Experiência internacional em inclusão exemplos de relatórios de países

**Professor Peter Mittler**  
Manchester, Inglaterra

Dados colhidos de relatório do Professor Peter Mittler, preparado para Seminários da UNICEF na Tunísia e Florença, outubro 2002, e enviado pelo autor a São Paulo, à Diretoria para Assuntos Internacionais da Federação Nac. das APAEs traduzido do inglês e digitado por Maria Amelia Vampré Xavier Diretora para Assuntos Internacionais da Federação Nacional das APAEs APAE de São Paulo Relações Internacionais/ Instituto APAE Assessora Especial de Comunicação de Inclusion InterAmericana Grupo de Informações da Rebraf e concluído o trabalho em 16 de maio, 2003.

É interessante termos visto em recente viagem que fizemos ao exterior, aliás, há precisamente um ano, a convite das principais lideranças mundiais na área de deficiências, que importantes líderes e pesquisadores fazem uma apreciação muito positiva do trabalho realizado, principalmente por pais, em países com muitas dificuldades e bastante atrasados economicamente entre as nações do terceiro mundo. Isso pode surpreender os brasileiros, em geral, pouco afeitos a refletirem na grandiosidade da cultura africana da qual muitos brasileiros descendem, cultura essa que parece superar problemas existenciais cruciais para mostrar sua faceta criativa, organizadora, de combate, de coragem pessoal e no trabalho coletivo. A esses países, pois, mães que somos endereçamos nossas sinceras homenagens.

Chamamos a atenção para este magnífico trabalho do professor Peter Mittler, Manchester University, Inglaterra, pois através dele temos uma noção bastante clara e bastante nítida de quanto esforço é necessário em todo o mundo para chegarmos à meta que todos aspiramos: uma educação inclusiva de excelente qualidade, que inclua todas as crianças com diferenças.

# 1: Exemplos de relatórios de países - Uganda (ver UNESCO 2001 para relatório de um país)

Ao reconstruir o tecido social e econômico de um país, primeiramente devastado pela guerra civil e mais recentemente por HIV/AIDS, o governo de Uganda está dando prioridade primordial à educação de suas crianças. Para alcançar este objetivo o país está rapidamente implementando a garantia de fornecer educação primária gratuita a quatro crianças dentro de cada família, uma primeira prioridade indo a qualquer criança que tenha uma deficiência e também para as meninas - uma política verdadeiramente inclusiva. O número de crianças matriculadas em escolas primárias aumentou de 2.5 milhões em 1996 para 6.5 milhões em 1999, enquanto o número de professores aumentou de 38.000 em 1989 a mais de 90.000 em 1998. A despeito disto, a proporção professor aluno é ainda de 1:110 para os primeiros três graus de aprendizado e 1:55 para alunos intermediários e mais adiantados.

O Censo de Mapeamento Escolar Nacional de 1999 relatou um total de 150.559 crianças com deficiências freqüentando as escolas primárias - 40.972 com deficiências auditivas, 28.668 com deficiências visuais, 42.325 com deficiências intelectuais e 38.624 com deficiências físicas e motoras. Isto representa 2.3% da população total de 6.5 milhões de crianças registradas na escola primária - um algarismo comparável favoravelmente ao de muitos outros países. As necessidades de novos grupos de crianças estão começando a ser enfrentadas - isto é as que têm autismo, surdez-cegueira e paralisia cerebral.

Este compromisso assumido com a educação primária universal (EPU) foi feita dentro da estrutura de trabalho da iniciativa das Nações Unidas - Educação para Todos , primeiro lançada em Jontien, Tailândia, em 1990 e reafirmada e fortalecida pela de Salamanca 1994) e a Declaração e Estrutura para Ação de Dacar (2000) (UNESCO 2000) e pelas Regras Padrão das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (Nações Unidas 1993). Uganda foi também um dos primeiros países a pedir suspensão de seu débito externo sob a Iniciativa dos Países Pobres Pesadamente Endividados, como retorno a um compromisso de investir o dinheiro economizado dessa forma em saúde e educação. Além disso, diversas ONGs internacionais entraram em acordos de parceria e doações de fundos foram fornecidas pelo Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento, a União Européia, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas e UNICEF.

O governo tomou uma série de medidas para assegurar que as necessidades de crianças deficientes recebessem prioridade, de acordo com a legislação nacional. Por exemplo, um Departamento de Educação de Necessidades Especiais e Orientação sobre Carreiras foi criado dentro do Ministério da Educação e Esportes; cada um dos 45 distritos administrativos tem pelo menos um membro da equipe que é responsável por assegurar que crianças deficientes sejam admitidas a escolas e não as abandonem prematuramente. O Instituto Nacional de Educação Especial de Uganda (UNISE) na Makerere University, Kampala, está desenvolvendo programas para treinamento de professores em todos os níveis, de conformidade com o compromisso que o governo tem junto à Educação para Todos e oferece apoio aos 45 serviços ([unise@imul.com](mailto:unise@imul.com))

As autoridades de Uganda são muito abertas acerca de suas dificuldades para implementar a nova legislação, porém, estão claramente determinadas a faze-lo. Por exemplo, muitas pessoas não estão conscientes das novas políticas - não somente famílias como também funcionários do governo e algumas das principais organizações ligadas a deficiências. Números crescentes de crianças emigram de áreas rurais para as cidades, onde incham as fileiras de crianças de rua; HIV/AIDS cria dezenas de milhares de órfãos e de famílias chefiadas por crianças. Muitos pais pobres têm reservas acerca da relevância da educação para seus filhos, especialmente em se tratando de meninas. 53% de mulheres adultas e 27% dos homens são analfabetos. A reforma do currículo escolar é um processo lento.

Podemos notar de início algumas das características diferenciadas positivas da política de Uganda porque estas estarão refletidas na experiência de outros países.

* Trabalhando dentro dos programas e iniciativas das Nações Unidas (por exemplo, Educação para Todos, suspensão da dívida externa)
* Prioridade máxima à educação primária universal como chave para a regeneração nacional
* Crianças deficientes incluídas explicitamente como representantes de um entre diversos grupos marginalizados (por exemplo nômades, crianças de rua, órfãos, vítimas da guerra)
* Forte liderança governamental e monitoração central
* A criação de novos mecanismos e agências (por exemplo, dentro do Ministério da Educação)
* Descentralização de 45 distritos
* Delegação de orçamentos a escolas, com mecanismos claros de prestação de contas
* Desenvolvimento de um plano nacional de treinamento e apoio a professores
* Colaboração com ONGs internacionais e nacionais, especialmente organizações de pessoas deficientes
* Trabalho em rede com outras entidades - por exemplo Saúde, Trabalho, Gênero, RBC
* Forte envolvimento de pais e da comunidade

## Lesotho (Khatleli et al 1995; www.eenet.org.uk)

Lesoto, com uma população confinada de menos de 2 milhões de pessoas, oferece pontos de contraste, bem como de semelhanças com Uganda. O movimento nacional de pessoas deficientes tomou a iniciativa de pressionar o governo a abrir suas escolas a crianças deficientes. Além disso, uma forte organização nacional de pais se desenvolveu com o apoio de uma ONG norueguesa, ajudou a alcançar a disseminação e sustentabilidade e também forneceu empoderamento de alta qualidade, apoio e treinamento aos pais em áreas rurais, parcerias fortemente encorajadas entre pais e professores a nível local, e tem exercido um papel de liderança no treinamento e apoio a professores em todos os níveis.

Lesoto adotou uma política de identificar dez escolas piloto ( oito primárias e duas secundárias, a maior parte em áreas rurais) e de fornecer treinamento intensivo sob a forma de oficinas de três semanas a quase todos os professores nestas escolas. Os professores destas escolas foram, então, a vilarejos próximos e trabalhando através dos chefes locais, anunciaram que suas escolas estavam agora abertas a crianças deficientes e tentaram persuadir os pais a permitir que os filhos as frequentassem.

Um apoio muito valorizado foi dado por inspetores de necessidades especiais itinerantes treinados ( como por exemplo para deficiências sensoriais e intelectuais) e por inspetores distritais locais. Foi decidido logo de início não nomear um professor - recurso especializado ou professores especializados numa deficiência específica para as escolas piloto - porque isto poderia reduzir o sentido de propriedade dos outros professores da escola.

Uma avaliação do trabalho destas escolas piloto enfatizou que a despeito de classes muito numerosas e de ausência de recursos básicos, os professores já estavam ensinando inclusivamente - ao assegurar que todas as crianças estivessem participando, compreendendo instruções ou obtendo apoio de outras crianças.

O treinamento adicional recebido por estes professores resultou no desenvolvimento de atitudes positivas a crianças deficientes, frequentemente alicerçadas por forte compromisso religioso e profissional. Isso também lhes deu informações básicas acerca de deficiências sensoriais e deu-lhes a confiança de encaminhar crianças a trabalhadores da área da saúde, locais, para tratamento de infecções dos olhos e ouvidos, que estavam interferindo no aprendizado. Contudo, crianças com deficiências intelectuais severas ainda parecem estar excluídas.

O sucesso das escolas - piloto encorajou o governo a adotar a inclusão de crianças deficientes como política nacional e a aumentar o número de escolas envolvidas. Equipe adicional foi nomeada para sua faculdade nacional para treinamento de professores, e mais informações acerca da educação de crianças deficientes foram incluídas no treinamento básico e pós-experiência de professores. Um curso de treinamento baseado em vídeo foi produzido pelo Ministério da Educação.

## Vietnâ (UNESCO 2002; Trang Ton Hai e Nguyen Thu Nan, 1995)

O Instituto Nacional de Ciências Educacionais lançou um projeto piloto em duas comunidades muito pobres da província de Hue, usando uma pré-escola e uma escola primária em cada distrito para implementar políticas novas. A política foi adotada a nível nacional em 1996. Por volta do ano 2000 aproximadamente 5,000 alunos com deficiências leves e moderadas estavam frequentando classes regulares em mais de 1.000 escolas primárias e pré-primárias e 60 escolas especiais, cuidando de um total de 4.000 a 5.000 alunos, principalmente nas duas principais cidades.

O sucesso deste projeto se deve muito a uma série de oficinas e programas de treinamento estrategicamente planejados - por exemplo, para funcionários governamentais locais e nacionais, líderes comunitários nas áreas piloto, incluindo pessoas da educação, saúde, Cruz Vermelha, trabalho social, sindicatos de mulheres e grupos de juventude, bem como pais. Também foram fornecidos cursos de treinamento para diretores e professores sobre o uso de métodos melhorados de ensino e acesso a currículos destinados a todas as crianças, não somente àquelas com deficiências. Num estágio posterior, o treinamento era fornecido a membros da comunidade, equipes de apoio incluindo voluntários, tais como pessoas aposentadas, pais e avós, bem como equipe de serviços educacionais, saúde e serviço social.

## República Democrática Do Laos (UNESCO 1999)

O Projeto de Educação Integrada do Laos começou em 1993 em uma escola primária da capital do país, Vientiane. Por volta de 1997 273 crianças estavam frequentando classes regulares em 36 escolas, o treinamento em educação inclusiva foi incorporado ao treinamento de todos os professores primários, e um decreto nacional garantiu o direito de todas as crianças deficientes frequentarem escolas comuns.

Como no Vietnã, a prioridade foi dada a uma série cuidadosamente planejada de programas de treinamento e visitas de estudo a países próximos . A finalidade era melhorar a construção da capacidade e sustentabilidade, especialmente a nível local. Uma preocupação constante tem sido apoiar professores e pais a trabalhar mais cooperativamente através de um processo de comunicação melhorada e mudança de atitude.

## Jordânia (UNESCO 1999)

Em 1993 o governo da Jordânia estabeleceu uma Diretoria para Educação Especial dentro do Ministério da Educação, trabalhando estreitamente com o Ministério do Desenvolvimento Social e uma gama de ONGs, algumas das quais estavam fornecendo serviços em centros segregados. Inicialmente, o governo estabeleceu salas de recursos especiais em 40 escolas primárias, oferecendo serviços a alunos com deficiências leves e moderadas, bem como cerca de 900 orientadores escolares e professores - apoio.

Como resultado da iniciativa da UNESCO de Escolas Inclusivas e Programas de Apoio Comunitário o Ministério estabeleceu uma equipe técnica, uma equipe administrativa e um grupo de serviços de apoio, bem como uma equipe de treinadores tanto do governo como das ONGs. Uma estrutura de trabalho para o treinamento de professores foi adotada, usando duas escolas piloto (uma para meninos, outra para meninas) a fim de fornecer locais de vida real para a prática e a implementação. Duas oficinas " de treinamento de treinadores" foram realizadas para a equipe de dez diferentes Diretorias de Educação, a fim de prepará-las para identificar alunos com necessidades adicionais e desenvolver habilidades em preparar recursos e materiais de ensino apropriados. Estes treinados a seguir treinaram equipes de escolas em escolas pilotos recentemente designadas em oito localidades. O Ministério forneceu salas de recurso abertas dentro de escolas piloto, nas quais atuavam professores qualificadas, bem como um orientador escolar para a escola com um todo. Não obstante, os professores continuaram a expressar reservas acerca da capacidade das escolas atenderem às necessidades de crianças que poderiam perturbar o trabalho de outras crianças.

## Autoridade Palestina (UNESCO 1999)

Logo após o seu estabelecimento em 1994, o Ministério da Educação identificou uma equipe nuclear de 31 pessoas - recurso da equipe, especificamente para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais que já estivessem frequentando escolas do governo. Um líder de projetos do Ministério e 5 supervisores distritais formaram um grupo nuclear de recursos a fim de implementar uma estratégia nacional de disseminação em todas as 12 Diretorias de Educação, e para trabalhar estreitamente com outras entidades, incluindo ONGs.

Um relatório inicial indicou que 350 professores de escolas elementares pilotos haviam recebido treinamento do grupo nuclear de recursos, usando o PACOTE DE RECURSOS PARA TREINAMENTO DE PROFESSORES ( UNESCO 1993, Ainscow 1994 e abaixo). O sucesso deste programa levou a contribuições de outros doadores, o que resultou no fornecimento de materiais de aprendizado e um serviço de triagem e identificação precoce de crianças pequenas com deficiências.

## Marrocos (UNESCO 1999)

Uma característica diferenciada dos progressos registrados em Marrocos é o papel de importância fundamental dos Programas existentes de Reabilitação de Base Comunitária. Construindo sobre eles, um programa piloto envolveu 28 crianças em cada uma de três comunidades, 18 professores em escolas piloto, pais de crianças deficientes e não deficientes e pessoal chave como diretores, inspetores e funcionários governamentais.

Uma oficina de primeiro nível teve como alvo professsores que trabalhassem diretamente com crianças com deficiências. O treinamento foi fornecido por funcionários do Ministério, bem como por ONGs com conhecimento especializado de deficiências específicas. Estes professores também realizaram uma viagem de estudo à França. Cursos semelhantes foram fornecidos a professores que trabalhavam em áreas com programas ativos de RBC. Outras oficinas foram realizadas para inspetores escolares e diretores por dois consultores da UNESCO, bem como cursos práticos em Braille, linguagem de sinais e adaptação de equipamento e materiais de aprendizado.

Foram experimentadas dificuldades e demoras porque alguns pais não estavam convencidos de que os filhos se beneficiariam e hesitaram em matricular os filhos no projeto. Foram encontradas atitudes negativas em outros níveis, incluindo algumas ONGs participantes.

## Egito (UNESCO 2002)

O Egito tem uma história longa de sistemas separados de escolas especiais e regulares, com envolvimento pequeno ou nenhum anterior de parte do Ministério da Educação. O projeto foi assumido pela Cáritas, através de seu SETI Centro de Orientação, Estudos e Treinamento em Retardamento Mental, com o apoio do Ministério da Educação e outras ONGs. SETI já tem compromisso assumido com a inclusão, e um programa importante de despertar conscientização através da mídia.

Um programa de treinamento em casa foi realizado para preparar a educação de crianças com deficiências nas escolas da vizinhança, e uma equipe de apoio técnico foi recrutada para trabalhar com as seis escolas que participavam do projeto piloto. Equipes escolares foram levadas a escolas que já incluíam crianças deficientes, e foram realizadas oficinas para assistentes sociais, médicos escolares, e pais de crianças sem deficiências. Foi dada atenção especial ao treinamento e à construção de confiança de equipes de apoio, diretores e professores de escolas.

O projeto encontrou muitas dificuldades pela frente. Estas dificuldades incluíram atitudes negativas de parte de muitos dos professores participantes em escolas comuns, a perda de trabalhadores chave em projetos para outros trabalhos, a transferência de membros do governo para trabalhar em outras áreas e alguns diretores que se recusaram a permitir que sua equipe recebesse treinamento. Acima de tudo, algumas das crianças participantes foram retiradas de suas escolas locais em razão de claras superlotadas e de recursos pobres.

Um resultado positivo foi a possibilidade de que o Ministério da Educação se tornasse mais favoravelmente disposto em relação à educação inclusiva e pudesse assumir uma liderança mais positiva no futuro.

## Iemen (UNESCO 2002)

Como acontece no Marrocos, os programas piloto em educação inclusiva foram lançados em 14 escolas em três áreas diferentes onde já existiam programas RBC ativos. Em 1999 o governo reconheceu oficialmente o direito de crianças deficientes frequentarem escolas regulares. O Plano de 5 Anos do governo prioriza a educação de meninas e de crianças com deficiências. No começo de 2001, 149 meninos e 331 meninas estavam frequentando as escolas pilotos designadas e relatavam sentirem-se bem acolhidos.

Todos os professores dessas 14 escolas foram treinados com o Pacote de Recursos Educacionais ao Professor da UNESCO (UNESCO 1993); alguns desses professores receberam preparação adicional para se tornarem 'treinadores de treinadores ' trainers of trainers'. 120 professores foram treinados em 1999 e mais 175 em 2000. O treinamento (ver abaixo) envolveu participantes em mudar suas abordagens de ensino e aprendizado, desenvolver trabalho em grupo, apoio dos colegas e participação ativa de todas as crianças em seu aprendizado.

O sucesso do trabalho no Iemen deve muito ao desenvolvimento de parcerias ativas entre entidades locais incluindo ONGs, UNESCO, UNICEF e um projeto paralelo do Banco Mundial que estava apoiando reforma de currículo para todas as crianças.

# 2: Recursos da UNESCO

Os relatórios nacionais de países apresentados acima são derivados em graus variados de uma gama de programas e iniciativas da UNESCO. Eles incluem:

Escolas Inclusivas e Programas Comunitários

(Fase 1: 1996-1997 ) Benin, Burkina Faso, China, Guiné, Costa do Marfim, Jordânia, Los PDR, Malawi, Marrocos, Palestina, Tanzânia e Zâmbia ( ver UNESCO 1999 disponível em francês)

(Fase 2: 1998-2001) Camarões, República Dominicana, Egito, Gana, Madagascar, Mauritius, Nicarágua, Paraguai, África do Sul, Vietnã, Iemen (ver UNESCO 2002)

Além dos relatos de desenvolvimentos de países individuais participantes, os relatórios da UNESCO (especialmente para a fase 2) incluem tentativas de identificar elementos comuns e extrair conclusões temporárias acerca das lições que podem ser aprendidas de suas experiências.

Os pais que participaram destes programas se comprometeram com diversas exigências essenciais:

* Preparação de planos claros, incluindo a sustentabilidade do projeto além de seu período de dois anos
* Nomeação de um coordenador nacional
* Convocação de uma força tarefa nacional
* Relatórios periódicos em todos os níveis
* Meios claros de disseminar resultados e de expandir o projeto

Desenvolvendo Políticas e Práticas de Inclusão Sustentáveis, 1998-2002 (UNESCO 2002) (Brasil, África do Sul, Índia)

Este projeto, algumas vezes conhecido como o Estudo de Quatro Nações ( incluindo Inglaterra) está fazendo um estudo particularmente chegado aos obstáculos existentes à inclusão, e como eles poderiam ser superados. Todos eles se preocuparam com crianças marginalizadas e excluídas, a maioria delas de áreas de extrema pobreza e privação. O projeto continua ainda porém um resumo temporário está disponível (UNESCO 2002).

Os obstáculos identificados nestes três países podem ser encontrados, em graus variáveis, em todas as partes do mundo. Alguns deles estão localizados dentro da escola (por exemplo edifícios e currículos inacessíveis, professores hostis), porém muitos outros estão arraigados no próprio tecido da sociedade - pobreza endêmica, desarmonia familiar, falta de confiança entre pais e professores, atitudes comunitárias negativas, prioridades políticas. Isso indica que as escolas e comunidades locais precisam trabalhar em parceria para criar melhores ambientes de aprendizado para todos e que os professores e pais precisam encontrar formas novas para trabalhar juntos. Algumas escolas já começaram a fazer isto, com resultados significativos.

## Brasil

Embora o governo tenha estado comprometido com o desenvolvimento da educação inclusiva desde o começo dos anos noventa, o Brasil tem um setor bem estabelecido e segregado de escolas especiais para crianças deficientes, suprido por uma federação nacional de associações de pais (APAES) e apoiado por fundos governamentais e doações particulares. A existência de dois sistemas paralelos pode ser encontrada em diversos países, embora a extensão do apoio financeiro governamental varie entre generoso ( isto é, pagamento de salários de professores, mensalidades dos alunos, equipamento) até auxílio quase invisível.

As necessidades do grupo mais amplo de crianças marginalizadas estão sendo enfrentadas em diversos níveis. Por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro a avaliação e as notas dadas a estudantes presentemente ocorrem em ciclos de três anos, em vez do sistema tradicional de passar ou repetir ano a ano para estabelecer a repetição de ano ou exclusão para os alunos que fracassam. Muitas escolas se beneficiam de doações suplementares - por exemplo, para permitir que as crianças se alimentem em três refeições por dia na escola, ter livros escolares gratuitos e para que a escola use um fundo especial de desenvolvimento para ligá-la a igrejas locais, ONGs e iniciativas comunitárias.

## Índia

Embora, como ocorre no Brasil, o governo da Índia tenha presentemente um corpo legislativo forte designado para promover a inclusão de crianças e adultos deficientes na sociedade, isto tem sido descrito a nível local como " sem mecanismos para exigir e sem obrigações de fornecer " ( UNESCO 2002, p. 80). Embora 98% das crianças deficientes ainda estejam excluídas de serviços estatais (especialmente as que têm deficiência intelectual) a Índia possui um número incontável de ONGs a nível estatal e comunitário, muitas das quais fornecem serviços inovadores e progressistas. Também existe uma grande variedade de programas de RBC, alguns dos quais estão trabalhando com professores para facilitar o acesso de crianças deficientes a escolas locais e fornecer o apoio de sustentação no caso de dificuldades (por exemplo Thomas and Thomas 2002).

Os exemplos de inovações incluem a desagregação de serviços existentes; por exemplo, escolas especiais dirigidas pela Spastic Society foram abertas a crianças não deficientes que moravam em áreas de favela próximas. Trabalhadores comunitários sem experiência anterior com crianças deficientes foram recrutados para confeccionar auxiliares educacionais e brinquedos de materiais reciclados. Em outra área de favela, as pessoas locais que trabalham em escolas maternais foram treinadas para identificar crianças com deficiências num estágio inicial ao realizar pesquisas de casa para casa, usando um instrumento simples de triagem que foi desenvolvido primeiramente sob os auspícios da UNICEF ( OMS 1992).

Os planos projetados para o futuro incluem: mais trabalho junto às famílias; vínculos com as comunidades locais para identificar recursos existentes (por exemplo clínicas, hospitais, centros de esporte e lazer, centros pré-escolares, comércio e indústria). Houve relatos anteriores de escolas ajudando pais a encontrar trabalho ou a estabelecer os seus próprios negócios e para assegurar que irmãos e irmãs também frequentem a escola, sob a alegação de que não havia muito sentido em ensinar a criança na escola se o resto da família estava vivendo abaixo da linha da pobreza.

## África do Sul

A África do Sul embarcou numa reestruturação radical de todo o seu sistema educacional, com a finalidade de remover barreiras ao aprendizado e de terminar com as profundas divisões criadas por gerações de apartheid. A inclusão de crianças com deficiências tem sido construída sobre os alicerces desta política e está começando a ser implementada, a despeito de recursos limitados.

As barreiras ao aprendizado e à participação, identificadas pelo governo, incluem pobreza e subdesenvolvimento, falta de acesso a serviços básicos, fatores que colocam as crianças em risco, tais como abuso físico, social, emocional e sexual, HIV/AIDS, violência política, ambientes físicos inacessíveis e inseguros, ausência de serviços de apoio, falta de reconhecimento da deficiência por parte dos pais, violência doméstica, abusos de substância e gravidez na adolescência. Em um dos sites do projeto (Kwazulu Natal Province), 222 das 701 escolas est&ççdil;uma biblioteca.

As crianças deficientes estão, portanto, entre os muitos grupos de crianças marginalizadas que necessitam ser muito mais incluídas em escolas e na sociedade. Os projetos das escolas priorizaram a necessidade de por abaixo barreiras entre o lar e a escola, evitar abuso por drogas e sexual e gravidez na adolescência, bem como identificar e apoiar crianças com dificuldades de aprendizado em estágio bem precoce. A África do Sul está lançando um novo currículo nacional que foi planejado para promover o acesso ao currículo a todas as crianças.

Em uma das áreas de desenvolvimento (Kwazulu-Natal) o Departamento de Saúde e uma ONG começaram um programa de educação inclusiva mas isto não foi sustentado em razão de que o Ministério da Educação não se envolveu nele. Na segunda área (Gauteng) oito escolas e dois Centros de Cuidado Infantil estiveram envolvidos, incluindo duas escolas que anteriormente eram restritas a crianças brancas e que abriram suas portas a todas as crianças do local, incluindo algumas com Síndrome de Down. As escolas em ambas as áreas foram bem apoiadas pelos próprios pais e pela comunidade local - numa escola 600 pais assistiram a reuniões de pais duas vezes por ano e levantaram fundos para construção e equipamento.

## Welcoming Schools (Escolas Receptivas) (UNESCO 1999a)

Este relatório e vídeo ( também disponíveis em francês e árabe) fornecem relatos curtos, em primeira mão, acerca de como 15 escolas em diferentes países adaptaram suas escolas para incluir uma ou mais crianças com deficiências significativas, As estórias enfatizam a prática cotidiana em aspectos chaves da inclusão sob os seguintes títulos:

* Assegurando acesso
* Desenvolvendo ambientes escolares apoiadores
* Trabalhando juntos e em equipes
* Preparando para o ensino e o aprendizado
* Construindo o currículo

O relatório inclui sugestões para oficinas e atividades práticas que têm como objetivo apoiar e fortalecer (empoderar) os professores em cada uma destas áreas.

## Inclusive Education and National Development ( Educação Inclusiva e Desenvolvimento Nacional) (UNESCO 2002)

O programa continuado enfrenta a questão chave de assegurar que educação inclusiva seja um elemento integral do desenvolvimento e planejamento nacional. Ele se baseia na experiência de cinco países - Uganda, Romênia, Brasil, Marrocos e Filipinas. Este documento baseou-se em grande parte no relatório de Uganda e um segundo relatório da Romênia também foi publicado.

O trabalho foi concebido inicialmente no contexto do Forum Mundial sobre Educação de Dacar; sua finalidade é fornecer exemplos pormenorizados de países que têm percebido a Educação para Todos como sendo um instrumento de crescimento nacional e de regeneração, bem como uma oportunidade para reestruturar e reformar o sistema educacional em linhas inclusivas.

## Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators (Arquivo Aberto sobre Materiais de Apoio em Educação Inclusiva para Gerentes e Administradores) (UNESCO 2001a)

"O Arquivo Aberto reflete uma distilação de experiência extraída de ampla gama de países nos cinco continentes. Sua intenção é apoiar todos aqueles que estão preocupados em promover a educaçççdil;es...

Ele começa no ponto onde um compromisso político com o princípio da educação inclusiva já foi feito. Em alguns casos, isto será um compromisso inequívoco de parte do governo nacional que já pode estar corporificado em declarações formais de políticas ou mesmo na legislação. Em outros casos, o compromisso será menos formalizado, ou existirá somente a nível local em comunidades específicas ou virá em primeira instância de ONGs e não do governo.

Seja qual for a fonte e força desse compromisso, o Arquivo Aberto pergunta como ele pode ser nutrido e desenvolvido, a fim de que, no decurso do tempo, possa conduzir a um sistema inclusivo de funcionamento pleno" (UNESCO 2001, p. 11).

O Arquivo Aberto discute o processo de implementação como uma série de 9 tópicos

1. Gerenciando a transição à educação inclusiva
2. Desenvolvimento profissional para a educação inclusiva
3. Avaliação e ambientes inclusivos
4. Organizando o Apoio
5. Famílias e comunidades
6. Desenvolvendo um currículo inclusivo
7. Dando recursos e fundos a escolas inclusivas
8. Gerenciando transições
9. Trabalhando com escolas

Questões chaves embaixo de cada um destes títulos de tópicos são sucintamente resumidas em dez páginas do texto, seguidas de uma série de Implicações e Questões cujo objetivo é que sejam interpretadas por tomadores de decisão à luz de suas circunstâncias únicas. Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom (Pacote de Recursos de Educação para Professores) (UNESCO 1993; Ainscow 1994).

Este pacote de materiais de treinamento de professores serviu, originalmente, de piloto em oito países porém agora foi usado e adaptado em mais de 80 países e traduzido em mais de 20 idiomas. Os materiais podem ser usados flexivelmente e adaptados para treinamento inicial ou pós-experiência na forma de oficinas, e têm sido usados com equipe de gerenciamento do nível médio e sênior.

A finalidade do pacote é ajudar os professores e outros a planejar suas aulas de tal forma a incluir todos os estudantes na sala de aula, bem como aqueles que estão presentemente excluídos por razões de terem abandonado a escola, pobreza ou deficiência. A finalidade é beneficiar todas as crianças, fazendo mudanças no ambiente total no qual o aprendizado ocorre. Promover o aprendizado e remover obstáculos ao aprendizado é a contrapartida educacional de medidas para tornar edifícios e o ambiente físico acessíveis a pessoas com dificuldades de mobilidade.

Os exemplos incluem: crianças aprendendo em grupos pequenos, trabalhando em mesas em vez de carteiras mas com o apoio e supervisão ativos do professor; ensino dado pelos colegas e abordagens de criança-para-criança, ensino colaborativo, com dois adultos planejando sistematicamente a fim de compartilhar papéis e responsabilidades num dado período de tempo.

O pacote inclui materiais para estudo consistindo de leituras, folhas de estímulo e atividades de sala de aula; um guia de curso de líderes com informações pormenorizadas sobre a organização de cursos e sessões práticas, dois vídeos de demonstração sobre métodos de treinamento e exemplos de prática inclusiva em escolas (Ainscow 1994). O padrão usado para o treinamento é em dois estágios: uma oficina de demonstração conduzida por membros de uma equipe internacional de recursos da UNESCO com experiência no uso desta abordagem em diferentes países. Isto é seguido de uma oficina de prática supervisionada na qual facilitadores futuros são treinados para agir como coordenadores com um grupo de professores.

Um exemplo útil de colaboração regional é visto no trabalho da Associação Down do Líbano que organizou uma oficina para treinamento de professores usando o pacote de recursos da UNESCO. Isto aproximou 45 participantes, incluindo sete do Egito, Marrocos e Iemen. A oficina tinha como objetivo os professores de escolas comuns que trabalham com crianças com deficiências. Isto foi seguido de uma Conferência Nacional sobre Educação Inclusiva em abril 1999 ([h.idris@memo.unesco.org](mailto:h.idris@memo.unesco.org))

## Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers (Compreendendo e Respondendo às Necessidades das Crianças em Salas de Aula Inclusivas: Um Guia para Professores) (UNESCO 2001b)

Este novo Guia da UNESCO complementa o Pacote de Recursos acima mais explicitamente sobre a inclusão de crianças deficientes em escolas comuns. é escrito em linguagem simples, acessível, e pode ser usado como um auto estudo, materiais de aprendizado abertos ou no contexto de uma oficina orientada conduzida por um facilitador. Até agora, está disponível apenas em inglês porém há uma tradução para o francês a caminho.

O Guia é disposto em quatro unidades:

Unidade 1: Cada criança é um indivíduo:  
As barreiras ao aprendizado que emergem de deficiências e limitações; doenças da infância, desvantagem social; direitos das crianças; atitudes dos professores em relação a deficiências; exemplos de diferentes países

Unidade 2: Avaliando necessidades  
Limitações físicas, visuais, de audição e intelectuais; sinais de alerta; causas possíveis; ações que podem ser empreendidas para superar dificuldades de aprendizado; uma estrutura de trabalho para adaptar o currículo

Unidade 3: Respondendo à Diversidade  
Nove regras de ouro para ajudar os professores a atender a necessidades diferenciadas; planos individuais de educação; preparo de lições; fornecer ajuda de um - para - um; gerenciar o comportamento. Questões em torno de exames e classes especiais.

Unidade 4: Trabalhando Juntos  
Exemplos extraídos do mundo todo sobre o trabalho com os pais, profissionais da saúde, trabalhadores comunitários e organizações de pessoas deficientes.

# 3: Dando Início

Depois de fazer uma revisão de muitos países diferentes em diferentes estágios de desenvolvimento, podemos concluir razoavelmente que crianças deficientes podem ser educadas satisfatoriamente em escolas comuns, se houver o atendimento de certas condições. Os relatórios de países discutidos neste documento põem em destaque diversas destas questões chave que têm contribuído para resultados favoráveis. A importância relativa de cada uma delas irá variar de país para país porém todas são importantes e mereceram consideração significativa em qualquer país.

## Questões Chave

* Educação inclusiva como elemento planejado do desenvolvimento nacional
* Estabelecer a inclusão num contexto de desenvolvimento global (por exemplo .Educação para Todos)
* Planejamento em conjunto entre ministérios e entidades
* Estratégias claras de implementação (por exemplo uso de escolas piloto)
* Alocação de recursos - dinheiro, gente, tempo
* Envolvimento de famílias, ONGs e comunidade local
* Um sistema de apoios a professores e escolas, crianças, famílias e comunidades locais
* Uma estratégia nacional de treinamento e apoio a professores
* Mecanismos de consultoria e revisão

## Estratégias claras para desenvolvimento e implementação de políticas

O ponto de partida em qualquer país deve ser uma clarificação da política nacional, sua incorporação na legislação e o estabelecimento de um processo de implementação, monitoramento e revisão. De acordo com pesquisas da UNESCO (1995) a principal responsabilidade pela educação de crianças deficientes na maioria dos países está firmemente com o Ministério da Educação. Os Ministérios do Bem Estar Social são geralmente responsáveis por serviços a adultos e apoio à família, enquanto os Ministérios da Saúde desempenham papel importante na identificação precoce e no fornecimento de serviços de saúde cobrindo a gama de idades, e em alguns países também assumem o comando em projetos multidisciplinares de reabilitação comunitária.

## Um mecanismo de planejamento conjunto

Experiência extraída de muitos países desde o Ano Internacional das Pessoas Deficientes demonstrou que o sucesso no atendimento às necessidades de pessoas deficientes e suas famílias depende do estabelecimento de um único organismo nacional de planejamento de alto nível, preferivelmente que responda diretamente ao Presidente ou Chefe do Governo. Além dos representantes veteranos de todos os departamentos governamentais relevantes esses organismos coordenadores devem incluir um forte contingente de membros de ONGs vindo de organizações de pessoas deficientes e grupos de pais. Uma das tarefas de um grupo coordenador dessa ordem é assegurar a continuidade dos serviços em pontos críticos da transição - pré-escola, transição da escola a serviços para adultos, emprego, moradia, apoio à família e desenvolvimento comunitário.

A curto prazo o Ministério da Educação provavelmente necessitará desenvolver uma seção relacionada a crianças deficientes, porém, sempre existe o perigo de que a própria existência de tais seções marginalize as próprias pessoas que se suponha iriam ajudar. Uma seção, ou departamento desses, tem de trabalhar através de seções existentes - por exemplo, as que se preocupam com educação primária, secundária, terciária e educação mais adiantada, treinamento de professores, etc. - para assegurar que suas políticas levem em conta as necessidades de crianças deficientes. Criar planejamento inclusivo no centro estabelece alicerces para o trabalho de escolas inclusivas.

## Equipes locais de apoio

é importante estabelecer uma equipe multidisciplinar a nível local, com a responsabilidade de assegurar que crianças deficientes e suas famílias recebam apoio e orientação no atendimento das necessidades do filho e em conseguir acesso a serviços. Sua tarefa é desenvolver um processo humano e não-burocrático, que identificará as necessidades de cada criança no ambiente familiar e colocará em marcha um programa de desenvolvimento que seja explicitamente elaborado para atender a essas necessidades, juntamente com um sistema de apoio à criança, à família e à escola. O ponto de partida para a avaliação e a tomada de decisão é que todas as crianças devem freqüentar uma escola comum se apoios e modificações adequados puderem ser introduzidos. A inclusão significa as escolas mudando para acomodar as crianças, e não o oposto.

## Escolhendo escolas piloto

Geralmente é possível identificar algumas escolas maternais e primárias e, eventualmente, pelo menos uma escola secundária em qualquer localidade, que estiver bem situada para aceitar um número pequeno de crianças deficientes. A equipe destas escolas deveria esperar receber preparo e apoio continuado, uma parte dos quais poderia vir inicialmente da equipe das ONGs existentes, bem como da equipe de apoio local.

Algumas das crianças que poderiam ser consideradas para matrícula na rede regular de ensino num escola dessas já poderá estar frequentando um centro dia de uma ONG. Neste caso poderia haver uma revisão conjunta, juntamente com a família, para identificar quais as modificações, apoios e mudanças (se for o caso) poderiam ser necessárias para educar a criança em questão na escola piloto. Além disso, outras crianças da comunidade local que possam estar esperando por um lugar num Centro poderiam, em vez disso, ser consideradas para colocação numa escola comum.

## Escolas da rede regular com recursos

Tomando como base a experiência captada em escolas piloto para o primeiro grupo de crianças torna possível, pelo menos em área urbanas, escolher um número pequeno de escolas primárias em distritos diferentes e fornecer-lhes recursos adicionais e uma equipe a fim de capacitá-las a aceitar crianças deficientes. Em geral, as crianças frequentariam classes comuns, porém, tempo e espaço seriam conseguidos para ensino de um-para-um ou sessões de terapia. Embora as crianças em questão não estejam frequentando sua escola mais próxima da vizinhança, tais escolas que têm recursos estão bem colocadas para prepará-las para esse fim. Em áreas rurais a escola local deve executar as funções de uma escola com recursos do tipo dessa, e precisará que lhe sejam dados os necessários recursos e apoio.

## Contatos entre escolas comuns e especiais/centros

Cada escola ou centro especial deve ter um relacionamento de trabalho com as escolas comuns da vizinhança, a fim de facilitar intercâmbios frequentes e periódicos entre a equipe e as crianças.

As crianças que frequentam escolas/ centros especiais devem ter a oportunidade de frequentar classes comuns, juntamente com a sua própria equipe, pelo menos uma ou duas vezes por semana. Além disso, as escolas especiais devem estar em contato com a escola da vizinhança de cada aluno, ou com outra escola que tenha concordado em se preparar para a inclusão da criança.

## Classe comum ou classe especial?

De maneira ideal, a matrícula na escola da rede regular de ensino deveria ser na classe comum, porém, a criação de uma classe especial dentro de algumas escolas regulares é uma possibilidade a ser considerada. O pensamento atual é em favor da colocação direta na classe regular com apoio, porque isto coloca a criança em contato com outras crianças que podem fornecer estímulo e apoio e também porque fornece o estímulo e o desafio do currículo normal.

A experiência sugere que mesmo algumas crianças que exigem altos níveis de apoio de um-para-um podem beneficiar-se da sala de aula da escola regular porém outras podem precisar mais tempo. De forma semelhante, muitos professores que não estão dispostos ou estão despreparados para aceitar uma criança deficiente em sua classe também precisam de tempo e de oportunidades para experienciar a inclusão em primeira mão. Evidência trazida por pesquisas sugere que as atitudes do professor frequentemente se tornam mais positivas uma vez que tenha tido a oportunidade de incluir crianças deficientes em suas classes.

## Planos individuais de inclusão

Mesmo quando for considerado necessário fazer uma colocação numa classe especial, pelo menos como um primeiro passo, cada criança deveria ter um 'plano de inclusão individual ' que envolve o contato crescente com outras crianças da classe comum, nos recreios, horas de refeição e todas as atividades sociais e comunitárias. Deve haver constante intercâmbio e contato entre as crianças e a equipe da classe especial com o resto da escola, a fim de evitar o risco de super-proteção e de sub-avaliação, frequentemente associadas a uma colocação segregada, seja numa escola ou numa classe especial.

## Grupos de escolas

Em alguns países grupos de escolas trabalham juntos para compartilhar equipes, recursos e treinamento. Um grupo típico numa área urbana inclui 5-10 escolas primárias, uma escola secundária e, sempre que possível, uma escola especial. Este tipo de rede de trabalho colaborativo é ideal na criação de escolas inclusivas.

## Registro Duplo

Em alguns países, todas as crianças identificadas recentemente são registradas numa lista de uma escola regular, preferivelmente sua escola local, mesmo se tiveram inicialmente de frequentar uma escola especial. Desta forma a escola local fica conhecendo a criança e a família e pode começar a fazer planos para incluir a criança, consistente com a meta inclusiva de todas as crianças frequentarem a escola a que teriam pertencido se não tivessem uma deficiência. O plano para a inclusão individual da criança é, então, esboçado em parceria entre as duas escolas e a família.

## Desenvolvendo sistemas de apoio

A natureza dos apoios que crianças deficientes necessitam - e também os professores e as famílias - está sendo debatida intensamente nos tempos atuais porque ficou claro que algumas crianças têm recebido mais apoio do que necessitariam de fato. Por exemplo, um auxiliar de sala de aula frequentemente é empregado para acompanhar a criança em todas as lições e atividades, a fim de garantir que ela compreende as instruções da professora e a ajuda a realizar o trabalho estabelecido para a classe. Embora algumas crianças precisem de fato de apoio neste nível durante algum tempo, existe presentemente a preocupação de que a presença constante de um auxiliar de apoio possa efetivamente segregar uma criança dentro da classe comum e aumentar a percepção de outras crianças de que ela é uma criança 'diferente'.

é muito difícil estabelecer equilíbrio entre oferecer apoio demasiado ou apoio de menos. Na prática, a necessidade da criança de obter apoio irá variar no decurso do dia, dependendo da natureza das demandas colocadas sobre ela, e certamente mudará durante determinado período de tempo. Infelizmente, o processo de negociar apoio para uma criança específica frequentemente resulta em contratos rígidos e inflexíveis que podem não ser de interesse da criança e que podem conduzir a conflitos entre os pais e a escola.

De forma ideal, a presença de um segundo adulto na sala de aula fornece ricas oportunidades de melhora e enriquecimento no aprendizado de todas as crianças, mesmo que o segundo adulto tenha uma função clara de assegurar experiências de aprendizado positivas para uma ou duas crianças com deficiências. Porém, pais que têm lutado para conseguir apoio pessoal para o filho provavelmente resistirão a quaisquer medidas que pareçam remover esse apoio de - um - para - um.

Num período mais longo, seria necessário desenvolver uma força bem treinada de equipe de apoio, consistindo principalmente de professores, porém, com acesso a outros profissionais, tais como fonoaudiólogos, terapeutas, fisioterapeutas, psicólogos e uma ampla gama de especialistas médicos.

## Financiamento

Como pagar pela educação de crianças deficientes não é apenas uma questão de encontrar os recursos, mas a melhor forma de assegurar que o dinheiro seja utilizado da forma mais efetiva. Em muitos países europeus, dinheiro adicional tem estado 'amarrado çção inclusiva. Em alguns países (por exemplo regiões do Canadá) o orçamento total da escola incorpora um elemento para a inclusão de uma proporção de crianças deficientes, porém, a escola pode tentar garantir um aumento em certas circunstâncias.

A questão do financiamento tem de ser vista dentro do contexto muito mais amplo das necessidades das crianças que já estão na escola, porém, que estão experienciando dificuldades de aprendizado. Estas não são crianças deficientes como tais mas crianças que não estão se beneficiando da escolaridade. Muitas dessas crianças vivem com famílias que enfrentam problemas derivados de pobreza - desemprego, má saúde, moradia de má qualidade, estando tudo isso ligaão à sub-realização educacional e a fracasso. Ao lidar com essa baixa realização através da prevenção, da identificação precoce e de ensino apropriado, as escolas estão lançando os alicerces para uma prática mais inclusiva que pode, se for utilizada adequadamente, também beneficiar crianças com deficiências. Isto pode ser feito, por exemplo, através da redução do tamanho das classes, melhora do treinamento e apoio ao professor, recrutando auxiliares de ensino e voluntários ( incluindo membros da família) a fim de trabalhar com os professores na sala de aula e no recreio, bem como ajudando as crianças com dificuldades de aprendizado num estágio precoce. (Mittler, 2000).

## Coordenadores de Apoio ao Aprendizado

Uma estratégia positiva é designar um membro da equipe de cada escola como um 'coordenador de apoio ao aprendizado'. Este membro da equipe terá responsabilidade global sobre o gerenciamento das necessidades de todos os alunos que estão experienciando dificuldades em aprendizado ou ajustamento, e fornecerá orientação e apoio ao resto da equipe, ajudando esses alunos a aprender e alcançar sucesso. O coordenador deve evitar colocar as crianças numa classe especial ou assumir o ensino de um - para - um, pois isto tira simplesmente a responsabilidade do professor da classe. O coordenador deve, também, ter condições de poder contar com orientação da equipe de apoio local.

## Treinamento e Apoio aos Professores

Todas as informações disponíveis confirmam a importância vital de uma estratégia clara para o treinamento e apoio dos professores (Mittler 2000). Isto pode ser considerado em diversos níveis, embora seja útil que alguns grupos sejam treinados juntos

* Todos os professores das escolas que estão participando de um programa piloto e não apenas uns poucos escolhidos . A finalidade deve ser dar confiança aos professores em sua própria competência, bem como fornecer informações básicas sobre boa prática em sala de aula, acesso ao currículo, avaliação e grupamento, etc. São recomendadas visitas a outras escolas e centros especializados.
* A equipe de escolas e centros especiais, com ênfase especial em trabalho extensivo com colegas em escolas da rede regular, a fim de desenvolver vínculos com eles.
* Um núcleo de equipe de apoio - por exemplo, professores experientes e ( onde disponíveis) fonoaudiólogos, psicólogos, médicos.
* Todos os professores em treinamento precisam ser expostos a um ou mais módulos (compulsórios) sobre a inclusão de crianças com deficiências e dificuldades de aprendizado porém todas as áreas de treinamento precisam basear-se em princípios e prática inclusiva.

## Parceria com os Pais

Embora a nova geração de pais seja mais insistente em que os filhos frequentem escolas da rede regular de ensino, e também estejam melhor organizados para exercer pressão sobre as autoridades a fim de assegurar que isso aconteça, muitas famílias ainda nutrem dúvidas e ansiedades acerca da capacidade de uma escola comum atender as necessidades de seu filho.

é, portanto, essencial tentar trabalhar mais estreitamente com os pais. Este processo começa tão logo uma criança seja identificada como tendo uma deficiência, e envolve dar informações e ajuda nas primeiras semanas e meses . Os pais precisam contribuir para a avaliação, compartilhando seu conhecimento especializado sobre o filho e ao tomar parte - em bases iguais - na tomada de decisões sobre como e onde as necessidades do filho podem ser atendidas, tanto no estágio da pré-escola e quando a ocasião chega para se considerar a escolaridade.

Também é essencial trabalhar com as organizações de pais, estabelecendo reuniões periódicas, consultando-as desde um estágio inicial sobre o desenvolvimento de políticas novas, incluindo os pais em todos os organismos de tomada de decisões e na monitoração e avaliação de novos desenvolvimentos. As ONGs precisam do apoio ativo do governo tanto a nível local como nacional. (Mittler 2000).

## Organizações de pessoas deficientes

As organizações de pessoas deficientes até recentemente têm dado prioridade às necessidades de adultos, porém, mais recentemente algumas delas tomaram a iniciativa de exercer pressão sobre os governos a fim de possibilitar que crianças deficientes frequentem escolas da rede regular de ensino (por exemplo, Lesoto). Sua experiência e apoio são essenciais; algumas têm até fornecido ajuda especializada - por exemplo, no treinamento de professores no uso do braille, aprender a língua de sinais nacional para os surdos e dando orientação especializada sobre a acessibilidade - acesso físico.

# Conclusões

Existe muita coisa a aprender através da experiência de outros países em assegurar que crianças com deficiências exercitem seus direitos humanos básicos à educação, na companhia de outras crianças de sua comunidade. As organizações das Nações Unidas têm fornecido liderança exemplar neste campo e criaram uma estrutura de trabalho para o desenvolvimento, através de iniciativas como Educação para Todos, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, As Regras Padrão sobre Igualdade de Oportunidades a Pessoas com Deficiências. As Nações Unidas também iniciaram o processo de realizar uma convenção internacional para promover os direitos e a dignidade de pessoas deficientes. Qualquer país que deseje progredir a fim de criar um sistema educacional mais justo e inclusivo não somente para crianças com deficiências mas para todas as crianças, pode agora basear-se na experiência de países em todos os estágios de desenvolvimento. A despeito de profundas diferenças na história, cultura, recursos e estruturas, algumas questões e desafios comuns estão refletidos na experiência de países em estágios muito diferentes de desenvolvimento. Ao compartilhar idéias e informações, podemos beneficiar-nos das experiências uns dos outros.

Cada país precisa determinar seu próprio ponto de partida para a inclusão, uma vez que cada país é único em sua história e cultura e também em relação à natureza e qualidade de vida de seus serviços educacionais para todas as crianças. Embora haja lições a serem aprendidas através do estudo de outros países, mesmo dos que estiverem em estágios semelhantes de desenvolvimento, não existem dois países que possam viajar pela mesma estrada durante o processo de evolução de suas instituições.

[Peter.Mittler@man.ac.uk](mailto:Peter.Mittler@man.ac.uk)

terminado de traduzir do inglês e digitado em São Paulo em 16 de abril 2003 por autorização expressa e cordial do autor. Maria Amelia Vampré Xavier Diretora para Assuntos Internacionais da Federação Nacional das APAEs APAE de São Paulo Relações Interncionais/ Instituto APAE Assessora Especial de Comunicaçço de Inclusion InterAmericana Grupo de Informações da Rebraf