA ALUNA – SÉRVIA

Danijela da Sérvia era uma aluna sobredotada que conseguiu ultrapassar muitos obstáculos do sistema educativo e ingressar na universidade. Nasceu com paralisia cerebral, que originou dificuldade em falar e andar.

«Com os testes de ingresso da universidade e subseqüentes exames, tive novamente que provar as minhas capacidades e que devia ser permitido eu estudar com outros alunos... embora estivesse ansiosa por continuar a minha formação, não queria que a minha escolarização dependesse dos meus esforços constantes para provar as minhas capacidades e da «generosa consideração» das autoridades. Não gostei de ouvir: “O seu caso foi exposto à Comissão e agora eles...” Porque é que sempre fui um caso para eles, pensei eu!»

153

REINO UNIDO

A Universidade de Manchester, no Reino Unido, tem uma Licenciatura em Dificuldades de Aprendizagem. O programa envolve, no seu de direcção, representantes de grupos de pressão (pessoas com deficiências intelectuais) que também incluem um porta-voz para as reuniões. O comité da direcção realizou normas para a supervisão de alunos e ambiciona trazer mudanças reais na vida das pessoas que têm dificuldades intelectuais.¹⁵⁴

11.4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ALTERNATIVAS À EDUCAÇÃO FORMAL



A aprenderem ao ar livre na Etiópia (Save the Children Noruega)

A educação inclusiva não trata apenas de escolas formais – as escolas devem oferecer educação para todos, mas nem tudo o que se inclui na educação acontece nas escolas. Existem muitas vantagens no sector não-formal e também na educação ao longo da vida.

APRENDER COM A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – BANGLADESH

O programa não-formal da educação primária no Bangladesh tem como objectivo reduzir em massa o analfabetismo, aumentar a participação das meninas e fornecer educação básica para todos, particularmente para os mais pobres. É caracterizada por:

- um horário flexível – aulas de manhã cedo, e turnos;
- professores que são formados localmente;
- formação mensal para professores, no local de trabalho;
- envolvimento comunitário para estabelecerem horários, construírem edifícios e fornecerem materiais;
- métodos de ensino centrados no aluno, uso de jogos e actividades criativas incluídos no currículo.

«A abordagem rígida do sistema formal tem muito para aprender com as abordagens inovadoras da educação não-formal, que é mais centrada na crianças e valoriza a aprendizagem activa. Esta colaboração vai regar as sementes da educação inclusiva no Bangladesh.»

155

EDUCAÇÃO HABITUAL

O carácter inclusivo da educação **indígena e habitual** foi discutido na Secção 2.1.1. Na pesquisa pela educação inclusiva sustentável e relevante para todos, existe um reconhecimento crescente da importância e valor do conhecimento indígena e também dos métodos e maneiras dos povos indígenas transmitirem conhecimento. Muitas

características da educação indígena são as mesmas que aquelas que foram promovidas como «novas» maneiras de desenvolver a qualidade e o ambiente “amigo da criança” na educação inclusiva para todos. As escolas podem beneficiar muito ao incorporarem no seu currículo e metodologia o conhecimento e maneiras indígenas de transmitir conhecimento.

Na Tailândia, a rede da *IKAP (Indigenous Knowledge and People)* organizou uma conferência regional sobre educação indígena, na qual os participantes identificaram os desafios e as oportunidades de «revitalizar» a educação indígena.

- Uma questão consiste no facto das pessoas de comunidades indígenas, particularmente os jovens, não valorizam o seu conhecimento e as suas aptidões.
- Estão a cair em desuso e a perder-se competências, conhecimento, história, artes e trabalhos manuais valiosos
- É necessário criar maneiras novas e criativas para transmitir o conhecimento indígena para novas gerações.
- Os participantes na conferência deram prioridade à documentação das melhores práticas e à partilha entre grupos de povos indígenas da região. Outras prioridades incluíam campanhas de defesa, aceder a apoio técnico e financeiro, colaboração entre agências e o reconhecimento do direito da comunidade local gerir a sua própria educação.¹⁵⁶



Desenho das perspectivas das crianças sobre a educação indígena (Marc Wetz)

Uma forma de educação indígena que é tradicional em, provavelmente, todas as culturas, a nível global, é contar histórias. As histórias são muito poderosas na sua capacidade de comunicar e discutir valores, pontos de vista e crenças que podem fazer com que as comunidades considerem a inclusão de forma criativa. A EENET da Ásia está a colecionar essas histórias e dá exemplos destas no seu Boletim número 5.¹⁵⁷

FORMAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO

As formas alternativas de educação continuam a expandir-se globalmente, na medida em que os governos lutam por conseguir um sistema de «ensino regular» para todos. Tal como a educação indígena, estas formas alternativas podem demonstrar abordagens criativas de

educação inclusiva, que podem ser utilizados pelos governos. A Índia tem sido a casa de formas alternativas pioneiras e de filosofias de educação, algumas das quais foram mencionadas anteriormente – por exemplo, a abordagem centrada na criança e baseada na natureza de Rabindranath Tagore, e a abordagem de Gandhi à educação básica. Outras incluem:

- O sistema de «Gurukulas» na Índia – reaviva as abordagens de educação pré coloniais e concentra-se na educação que está ligada à natureza – tem uma forte base espiritual e moral, valoriza a cultura, filosofia e história Indianas e promove o desenvolvimento holístico da criança.¹⁵⁸
- Educação Waldorf (desenvolvida por Rudolph Steiner) - é utilizada a nível global e pretende que a educação respeite as diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Destaca os jogos e a criatividade e introduz estudos formais e avaliação muito mais tarde do que nas escolas públicas. Existe uma rede de educação Waldorf por toda a África, a qual promove os ambientes inclusivos e acessíveis essenciais a esta abordagem.¹⁵⁹
- A instrução em casa salienta os benefícios de educar as crianças – especialmente numa idade jovem – no contexto dos seus lares e das suas famílias. Ver o quadro na Secção 3.6 que mostra a diferença entre educação em casa para uma criança com deficiência que pode promover a inclusão, ou levar à exclusão.
- A educação Montessori é particularmente utilizada popular com crianças das primeiras idades e jardins-de-infância baseados nos princípios de Montessori estão espalhadas pelo mundo.

«A prática educacional de Montessori ajuda as crianças a desenvolver criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e aptidões de gestão de tempo, para contribuírem para a sociedade e ambiente e para se tornarem pessoas realizadas no seu tempo e local na Terra.»

160

EDUCAÇÃO MONTESSORI – FILIPINAS

Nas Filipinas, a *Montessori Child and Community Foundation* foi estabelecida para implementar o curso de Formação para a Maternidade e Alfabetização para mães da aldeia e também para crianças pobres de trabalhadores na cidade de Manila, a nível pré-escolar. O currículo é baseado nos quatro pilares de aprendizagem – aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a trabalhar em conjunto – que são também defendidos pela UNESCO. Os professores são formados para ajudar pessoas a ajudarem-se a si próprias e para ajudar as crianças a ter autoconfiança, a ser independentes e cidadãos responsáveis. A educação está disponível para as crianças independentemente do seu género, condição sócio-económica, raça e fé.¹⁶¹



**Educação pós primária em Uganda feita à medida das necessidades de jovens meninas que desistiram da escola.
(Bergdis Joelsdottir/NAD)**

12 CONCLUSÃO: PARA ONDE TEMOS QUE IR?

12.1 RESPOSTAS ÀS PRINCIPAIS QUESTÕES

Algumas questões chave foram propostas na Introdução. Os capítulos seguintes tentaram dar resposta a estas questões através de discussões e estudos de caso.

SERÁ A INCLUSÃO UMA PRIORIDADE NA EDUCAÇÃO?

Se educar todas as crianças, reduzir a pobreza e desenvolver a tolerância e o respeito pela diversidade é importante, então a inclusão é uma prioridade. As comunidades e a sociedade como um todo são cada vez mais diversas e os sistemas de educação que não respondem à diversidade, vão ser deixados para trás, respondendo apenas a uma minoria. Se a inclusão não for estabelecida como prioridade desde o início, quando uma infraestrutura completa já está organizada, torna-se muito mais difícil e dispendiosa. Portanto, particularmente quando as infra-estruturas são muito reduzidas e em situações de reconstrução de pós-conflito, a educação inclusiva é uma prioridade. Contudo, as comunidades raramente escolhem espontaneamente dar prioridade à inclusão, sem a ajuda de um supervisor, de um modelo positivo visível ou de um exemplo de sucesso.

A INCLUSÃO TRATA REALMENTE DE GRUPOS MARGINALIZADOS/VULNERÁVEIS/EXCLUÍDOS, OU TRATA, SOBRETUDO, DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, CENTRANDO-SE NAS «NECESSIDADES ESPECIAIS» ?

Pesquisas, avaliações e relatórios da ONU, testemunham que muitos grupos diferentes estão actualmente excluídos e marginalizados pela educação – um sistema rígido e inimigo da criança conduz ao insucesso generalizado. A política e a prática de incluir alunos com deficiência tem sido um factor muito importante para desenvolver uma educação inclusiva eficaz, que é flexível e responde a uma vasta diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Os alunos com deficiência permanecem ainda extremamente marginalizados e excluídos e, por isso, o foco nos diversos grupos não devia resultar numa marginalização adicional. O conceito de «necessidades especiais» é vaga e de facto, não é útil. Responder às diversas necessidades e estilos de aprendizagem, recursos apropriados, acessibilidade, qualidade e educação “amiga da criança”, são conceitos úteis e precisos para superar as barreiras da aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É UMA INVENÇÃO DO NORTE A SER IMPOSTA NO RESTO DO MUNDO?

Não, neste sentido. A terminologia como é usada hoje em dia pode ter evoluído no Norte, mas os países no Sul eram mais «inclusivos» antes do colonialismo e agora são várias vezes pioneiros na inclusão sustentável e real. As abordagens da educação **habitual** eram, frequentemente, muito inclusivas e as comunidades, habituadas a confiarem umas nas outras, podem ser mais tolerantes em relação a certos tipos de diferença. Deveria ser reconhecido, contudo, que o preconceito e a discriminação são apresentados em todas as sociedades. E os doadores e agências de desenvolvimento ainda tentam impor as suas próprias versões de educação inclusiva, sem que exista, previamente, consulta e participação. Estas situações deveriam ser evitadas.

DE QUE MANEIRA ESTÁ A INCLUSÃO LIGADA A DESAFIOS CHAVE EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO, TAIS COMO TAXAS DE DESISTÊNCIA ESCOLAR, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, MATRÍCULAS DAS MENINAS, CURRÍCULOS RÍGIDOS, FALTA DE RECURSOS?

A educação inclusiva está centralmente ligada a estas questões e proporciona soluções concretas para muitos problemas. Para a educação inclusiva ser sustentável, as escolas têm que melhorar, tornar-se flexíveis e responder à diversidade. Onde foi implementada a educação inclusiva e quando as percentagens de abandono/repetência foram avaliadas, estas reduziram.

A INCLUSÃO QUER REALMENTE DIZER EDUCAR TODAS AS CRIANÇAS DE UMA DADA COMUNIDADE NO MESMO EDIFÍCIO ESCOLAR?

Existem cada vez mais e mais exemplos da forma como uma escola realmente flexível e centrada a criança ou «centro de aprendizagem da comunidade» pode acomodar todas as crianças. Mas é essencial que a «escola» não seja vista de uma maneira rígida e tradicional. Precisa de ser uma comunidade muito flexível, e orientada para a criança e responder de forma criativa à situação local.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SIGNIFICA A MESMA COISA QUE ESCOLARIDADE INCLUSIVA?

Não, a educação inclusiva é muito mais vasta que a escolaridade, mas nos países do Norte, as escolas tem sido o foco principal da educação inclusiva. Em dois terços do mundo (o Sul), a educação é muito mais que a escolaridade. Nestes países, a educação pode ser não-formal ou informal e inclui uma variedade de iniciativas baseadas na comunidade. E também a educação começa no, e dentro, do lar. A educação inclusiva tem em consideração a família e o lar. Existe o perigo das escolas e da educação primária serem demasiado salientadas, mesmo embora as pesquisas demonstrem que outros sistemas menos formais são, várias vezes, muito mais eficazes e centrados no aluno.

QUAL É A DIFERENÇA ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INTEGRADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL?

A educação inclusiva centra-se e modifica o sistema de educação, enquanto a educação integrada e a educação especial focam, fundamentalmente, a criança e a forma de a modificar. Porém, isto é uma perspectiva simplificada, e existem exemplos de boa a má

qualidade de ambos. O desafio para o futuro é como usar os recursos e o profissionalismo da educação especial para promover uma inclusão com bons recursos e apoiada por todo o sistema educativo.

É A INCLUSÃO REALMENTE APROPRIADA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS SEVERAS E PARA AQUELES QUE SÃO SURDOS OU SURDOS CEGOS?

Sim, proporcionar educação inclusiva é entendido como alguma coisa que se adapta à criança, é mais vasta que escolaridade e não é um sistema rígido ao qual as crianças têm que se adaptar. Também precisa de recursos e materiais apropriados. Ainda permanecem muitas dúvidas sobre o que é uma escola e o qual a sua importância. A questão chave é ter como objectivo uma sociedade inclusiva, um planeamento e uma orientação educativa inclusiva e estratégias flexíveis.

EXISTE ALGUMA MANEIRA «CERTA» PARA PRATICAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA? EXISTE ALGUM PLANO CLARO QUE POSSAMOS SEGUIR?

Existem alguns valores, crenças e princípios subjacentes á educação inclusiva, os quais são baseados num modelo social e estão baseados nos direitos humanos. Mas não existe nenhum plano detalhado ou respostas mágicas. De facto, é essencial que a educação inclusiva seja planeada e implementada de uma maneira participativa, firmemente baseada na cultura e contexto locais e usar plenamente os recursos existentes. É preciso empenho, tempo e esforço para fazer a educação inclusiva ser um sucesso e ser sustentável.

A INCLUSÃO É REALMENTE PRÁTICA, PARTICULARMENTE EM PAÍSES COM POUCOS RECURSOS E MUITOS DESAFIOS?

Sim, alguns dos melhores exemplos da educação inclusiva são baseados nos países mais pobres do Sul. A educação inclusiva é muito mais prática que a educação segregada. É também muito mais eficaz que apenas excluir grupos de crianças e depois ter que lidar com as consequências de elevadas taxas de analfabetismo e cidadãos passivos e dependentes.

NÃO É A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DISPENDIOSA? QUAL É O SEU PREÇO? OS PAÍSES POBRES PODEM SUSTENTÁ-LA?

Os doadores e agências de desenvolvimento começaram a abordar as questões dos custos e podem demonstrar que, embora tenha que haver investimento financeiro, não precisa de ser grande, mas precisa de ser gasto apropriadamente, nos níveis correctos. O resultado da qualidade na educação para todos é um investimento seguro a longo prazo. A verdadeira inclusão pode aumentar a tolerância em relação à diferença e contribuir para uma sociedade pacífica e instruída.

SE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRETENDE MODIFICAR O SISTEMA EM VEZ DE SE CONCENTRAR NOS INDIVÍDUOS, ENTÃO NÃO VAI TORNAR OS ALUNOS VULNERÁVEIS E OS GRUPOS EXCLUÍDOS E ESQUECIDOS?

Esta é a razão pela qual uma abordagem paralela é necessária – modificar o sistema e também criar condições para os grupos vulneráveis terem mais poder e serem apoiados. Isto é muito diferente de se concentrar apenas no indivíduo/grupo para tentar fazê-lo parecer «normal» e para se adaptar ao ensino regular. O ensino regular e a inclusão são criticados justamente porque estas abordagens podem ser usadas como uma desculpa para evitar abordar as questões da discriminação e da exclusão. Por outro lado, as abordagens que têm como objectivo «um único problema» raramente são sustentáveis e não se visam as barreiras institucionais, do ambiente e das atitudes. Por isso, ambas as abordagens são necessárias.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AINDA É UM CONCEITO ÚTIL? NÃO É ABRANGIDA POR OUTROS CONCEITOS, TAIS COMO «QUALIDADE DA EDUCAÇÃO», «EDUCAÇÃO PARA TODOS» E «EDUCAÇÃO BASEADA NOS DIREITOS»? QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS?

O termo, educação inclusiva vai, eventualmente, acabar por cair em desuso e ser substituído. A linguagem em si não é assim tão importante. Neste livro, o termo, educação inclusiva ainda é usado, pois muitas pessoas ainda estão apenas a começar a perceber os conceitos e as abordagens que esta inclui. Para alguns, este termo pode já estar ultrapassado, mas, para outros, ainda é um conceito novo e um conceito que realmente capta a atenção para aspectos importantes e interessantes da educação e da sociedade – inclusão, exclusão, diversidade, discriminação.

ABORDAGENS BASEADAS NOS DIREITOS

Na realidade, a inclusão pode ser tomada como parte de uma abordagem baseada nos direitos, mas a sociedade não se apercebe disto ou não a pratica, e essa é a razão porque grupos marginalizados continuam a sentir a necessidade de criar mais convenções e documentos baseados nos direitos, a salientarem especificamente a sua situação. Os direitos humanos, a um nível legal, são um campo vasto e complexo que levanta muitos dilemas. As soluções para os problemas humanos e certos direitos ou grupos de direitos são vistos, como prioridades para certos grupos e, como opositores para outros.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Este é outro conceito que deveria adoptar a inclusão. De facto, o conceito de «qualidade» significa várias coisas diferentes e certamente que não quer sempre dizer, inclusão – um grupo de estudantes de elite podem receber uma educação de «qualidade» se os rácios entre aluno/professor forem pequenos, se os professores forem bem preparados, e os recursos forem abundantes. Cada vez mais, as escolas para manterem a «qualidade» não estão dispostas a matricular alunos que irão afectar as suas médias nos resultados dos exames, ou apresentarem «problemas» de comportamento. Um real sistema de educação de qualidade deveria ser plenamente inclusivo para todas as pessoas da comunidade, mas o termo qualidade não sugere isso automaticamente.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

“Todos” deveria significar, todos, mas, como demonstram a literatura e os relatórios de seguimento da EPT (Educação Para Todos), muitos grupos continuam excluídos tanto na política como na prática. A educação inclusiva como conceito salienta a importância de uma política e prática inclusiva para todos.

SERÁ QUE AS ATITUDES E COMPORTAMENTOS «ANTI INCLUSIVOS» PODEM REALMENTE SER QUESTIONADOS E ALTERADOS?

Sim, podem. São dadas sugestões e exemplos nos capítulos do 4 ao 11. É importante estar ciente do ciclo do estereótipo, preconceito, discriminação e opressão institucional, e como todos nós contribuimos para manter este ciclo. Torna-se possível contrariá-lo se nos tornarmos cientes dos nossos próprios valores e crenças negativas e falsas. Cada cultura e contexto têm os seus problemas específicos e realmente mudar comportamentos institucionalizados leva tempo. Tolerar e aceitar a diferença vai ser sempre um desafio para a sociedade e precisa de vigilância constante.

EXISTEM TANTAS INICIATIVAS E PRIORIDADES EDUCATIVAS – QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Na realidade, toda a educação deveria ser inclusiva – a educação inclusiva é uma abordagem e filosofia demasiado **arqueada** e não deveria estar em competição com outras iniciativas. Porém, é um problema e um desafio real a um nível prático. Alguns dos maiores defensores da educação inclusiva (por exemplo, a UNESCO) são eles mesmos sujeitos ao «problema da sobrecarga» e são dificultados pela sua própria estrutura e burocracia. Por isso, a educação inclusiva torna-se apenas mais um tópico que a maioria das pessoas desconhece.

AS ESCOLAS JÁ ESTÃO SOBRECARRREGADAS E SOB DEMASIADA PRESSÃO PARA ALCANÇAR OS SEUS OBJECTIVOS – A INCLUSÃO NÃO TORNA ISTO PIOR?

Esta questão levanta problemas e debates fundamentais que ultrapassam o objectivo deste livro. Uma resposta simples é: a educação é mais que escolarização e em vez de colocar todas as exigências em cima das escolas, é necessário ter ideias mais criativas que apoiem a educação desde o nascimento, ao longo da vida e de uma vasta variedade de formas. Em segundo lugar, «objectivos» são várias vezes interpretados num sentido estreito, referindo-se muitas vezes aos resultados das avaliações ou das realizações académicas. Contudo, para uma escola que dá realmente prioridade ao bem-estar e a uma educação apropriada e eficaz para todos os alunos, ao prepará-los para uma sociedade tolerante e diversificada, a inclusão é uma qualidade essencial a desenvolver.

12.2 COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

Este livro apresentou um panorama geral da situação da educação inclusiva tal como é hoje, com especial referência à maioria do mundo – os países economicamente mais pobres do Sul. Eis uma síntese das principais mensagens:

- **A educação inclusiva não é uma estratégia separada** para ser utilizada para educar um grupo específico – é um processo e um objectivo que representa determinadas qualidades ou características da Educação Para Todos (EPT). A educação inclusiva deveria ser um meio de alcançar a EPT, e a EPT deveria ser um meio de alcançar a inclusão.
- **A educação inclusiva visa a mudança do sistema educativo**, e não rotular e tentar mudar individualmente crianças ou grupos. Não exclui a necessidade de responder à diversidade, mas encara esta resposta como o identificar das barreiras à aprendizagem para indivíduos ou grupos de crianças.
- **A educação inclusiva é mais vasta que a escolaridade.** Temos tendência a pensar que a educação equivale a escola e a escola equivale a estruturas rígidas e inalcançáveis. É difícil para a educação inclusiva ajustar-se neste modelo. Nos países pobres, a falta de infra-estruturas e a falta de escolas pode ser uma oportunidade para criar uma educação mais centrada na criança e mais apropriada, relevante e inclusiva. A educação inclusiva implica pensar criativamente sobre a forma de incluir todas as crianças num sistema que abarca as escolas, os programas não-formais, a educação baseada em casa, os pequenos grupos de aprendizagem da língua materna e que pode envolver plenamente a comunidade.
- **A educação inclusiva vai desde o nascimento ao longo da vida.** A aprendizagem inicia-se no nascimento e continua ao longo da vida. Uma pesquisa demonstrou que os primeiros anos são os mais eficazes para a educação e para superar desvantagens ou atrasos no desenvolvimento. Um sistema flexível, centrado no aluno proporciona oportunidades de educação ao longo da vida.
- **A educação inclusiva faz parte de um objectivo mais vasto que consiste em trabalhar para uma sociedade inclusiva.** Não é apenas sobre métodos e sistemas, mas é sobre valores e crenças essenciais, sobre a importância de respeitar e valorizar a diferença, não discriminar e colaborar com outros para criar um mundo mais justo.

O QUE MAIS?

Qualquer discussão sobre educação inclusiva é uma discussão sobre a educação em geral – um tópico vasto. Mesmo com acréscimos e actualizações, existem questões chave que ou faltaram ou foram referidas apenas por alto. Este livro não aborda/insere:

- Informação sobre metodologias práticas na sala de aula – que têm sido apresentadas noutros locais e cujas fontes são sugeridas na secção «o que se segue»;
- Estratégias de formação de professores – é muito importante formar professores para a educação inclusiva e embora alguns exemplos tenham sido dados, está para além do objectivo deste livro abordar esta questão de forma mais ampla.

Tópicos que foram apenas parcialmente abordados:

- Exemplos positivos de inclusão, relacionados a diferentes grupos, locais, formas, etc. Esta edição apresentou muitos exemplos, mas ainda dominam os relacionados com a

deficiência. É necessário mais trabalho para incluir exemplos e estudos de caso que tratem de outras situações para além da deficiência.

- Diferentes etapas da vida – novamente, esta edição incluiu a discussão e exemplos sobre a primeira infância e educação ao longo da vida, mas ainda é difícil encontrar, bons estudos de caso relativos a esta matéria. São necessários mais.
- Questões controversas/tabus sobre a diferença e a exclusão – esta educação acrescentou discussões sobre o abuso sexual e o uso de drogas, problemas a nível da saúde mental e VIH/SIDA. Mas, globalmente, ainda existe muita discriminação e aqui não foram abordadas questões controversas relacionadas com a religião, certos grupos étnicos e orientação a sexual.
- Situações de segregação existentes – Discutiui-se aqui a questão das escolas especiais segregadas, mas ainda existem formas de segregação que são aceites de forma comum que não foram referidas em pormenor. Por exemplo, a segregação de acordo com idade, género e religião é comum, mas nem sempre por razões educativas positivas.
- O papel das escolas – esta edição debateu a questão de se saber até que ponto a educação inclusiva equivale à escolaridade inclusiva e questionou a tendência que os financiadores e as agências de desenvolvimento têm de focar a sua atenção e os recursos na colocação das crianças nas escolas primárias. Porém, poderia ter sido mais referido o papel das escolas e das experiências educativas alternativas e a importância de se questionarem ideias feitas sobre estas matérias.

Por fim, a educação inclusiva é um processo dinâmico que irá mover-se para a frente e para trás, entre discussões teóricas e a implementação prática. Este livro é uma pequena contribuição. A secção «o que se segue» sugere outras fontes de informação sobre este assunto muito vasto, complexo e culturalmente diverso.

130 QUE SE SEGUE? COMO SABER MAIS?

Como foi referido na secção 5.2, sobre a informação relativa à inclusão, existe uma separação crescente entre as pessoas que passaram pela experiência de ter demasiada informação e aqueles a quem faltam os acessos a competências e conhecimentos básicos. Contudo, o desafio é o mesmo para todos: encontrar informação útil, relevante e apropriada. Ainda mais problemático é encontrar informação que estimule o nosso pensamento, nos ajude a questionar a nossa prática, nos dê novas perspectivas e origine debates produtivos. O que se segue não é uma lista completa de recursos – isto seria uma enorme tarefa, para além do âmbito desta publicação. Em vez disso, é uma compilação de informação básica e fundamental e uma orientação, sobre a forma de obter bibliografias detalhadas e recursos. Tenho a esperança que isto estimule o leitor a pesquisar mais profundamente, a questionar, a debater e a estudar criticamente, tendo por objectivo final melhorar e expandir a educação inclusiva para todos.

PRINCIPAIS FONTES DE INFORMAÇÃO

EENET – The Enabling Education Network

c/o Educational Support and Inclusion School of Education
University of Manchester
Oxford Road
Manchester M13 9PL
UK
Tel: +44 (0)161 275 3711
Tlm.: +44 (0)7929 326 564
Fax: +44 (0)161 275 3548
Email: info@eenet.org.uk
Website: www.eenet.org.uk

A EENET é um recurso fundamental e uma rede global de informação sobre educação inclusiva, em relação a países economicamente mais pobres e grupos marginalizados, em todo o mundo. Produz um Boletim, uma vez por ano, tem um site muito esclarecedor, e encoraja o debate crítico sobre problemas da educação inclusiva, através de variadíssimas actividades em rede. Tem uma lista de recursos disponível.

UNESCO Departamento de Educação

UNESCO Inclusive Education, Division of Basic Education
7, Place de Fontenoy - 75352 PARIS 07 SP
France
Tel: +33 (0)1 45 68 11 95
Fax: +33 (0)1 45 68 56 26 / 7
Contacto: Mr Andrea Valentini
Email: a.valentini@unesco.org
Website: www.unesco.org/education

Para recursos específicos, ver referências ao longo deste livro. A UNESCO tem uma extensa colecção de materiais sobre Educação para Todos, educação inclusiva e uma variedade muito vasta de temas e questões, relativamente à educação, tais como, o género, formação de professores, qualidade, etc.

UNESCO Bangkok

UNESCO Bangkok tem também muitos recursos sobre educação, úteis e relevantes
Asia and Pacific Regional Bureau for Education
Mom Luang Pin Malakul Centenary Building 920 Sukhumvit Road
Prakanong, Klongtoey
Bangkok 10110
Thailand
Tel: +66 2 3910577
Fax: +66 2 3910866
Email: Bangkok@unescobkk.org
Website: www.unescobkk.org

OUTRAS AGÊNCIAS/MOVIMENTOS/REDES

Association for the Development of Education in Africa (ADEA)

Website: www.adeanet.org

Child-to-Child Trust

Child-to-Child é uma rede internacional que promove a participação das crianças na saúde e no desenvolvimento. Produz materiais úteis e formação indispensável para a educação inclusiva.

Child-to-Child Trust Institute of Education 20 Bedford Way

London WC1 H 0AL UK

Tel: +44 (0)207 6126649

Fax: +44 (0)207 6126645

Email: cenquiries@ioe.ac.uk

Website: www.child-to-child.org

Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).

A CREATE desenvolveu uma base de dados que pode se consultada, on-line, com mais de 1.400 entradas sobre a educação.

Email: create@sussex.ac.uk

Website: www.create-rpc.org/database

Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

O CSIE fornece informação sobre a inclusão e questões afins. É uma instituição de fins não lucrativos, registada no Reino Unido, e o seu trabalho é baseado nos princípios dos direitos do homem.

New Redland Building Coldharbour Lane

Frenchay

Bristol BS16 1 QU

UK

Tel: +44 (0)117 328 4007

Fax: +44 (0)117 328 4005

Email: admin@csie.org.uk

Website: www.csie.org.uk

Child Rights Information Network (CRIN)

A CRIN é uma rede enorme de activistas e praticantes dos direitos da criança. Tem uma vasta base de dados e um Boletim periódico.

Child Rights Information Network (CRIN)

c/o Save the Children UK 1 St John's Lane

London EC1 M 4AR

UK

Tel: +44 (0)20 7012 6866

Fax: +44 (0)20 7012 6952

Email: info@crin.org

Website: www.crin.org

Deaf Africa Fund (DAF)

O DAF existe para satisfazer as necessidades das crianças surdas e suas famílias nos países com baixos rendimentos. Uma dessas necessidades refere-se aos pais e consiste na informação actualizada e na oportunidade de conhecerem outros pais, no seu próprio país e noutros países.

Deaf Africa Fund

Chapel Cottage

7 King Street

Much Wenlock TF13 6BL UK

Deaf Child Worldwide (DCW)

O site da DCW's contém vários documentos úteis sobre a educação de crianças surdas, nos países do Sul, numa variedade de ambientes.

15 Dufferin Street

London EC1Y 8UR

UK

Tel: +44 (0)20 7549 0454

Fax: +44 (0)20 7251 5020

Email: info@deafchildworldwide.org

Website: www.deafchildworldwide.org

Disability Equality in Education (DEE)

A DEE apoia a inclusão educativa de pessoas com deficiência no ensino regular, através de acções de formação, consultadoria e recursos. É uma Agência do Reino Unido que se baseia nos direitos humanos e com recursos úteis.

Website: www.diseed.org.uk/Index.htm

Education for All: Fast Track Initiative

Website: www.efasttrack.org

Global Campaign for Education

Website: www.campaignforeducation.org/

Website PT: <http://www.educacaoparatodos.org/>

Global Programme on Disability and Development - Education Working Group (GPDD)

Website: www.worldbank.org/disability/gpdd

Inclusion International

A Inclusion International é uma organização de defensores dos direitos humanos, que promove a inclusão, igualdade e oportunidades para pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias, a nível mundial.

Inclusion International

c/o The Rix Centre

University of East London

Docklands Campus

4-6 University Way

London E16 2RD

UK

Tel: + 44 (0)208 223 7709

Fax: + 44 (0)208 223 7411

Email: info@inclusion-international.org

Website: www.inclusion-international.org

International Disability and Development Consortium (IDDC)

O IDDC, fundado em 1994, é um consórcio global, englobando actualmente vinte ONG que apoiam trabalhos na área da deficiência e do desenvolvimento em mais de cem países, por todo o mundo. Tem um grupo de trabalho sobre a educação inclusiva.

Contacto: Pia Wurzer

IDDC, c/o LFTW

Rue Washington 40

B-1050 Brussels

Belgium

Tel: +32 (0)2 644 43 23

Email: info@iddcconsortium.net

Website: www.iddcconsortium.net

Save the Children Sweden (SCS)

A SCS trabalha para os direitos das crianças, desenvolvendo conhecimento sobre as condições e necessidades das crianças, apoiando o desenvolvimento de práticas e programas de apoio, divulgando a experiência adquirida e influenciando a opinião pública e os responsáveis pelas decisões.

Através da Assessora Regional de Educação da SCS, Els Heijnen, responsável pelo Sul e Ásia Central, está disponível uma vasta lista de recursos.

Email: rosca@sca.savethechildren.se or elsheijnen@gmail.com

Save the Children Sweden

SE 107 88

Stockholm

Sweden

Fax: +46 (0)8 698 90 20

Email: info@rb.se

Website: www.rb.se

United Nations Girls Education Initiative - UNGEI-

Website: www.ungei.org

UNESCO – The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion. A Flagship under the Education for All Programme

Website: www.inclusionflagship.net/index2.shtml

Save the Children UK (SC UK)

A SC UK é a principal instituição internacional não lucrativa do Reino Unido para as crianças. A SC UK trabalha em mais de setenta países em programas de emergência e iniciativas de desenvolvimento a longo prazo. Produziu vários materiais sobre educação inclusiva, muitos dos quais estão disponíveis através do site do EENET.

Contacto: Helen Pinnock

Save the Children UK

1 St John's Lane

London EC1M 4AR

UK

Tel: +44 (0)20 7012 6400

Email: h.pinnock@savethechildren.org.uk

Website: www.savethechildren.org.uk

Source

A Source é um centro de apoio de informação internacional que visa o apoio à gestão, ao uso e impacto da informação sobre a saúde e a deficiência. Tem listas de recursos sobre a educação inclusiva e sobre outros assuntos.

Source International Information Support Centre

2nd Floor, Institute of Child Health 30 Guilford Street

London WC1 N 1 EH

UK

Tel: +44 (0)20 7829 8698

Fax: +44 (0)20 7404 2062

Email: source@ich.ucl.ac.uk

Website: www.asksource.info

United Nations Children's Fund (UNICEF)

A UNICEF tem uma vasta variedade de recursos sobre o género, as escolas “amigas das crianças” e outros assuntos importantes.

Website: www.unicef.org

Website PT: www.unicef.pt

ANEXOS

ANEXO 1 - INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS FUNDAMENTAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- 1948 Declaração Universal dos Direitos do Homem – Artigo 26
- 1960 Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação em Educação – Artigos I, III e IV
- 1965 Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – Artigo V
- 1966 Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais – Artigo 13
- 1966 Convenção Internacional sobre os Direitos Cívicos e políticos – Artigos 18 and 19
- 1973 Convenção da OIT sobre a Idade Mínima para o Emprego – Artigo 7
- 1979 Convenção Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – Artigo 10
- 1982 Programa Mundial Sobre as Propostas de Desenvolvimento das Pessoas com Deficiência, Acção Nacional, parte 2
- 1989 Convenção sobre os Direitos da Criança – Artigos 23, 28 e 29
- 1989 Convenção da OIT Sobre os Povos indígenas e Tribais – Artigos 26, 27, 28, 29, 30 e 31
- 1990 Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien
- 1993 Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência
- 1994 A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das necessidades Educativas Especiais
- 1999 Convenção da OIT Sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil – Article 7
- 1999 Avaliação de Salamanca Cinco Anos Depois
- 2000 Plano de Acção de Dakar
- 2000 Objectivos de Desenvolvimento do Milénio Sobre a Redução da Pobreza e o Desenvolvimento
- 2002 Relatório da EPT – O Mundo vai no bom caminho?
- 2004 Relatório da EPT – Conseguir a igualdade de género
- 2005 Relatório da EPT – O imperativo da qualidade

2006 Relatório da EPT – A alfabetização, um factor vital

2006 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

2007 Relatório Global da EPT: Bases Fundamentais – A Intervenção e Educação Precoces

2008 Relatório Global da EPT: Educação para todos em 2015 – vamos conseguir?

ANEXO 2: CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS, 1989

Ver o site: <http://redeinclusao.web.ua.pt> - Recursos

ANEXO 3: DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, JOMTIEN, 1990

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (EPT) – no Artigo 3 sobre «Universalizar o acesso à educação e promover a equidade» – foi mais longe que a Declaração Universal. Reconheceu que as disparidades educacionais existiam e que muitos grupos específicos estavam vulneráveis à discriminação e exclusão. Estes incluíam as meninas, as crianças pobres, de rua e trabalhadoras, populações rurais e remotas, grupos minoritários étnicos, com menção em particular, às pessoas com deficiência. Jomtien também acentuou a necessidade de se modificar o sistema rígido e prescritivo de educação para adoptar um sistema flexível, “feito à medida”, adaptado às necessidades, culturas e circunstâncias dos alunos.

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tal, é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades.

Para que a educação básica se torne equitativa, é necessário oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todas as barreiras que impedem a sua participação activa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Deve ser assumido um compromisso efectivo para superar as disparidades educativas. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nómados e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educativas.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

ANEXO 4: PROGRAMA DE ACÇÃO MUNDIAL, 1982 E NORMAS SOBRE A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 1993

O Programa de Acção Mundial para as Pessoas com Deficiência

- Este programa esteve na origem do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981, um período marcante na história dos direitos da deficiência. O Programa de Acção Mundial estabeleceu as bases para a educação inclusiva ao declarar que:
- A educação das pessoas com deficiência deverá, na medida do possível, integrar-se no sistema educativo comum.
- A responsabilidade pela sua educação deverá caber às autoridades educativas. (Nota, em vários países a educação de crianças com deficiência estava sob a autoridade de outros ministérios, tais como o da saúde ou segurança social, ou mesmo nenhum).
- As leis sobre a educação obrigatória devem incluir as crianças com todos os tipos de deficiências, envolvendo também as que têm deficiências mais severas.
- Os serviços educativos para crianças com deficiência devem ser individualizados, localmente acessíveis e globais.

Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência

Estas normas dizem respeito a todos os direitos das pessoas com deficiência. A Regra 6 centra-se na educação e está de acordo com Jomtien, quando diz que as pessoas com deficiências devem ser educadas como «uma parte integral no sistema educativo», e que os Estados devem ser responsáveis pela sua educação. A educação de pessoas com deficiência tem sido orientada, demasiadas vezes, por agências não-governamentais, deixando assim os governos «livres» desta responsabilidade. Pontos essenciais:

O estado deve ter a responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência, e deve:

- ter uma política clara;

- ter um currículo flexível;
- proporcionar materiais de qualidade e formação e apoio contínuos para os professores.
- A promoção da integração nas escolas de ensino regular deve obedecer a algumas condições essenciais: deve ter recursos adequados e ter alta qualidade – não deverá ser vista como uma opção barata (6,p.2).
- Deverá ser dada atenção especial a crianças das primeiras idades e de nível a pré-primário e a mulheres com deficiência (6, p.5).
- Os programas baseados-na-comunidade são considerados como complementares da educação «integrada» (6, p.7).
- Quando o sistema comum é inadequado e para o caso dos alunos surdos e surdos/cegos (6, pp.8 e 9), a educação especial não fica excluída

Regra 6

Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de educação nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes integrados. Deve ser assegurado que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema educativo.

Parág. 1. A responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência em ambientes integrados cabe às autoridades educativas, em geral.

Parág. 2. O ensino nas escolas regulares pressupõe a existência de serviços de interpretação e de outros serviços de apoio adequados.

Parág.6. Estabelece a necessidade de: a) se adoptar uma política clara, b) se permitir a flexibilidade e adequação dos planos curriculares, c) se proporcionarem materiais educativos de qualidade, formação contínua de professores e pessoal docente de apoio.

Parág 7. A educação integrada e os programas baseados-na-comunidade devem ser considerados como abordagens complementares,

Parág 8. Nas situações em que o sistema educativo geral não esteja ainda em condições de responder às necessidades de todas as pessoas com deficiência, pode considerar-se o ensino especial, (...) em alguns casos, em relação a alguns alunos com deficiência, o ensino especial pode ser considerado como mais adequado.

Parág 9. (...) A educação as pessoas surdas e surdas/ cegas, pode porventura ser ministrada de forma mais adequada em escolas que lhes sejam especialmente destinadas ou em classes ou unidades especiais(...)

ANEXO 5: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACCÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994

Ver o site: <http://redeinclusao.web.ua.pt> - Recursos

ANEXO 6: CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006

Ver o site: <http://redeinclusao.web.ua.pt> - Notícias

ANEXO 7: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, DAKAR, 2000

Ver o site: <http://redeinclusao.web.ua.pt> - Notícias

NOTAS FINAIS E REFERÊNCIAS

¹ Global Campaign for Education website:

www.campaignforeducation.org/about/about.html

² UN (2003) The Human Rights Based Approach to Development Cooperation: Towards a common understanding among UN agencies, Geneva: UNDG. “Development cooperation contributes to the development of the capacities of ‘duty-bearers’ to meet their obligations and/or of ‘rights-holders’ to claim their rights.”

³ GCE website: www.campaignforeducation.org/about/about.html

⁴ Ratification defines the international act whereby a state indicates its consent to be bound to a treaty if the parties intend to show their consent by such an act (www.untreaty.un.org).

⁵ Graham-Brown, S (1991) Education in the Developing World: Conflict and crisis, Harlow: Longman Group UK Ltd. p.2

⁶ UN (2000) World Declaration on Education for All, (Article III, parag. 4): www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

⁷ Ibid., Article III, parag. 5

⁸ UN (1989c) Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, Article 10, c: www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm

⁹ UN (1989b) ILO Convention Concerning Indigenous and Tribal Peoples, Part VI, Article 27: www.unhcr.ch/html/menu3/b/62.htm

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid. Article 28. Note: Literacy refers not simply to the process of reading and writing, but also to understanding and being able to manipulate and use words, language and written text. It increasingly refers to other forms of literacy, such as being able to interpret or use images – i.e. visual literacy

¹² Ibid., Article 29

¹³ Ibid., Article 31

¹⁴ UN (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities: www.un.org/disabilities/convention/convention.shtml

¹⁵ UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

¹⁶ Rieser, R (2007) 'The first UN convention of the millennium: Inclusive education is a right', Enabling Education, no. 11, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news11/page17.shtml

¹⁷ The EFA Assessment, begun in 1998, involved 180 countries and was the most comprehensive study ever made of basic education.

¹⁸ UNESCO (2000b) The Dakar Framework for Action, Education For All: Meeting our collective commitments, Article 8, www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml

¹⁹ Ibid., expanded commentary, parag. 33

²⁰ Gender parity refers to the drive to ensure that there are the same numbers of girls in school as boys.

²¹ UNESCO (2007) EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by the Year 2015: Will we make it?, Paris: UNESCO, p.3, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>

²² The MDGs developed at the UN Millennium Development Summit (September 2000) have been endorsed by the World Bank and 149 heads of state, among others.

²³ A study by the World Institute for Development Economics Research at United Nations University ('World Distribution of Household Wealth') accessed via http://en.wikipedia.org/wiki/Distribution_of_wealth

²⁴ See Annex 8 for more details.

²⁵ Kisanji, J (1999) 'Historical and Theoretical Basis of Inclusive Education', Manchester: CEN, University of Manchester

²⁶ Kisanji, J (1998) 'The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps' in *International Journal of Inclusive Education*, vol. 2, no. 1, pp. 55-72

²⁷ Freire, P (1971) *Pedagogy of the Oppressed* London: Penguin.

²⁸ Gandhi, MK (1997) *Hind Swaraj and Other Writings* Cambridge: CUP.

²⁹ For further information see also Section 1.1 and Annex 2.

³⁰ EENET (2002) *Family Action for Inclusion in Education*, Manchester: EENET

³¹ Wilson, K, Miles, S and Kaplan, I (2008) *Family Friendly! Working with deaf children and their communities worldwide*. London: Deaf Child Worldwide.

³² Pereira, W and Seabrook, J (1990) *Asking the Earth: The spread of unsustainable development*, London: Earthscan Publications, p19

³³ 'Guidelines for the Asia and Pacific EFA Mid-Decade Assessment: Reaching the unreached', Bangkok: UNESCO. See: www.unescobkk.org/efa

³⁴ Analysis draws on: DfID (2000) *Towards Responsive Schools: Supporting better schools for disadvantaged children*, which provides several case studies demonstrating how these problems have been addressed; and on EFA Global Monitoring Reports.

³⁵ See Annex 10 for an overview of North/South contexts.

³⁶ Stubbs, S (1998) 'What is Inclusive Education? Concept Sheet', www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml

³⁷ Ainscow, M (2006) 'Towards a more inclusive education system, where next for special schools?' in *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, edited by Ruth Cigman, London: Routledge.148

³⁸ See Annex 11 for a complete list and further details.

³⁹ UNESCO (1999) *Salamanca 5 Years On: A review of UNESCO activities in light of the Salamanca Statement and Framework for Action*, Paris: UNESCO, p.10.

⁴⁰ Ainscow, M and Booth, A (revised 2002) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol: CSIE, p.13. This set of materials was developed in a participatory manner in the UK to guide schools through a process of inclusive school development. It has now been translated into 27 languages and is used throughout the world. See www.eenet.org.uk to access many of the translations.

⁴¹ The EENET/IDDC Seminar on Inclusive Education, convened in Agra, India in 1998, was the first ever international seminar focusing on inclusive education in the context of economically poorer countries in the South. It aimed to learn from the experience of practitioners in poorer countries and share locally relevant challenges and solutions to

inclusive education. See: www.eenet.org.uk/theory_practice/agra/agra.shtml for the seminar report.

⁴² South Africa Department of Education (2001) Building an Inclusive Education and Training System, Education White Paper no 6, p.6 paragraph 10 and p.16, 1.4.1. See: www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf

⁴³ UNESCO (1999), p.9.

⁴⁴ UNESCO (2005b) Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all Paris: UNESCO, p.13.

⁴⁵ Ainscow, M and Booth, T (1998) From Them to Us, London: Routledge, p.2.

⁴⁶ Office for Standards in Education (Ofsted) (2001) Evaluating Educational Inclusion, Guidance for Inspectors and Schools, London: Ofsted, p.6.

⁴⁷ UN (2003)

⁴⁸ UNICEF and UNESCO (2007) Human Rights Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education, New York: UNICEF.

⁴⁹ Stubbs, S (1995) 'Trip Report, Thailand', internal document, Save the Children UK

⁵⁰ Stubbs, S (1995) 'Trip Report, Kenya', internal document, Save the Children UK

⁵¹ CRIN (2002) 'Factfile: Definitions of mainstreaming' CRIN Newsletter, No 15, www.crin.org/docs/resources/publications/crinvol15e.pdf

⁵² Most donors allocate ECCE less than 10 per cent of what they give to primary education, with over half allocating less than two per cent. UNESCO (2006) Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Paris: UNESCO, p.4.

⁵³ European Commission Education Council, Resolution on Lifelong Learning, see: http://europa.eu.int/comm/education/policies/ll/ll_en.html

⁵⁴ Child Welfare Scheme and UNESCO (2005) 'Policy Forum Report. Education For All: Non-formal education among street children in Nepal', Bangkok: UNESCO 149

⁵⁵ Miles, S (2000b) 'Overcoming Resource Barriers: The challenge of implementing inclusive education in rural areas', www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_1.shtml

⁵⁶ UNESCO (2000b) parag. 16.

⁵⁷ Miles, S (2000a) 'Overcoming Resource Barriers' An EENET Symposium presented at the International Special Education Congress, Manchester, 2000.

⁵⁸ Stubbs, S (1995) 'The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation', M.Ed. Thesis, University of Cambridge, www.eenet.org.uk/key_issues/action/sthesis/cover.shtml

⁵⁹ UNESCO (2000b)

⁶⁰ Mumba, P (2001) 'Democratisation in the classroom: Mpika, Zambia' in Enabling Education, No 5, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news5/p5.shtml

⁶¹ Stubbs, S (1995)

⁶² Source: www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html

⁶³ Source: www.unicef.org/lifeskills/files/CFSchecklist.doc

⁶⁴ For more information on the use of images in inclusive education, see: www.eenet.org.uk/images_section/images.shtml

⁶⁵ Shenkuti, N and Focas Licht, M (2005) 'Action research in North Gonder, Ethiopia' Enabling Education, No.9, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news9/page7.shtml. For more information on EENET's action research guidelines, see: www.eenet.org.uk/key_issues/action/action.shtml.

⁶⁶ See also: Save the Children (2005) Making a Difference: Training materials to promote diversity and tackle discrimination, London: Save the Children UK www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/Making%20a%20difference%20FINAL%20web.pdf

⁶⁷ Source: www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/gender/Gender%20Lens%20for%20Education%20Projects.doc

⁶⁸ Seek a gender balance in participants. Where a gender balance is not possible, seek a 'critical mass' of both women and men. A 'critical mass' is a large enough number to influence decision-making.

⁶⁹ "Examples of high-risk behaviours are behaviours that put children at risk of being infected with HIV/AIDS, being pulled into drug use or prostitution, being vulnerable to violence or child labour."

⁷⁰ "An organization with a gender-sensitive culture equally values the knowledge and skills of women and men and facilitates them being partners in decision-making. It employs, promotes and builds capacity of both. Men and women receive equal pay for equal work."

⁷¹ Source: www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/gender/Gender%20Lens%20-%20Measuring%20the%20Children-Friendliness%20of%20schools. DOC150

⁷² Source: www.internetworldstats.com/stats.htm

⁷³ Source: www.eenet.org.uk/newsletters/news4/p13.shtml

⁷⁴ Source: www.eenet.org.uk/newsletters/news5/p12.shtml

⁷⁵ Organised by IDDC and EENET in 1998, in Agra, India. See www.eenet.org.uk/theory_practice/agra/agra.shtml for more information.

⁷⁶ Holdsworth, J (1998) 'Focus on teacher education', Enabling Education, No 2, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news2/focust2.shtml

⁷⁷ World Vision UK (2007) Education's Mission Millions: Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans, Milton Keynes: World Vision UK, p.47, www.worldvision.org.uk/server.php?show=nav.1780

⁷⁸ South Africa Department of Education (2001) Education. White Paper No 6. Special Needs Education: Building an inclusive education and training system, Pretoria: Department of Education, www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf

⁷⁹ Source: www.eenet.org.uk/newsletters/news5/p8.shtml

⁸⁰ Ainscow, M (ed) (1991) Effective Schools for All, London: Fulton

⁸¹ Source: personal communication with teachers at the school, via EENET. See Section 3.4 for more on small units.

⁸² Stubbs (1995); Miles, S (2000b)

⁸³ Save the Children UK (2008) Making Schools Inclusive: How change can happen, London: Save the Children UK, p.14,

⁸⁴ *ibid.*, p.51

⁸⁵ *Ibid.*, p.52

⁸⁶ It is worth mentioning that stereotypes are not always negative (e.g. "people from this group are good dancers" is a positive statement, but is a generalisation that puts people in a box).

⁸⁷ See also Annex 12, and Section 4.4.

⁸⁸ Chambers, R (1992) Rural Appraisal, Rapid, Relaxed and Participatory, Discussion Paper 311, Brighton: IDS, preface

⁸⁹ See: Stubbs (1995)

⁹⁰ Save the Children (2008), p.14

⁹¹ Source: www.globaled.org/curriculum/wlita.html

⁹² Lewis, I (2003) 'Early marriage and education', Enabling Education, No 7, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page8.shtml

⁹³ For more information, see IPPF (2007) Taking Action to End Child Marriage: Resource Kit, London: IPPF 151

⁹⁴ NACID (2004) 'Strategy for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities, National Centre for Information and Documentation, Bulgaria. National

Centre for Information and Documentation. Retrieved from:
www.nacid.bg/sector06en.1_EDUCSTRAT.htm

⁹⁵ Closs, A (1999) 'Including the excluded in Czech schools', Enabling Education, No 3, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news3/p3.shtml

⁹⁶ Tabares, E (1998) 'Philippines – the introduction of a basic education initiative enables Manobo children to be included in mainstream schools', Enabling Education, No 2, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news2/focuscs2.shtml

⁹⁷ Klaas, R (2008) 'The benefits of mother tongue education in Senegal' Enabling Education, No 12, EENET

⁹⁸ Ahuja, A (2004) 'Focus on policy: Language and inclusion, Lao, PDR', Enabling Education, No 8, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page3.shtml

⁹⁹ Wilson, Miles and Kaplan (2008), p. 64

¹⁰⁰ Useful resources: Deaf Child Worldwide website www.deafchildworldwide.org; and Wilson, Miles and Kaplan (2008)

¹⁰¹ Wilson, Miles and Kaplan (2008) pp 77 and 86

¹⁰² *ibid.* p.104

¹⁰³ Mishra, S and Simms, B (2004) 'Including deafblind children' Enabling Education, No 8, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page13.shtml

¹⁰⁴ Eggertsdottir, R (1997) 'Good planning or a miracle?' Enabling Education, No 1, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news1/kalli.shtml

¹⁰⁵ Kids Matter: Australian Primary Schools Mental Health Initiative website. Canberra, Australian Government Department of Mental Health and Ageing. Retrieved from: www.apapdc.edu.au/kidsmatter

¹⁰⁶ Underhill, C (2003) 'Rupa's story: child carers and mental illness in India', Enabling Education, No 7, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page5.shtml

¹⁰⁷ Robson, S (2008) 'How do children affected by HIV and AIDS in Zambia cope with school?', id21 Research Highlight, 26 February 2008, www.id21.org/zinter/id21zinter.exe?a=28&i=e5sr1g1&u=489da11b

¹⁰⁸ 'World AIDS Day and HIV/AIDS Jamboree for School Children in Jakarta, Indonesia', EENET Asia Newsletter, No 2, <http://www.idp-europe.org/eenet/newsletter2/page41.php>

¹⁰⁹ Phissamay, P (2007) 'Why we need HIV and AIDS Prevention Education in Lao PDR', EENET Asia Newsletter, No 4, www.idp-europe.org/eenet/newsletter4/page17.php

-
- ¹¹⁰ Focas Licht, M (2000) 'Alternative Basic Education for Karamoja (ABEK) – Uganda', Enabling Education, No 4, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news4/p3.shtml 152
- ¹¹¹ 'Working Children and Education', Enabling Education, No 8, 2004, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page5.shtml
- ¹¹² Education For All: Non-Formal Education Among Street Children In Nepal, Child Welfare Scheme in Partnership with Ministry of Education and Sports, Ministry of Women, Children, and Social Welfare and Consortium for Street Children UK with Support from UNESCO Bangkok and Kathmandu, May 2005.
- ¹¹³ Rizk, AG (2005) 'Drug abuse: a challenge to education – Egypt', Enabling Education, No 9, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news9/page3.shtml
- ¹¹⁴ Zulu, J (2005) 'Sexual abuse and education in Zambia', Enabling Education, No 9, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news9/page6.shtml
- ¹¹⁵ Mumba (2001) and Mumba, P (1999) 'Twinning for inclusion A child-to-child project in Zambia', Enabling Education, No.3, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news3/p8.shtml.
- ¹¹⁶ For more information see: Machenje, E (2008) 'Inclusive vocational education, Morogoro, Tanzania' Enabling Education No.12, EENET; and Atlas Alliance (2008) Young Voices: Young people's views of inclusive education, Oslo: Atlas Alliance, available from EENET.
- ¹¹⁷ Save the Children (2008), p.33.
- ¹¹⁸ Fosere, M (2001) 'Mamello's story: The voice of young people', Enabling Education, No.5, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news5/p10.shtml
- ¹¹⁹ Bellini, L (2007) 'Inclusive education: From my perspective', Enabling Education, No. 11, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news11/page7.shtml
- ¹²⁰ Venkatesh, B (2000) 'Preparing communities for inclusion: The role of disabled activists in India', Enabling Education, No. 4, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news4/p5.shtml
- ¹²¹ Thapa, J (2001) 'Enabling Jetha to learn', Enabling Education, No.5, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news5/p15.shtml.
- ¹²² EENET (2002) Family Action for Inclusion in Education, Manchester, EENET, pp51-3, www.eenet.org.uk/key_issues/parents/family_action.pdf
- ¹²³ Enkhtsetseg, N (2004) 'Inclusive education and parents' involvement in Mongolia', Enabling Education, No.8, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page4.shtml.

-
- ¹²⁴ Mphohle, P and Paneng, H (1997) 'Inclusion through collaboration in Lesotho', Enabling Education, No 1, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news1/lesotho2.shtml
- ¹²⁵ Ogot, O (2004) 'Developing inclusive environments, Oriang, Kenya, Enabling Education, No.8, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page12.shtml.
- ¹²⁶ Prag, A (2004) Fostering Partnerships for Education Policy and Reform, Vietnam, Enabling Education, No 8, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news8/page23.shtml
- ¹²⁷ See: Mathura, BK (2008) 'Community participation in mother tongue based multilingual education in Bangladesh', Enabling Education, No.12, EENET; Durrnian, T (2007) 'Moving Towards Mother Language Education for Indigenous Children in Bangladesh', EENET Asia Newsletter, No 4; Save The Children (2007), Mother Language First, Save the Children UK: Bangladesh programme.153
- ¹²⁸ Schurmann, E (2006) 'Training disabled teachers in Mozambique', Enabling Education, No.10, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news10/page15.shtml
- ¹²⁹ Naiker, S (2003) 'The EENET Interview', Enabling Education, No. 7, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page14.shtml
- ¹³⁰ Holdsworth (1998)
- ¹³¹ Lehtomäki, E (2002) 'Inclusive schools in Mozambique - from policy to strategy', Enabling Education, No 6, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news6/page4.shtml
- ¹³² Dyer, C (2003) 'Teacher education and social inclusion in India: The role of teacher educators', Enabling Education, No 7, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page3.shtml
- ¹³³ Stubbs (1995)
- ¹³⁴ Williams (2003) cited in Booth, T (2006) 'The Index for Inclusion in use: Learning from international experience', Enabling Education, No 9, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news9/page5.shtml
- ¹³⁵ Ibid.
- ¹³⁶ Abualia, A (2006) 'Making the learning environment more welcoming, Palestine', Enabling Education, No 10, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news10/page12.shtml
- ¹³⁷ Páez, E (2003) 'Child Soldiers in Colombia, South America', Enabling Education, No 7, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page11.shtml
- ¹³⁸ KTWG, KTTC and Kaplan, I (2007) 'Teacher training in conflict situations: Karen State, Burma', Enabling Education, No 11, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news11/page12.shtml. See also: www.ktwg.org
- ¹³⁹ More background information is available at: www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/refugee.shtml

-
- ¹⁴⁰ **Turgunaliyeva, R (2006) 'UNHCR Project: Increase school attendance of refugee children', EENET Asia Newsletter, No 3, www.idp-europe.org/eenet/newsletter3/page14.php**
- ¹⁴¹ Sandkull, O (2005) 'Community based project school with a difference', EENET Asia Newsletter, No 1, www.idpeurope.org/eenet/newsletter1/page17.php
- ¹⁴² Wetz, M (2006) 'Creating child-friendly communities in mountainous ethnic minority areas of Vietnam', EENET Asia Newsletter, No 3, www.idp-europe.org/eenet/newsletter3/page11.php
- ¹⁴³ Jones, H (2002) 'Disabled Children's Rights' Enabling Education, No 6, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news6/page8.shtml
- ¹⁴⁴ Stubbs, S (2000) 'Overcoming barriers to inclusion in Douentza, Mali', Enabling Education, No 4, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news4/p8.shtml
- ¹⁴⁵ ILO/UNESCO/WHO (forthcoming, 2009) CBR Guidelines
- ¹⁴⁶ Arnold et al (2000), cited in UNESCO (2006) 154
- ¹⁴⁷ See UNESCO (2006) and the ILO/UNESCO/WHO (forthcoming 2009) CBR Guidelines for more examples of inclusive ECCE approaches.
- ¹⁴⁸ Ainscow (2006)
- ¹⁴⁹ Ogot (2004)
- ¹⁵⁰ Miles (2000b)
- ¹⁵¹ Karangwa (2003) 'Challenging the exclusion of blind students in Rwanda', Enabling Education, No 7, EENET, / www.eenet.org.uk/newsletters/news7/page4.shtml
- ¹⁵² Karangwa (2008) 'Inclusive higher education in Rwanda: the story continues', Enabling Education, No 12, EENET
- ¹⁵³ Ahuja, A (2006) 'Education for all, Serbia', Enabling Education, No 9, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news9/page11.shtml
- ¹⁵⁴ 'Promoting an inclusive society', Enabling Education, No 6, 2002, EENET, <http://www.eenet.org>.
- ¹⁵⁵ Ahuja, A (2000) 'Building for inclusion - BRAC, Bangladesh', Enabling Education, No 4, EENET, www.eenet.org.uk/newsletters/news4/p10.shtml
- ¹⁵⁶ 'Indigenous education and knowledge transmission', EENET Asia Newsletter, No 4, 2007, www.idpeurope.org/eenet/newsletter4/page39.php
- ¹⁵⁷ 'Go, Tell the Story, Sing a Song', EENET Asia Newsletter, No 5, 2007/08, www.idpeurope.org/eenet/newsletter5/page28.php

¹⁵⁸ See <http://prabodhinigurukula.org/index.htm> for an example of a Gurukula.

¹⁵⁹ See www.waldorf.org.za

¹⁶⁰ See www.montessori.edu

¹⁶¹ Soliven (2007/08) 'Helping People, Help Themselves?', EENET Asia Newsletter, No 5, www.idpeurope.org/eenet/newsletter5/page8.php