

Índice:

A Declaração de Salamanca	3
1. Educação para Necessidades Especiais: visão geral	5
• Novas Oportunidades	5
• Definições e Conceitos	5
• Construindo com base nas iniciativas da Educação Para Todos	6
• Background da Conferência de Salamanca	7
• A UNESCO e a Educação para Necessidades Especiais	8
2. A Conferência	9
• Abertura	9
• Encerramento	11
3. Resumo das Apresentações Temáticas e Discussões	12
• Tema 1: Política e Legislação	
• Educação para Necessidades Especiais: Estrutura Conceitual, Planejamento e Fatores Políticos	12
• Questões Legislativas	13
• Necessidades Educacionais Especiais e Reforma Educacional: o Caso da Espanha	16
• Respostas	17
• Resumo dos Grupos de Discussão	18
• Tema 2: Perspectivas da Escola	20
• Provendo para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Equidade e Acesso	20
• Organização da Educação Escolar: Obtendo Acesso e Qualidade Através da Inclusão	21
• Repensando a Formação de Professores	22
• Resposta	24
• Resumo dos Grupos de Discussão	25
• Tema 3: Perspectivas da Comunidade	28
• Reabilitação com Base na Comunidade	28
• O Papel dos Pais	29
• O Papel das Organizações Voluntárias	30
• O Papel das Agências Doadoras	31
• O Papel das Organizações DE Pessoas Portadoras de Deficiência	32
• Resumo dos Grupos de Discussão	32
• Tema 4: Parcerias e Trabalho em Rede	35
• Parcerias entre ONGs e Organizações Governamentais e Organizações de Base	37
4. Estrutura de Ação	38
Introdução	38
I – Novo Pensar em Educação para Necessidades Especiais	39
II – Linhas de Ação no Nível Nacional	41
III – Linhas de Ação nos Níveis Regional e Internacional	51

5. Anexos

1. Programa
2. Discursos da sessão de Abertura:
 - Diretor-Geral da UNESCO
 - Ministro de Educação da Espanha
3. Documento Indutor
4. Comissões da Conferência:
 - Agência da Conferência
 - Comissão Relatora
 - Comissão do Programa
 - Comissão Organizadora
5. Lista dos Trabalhos Apresentados em Plenária e nas Sessões
6. Lista dos Participantes
7. Lista das Organizações

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de se prover educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- A endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
 - a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
 - organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
 - a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
 - UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
 - a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
 - a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
 - a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
 - a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governa da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e lhes demandamos realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua referente Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a

Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

1. Educação para Necessidades Especiais: visão geral

• Novas Oportunidades

A Conferência de Salamanca marcou um novo ponto de partida para milhões de crianças privadas de educação. Ela promoveu uma oportunidade única para situar a educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais abrangente do movimento de Educação Para Todos, lançado em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e ela veio num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas como um todo estavam adotando uma nova perspectiva e dando os primeiros passos para torná-la realidade.

O objetivo é nada menos que a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema escolar para tornar esse objetivo possível. Isto, por sua vez, exige uma grande mudança nas políticas e recursos de muitos países do mundo, a organização de metas nacionais, e a parceria entre todas as agências nacionais e internacionais envolvidas.

A Conferência de Salamanca proveu uma plataforma sobre a qual afirmar o princípio e discutir a prática de como assegurar que as crianças com necessidades educacionais especiais sejam incluídas nessas iniciativas de forma a assumir seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. A experiência tem demonstrado que suas necessidades podem ser sobrepujadas com muita facilidade.

• Definições e Conceitos

Entre as 200 milhões de crianças que têm acesso negado à educação por todo o mundo, um número significativo [delas] tem necessidades educacionais especiais.

No passado, a educação especial era definida em termos de crianças com uma variedade de dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de educação para necessidades especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que, por qualquer motivo, não estejam conseguindo se beneficiar da escola.

Além das crianças com incapacidades e deficiências que são impedidas de frequentar suas escolas locais, existem outros milhões que:

- Estão experimentando dificuldades na escola, temporária ou permanentemente,
- Estão sem interesse ou motivação para aprendizagem,
- São capazes apenas de completar um ou dois anos de educação fundamental, forçadas a repetir as séries,
- São forçadas a trabalhar,
- Estão vivendo nas ruas,
- Estão vivendo muito longe de qualquer escola,
- Estão vivendo em extrema pobreza ou sofrendo de má-nutrição crônica,
- São vítimas de guerra e conflitos armados,
- Estão sofrendo de contínuos abusos físicos, emocionais e sexuais, ou
- Simplesmente não estão frequentando a escola, seja por que razão for.

A todas essas crianças está sendo negada a oportunidade para aprender e ganhar o conhecimento, o entendimento e as habilidades

necessárias às quais elas têm direito. Está claro que as origens dessas dificuldades residem não apenas nelas mesmas como também nos ambientes sociais nos quais elas estão vivendo. A tarefa para o futuro é identificar formas através das quais a escola, como parte daquele ambiente social, pode criar melhores oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e, por meio disto, enfrentar o desafio de que “a fonte mais predominante de dificuldades de aprendizagem é o próprio sistema escolar”.

- Construindo com Base nas Iniciativas da Educação Para Todos

Como está a comunidade mundial respondendo a este desafio? Que prioridade as nações do mundo e a comunidade internacional estão dando para incentivar o crescimento e o desenvolvimento de suas crianças e assegurar que elas tenham total acesso à escola?

O ano de 1990 proveu os primeiros sinais de que o desafio da exclusão da educação estava sendo enfrentado pelos líderes mundiais. A *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: provendo Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Jomtiem, Tailândia, 1990) e a *Ápice Mundial pelas Crianças* (Nova York, 1990), adotaram o objetivo da *Educação Para Todos até o ano 2000*.

O acesso às escolas e instituições educacionais, que compuseram o foco principal de discussões em Salamanca, deveria ser visto como componente essencial das oportunidades mais amplas de uma educação permanente, que foram identificadas nas discussões de Jomtiem. Três processos inter-relacionados podem ser identificados nessas iniciativas:

- Estabelecimento de metas claras que aumentem o número de crianças frequentando as escolas;
- Adoção de medidas para assegurar que elas permaneçam nas escolas por um tempo longo o suficiente que lhes permitam extrair benefícios reais; e
- Início de reformas significativas na escola para assegurar que o que a escola oferece através de suas atividades, seu currículo e seus professores combinam com as necessidades de todas as crianças, bem como com as necessidades dos pais e das comunidades locais, e a necessidade nacional de cidadãos escolarizados e responsáveis.

Embora crianças com deficiência sejam brevemente citadas no *Relatório Final da Conferência de Jomtiem*, bem como na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, pouca informação está disponível sobre novas iniciativas para inclui-las na implementação de planos nacionais e internacionais de Educação para Todos. Também há pouca referência às necessidades das crianças portadoras de deficiência no *Ápice de Educação para Todos de Nove Países Populosos* (Nova Deli, dezembro de 1993), ou no Fórum Consultor Internacional sobre Educação para Todos (Nova Deli, setembro de 1993).

A Conferência de Salamanca, então, proveu a primeira significativa oportunidade internacional para construir a partir dessas iniciativas e para assegurar que as crianças com necessidades educacionais especiais, independentemente de como forem definidas, sejam incluídas nos planos locais e nacionais de abertura das escolas a todas as crianças e asseguradas de que as escolas se tornem centros prazerosos e desafiadores de aprendizagem.

O progresso no alcance das metas, seja em relação à Educação para Todos ou à inclusão de crianças com necessidades especiais, é perturbado por grandes obstáculos financeiros e outros. Os Delegados da Conferência de Jomtiem e das que a esta se seguiram, enquanto reafirmavam seu total apoio às iniciativas da Educação para Todos, repetidamente enfatizavam que tais reformas devem ser vistas no contexto mais amplo da situação econômica de seus países.

O relatório de Jomtiem incluiu as seguintes estatísticas surpreendentes:

Mais do que 100 milhões de crianças, incluindo pelo menos 60 milhões de meninas, não têm acesso à escolarização primária;

Mais do que 100 milhões de crianças e inúmeros adultos não conseguem completar os programas de educação básica; outros milhões satisfazem as exigências de frequência, mas não adquirem conhecimentos e habilidades essenciais;

Mais de 600 milhões de adultos, dois terços dos quais são mulheres, são analfabetos;

A população mundial de crianças em idade escolar irá crescer de 508 milhões em 1980 para 724 milhões no ano 2000. No ano 2000, se as taxas de matrícula permanecerem nos níveis em que estão, haverá mais de 160 milhões de crianças sem acesso à educação primária, simplesmente por causa do crescimento populacional;

As Nações Unidas sugerem que das 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, 150 milhões são crianças com menos de 15 anos de idade. Menos de 2% dessas crianças recebem qualquer educação ou treinamento.

- Background da Conferência de Salamanca

Na preparação da Conferência de Salamanca, a UNESCO conseguiu construir com base no ímpeto e no compromisso gerado em Jomtiem e pela política de Educação para Todos, e trabalhar para assegurar que questões ligadas às necessidades especiais não fossem subestimadas, mas trazidas ao palco das discussões.

Da mesma maneira, a UNESCO conseguiu extrair vantagem de inúmeras outras iniciativas recentes e atuais das Nações Unidas. Estas incluem o *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência* (1981) e a subsequente *Década das Pessoas Portadoras de Deficiência* (1983-1992); o Programa Mundial de Ação em Favor das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 1983), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a *Década Asiática de Pessoas com Deficiência* (1993-2002) e a recente adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas das *Normas Padronizadas sobre Igualização de oportunidades para Pessoas com Deficiência*.

Todas essas iniciativas têm implicações educacionais. Além disso, todas encorajam uma abordagem multi-setorial e multidisciplinar ao planejamento e à implementação de

serviços que capacitem as pessoas portadoras de deficiência de todas as idades a se tornarem cidadãos plenos em suas sociedades.

O mesmo princípio se aplica às iniciativas em que uma liderança tem sido tomada por outras agências internacionais das Nações Unidas em cooperação com a UNESCO. Estas incluem a Reabilitação com Base na Comunidade, Treinamento Vocacional (Organização Internacional do Trabalho), e o trabalho de organismos inter-governamentais tais como a União Européia e a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.

Um elemento importante na preparação da Conferência Mundial tem sido uma série de cinco seminários regionais organizados pela UNESCO entre 1992-93, com o apoio do governo Sueco. Estes aconteceram na Botswana (oito países), Venezuela (cinco países), Jordânia (seis países), Áustria (cinco países) e China (doze países).

Os seminários reuniram decisores de nível sênior em educação das regiões, incluindo oficiais responsáveis pela liderança da educação primária e especial. A proposta dos seminários foi a de mobilizar a política e o apoio profissional para crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Os relatórios publicados dos seminários oferecem uma fonte significativa de informações acerca de tendências nos níveis nacionais, regionais e globais. Eles constituirão uma base útil contra a qual monitorar e avaliar o progresso durante a próxima década e depois.

Os temas-chave que reapareceram em todos os seminários foram os seguintes:

1. A criação de escolas inclusivas que abrangem uma grande variedade de necessidades dos alunos deveria receber prioridade. Tal poderia ser facilitado através de:
 - Ter uma estrutura administrativa comum para a educação regular e a especial;
 - Prover apoio de serviços de educação especial nas escolas regulares e
 - Adaptar o currículo e os métodos de ensino.
2. A educação de professores deve ser adaptada para promover a educação inclusiva e para facilitar a colaboração entre professores regulares e especiais. Isto é uma preocupação tanto para a educação de professores em nível de graduação quanto para os que já trabalham e para a educação especializada dos que já trabalham.
3. Projetos-piloto baseados na educação inclusiva deveriam ser estabelecidos e avaliados cuidadosamente à luz das necessidades, recursos e serviços locais. Tal informação avaliativa pode guiar a política e a prática de forma chave e deveria ser disseminada tanto dentro dos países como para outros países que compartilham de circunstâncias semelhantes.

- A UNESCO e a Educação para Necessidades Especiais

A UNESCO tem contribuído em grandes medidas para estes desenvolvimentos. Trabalhando com recursos limitados, a UNESCO tem feito muito não apenas para disseminar a informação sobre uma boa prática, mas também para encorajar os estados membros, as ONGs e outros membros da família das Nações Unidas a iniciar novas políticas e práticas em educação para necessidades especiais. Muitas publicações e pacotes com treinamento em vídeo têm sido produzidos e disseminados.

Mais recentemente, a UNESCO levou a cabo um estudo internacional sobre legislação e elaborou, testou em campo e lançou um projeto inovador, *Necessidades Especiais em Sala de Aula*, para educação de professores. O *Pacote de Recursos para Educação de Professores* e os materiais que o acompanham objetivam ajudar o professor a desenvolver

seu pensamento e prática de formas em que os sistemas escolares e professores individualmente possam melhor encarar as necessidades de todos os alunos que experimentam dificuldades na aprendizagem, incluindo aqueles que tenham deficiências.

1. A Conferência

A Conferência Mundial sobre Educação Para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, foi organizada dentro da estrutura iniciada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Duas preocupações fundamentais serviram de base para a organização da Conferência:

1. Garantir que cada criança, incluindo aquelas com necessidades especiais, tenham acesso às oportunidades educacionais, e
2. Trabalhar no sentido de assegurar que tais oportunidades representem uma educação de qualidade.

As principais razões da Conferência foram:

Apresentar um novo pensar sobre as dificuldades de aprendizagem e deficiências e sobre a relação entre a provisão educacional especial e a reforma geral da escola;

Rever os desenvolvimentos recentes sobre a provisão para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais;

Pontuar os avanços e experiências significativas em áreas-chave tais como legislação, currículo, pedagogia, organização escolar, educação de professores e participação da comunidade; e

Promover um fórum para compartilhar experiências nos planos internacional, regional e bilateral, e uma oportunidade para negociar a colaboração em andamento.

Dentro desta ampla estrutura, quatro grandes temas foram identificados e o programa da Conferência foi montado em torno deles (Apêndice 1)

- Política e legislação
- Perspectivas escolares
- Perspectivas comunitárias
- Parcerias e construção de redes

Um documento indutor, preparado pelo Dr. Seamus Hegarty, serviu como ponto de partida para os participantes, organizando a estrutura conceitual de referência e os princípios orientadores contra os quais os temas acima foram discutidos.

O programa da Conferência, que se prolongou por um período de quatro dias, foi estruturado de acordo com sessões plenárias e grupos concomitantes de discussão, nos quais especialistas de diferentes países foram convidados a apresentar trabalhos. Os trabalhos apresentados em plenária introduziram o debate em cada um dos grandes temas. As sessões concomitantes apresentavam breves relatos de experiências nos países, focalizando nos temas do dia.

Uma versão preliminar de *Diretriz de Ação* preparada pela UNESCO foi enviada a todos os participantes anteriormente à Conferência e uma Comissão Relatora foi constituída na

Conferência para rever e revisá-la à luz das propostas e emendas colocadas pelos participantes.

A Conferência foi organizada com a iniciativa do governo da Espanha, que distribuiu convites aos países participantes e generosamente e eficientemente atendeu à complexa logística de preparação e condução de uma conferência internacional. A UNESCO foi convidada a participar com a Espanha nesta importante iniciativa e aceitou com alegria a responsabilidade pelo preparo profissional da conferência, incluindo o estabelecimento do programa, que foi feito a partir de consulta aos Estados Membros, e a preparação dos principais documentos indutores. Tanto uma Comissão Organizadora quanto uma Comissão de Programa foram constituídas para orientar a preparação da Conferência. Os membros destas Comissões estão listados no apêndice 4.

Mais de 300 participantes, incluindo políticos de alto escalão, administradores e especialistas representando 92 governos e 25 organizações internacionais participaram da Conferência. Enquanto que aqueles preocupados com a educação especial estavam bem representados, a maioria dos participantes era, intencionalmente, de educadores em geral. Na medida em que o desafio que a Conferência se propôs a enfrentar era o de garantir que todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, tivessem acesso a uma educação de qualidade, era essencial que aqueles preocupados com a política geral de educação nos Estados Membros estivessem presentes.

- Abertura

A cerimônia de abertura aconteceu no Palácio de Salamanca para Congressos e Exposições, na presença de sua majestade, a princesa Elena de Bourbon, que oficialmente abriu a Conferência depois dos discursos oficiais pelo Presidente da câmara de deputados de Salamanca, o Governador de Salamanca, o representante do Diretor-Geral da UNESCO e o Ministro da Educação da Espanha.

Já que Federico Mayor, o Diretor-Geral da UNESCO, não pôde comparecer à Conferência devido a assuntos de urgência que não lhes permitiram deixar a sede da UNESCO, seu discurso para a sessão de abertura foi lido por Victor Ordoñez, Diretor da Divisão de Educação Básica e representante do Diretor-Geral na Conferência.

Mayor pontuou que, embora a educação para todos fosse um direito humano básico, as crianças e adultos com necessidades especiais têm tido uma baixa prioridade e têm sido ignorados com muita frequência. Ele estimou que apenas 1% das crianças e adultos deficientes estavam recebendo provisão adequada. Cada participante da Conferência deveria, portanto, perguntar a si mesmos o que mais poderia e deveria ser feito para estreitar a distância entre política e prática, entre retórica e realidade.

“O que isso significa, simplesmente, é pensar e fazer, e então pensar sobre o que fizemos e como podemos fazer melhor ainda”.

Do lado positivo, Mayor enfatizou a crescente conscientização não apenas das necessidades, mas das capacidades de pessoas com deficiências. Estas capacidades precisam ser alimentadas através da educação e do treinamento.

“Começamos a reconhecer os deficientes não como pessoas com problemas, mas como pessoas com um potencial a ser descoberto”.

A UNESCO procurou ter um papel catalizador ao encorajar novos desenvolvimentos: ‘provendo a pitada de cereal, ao invés de prover a tigela de farinha’.

Educação para necessidades especiais não era uma abordagem feita para as necessidades de poucos, mas uma pedagogia capaz de aprimorar a educação para muitos. Um novo pensar coloca menos ênfase nos déficits do aprendiz do que nas formas pelas quais o ambiente de aprendizagem pode ser melhor entendido de forma que os obstáculos à aprendizagem que podem surgir em função de um currículo inapropriado ou inacessível possam ser removidos. Pelo mesmo tipo de pensamento, muito mais poderia ser feito para equipar os recursos da família e para forjar laços mais estreitos entre a escola e o lar.

Mayor enfatizou que um sentido do que pode ser feito em educação para necessidades especiais deve ser comunicado ao Ápice Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhagem, março de 1995).

O tempo para agir é agora. Deveríamos estar nos perguntando “Quantos jovens e adultos com deficiências têm aprendido as habilidades e competências requeridas para funcionar efetivamente na sociedade? Quantos têm encontrado empregos bons e satisfatórios?”

Gustavo Suárez Pertierra, Ministro da Educação, então, assumiu a fala. Em seu discurso Pertierra apontou os objetivos da Conferência, que iam além da educação para necessidades especiais, literalmente conclamando ao aprimoramento da qualidade da educação, e notando que o sistema educacional deve responder à diversidade na população escolar. Além disso, ele pontuou que mudanças em educação não são suficientes para transformar a sociedade numa comunidade afetuosa. Mudança social não é apenas necessária nas escolas mas também no mercado de trabalho, nas famílias, e na sociedade como um todo. O desafio é defender o direito o direito à educação, ao trabalho e à integração na sociedade (apêndice 2).

Discursos introdutórios também foram proferidos pelo presidente dos Deputados de Salamanca e pelo Governador de Salamanca.

Os delegados então elegeram o Bureau da Conferência. Álvaro Marchesi, Sub-secretário de Estado do Ministério de Educação da Espanha, foi escolhido Presidente da Conferência, com os quatro seguintes vice-presidentes: Pierre Kipre, Ministro da Educação da Costa do Marfim; Bouthoung Vixaysakd, Diretor da Educação Geral da república Democrática do Povo de Laos; Maatouk Maatouk, Ministro da Educação da Jamahiriya Líbia e Árabe; e Bolivar Armuelles Hernandez, vice-ministro da Educação do Panamá. Peter Mittler, da Universidade de Manchester, foi eleito o relator geral.

No decorrer da Conferência, a UNESCO e a Espanha organizaram uma exibição de documentos, materiais e publicações relativas a várias das questões cobertas pela conferência. A UNESCO apresentou vídeos de sua coleção sobre experiências no campo da educação para necessidades especiais.

Antes de embarcar no tema do primeiro dia, Victor Ordoñez deu uma apresentação visual com comentários, propondo uma visão geral abrangente sobre educação para necessidades especiais dentro da estrutura da Educação para Todos. Isto ajudou a organizar a cena para os debates da conferência, bem como os do futuro. A partir das estatísticas e pesquisas da

UNESCO, ele detalhou a escala e o horizonte das tarefas de implementar iniciativas relativas às necessidades especiais por todo o mundo.

Ele chamou atenção especial aos seguintes aspectos:

As crianças com necessidades educacionais especiais incluem:

- Aquelas que estão atualmente matriculadas na escola primária, mas por vários motivos não progredem adequadamente;
- Aquelas que atualmente não estão matriculadas nas escolas primárias, mas que poderiam estar se as escolas fossem mais responsivas à elas;
- O grupo relativamente menor de crianças com incapacidades mais severas físicas, mentais ou múltiplas, que têm necessidades educacionais especiais complexas que não estão sendo providas.

Ele apresentou ilustrações gráficas da falta de provisão no mundo. Uma pesquisa da UNESCO conduzida entre 1986-87 descobriu que 34 de 51 países de todas as regiões tinham menos do que 1% de seus alunos em provisão educacional especial de qualquer tipo. Este número é menos do que 0.1% em 10 desses países. Uma outra pesquisa da UNESCO, prestes a ser publicada, mostraria pouca mudança nesta situação.

- **Encerramento**

A sessão de encerramento foi presidida pelo Presidente da Conferência. O Relator-Geral foi convidado a apresentar a síntese dos procedimentos e conclusões da Conferência, que consistiu em dois documentos, a Declaração de Salamanca e a Estrutura de Ação. Após pequenas correções e modificações os dois documentos foram adotados unanimemente, incluindo a proposta de que o governo espanhol apresentasse esse documento na 28ª sessão da Conferência Geral da UNESCO.

A isto seguiram-se os discursos de encerramento. Deng Pufang, Presidente da Federação Chinesa de Pessoas com Deficiência, afirmou que a estrutura conceitual proposta na Conferência, ou seja, a da “educação inclusiva”, tinha o entendimento unânime dos participantes de ser o objetivo que eles deveriam perseguir, e que cada um deveria tentar achar seus caminhos para tornar esse objetivo uma realidade. Ele mencionou o papel dos governos de todos os níveis ao tomar a iniciativa e responsabilidade, e prover a legislação, política e apoio necessários.

Victor Ordoñez, em nome do Diretor Geral da UNESCO, agradeceu as autoridades espanholas e aos organizadores por seus esforços generosos em organizar esta Conferência. Ele mencionou que a Conferência representou uma “virada” na forma de abordar a educação para necessidades especiais no mundo – ela aconteceu num momento estratégico quando a abordagem da educação inclusiva tem sido bem sucedidamente, embora nada regularmente, introduzida em alguns países, e num momento em que o resto dos países estavam prontos e ávidos por conhecer como implementar abordagens semelhantes. A questão da educação para necessidades especiais, ele enfatizou, é uma das poucas em Educação para Todos que igualmente diz respeito a países do norte e do sul.

O presidente da Conferência, Alvaro Marchesi, encerrou então a Conferência, expressando sua gratidão aos participantes, palestrantes e relatores. Ele agradeceu à UNESCO por sua colaboração ativa com a Espanha em organizar a Conferência. Ele enfatizou a importância das conclusões da Conferência aos desenvolvimentos futuros no níveis nacional e internacional.

Ele ainda acrescentou que isto dará ímpeto adicional ao trabalho que tem sido iniciado na Espanha.

3. Resumo das Apresentações Temáticas e Discussões

- Tema 1: Política e Legislação
 - Educação para Necessidades Especiais: Estrutura Conceitual, Planejamento e Fatores Políticos
- A Conferência de abertura deste tema foi apresentada por Bengt Lindqvist.

Lindqvist identificou um número de estágios na evolução de assunções sobre atitudes relativas a pessoas com deficiências.

- O estágio de ajudar e se preocupar com pessoas com deficiências para que lidem com suas situações e viverem uma vida protegida. Isto levou à criação de instituições especiais para viver, aprender e se ocupar.
- Defensores da normalização e integração criticaram esta abordagem por seu isolamento e marginalização das pessoas deficientes. Em contraste, a teoria da normalização enfatizou o direito das pessoas deficientes viverem com suas famílias em seu ambiente natural, e de serem preparados e apoiados ao lidar com dificuldades que pudessem enfrentar ao fazê-lo.
- Por um longo tempo, no entanto, o foco na reabilitação e planejamento de serviço, assim como treinamento profissional, permaneceu sobre o indivíduo, com atenção relativamente pouca às formas pelas quais as instituições sociais e as atitudes impunham obstáculos sobre pessoas com deficiências e, portanto, precisavam ser mudadas.
- Os anos 60 viram uma crescente realização de que a reabilitação, embora importante, não era suficiente e que uma nova estratégia era necessária. O modelo social da deficiência enfatiza formas através das quais as políticas existentes e a legislação precisam ser fundamentalmente modificadas para assegurar a remoção de barreiras físicas e institucionais à participação total e igualitária de portadores de deficiência na vida da comunidade.
- O movimento da deficiência inevitavelmente se tornou mais politizado na medida em que trabalhou por novas leis e políticas. No nível internacional, o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiências enfatizou particularmente a equalização de oportunidades, que tem definido como:

“O processo através do qual os vários sistemas da sociedade e do ambiente, tal como serviços, atividades, informação e documentação, são disponibilizados a todos”.

É óbvio, portanto, que o acesso às escolas regulares e aos estabelecimentos educacionais é um elemento integral da equalização de oportunidades.

Para abordar novamente a situação, as *Normas Padronizadas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências* foram preparadas e adotadas pela Assembleia Geral Nações Unidas em dezembro de 1993.

Os Estados deveriam reconhecer o princípio de igualdades educacionais primárias, secundárias e terciárias para crianças, jovens e adultos com deficiências. Eles deveriam assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja uma parte integral do

sistema educacional. (Artigo 6 das Normas Padronizadas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências).

O desafio agora é formular requerimentos de uma “escola para todos”. Todas as pessoas e jovens do mundo [...] têm o direito à educação. Não são os nossos sistemas educacionais que têm o direito a certos tipos de crianças. É o sistema escolar de um país que deve ser ajustado para atender às necessidades de todas as crianças. (Lindqvist)

Lindqvist levantou alguns pontos-chave para o futuro:

- Quem é responsável por fazer os sistemas e estruturas padrões acessíveis e disponíveis às pessoas com deficiências?
- Como distribuímos responsabilidades entre o corpo legislativo de um país e os organizadores e provedores de serviços?
- Como obtemos e disseminamos o conhecimento necessário que tornará possível fazermos planos acurados?

- **Questões de legislação**

A UNESCO realizou um estudo recentemente sobre legislação em educação especial em Estados Membros. Maria Rita Saulle, que estava envolvida no estudo, apresentou alguns dos achados.

Como forma de introdução aos principais achados, ela demonstrou um número de questões gerais que decorreram da legislação:

- Legislação é geralmente necessária para assegurar os direitos de pessoas com deficiências aos direitos e oportunidades iguais.
- Muitos países experimentam problemas na implementação da legislação de formas que afetam a vida cotidiana das pessoas às quais a lei deve servir. Até aonde se diz respeito a portadores de deficiência, legislação não é apenas um reflexo das atitudes sociais; é uma forma efetiva de produzir mudanças necessárias na alocação de recursos e na formatação do comportamento humano. Em sua melhor faceta, a lei reconhece pessoas com deficiências como contribuintes em potencial ao tecido sócio-econômico de um país, ao invés de recipientes passivos de serviços especiais e benefícios financeiros.

EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

Muitas mudanças na legislação haviam sido feitas nos últimos 10 anos, particularmente em relação à educação compulsória. Embora 35 dos 52 países que responderam à pesquisa argumentaram que têm educação compulsória para todos os alunos, também ficou claro que esta lei nem sempre era literalmente posta em prática e que havia muitas exceções devido à falta de recursos. Muito poucos países afirmaram que nenhuma criança estava fora da escola com base em deficiências ou que não eram capazes de freqüentar a escola, antes de mais nada. Também houve referências aos “graus de deficiências” que sugeriram que as crianças com deficiências severas com freqüência não eram admitidas nas escolas por questões de ordem prática. Metade dos países fez menção às categorias de educação especial.

POLÍTICA LIGADA À INTEGRAÇÃO

Relatórios sobre políticas de integração foram difíceis de interpretar, já que o termo era usado de forma muito solta. Alguns países que manifestaram um forte compromisso com uma educação integrada ainda planejavam manter as escolas e classes especiais. Onze dos 52 países visualizavam nada além da educação regular, enquanto que outros optaram por um contínuo de provisão de serviços incluindo tanto educação com especialistas quanto com apoio. Sete países pareceram optar por uma provisão separada, ainda que apoiando o princípio da integração.

Um exemplo dos princípios e filosofia é dado pelo Estado de Victória, na Austrália:

Toda criança tem o direito de ser educada numa escola regular;

A provisão deveria ser organizada de acordo com as necessidades do aluno, e não com sua deficiência;

Recursos e serviços deveriam ser mantidos na escola;

Decisões deveriam ser colaborativas;

Todas as crianças podem aprender e ser ensinadas;

Integração é uma questão curricular.

CURRÍCULO

Os países adotaram uma variedade de políticas sobre currículo. Currículo especializado para grupos específicos ainda são comuns; em alguns países, o currículo geral para todos os alunos é adaptado de acordo com as necessidades de categorias específicas de crianças ou em relação às necessidades de crianças individuais, independentemente das categorias. Nestas situações, tenta-se fazer o currículo geral acessível a grupos ou indivíduos através da divisão do trabalho em passos menores, pelo uso da microtecnologia ou através do apoio a professores.

ENVOLVIMENTO DOS PAIS

A documentação provida fez pouca menção ao envolvimento dos pais na testagem e na tomada de decisões a respeito de seus filhos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mais da metade dos países relatou que a educação especial era coberta na formação inicial dos professores, mas que nem sempre isso era obrigatório, e o horizonte e a natureza desse treinamento não era clara.

LEGISLAÇÃO SEPARADA OU INTEGRADA?

Concluindo, Saulle levanta uma questão fundamental sobre se deveria haver legislação separada e específica para portadores de deficiência (como na Itália), ou se a provisão legal deveria ser incorporada à legislação geral (como em muitos países escandinavos). Ela conclui a favor da segunda opinião com base nos seguintes argumentos:

- *Legislação separada pode ser muito vaga ou muito específica;*
- *Haveria um risco de que as regulamentações podem se tornar mais estreitas e excludentes;*
- *Há um risco adicional de marginalização, especialmente se o financiamento de apoio à legislação para portadores de deficiência não estão contemplados.*

De qualquer forma, mecanismos claros de monitoramento são essenciais. Estes incluem inspeções regulares, nomeação de pessoal representante para responder a reclamações e representações feitas pelos portadores de deficiência, suas famílias ou grupos de pressão.

- **Necessidades Educacionais Especiais e Reforma Educacional: o Caso da Espanha**

Este assunto, apresentado por Alvaro Marchesi, enfocou o caso da Espanha. As reformas espanholas se originaram em uma lei que foi aprovada em 1985. Ela visualizou um programa de oito anos no decorrer do qual significativas mudanças no currículo e na organização foram planejadas para as escolas regulares. Em 1990, uma nova lei garantiu uma educação de qualidade para todos os alunos por todo o sistema educacional.

No coração da política espanhola reside a percepção de que a reforma da educação especial e a inclusão total de todas as crianças nas escolas regulares só podem acontecer como resultado de uma reforma da escola e do sistema educacional como um todo. É o sistema educacional inteiro, e não apenas um aspecto dele, que deve ser reformado para tornar possível a educação inclusiva.

A reforma curricular e atenção à diversidade dos alunos são essenciais em todos os níveis. Os professores devem ter autonomia considerável para adaptar o currículo às necessidades de seus alunos, para desenvolver critérios comuns para avaliação e para ter acesso ao apoio humano e técnico.

As reformas feitas no sistema educacional deveriam facilitar o desenvolvimento de um currículo apropriado para crianças com necessidades educacionais especiais, planejando com cuidado, adaptado ao ritmo de aprendizagem das crianças, e desenvolvido por professores competentes e motivados.

Os objetivos gêmeos do programa espanhol de integração têm envolvido:

- A abertura das escolas regulares aos alunos que se encontram atualmente nas escolas especiais;
- O aprimoramento da educação de 15 a 20 por cento dos alunos que já estão nas escolas regulares e que experimentam dificuldades de aprendizagem, provendo a eles maiores recursos e apoio.

O esquema teve um número de elementos-chave:

- Educação precoce: equipes multi-disciplinares foram criadas para identificar e avaliar crianças pequenas com necessidades educacionais especiais, e para encorajar e planejar sua integração nas escolas;
- Introdução gradual e voluntária da integração em uma amostra das escolas, começando com a pré-escola e primeiro ano da educação primária;
- Redução garantida do tamanho das turmas e acesso à equipe de apoio;
- Inclusão de um elemento de necessidades especiais na formação de professores;
- Criação de um centro nacional de recursos para educação especial para desenvolver materiais curriculares, métodos de avaliação e intervenção;
- Escolas especiais a admitir apenas crianças com as mais severas deficiências e para compartilhar seus conhecimentos com as escolas regulares;
- Campanha na mídia para enlistar apoio público e profissional às reformas.

Um dos eventos mais importantes do programa de integração tem sido a atitude progressivamente positiva da comunidade educacional e da sociedade em relação à incorporação de alunos com deficiências nas escolas regulares.

- Respostas

Respostas às principais apresentações sob o tema 1 foram dadas por representantes da Colômbia e de Botswana na forma de um resumo de desenvolvimento de política e serviço em seus respectivos países.

Isto foi seguido de uma apresentação pelo Dr. James Lynch, do Banco Mundial, que proveu um resumo de um estudo na Ásia sobre Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Este estudo preocupou-se com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais dentro da educação primária universal na região asiática. O estudo empregou estudos de caso e pesquisa documental com técnica de pesquisa a respeito de 15 países da região. Tentou-se destilar a essência da “boa prática” na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, com o objetivo de identificar as políticas, abordagens e intervenções que fossem desejáveis, se a inclusão total na educação primária é para ser alcançada.

O trabalho apresentado objetivou prover uma razão para aqueles que tomam decisões de apoiar a inclusão da vasta maioria das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular.

O estudo do Banco Mundial considera 3 formas pelas quais uma abordagem mais inclusiva à educação primária pode ser justificada:

- Em termos humanitários, como um direito humano básico;
- Em termos econômicos, com maior desenvolvimento social e econômico e construção da nação;
- Em termos utilitários, num sentido mais abrangente, dando autonomia às pessoas para controlarem suas próprias vidas.

- *Existem dividendos pessoais, sociais e econômicos na educação, sempre que possível, nas escolas regulares, de crianças em idade primária com necessidades educacionais especiais*
- *Muitas crianças com necessidades educacionais especiais podem ser bem sucedidamente – e menos custosamente – acomodadas em ambientes integradores do que em ambientes totalmente segregadores*
- *A grande maioria das crianças com necessidades educacionais especiais pode ser acomodada com vantagens de custo-benefício nas escolas primárias regulares*
- *Mudanças em direção a uma educação primária mais inclusiva já pode ser percebida em políticas e práticas em muitos países em todos os níveis de desenvolvimento econômico na região asiática*
- *Os custos de continuidade da dependência da família, da comunidade e dos serviços sociais são muito maiores do que os investimentos necessários à educação destas crianças;*
- *Uma estratégia combinada entre saúde, educação e nutrição é desejável se quisermos que todas as crianças se beneficiem da educação primária (James Lynch, Banco Mundial)*

- **Resumo dos Grupos de Discussão**
Quatro pequenos grupos de discussão examinaram questões-chave em maiores detalhes e relataram suas conclusões a uma sessão plenária em que discussões adicionais aconteceram.

As seguintes questões estavam entre as mais discutidas:

1. Quais são as principais razões pelas quais as crianças com necessidades educacionais especiais são excluídas das escolas regulares?
 - Condições de sistemas paralelos de provisão e categorias de deficiências existem;
 - Custos ao sistema educacional e a escolas individuais; a natureza da avaliação e das tomadas de decisões nas escolas; custos à família; religião; gênero; atitudes e cultura locais; falta de vontade política e profissional; fatores culturais; escolha por parte dos pais.
 - As mudanças na terminologia são necessárias para refletirem mudanças na política e na prática; - um exemplo específico é a mudança de “especial” para “inclusiva”.
2. Quais são os obstáculos à inclusão?
 - Falta de formação dos professores;
 - Falta de recursos humanos e materiais;
 - Falta de coordenação entre sistemas regulares e especiais de educação e escolas;
 - Falta de aceitação e/ou entendimento pela sociedade e seus representantes.
3. Como pode a educação para necessidades especiais ser financiada e o financiamento dela é um obstáculo à integração?
 - Se o financiamento em separado for dado à educação para necessidades especiais, então as escolas especiais irão querer ter mais alunos. Isto seria um obstáculo à integração.
 - Todos os ministérios relevantes deveriam contribuir com o financiamento.
 - O aumento da taxa de natalidade e de sobrevivência das crianças levará a níveis mais altos de demandas de educação para necessidades especiais.
4. É necessário ter uma legislação sobre necessidades especiais em separado?
 - Houve concordância geral de que legislação especial não seria necessária, mas que a provisão deveria ser feita dentro das leis e regulamentações gerais para crianças que precisam de provisão adicional ou separada. Legislação separada leva à marginalização e estigmatização.
5. As categorias formais de educação para necessidades especiais são necessárias, ou úteis?
 - O consenso geral pareceu ser o de que se distanciar das categorias baseadas na classificação médica seria algo positivo. O foco deveria ser nas necessidades únicas dos indivíduos, independente de seus rótulos médicos ou de outros tipos. No entanto, é importante que professores estejam conscientes e entendam a informação médica.
 - A perspectiva foi expressa de que as necessidades de crianças com altas habilidades estavam sendo subestimadas e que elas também têm necessidades educacionais especiais que não estavam sendo encarados pelas escolas ou departamentos governamentais.
6. Soluções Estratégicas
 - Vontade política em todos os níveis;
 - Planejamento de estratégias que conclamem os sistemas especiais e regulares a trabalharem juntos dentro de uma estrutura administrativa única;
 - Participação de organizações não-governamentais ligadas às deficiências na elaboração de políticas, planejamento e tomada de decisões.

Uma questão geral que foi levantada disse respeito à necessidade de se achar uma definição aceitável de educação inclusiva e de distingui-la da integração. Sugeriu-se que um elemento essencial do conceito de inclusão se referia a mudanças sistêmicas no nível da escola e do distrito da escola, bem como no planejamento da provisão educacional no nível dos governos local e central. Em contraste, integração e mainstreaming eram relativas a indivíduos ou pequenos grupos dentro do sistema atual, sem nenhuma assunção necessária de que esse sistema precisaria ser mudado para tornar possível a inclusão de outras crianças.

- Tema 2: Perspectivas Escolares

Os trabalhos apresentados dentro do segundo dos quatro grandes temas da conferência estão largamente relativos ao planejamento e implementação da educação nas escolas regulares, usando o atual conhecimento derivado de boas práticas e das pesquisas publicadas. Isto leva naturalmente ao desafio fundamental sobre a natureza do conhecimento, habilidades e entendimento requeridos de todos os professores em todas as escolas para que se alcance efetivamente uma e como esta pode ser oferecida através de uma estratégia planejada, mas participativa, para o desenvolvimento do staff da escola.

- Servindo Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Equidade e Acesso
Não existe falta de conhecimento sobre o que se fazer e como se fazer. A questão central em se implementar a visão de uma equidade educacional diz respeito a como se juntar os recursos (conhecimento técnico dos professores, ajustes curriculares, apoio administrativo e organizacional para a implementação do programa) e os resultados de forma que atinjam simultaneamente os objetivos de equidade e sejam acessíveis a uma avaliação. (Margaret Wang)

Esta citação precisa captura bem o espírito do otimismo de Margaret Wang, de que já possuímos o conhecimento para assegurar uma qualidade maior na escolarização e no sucesso em sala de aula para os alunos com necessidades educacionais especiais. O desafio é o de disseminar e adaptar tais conhecimentos às necessidades dos professores e alunos em contextos escolares específicos.

A apresentação dela se baseia num vasto corpo de pesquisas sobre efetividade escolar e instrucional, e procura realçar alguns princípios-chave que poderiam ser aplicados fora do contexto Norte Americano em que as pesquisas aconteceram. Por baixo das sugestões está uma tentativa de identificar os aspectos do ambiente de aprendizagem que podem ser modificados pelos professores. Isto está em contraste com abordagens tradicionais nas quais se tentou compensar os supostos déficits e “fatores de risco” em crianças individuais pela introdução de programas adicionais. A ênfase está na melhoria da quantidade e qualidade do que é alcançado pelos estudantes envolvidos no mesmo currículo que seus parceiros de escola.

“Se o sucesso escolar é reconhecido como sendo possível para qualquer um através da acomodação da instrução, a grande tarefa das escolas é criar ambientes de aprendizagem que mantenham um padrão de equidade educacional para todos os alunos. O foco deveria estar na identificação de práticas que negam o acesso igualitário ao currículo e às práticas que o promovem.

“A provisão da igualdade de oportunidades para o sucesso educacional pode ser caracterizada, portanto, em termos do uso do tempo da escola, da qualidade da instrução, do conteúdo da instrução e das práticas de agrupamento instrucional.

“Seja a diversidade dos alunos encarada pela adoção de abordagens instrucionais inovadoras ou por alguma abordagem de reestruturação organizacional, um princípio deveria permanecer: todos os alunos podem alcançar metas educacionais de educação básica se forem apropriadamente apoiados. [...] O alcance da equidade educacional requerirá o uso do melhor que atualmente sabemos sobre uma boa instrução e efetividade da educação”.

- Organização da Escolarização: Conseguindo Acesso e Qualidade Através da Inclusão

Gordon Porter também começa assumindo a educação inclusiva mas focaliza acuradamente na natureza do apoio que os alunos precisam para se tornarem aprendizes bem sucedidos e membros da comunidade escolar. Sua perspectiva é a de um planejador e administrador educacional responsável por 14 escolas e 5000 alunos em um dos 18 distritos de New Brunswick, no Canadá.

O ponto de partida não é visto em termos de alunos com defeitos ou deficiências e como eles podem ser remediados, mas em termos de como podemos melhorar nossa prática como educadores para atendermos às necessidades deles em um sistema inclusivo.

Ele enfatiza que a verdadeira inclusão requerirá mudança significativa no que se tem tornado prática educacional tradicional. Nas áreas em que a inclusão tem obtido sucesso, esforços significativos de apoio ao processo de mudança têm estado presentes. O que se requer acima de tudo é uma visão do que serão os resultados positivos; liderança, coordenação e programas e processos de apoio.

Algumas das características essenciais da abordagem são as seguintes:

- O financiamento é feito nas mesmas bases por aluno com necessidades especiais, independente da natureza da severidade da deficiência ou da necessidade.

“O resultado é um enfoque menor na deficiência e um enfoque maior nos serviços de apoio a professores e a todos os alunos com necessidades especiais”. Tal sistema de financiamento “assume que cada escola e, assim, cada distrito, deverá precisar de um certo nível de serviços de apoio, simplesmente porque a escola serve a uma população heterogênea de alunos”.

“Um sistema escolar que entrega todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências a uma estrutura educacional separada sabota suas capacidades de ser uma unidade holística que sirva a todos os alunos”.

O serviço que costumava ser conhecido como educação especial agora se chama serviços para o aluno e provê apoio não apenas para todos os alunos como também ao professor regente e ao diretor da escola em alcançar o objetivo da educação inclusiva. As equipes dos serviços para o aluno operam em nível local, em conjuntos de escolas.

Porter ainda ressaltou os fatores críticos à organização de um apoio centrado na escola que torna possível a inclusão para professores e alunos:

- Um novo papel para o educador especial;
- Instrução em níveis múltiplos;
- Aprendizagem cooperativa;
- Administração da sala e dos alunos;
- Solução colaborativa de problemas;

- Grupos de colegas para apoio aos colegas;
- Habilidades de tutoria (monitoria) aos colegas;
- Desenvolvimento dos profissionais.

Educação para necessidades especiais não pode progredir em isolamento. Ela deve ser parte de uma estratégia educacional geral e, de fato, de novas políticas econômicas e sociais. Isto requer uma revisão da política e das práticas em cada sub-setor dentro da educação, da pré-escola às universidades, para assegurar que o currículo, as atividades e os programas sejam, o máximo possível, totalmente acessíveis a todos. (Federico Mayor, Diretor Geral da UNESCO)

- Instrução em vários níveis

“A instrução em todos os níveis implica identificar os principais conceitos a serem ensinados em uma lição; em determinar os diferentes métodos de apresentação para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; em determinar uma variedade de formas nas quais os alunos sejam permitidos expressar seu entendimento; e desenvolver uma forma de avaliação que acomode diferentes níveis de habilidades”

Daí se segue que os apoios organizacionais para a educação inclusiva devem estar afinados nos níveis regional ou estatal, do distrito da escola e da escola propriamente dita. Estas estruturas, programas e políticas devem oferecer o apoio necessário aos professores e seus alunos.

- Repensando a Formação de Professores

Se a educação inclusiva for mesmo se tornar realidade, a necessidade de formação de professores envolve cada professor em cada escola, bem como todos aqueles sendo formados. Isto implica uma mudança de atitudes e de níveis de conscientização do corpo profissional e dos voluntários que trabalham em áreas correlatas, tal como educação pré-escolar e pós-escolar, corpo de profissionais da saúde, assistência social e trabalho, bem como de planejadores, administradores e decisores, sejam eles eleitos ou indicados.

A apresentação de N. K. Jangira proveu um exemplo encorajador do que pode ser alcançado através de um plano estratégico nacional num país enorme em desenvolvimento, tal como a Índia. Muito embora as políticas e decisões são largamente devolvidas para o nível do Estado, o governo da Índia estabeleceu estruturas nacionais tais como o Conselho Nacional para Pesquisa em Educação e Treinamento (NCERT), que facilita o planejamento estratégico nos níveis nacional e internacional, mas que trabalha através de centros regionais e através de escolas individualmente selecionadas.

A abordagem pode ser descrita sob um número de títulos, mas o importante é enfatizar que todos são inter-relacionados e complementares.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É um axioma o fato de que todo estudante a professor deve ter um componente obrigatório ligado a necessidades educacionais especiais em seu treinamento inicial.

Uma pesquisa da UNESCO a respeito da formação de professores, em 1986, estabeleceu que muitos países estavam começando a incluir componentes sobre necessidades especiais na

formação inicial de todos os professores. Muito embora progressos consideráveis tenham sido feitos desde então, existe uma falta de clareza sobre como este objetivo pode ser alcançado e os recursos requeridos para se fazê-lo.

O trabalho do Professor Jangira ilustra duas abordagens contrastantes. Uma alternativa seria delinear um curso ou módulo ‘talhado’ às condições locais relevantes. Isto tem a vantagem de concentrar a atenção nas questões de necessidades especiais e prover uma oportunidade para avaliar o conhecimento, e talvez a competência, do aluno.

Uma segunda alternativa seria assegurar que cada componente da formação inicial inclua uma atenção apropriada às necessidades de todas as crianças, particularmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Assim, o assunto adquire o mesmo status na transação curricular do que qualquer outro elemento. Todos os professores educadores recebem uma orientação básica sobre as necessidades especiais e, no processo, a educação especial fica desmistificada.

FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo desta formação é desenvolver o que tem-se chamado de ‘inteligência pedagógica’. Isto envolve, nas palavras de Wedell neste simpósio, a extensão até a qual ‘o professor e a escola podem pensar sobre si mesmos a partir da perspectiva com a qual o aluno vê a tarefa de aprender [...] e são dados o tempo para atender às diferenças dentro das necessidades de aprendizagem dos seus alunos’.

Jangira resume a experiência na Índia e de pesquisas publicadas que levam a um número de “princípios orientadores” sobre uma formação continuada efetiva.

- Para uma mudança sistêmica, a formação deveria ser dada aos atores do jogo
- A formação deveria ser contínua, ao invés de acontecer uma única vez
- A formação deveria ser relevante e atender às necessidades únicas de indivíduos no local de trabalho
- A formação deveria ser oferecida numa situação tão parecida quanto possível à do local de trabalho
- Ofereça demonstração, prática e retorno, para assegurar o domínio sobre o conhecimento e as habilidades
- Ofereça aos indivíduos uma oportunidade para constante reflexão e revisão de novos conhecimentos e habilidades no contexto de sua prática no local de trabalho
- Os indivíduos devem ser encorajados a planejar pesquisa-ação para transferir, e habilidades afinadas à prática das demandas no trabalho
- Planeje apoio e colaboração no trabalho como componentes integrais da formação, para assegurar a transferência de conhecimentos e habilidades, e para institucionalizar a mudança.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS ESPECIAIS

Jangira delineia um papel-chave para os professores de escolas especiais no futuro, mas um papel que requer uma considerável reorientação e treinamento.

Em particular, o papel das escolas especiais será o de, progressivamente, apoiar a educação inclusiva – por exemplo através de ações de alcance (outreach), atuando como um recurso e como centros de desenvolvimento curricular para as escolas e professores individuais. Consequentemente, um número de mudanças serão necessárias neste campo:

- Programas de treinamento sobre uma deficiência estão sendo modificados para incluir um curso básico sobre todas as deficiências e especialização em uma
- Professores de apoio estão sendo treinados em mais do que uma deficiência
- Programas de treinamento agora enfocam as habilidades requeridas para trabalhar com outros professores (em consultoria), e para planejar e oferecer programas de treinamento a eles

ESTABELECEMENTO DE REDES DE APOIO PARA A MUDANÇA

Uma característica notável da estratégia indiana, conforme descrito por Jangira, envolve o estabelecimento de redes nacionais e internacionais e o uso das instituições existentes e das infra-estruturas.

Um ‘exemplo trabalhado’ foi provido quando se contou como o *Pacote de Recursos para Educação de Professores*, da UNESCO, foi introduzido na Índia através do Projeto de Pesquisa Multi-Ação (MARF). Isto envolveu 33 coordenadores de 22 agências. Dois especialistas de cada instituição foram selecionados para oferecer treinamento e prática no uso do material do *Pacote de Recursos* e para desenvolver projetos de pesquisa-ação e contextos de treinamento em serviço. O projeto envolve 338 professores experientes, 248 alunos em formação e 10.000 crianças em 115 lugares espalhados em 23 diferentes locais por todo o país. Uma avaliação detalhada do projeto gerou resultados positivos em termos das atitudes dos professores, participação dos alunos na aprendizagem, nos desenhos (de alunos e professores) da sala de aula e um questionário de preferências de aprendizagem.

‘A reforma em educação especial [...] representa quase que todas as questões envolvidas na tentativa de provocar reformas na educação. As soluções à inclusão não são facilmente obtidas. É uma coisa complexa, tanto no tocante à natureza quanto ao grau de mudança envolvidos na identificação e implementação de soluções que funcionam. Dado o que a mudança exige – persistência, coordenação, avaliação, resolução de conflitos e coisas do tipo – a liderança é fundamental em todos os níveis.’ (Michael Fullan)

• Resposta

Nesta resposta aos três trabalhos do tema 2, Klaus Wedell ressaltou os contrastes entre as visões de excelência produzidas pelos três palestrantes e as cotidianas realidades de sala de aula e sistêmicas de oferecimento de serviços em muitos países. Como pode a distância entre elas ser diminuída e, talvez, resolvida?

O sistema educacional de muitos países não foram planejados objetivando a inclusão. Portanto, não nos deveria surpreender que muitos ainda respondam ao desafio da diversidade e à diferenciação curricular com vários expedientes simples, todos envolvendo alguma forma de exclusão – seja da escola como um todo, de partes do currículo ou dele todo, ou do ensino para turmas mistas através da streaming e da segregação parcial na escola regular.

‘Educação inclusiva implica começar com crianças e jovens como eles são em toda sua diversidade e então delinear um sistema que seja suficientemente flexível para atender às diferenças individuais’.

Wedell ressalta o atual paradoxo da inclusão, ou seja, o de que os direitos humanos das crianças à inclusão em sua escola local podem ser frustrados pela freqüente incapacidade das escolas para atender às suas necessidades individuais ou responder apropriadamente à diversidade de alunos.

Progressos em direção à inclusão envolvem um número de elementos. No nível macro, envolve reformas fundamentais na escola regular e num nível sistêmico envolve:

- *Reestruturação do acesso ao currículo e diferenciação;*
- *Um sistema efetivo e não excludente de avaliação e registro de objetivos curriculares e progressos alcançados;*
- *Novas formas de parcerias com pais e outros membros das famílias, tais como irmãos e irmãs;*
- *Desenvolvimento de aprendizagem em grupo e cooperativa;*
- *Ensino de pares;*
- *Uso criativo da microtecnologia e de aprendizagem apoiada por computador.*

• Resumo dos Grupos de Discussão

Os grupos de discussão foram capazes de aprofundar as questões apresentadas na plenária. Além disso, dois projetos específicos foram apresentados e discutidos: O projeto de Educação de Professores da UNESCO chamado *Necessidades Especiais na Sala de Aula* e o projeto *Vida Ativa para a Juventude Deficiente: Integração na Escola*, da OECD. Ambos se baseavam nas experiências dos países que eram seus respectivos parceiros.

Acesso ao Currículo

- Quando se trata de crianças com dificuldades cognitivas severas, os ‘assuntos a serem aprendidos’ são muito diferentes do currículo da escola regular. O currículo deveria, portanto, ser adaptado para incluir atividades para vida diária e habilidades funcionais, tais como cozinhar uma refeição, pegar um ônibus sozinho, etc. Essas habilidades deveriam ser ensinadas em parceria com os pais.
- A crise na educação secundária se reflete no enorme número de evasão e de comportamentos marginais (gravidez precoce, abuso de drogas e problemas judiciais). Será que as escolas conseguem atender às necessidades de uma juventude zangada e de alunos com deficiências? Deveríamos estar pensando em alternativas à escolarização tradicional, incluindo o uso de emprego com apoio?
- Acesso ao currículo depende de:
 - apoio legislativo e administrativo
 - disponibilidade de recursos
 - apoio aos pais e ao público
 - treinamento de pessoal
 - motivação e incentivo aos professores
 - grupos multidisciplinares de apoio
 - critérios adequados de avaliação dos alunos e projetos
- Obstáculos incluem:
 - barreiras atitudinais
 - motivação pobre dos professores
 - medo de desemprego dos professores da educação especial
 - materiais inadequados de treinamento
 - métodos inapropriados de avaliação que levam à exclusão
 - experiências dos países desenvolvidos não necessariamente relevantes ou transferíveis aos países em desenvolvimento

Os estudos de caso também foram apresentados pelo Canadá, Espanha e Estados Unidos.

Organização da Escolarização

Um número de questões foi considerado nos grupos de discussão. Os relatórios dos países foram fornecidos pela Áustria, Peru, Espanha e Zimbábwe.

- A qualidade das experiências de aprendizagem disponíveis aos alunos com necessidades especiais na escola regular precisava ser assegurada
- Existem medos reais em alguns países de que os professores da educação especial percam seus empregos em consequência às políticas de integração
- Para que a integração seja bem sucedida, há que haver uma transferência real do conhecimento, habilidades e experiência de professores especialistas a professores generalistas. Além disso, o conhecimento tem que ser revisto e renovado.
- Deveria haver um intercâmbio internacional de idéias e experiências sobre integração e organização escolar, com o apoio da UNESCO, de forma que países desenvolvidos e em desenvolvimento possam aprender uns com os outros.

Formação de Professores

- Educação especial incluída na formação inicial de professores da pré-escola, do primário e do secundário, deveria ser genérica e abrangente
- Com base no exposto acima, deveria haver, para alguns, a oportunidade de desenvolver uma formação mais abrangente para desenvolver o ‘nível de domínio’ do professor regular
- Um terceiro nível envolveria a especialização, mas o desenvolvimento de uma elite de educação especial deveria ser evitado
- Uma política geral de treinamento em serviço deveria acontecer para prevenir a distância entre os professores regulares e os novos graduados expostos à educação para necessidades especiais e que estejam iniciando a carreira. Incentivos à formação em serviço deveriam existir.
- A formação deveria ser dada também a administradores
- As pessoas com deficiências deveriam ser dadas oportunidades de participar nas atividades curriculares e no oferecimento da formação
- A formação deveria reconhecer a devida diversidade de contextos culturais que sugerem o uso de abordagens apropriadas aos contextos
- Programas de educação à distância precisam ser desenvolvidos que incluirão materiais para estudo privado, materiais audio-visuais e orientações pessoais por orientadores indicados do próprio local.

Necessidades Especiais na Sala de Aula

- Sobre o projeto da UNESCO introduzido por Lena Saleh e Mel Ainscow, uma equipe de pessoas experientes apresentou exemplos de iniciativas de formação de professores e de mudanças em práticas de sala de aula em escolas de Gana, Índia, Itália e América Latina.

O objetivo do projeto da UNESCO *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, de educação de professores é desenvolver e disseminar um pacote de recursos com idéias e materiais para uso por professores educadores para apoiar professores nas escolas regulares a responder às diversidades. Em seguida à consultoria, uma versão piloto foi testada em campo em 1990 e 1991 por uma equipe de pessoas experientes em nove países – Canadá, Chile, China, Índia, Jordânia, Kenya, Malta, Espanha e Zimbábwe.

O pacote foi então re-escrito para incluir o manual e associar programas de vídeo. Os dados coletados indicaram que o conteúdo dos materiais é apropriado a professores em cada um desses contextos nacionais, enfocando questões que eles acharam significativas e relevantes, e ajudando-os a desenvolver seu pensamento e sua prática.

O pacote tem sido introduzido a grupos em torno de 40 países e agora é base para o desenvolvimento de projetos regionais na África, Ásia, América Latina, Caribe e estados Árabes e, mais especificamente, é parte de uma iniciativa maior na China, Índia e Tailândia. O pacote tem sido considerado útil em treinamentos em serviço, na formação de professores e em contextos de aprimoramento da escola. O pacote de recursos da UNESCO está agora disponível em 15 línguas.

Vida Ativa para a Juventude Deficiente: Integração na Escola

Peter Evans resumiu dois relatórios dos atuais estudos do OECD envolvendo 21 estados membros, ambos preocupados com o quão desejável e factível é a educação de crianças com necessidades educacionais especiais junto com seus pares nas escolas regulares.

O primeiro relatório lida com diferenças entre os Estados membros no sentido de que as deficiências sejam reconhecidas e atendidas. As políticas governamentais apoiam a visão de que muitas das crianças agora sendo educadas nas escolas separadas especiais poderiam e deveriam se beneficiar da freqüência às escolas regulares. Com o princípio da inclusão acordado, a ênfase tem agora mudado para determinar o método mais efetivo de alcançá-la.

O relatório revê os desenvolvimentos na formação de professores e no envolvimento de pais na escolarização de suas crianças. Ele sugere que lugares integrados são provavelmente menos caros do que lugares segregados. Ele também ressalta características-chave que qualquer plano de integração deveria considerar, seja no nível de um país, uma região ou um distrito.

O segundo relatório se baseia em 61 estudos de caso e resume o que parecem ser as principais características de boas práticas em educação integrada.

O sucesso está associado a professores

- Que apoiam as escolas
- Que têm atitudes positivas
- Que estão sendo habilitados para ensinar grupos de habilidades mistas
- Que têm ajuda extra periódica
- Que têm tempo para planejar seu trabalho e discuti-lo com especialistas, e
- Que têm acesso ao treinamento em serviço

O estudo conclui que apesar de a integração estar associada à provisão de benefícios acadêmicos às crianças deficientes, ela por vezes as deixam isoladas socialmente. Algumas sugestões foram feitas sobre como este isolamento poderia ser reduzido.

A isto se seguiu a apresentação das experiências de países como a Bélgica, Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Islândia, Itália e Estados Unidos. Todos relacionados à integração na escola; mas cada um refletiu sobre um aspecto específico das experiências de seus países.

- Tema 3: Perspectivas Comunitárias

- **Reabilitação com Base na Comunidade**

Educação para necessidades especiais não existe isoladamente. Ela só pode ser entendida e desenvolvida no contexto de sua comunidade. Isto inclui os pais, a vizinhança na qual se situa a escola e as atitudes das pessoas locais para com a escolarização em geral e para com a escola local em particular.

A reabilitação com base na Comunidade e a Educação para todos têm raízes comuns. Ambas são baseadas no compromisso para com o “empoderamento” das pessoas locais para o trabalho conjunto que assegure o acesso aos direitos humanos básicos, seja à educação ou à saúde. Ambas se originam do fracasso das instituições existentes e dos serviços tradicionais em promover a saúde, a reabilitação ou serviços educacionais de forma a atender às necessidades daqueles a quem devem servir. É necessário encontrar novas formas de “empoderar” as pessoas locais para que adquiram algumas das habilidades que. Até o momento, têm pertencido a profissionais treinados a um alto custo e, freqüentemente, inacessíveis.

A fala de Brian O’Toole mostra como a reabilitação com base na comunidade e a Educação para Todos devem, no futuro, ser vistas como complementares em todos os níveis – desde a escola do vilarejo aos Ministérios da saúde, Educação, Bem-Estar Social e Trabalho. A colaboração no nível das bases pode ser alcançada sem iniciativas políticas de alto escalão, mas ela fica muito mais fortalecida quando há um compromisso nacional de uma abordagem conjunta. A sustentabilidade depende disso.

Hoje em dia existe uma percepção maior da importância primordial de uma abordagem conjunta entre os Ministérios responsáveis, em todos os níveis. As barreiras artificiais que dividem as diferentes agências e os diferentes profissionais começam a ser desmanteladas (desfeitas) em todos os níveis, mas o ritmo deste progresso ainda é lento.

A fala de O’Toole resume experiências de um número de países que vêm desenvolvendo projetos de reabilitação com base na comunidade com sucesso, não apenas para algumas comunidades, mas numa escala mais larga. Ele desenvolve programas bem sucedidos de trabalho de campo em Burundi, Ghana, Jamaica, Kenya, México, Filipinas, Vietnam e Zimbabwe, e fornece um relato mais detalhado sobre como o projeto da Guiana, de reabilitação com base na comunidade, foi desenvolvido.

A reabilitação com base na comunidade não é uma panacéia, e nem se propõe a servir de modelo universal para o futuro. Ao contrário, uma dependência irrealista e sentimental na reabilitação com base na comunidade pode prestar um desserviço aos seus objetivos ao atribuir os sérios obstáculos sociais e econômicos a uma implementação bem-sucedida. Estes incluem pobreza, excesso de trabalho e exaustão das famílias, interesses profissionais não explícitos (*vested*), falta de apoio oficial e, acima de tudo, o severo risco de que os projetos de reabilitação com base na comunidade têm dificuldade de continuar quando o financiamento externo governamental ou de uma agência internacional de auxílio termina.

Apesar dos vários exemplos positivos de sucesso, O’Toole conclui que “o verdadeiro teste da reabilitação com base na comunidade ainda está por vir”. Ele pergunta: “pode a reabilitação com base na comunidade se expandir além de um programa de ensino relativamente pequeno, doméstico, para um programa de escala nacional de cuidados comunitários?”.

Uma maneira de se fazê-lo é unir forças com iniciativas semelhantes em educação, especificamente o movimento pela Educação para Todos e a educação inclusiva. No nível local isto significaria, por exemplo, que os que trabalham com reabilitação com base na comunidade se ligariam à escola local desde o início, discutindo formas pelas quais uma criança pré-escolar deveria ser preparada para a escola e eventualmente admitida, e antecipando quaisquer mudanças que poderiam ser feitas e quaisquer suportes adicionais que fossem necessários.

A família provê uma ligação natural entre as atividades de reabilitação com base na comunidade e a escola. Mas, conforme foi indicado, algumas famílias não têm a confiança para abordar as escolas, assim como nem todas as escolas vêm com bons olhos os pais de crianças com deficiências.

O'Toole faz um comentário encorajador de que “alguns dos exemplos mais criativos de parceria entre pais e profissionais vêm das nações mais pobres”. Pode ser o caso de o mundo desenvolvido olhar para o [hemisfério] sul na busca de abordagens inovadoras para encarar os desafios de trabalhar com pessoas deficientes.

‘Na medida em que caminhamos em direção a um novo século, há uma crescente percepção da necessidade de um novo conceito de desenvolvimento. Um modelo de organização [provisão] de serviços de “cima para baixo” tem se tornado cada vez mais desacreditado. Existe um reconhecimento crescente de que se os sujeitos da inovação não participam ativamente da relação com aqueles que promoveriam o processo de desenvolvimento, a mudança será impossível. Uma das questões básicas de agora é como podemos guiar indivíduos que durante tanto tempo têm sido tradicionalmente criados por outros para assumir o comando de seus próprios interesses. Precisamos nos afastar da idéia de considerar a reabilitação como um produto a ser dispensado, para encará-la como um processo no qual as comunidades locais estejam intimamente envolvidas.’ (O’Toole, 1990).

- O Papel dos Pais

Da mesma forma como os pais estão no centro da reabilitação com base nas comunidades, eles deverão estar no centro do *movimento* pela educação inclusiva para seus próprios filhos e para os dos outros. Na verdade, os pais oferecem um enfoque único tanto para a reabilitação com base na comunidade, quanto para a educação inclusiva.

A apresentação de Alain Parvilliers parte de sua experiência com família e delinea uma grande variedade de papéis e tarefas que os pais podem assumir. Ele está convencido do valor da parceria, e otimista e confiante sobre os resultados de uma colaboração. Pais e profissionais precisam uns dos outros, e nenhum deles pode realizar progressos significativos e sustentáveis sozinhos.

Ele enfatiza que a primeira necessidade dos pais é de informação honesta e acurada, e que contenha sugestões positivas de ação. É no estágio de implementação das sugestões, venham elas de profissionais ou do próprio sentido que os pais tenham acerca do que possa ser feito, que os pais primeiro precisam de parceiros.

Parvilliers descreve uma jornada feita por vários pais com uma criança que tem deficiência severa. Primeiro eles conscientemente seguiram as sugestões dos profissionais para avaliar e estimular seu desenvolvimento. Mas depois de um tempo eles se tornaram mais confiantes em fazer suas próprias observações, e em tomar suas próprias decisões sobre objetivos de desenvolvimento e de ensino, bem como em avaliar as prioridades sobre as quais seriam as tarefas mais importantes que seus filhos deveriam alcançar.

A confiança e competência que surgiram a partir de suas experiências bem sucedidas de parceira levaram-nos a outro tipo de contato com profissionais - o de treinamento. Eles juntaram forças com outros pais, primeiro em nível local, depois nacional, e finalmente internacional, através da Liga Internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental.

Inicialmente, o objetivo dos pais da comunidade era reduzir o “elemento de chance” na obtenção de apoio e auxílio apropriado para si mesmos e seu filho. Ele (Parvilliers) vê o papel dos organismos nacionais como sendo o de pioneiros em inovações e os vê como guardiões dos serviços públicos de qualidade e, ocasionalmente, como provedores diretos de serviços.

As contribuições de Parvilliers levantam algumas questões desafiadoras a todos os pais e profissionais. Uma coisa é certa: mesmo a maior e mais bem sucedida das organizações nacionais de pais começaram bem pequenas - talvez alguns pais se encontrando nas casas uns dos outros, e dali montando um pequeno programa para pré-escolares ou crianças em idade escolar, um centro vocacional de treinamento ou grupo doméstico. A partir daí elas se desenvolveram num papel nacional e internacional de defesa.

A lição fundamental a ser aprendida é que nada deveria ser feito sem a participação das famílias e de que as famílias precisam de apoio e reconhecimento em suas tarefas.

- Papel das Organizações Voluntárias

Ao fazer uma retrospectiva sobre o desenvolvimento das Organizações Não- Governamentais, William Brohier traça três fases:

- O modelo original caritativo

- Assistência técnica que transplanta serviços e conceitos de um país, de uma cultura e de um conjunto de condições sociais para outro País - o que tem sido chamado de ‘Síndrome da Deficiência de Imunidade Cultural’ (CIDS).

- Um modelo de parceria que tem pelo menos alguns dos seguintes elementos:

1) O programa deveria ser baseado em desenvolvimento e devia ter sustentabilidade assegurada desde o início.

2) O parceiro que recebe deverá ter propriedade sobre o programa, que deverá ser baseado e orientado pelas necessidades. Em outras palavras, os doadores não devem impor suas idéias e práticas, sutilmente ou de outra forma.

3) As organizações de pessoas deficientes devem ser ‘empoderadas’, através de posições de responsabilidade e liderança, para tomar decisões e receberem qualquer apoio necessário para que se tornem capazes de tomá-las.

4) Assistência deve ser apropriada às condições locais e deve ser complementar aos recursos locais disponíveis.

Devido ao fato de que muitas organizações não governamentais contêm elementos dos quatro estágios, é importante que os quadros administrativos desenvolvam um claro sentido, tanto de

sua missão quanto de seu método de implementação. Isto implica que os membros do quadro administrativo devem ser capazes de repensar seus objetivos e modos de operação à luz dos novos desenvolvimentos e dos contextos sociais e culturais nos quais eles estão ou estarão trabalhando. Também é essencial que tais quadros administrativos incluam membros com experiência pessoal em deficiência.

Brothier enfatiza que uma organização não governamental deveria ser dinâmica e avançar com o tempo, mas que as mudanças sejam bem fundadas e relevantes. Por exemplo, uma organização não-governamental bem-sucedida pode ser seduzida a assumir o papel de provedora de serviço pelas ofertas de considerável financiamento governamental, seja para projetos específicos (por exemplo, escolas), ou para a administração geral da organização (tais como pagamento para o staff assalariado e despesas de viagem da Comissão Executiva). Ao mesmo tempo em que tais ofertas são tentadoras e podem oferecer serviços para pessoas com deficiência, elas permitem que o governo fuja às suas responsabilidades de prover tais serviços, o que por sua vez pode levar a uma marginalização e isolamento maiores.

No nível internacional, as maiores organizações inter-governamentais de consultoria vêm trabalhando juntas desde 1981 para atuar com aconselhamento às organizações das Nações Unidas que se preocupam com a deficiência. Estas incluem a Internacional de Pessoas com Deficiência, a Liga Internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental, a Reabilitação Internacional, a União Mundial de Cegos, a Federação Mundial de Surdos, a Associação Mundial dos veteranos e o Conselho Internacional sobre Deficiência, este último agora representando muitas organizações não governamentais para quem a deficiência é apenas um elemento de seu trabalho (tal como a Cruz Vermelha) e as principais associações profissionais.

'O corpo decisório das organizações não-governamentais deve incluir os pais das crianças deficientes e/ou adultos deficientes, não porque a deficiência automaticamente os qualifica a serem membros; mas sim por causa dos insights valiosos que oferecem a partir de sua experiência pessoal e em função de suas contribuições cruciais. Eles têm, assim, o direito de promover o planejamento e a programação da educação para necessidades especiais e serviços de reabilitação'
(Brohier)

- O Papel das Agências Doadoras

Kerstin Rosencrantz falou sobre o trabalho da Agência Sueca Internacional de Desenvolvimento (ASID), uma das agências governamentais de auxílio que tem um papel catalisador e estratégico no trabalho internacional com deficiência.

A ASID funciona largamente através, principalmente, de ONGs suecas que trabalham com ONGs nos países em desenvolvimento, especialmente com o intuito de construir capacidades [habilidades] dentro dessas organizações. “A contribuição mais útil que podemos dar é através do financiamento de cooperação institucional com as instituições na Suécia, ao invés de ser pelo recrutamento individual de especialistas”.

A ASID também trabalha diretamente com as agências das Nações Unidas, incluindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho

(OIT) e UNESCO, apoia fortemente a reabilitação com base nas comunidades e educação inclusiva, e procura estimular as mudanças necessárias no staff para que estes objetivos sejam alcançados.

Rosencrantz delineou o aumento gradual do envolvimento da ASID com a deficiência em países em desenvolvimento. No momento, a ASID coopera bilateralmente com 15 países e financia o desenvolvimento de materiais de ensino, incluindo materiais em braille e impressão ampliada, bem como microtecnologia relevante.

- O Papel das Organizações DE Pessoas Portadoras de Deficiência

Deng Pu Fang, presidente da Federação Chinesa de Pessoas Deficientes (CDPF), traçou um paralelo entre a emancipação das pessoas deficientes e a luta por emancipação das nações e das mulheres. “Hoje em dia, a sociedade humana tem progredido a um estágio tal que, assim como a emancipação de nações e mulheres, a emancipação de pessoas com deficiência tem se tornado uma tarefa árdua e urgente para com a comunidade internacional [...] Os fatos têm demonstrado repetidamente que as pessoas com deficiência podem definitivamente se tornar criadores da riqueza da espécie humana, desde que lhes sejam dados educação apropriada e oportunidades de emprego, com seus valores respeitados e seus potenciais completamente assegurados. A chave para atingir este objetivo reside na melhoria da qualificação de pessoas deficientes, o que significa que o direito à educação de pessoas deficientes deve ser totalmente protegido. Acreditamos que as organizações das pessoas deficientes [...] deveriam ter um papel importante na realização do objetivo de Educação para Todos”.

Deng Pu Fang forneceu um relato do desenvolvimento de serviços para pessoas deficientes na República Popular da China e particularmente do papel da CDPF.

A CDPF é uma organização semi-governamental e integra funções de representação, planejamento, administração e implementação de serviços. Ela tem filiais locais por todo o país e operando em todos os níveis, incluindo a vizinhança. Em 1993, o Conselho Estatal estabeleceu uma Comissão Nacional de Coordenação sobre Deficiência.

A CDPF atribui alta prioridade às campanhas pela melhoria das atitudes públicas para com as pessoas deficientes, fazendo uso amplo [total] de jornalistas, da mídia e de jornais para tornar público os progressos das pessoas deficientes e para retratá-las de forma positiva.

A China também é ativa em promover uma liderança regional e internacional no campo da deficiência. A China é um dos oito países que participam do projeto da UNESCO “necessidades Especiais na Sala de Aula” (ver página 42). Beijing também hospedou o lançamento da Década Asiática das Pessoas Deficientes, em 1992.

- Resumo dos Grupos de Discussão

O tema de perspectivas comunitárias foi mais profundamente explorado em grupos de discussão com enfoque na educação profissional, na preparação para a vida adulta, na escolarização como um componente da reabilitação com base na comunidade e no papel dos pais.

- Preparação para a Vida Adulta

Referência à importância de continuar o planejamento da provisão entre a escola e os serviços pós-escola foi feita por vários palestrantes ao longo da Conferência.

A contribuição de Luis Reguera, da Organização Internacional do Trabalho, desenvolveu este tema em maiores detalhes. Ele enfatizou que a preparação para a vida adulta é um dos principais objetivos da escolarização de todos os alunos e que os alunos deficientes têm até mais necessidade do que os outros de um período de preparação estruturada e voltada para o emprego e para se tornarem cidadãos contribuintes de suas comunidades.

No entanto, o preparo e treinamento vocacionais se deparavam com grandes obstáculos. Estes incluíam:

- altas taxas de desemprego e recessão econômica;
- fracasso em aplicar e garantir percentuais de vagas a empregos;
- subestimação, por professores, pais e público, das habilidades das pessoas deficientes para assumirem empregos competitivos;
- uma falta de reconhecimento, por parte das escolas e de educadores, da importância do preparo vocacional.

Exemplos da Espanha e da Argentina ilustraram alguns dos elementos de práticas exitosas.

- as bases da educação pré-vocacional precisariam ser plantadas nas escolas;
- estágio deveria ser oferecido ainda nos anos escolares, a fim de introduzir os jovens no mundo do trabalho;
- seria necessária uma coordenação entre as autoridades educacionais e do trabalho em nível local e nacional;
- o treinamento vocacional deveria estar relacionado aos potenciais locais de emprego;
- as ONGs deveriam ser encorajadas a criar oportunidades de trabalho protegido;
- melhores relações trabalhistas precisam ser estabelecidas com as famílias, agências comunitárias, sindicatos e organizações de pessoas deficientes.

- Escolarização como um componente da Reabilitação com base na Comunidade

Os comentários introdutórios de Ture Jonsson (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD) ressaltaram o fato de que a reabilitação com base na comunidade e educação inclusiva deveriam ser vistas como duas abordagens complementares – ambas estão alcançando o inalcançável de maneiras diferentes. As duas abordagens deveriam convergir uma vez que a criança esteja crescida o suficiente para freqüentar a escola. As discussões foram enriquecidas com o campo concreto das experiências de Ghana e Benin. Ghana fornece um raro exemplo de uma iniciativa nacional e uma abordagem multi-setorial conjunta de trabalho entre diferentes Ministérios – educação, saúde, emprego e assuntos sociais (este último assumindo o papel de líder e coordenador). Isto foi combinado ao nível das organizações das Nações Unidas – UNESCO, OMS, e OIT, com o PNUD como a agência facilitadora de financiamento. As ONGs norueguesas e suecas são igualmente parceiras e provêm apoio financeiro e técnico (NAD e SHIA). A Federação de Deficientes de Ghana tem um papel de ação no desenvolvimento do projeto.

A colaboração entre diferentes agências em diferentes níveis é, talvez, a característica mais distinta do programa de reabilitação com base na comunidade em Ghana. Bastante atenção também foi dada à publicidade e à conscientização da população em geral e entre os funcionários de todas as organizações e agências envolvidas.

Atenção cuidadosa ao treinamento dos funcionários foi outra característica importante do projeto. Uma equipe administradora foi criada, que passou por um curso de sensibilização e preparação de seis semanas, com apoio financeiro da Noruega. Duas áreas-piloto do projeto foram selecionadas, alguns professores itinerantes escolhidos, a quem foram dados dois cursos de treinamento, um que durou quatro semanas, e o segundo com a duração de três semanas. Um grupo de agentes do Bem-estar social também recebeu um treinamento de três semanas em assuntos relacionados à reabilitação com base nas comunidades. O treinamento era não-categorizante, enfatizando elementos comuns a todas as deficiências. Também se fez uso do manual de treinamento em reabilitação com base nas comunidades da OMS “Treinando Pessoas Deficientes na Comunidade”, bem como se fez uso do pacote de recursos em educação de professores da UNESCO: “necessidades Especiais na Sala de Aula”.

Em Benin, o programa de reabilitação com base nas comunidades foi iniciado pelos Ministérios do Trabalho e da Saúde, em cooperação com a OMS e uma ONG francesa (Comitê Nacional Francês de Ligação pela Readaptação de Deficientes). Diferente do projeto de Ghana, o programa começou numa comunidade local pequena. “Em Benin, as crianças deficientes são vistas ou como uma maldição ou como um presente de Deus”.

A conscientização no nível da comunidade foi, portanto, fundamental. Outros elementos essenciais incluem:

- preparação da criança antes de começar a escola;
- necessidade antecipada de mudanças físicas na sala de aula;
- encontros regulares com os pais;
- transporte planejado das crianças.

O esquema foi julgado bem sucedido, apesar das classes numerosas (setenta a noventa crianças) e de uma ausência de legislação para apoiar a inclusão. Depois de um período piloto de dois anos (1989-91), notou-se resultados positivos nas atitudes relativas à participação de pessoas deficientes na vida da comunidade e um uso maior das escolas regulares pelos pais. A administração e o financiamento ficam localizados tanto no nível local quanto no nacional. Por volta de 1992, 450 pessoas deficientes foram incluídas no programa e existem planos de estender o programa para outra parte da comunidade.

Na discussão aberta mais exemplos de ligações entre a reabilitação com base na comunidade e educação inclusiva foram dados pelos participantes. Em Madagascar, a ênfase também se deu sobre o treinamento de professores itinerantes e sobre mudar as escolas para que respondam às necessidades individuais – ao invés do contrário. Isto implica em ampliar o papel dos professores especialistas.

Uganda está desenvolvendo programas de criança para criança em cerca de 100 escolas. As crianças passam os pontos chave sobre deficiência para outras crianças, para suas famílias e para os professores. Um relato do uso feito do pacote da UNESCO sobre “Necessidades Especiais na Sala de Aula” (ver pág. 42) foi fornecida por Anupan Ahuja, um dos coordenadores de treinamento na Índia. Ela ressaltou que as iniciativas de atividades de treinamento de professores em Ghana e na Índia pretendem melhorar escolas para todas as crianças em suas comunidades locais.

- Pais como Parceiros

Ao introduzir esta sessão, a presidente, Maria Luisa de Ramon Laca enfatizou que nós mal havíamos começado a aproveitar o potencial de pais e famílias a trabalharem em parceria com

professores e outros profissionais, e que havia muito a ser aprendido com os exemplos de boas práticas tanto dos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento.

Trijnte de Wit Gosker (Holanda) sugeriu que como os pais eram os primeiros especialistas em suas crianças, já era tempo de começar a falar sobre profissionais como parceiros, ao invés do contrário. A chave para a cooperação é o respeito e aceitação mútuos; relações humanas, ao invés de profissionais.

Os professores precisam de informação dos pais para realizarem seu trabalho. Isto requer uma parceria igual, baseada na confiança e respeito como seres humanos companheiros, ao invés de se basear em diferenças hierárquicas. Os pais devem ter o direito de escolher a escola que sua criança deveria frequentar. Isto significa que eles precisam receber informação suficiente que os capacite a decidir sobre os méritos relativos de escolas especiais ou regulares para seus filhos.

O objetivo da parceria igual encontra obstáculos frequentemente. Assim como alguns pais receavam os professores, o inverso também era bastante comum. Havia uma história de ignorância e falta de confiança; o assunto “pais” ou “envolvimento dos pais” era raramente mencionado no treinamento inicial ou posterior dos professores. Na Holanda, existem agora oportunidades para que pais e professores façam o treinamento juntos. A discussão enfatiza a contribuição de todos os membros da família, não apenas a mãe – pai, irmãos, irmãs e avós.

A Dra. Dawn Hunter (Estados Unidos) se referiu ao papel cada vez mais crescente dos pais, nos Estados Unidos, em influenciar tanto o planejamento quanto a qualidade dos serviços. Os profissionais precisavam de treinamento sobre como aprender a ouvir os pais e a dar-lhes tempo e espaço para se comunicarem e participarem de seu próprio jeito.

Escolas inclusivas empregam um modelo de implementação coordenada de serviços no qual professores, pais e pessoal de serviços afins (por exemplo, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e profissionais da saúde) trabalham em colaboração para avaliar as necessidades dos alunos e oferecer intervenções apropriadas em contextos que acontecem naturalmente.

- Tema 4: Parcerias e Trabalho em Rede

Um dos maiores benefícios de conferências regionais e internacionais reside nas oportunidades para aprender com a experiência de outros e para pensar sobre possíveis lições a serem aprendidas com tais experiências ou aprofundar em questões específicas.

Assim, o tema final da conferência foi dedicado à descrição de um número de oportunidades que existem hoje para desenvolver novas redes de trabalho colaborativo ou para fazer melhor uso das redes de trabalho existentes. A sessão ofereceu alguns exemplos ilustrativos de possibilidades de parceria e de trabalho em rede, mas existem muitas outras que não estão sendo usadas para produzir os melhores efeitos.

Victor Ordoñez, representante do Diretor Geral da UNESCO na conferência, concluiu esta sessão ressaltando alguns princípios gerais:

(i) Para ser eficiente, parceria e trabalho em rede devem ser considerados meios, e não fins. O objetivo é desenvolver e fortalecer a educação inclusiva. São os resultados que contam.

A essência do trabalho em rede é o compartilhamento de informação. Mas mais importante ainda é como a informação é entendida e interpretada, e o uso que dela é feito. Coletar e usar informação para projetos específicos ou propostas num curto prazo e num contexto orientado pela missão ajuda. Grandes burocracias tendem a absorver, mas não a digerir ou assimilar, a informação que chega.

(ii) Trabalho em rede e parceria funcionam melhor no nível local. Há que se construir pontes entre os níveis macro e micro. Por exemplo, trabalhos em rede são necessários envolvendo escolas, autoridades locais e o nível nacional.

(iii) Quatro principais elementos estão envolvidos ao se deslocar do nível internacional para o local:

- construção de capacidade;
- troca de informação;
- política esclarecedora (necessidades especiais);
- economias de escala que sejam adequadas às condições locais.

(iv) Use-se o trabalho em rede e as iniciativas existentes.

A Educação para Todos é o exemplo mais relevante no presente contexto em que mecanismos de monitoramento e acompanhamento já existem, e que podem todos ser usados para promover a educação para necessidades especiais e os resultados desta conferência. Estes incluem o Fórum de Educação para Todos e as iniciativas regionais tais como a APEID e a APEAL.

Ordoñez enfatizou que este era um bom momento para mudanças significativas e que o trabalho em rede significava uma maneira de progredir. Três elementos seriam essenciais:

- meios e dinheiro;
- construção de capacidade e know-how;
- vontade política.

Mas o trabalho em rede não deveria envolver apenas educadores. Para que haja êxito, há que haver um envolvimento muito maior da mídia, de representantes da comunidade e de autoridades locais e acima de tudo de representantes reconhecidos de organizações de pessoas deficientes.

A UNESCO pode ajudar a destrancar as portas para um melhor trabalho em rede. Por exemplo, os escritórios regionais da UNESCO podem ativamente facilitar o trabalho em rede e a colaboração entre e dentro de países e também com escritórios regionais de outras organizações das Nações Unidas, tais como a OMS, a OIT e a UNICEF, assim como as ONGs internacionais relevantes.

UNIÃO EUROPÉIA (Programas Sócrates e Hélios)

Domenico Lenarduzzi resumiu iniciativas européias atuais no campo da educação para necessidades especiais e transição para o trabalho. Estes incluem um sistema computadorizado de banco de dados (HANDYNET), possibilidades de intercâmbio e compartilhamento de informações entre programas exemplares nos países membros e contribuições à avaliação.

A ação da União Européia é conduzida em três níveis:

- cooperação entre sistemas educacionais e de treinamento;
- promoção da qualidade através da inovação pedagógica e técnica;
- ações diretas específicas no nível da comunidade.

Isto é realizado através da criação de parceiros transnacionais de redes de trabalho, mobilidade e intercâmbio físico e intelectual e elaboração de projetos transnacionais comuns. Um exemplo dessas ações é o programa Hélios para a integração educacional de jovens com necessidades especiais.

- Parcerias entre ONGs e Organizações Governamentais e Organizações de Base
Jez Stoner, da Save the Children Fund (Reino Unido), fez uma apresentação sobre parcerias entre ONGs e organizações de base. Ele enfatizou que a força das ONGs reside em seu valor de base, em sua independência de interesses políticos ou outros, seu tamanho pequeno e sua flexibilidade. As ONGs são capazes de trabalhar mais próximas às comunidades e de fazê-lo de forma mais apoiadora. Sua flexibilidade e tamanho lhes permitem responder mais rápida e flexivelmente, a experimentar novas idéias e a assumir riscos.

As ONGs internacionais tais como a Save the Children Fund têm a vantagem adicional de poder trocar e mover idéias e redes de trabalho através de fronteiras nacionais. Em termos de fazer lobby e exercer influência, elas também têm muito mais liberdade de acesso a políticos e decisores nos países desenvolvidos. Elas podem fazer lobby por mudanças no nível global com doadores bilaterais, multilaterais e governos. As ONGs também podem usar a experiência de seus funcionários por diferentes regiões do mundo.

Como forma de exemplo, Stoner descreveu o trabalho da Save the Children na Tailândia ao influenciar a política governamental sobre a implementação da educação inclusiva dentro da estrutura da educação primária universal. A política é fortalecer todos os setores relevantes – incluindo os Ministérios da Educação, a educação primária, o treinamento de professores e a educação especial, bem como as ONGs – através de lições aprendidas com projetos-piloto, defesa, treinamento e coordenação. A Save the Children também apoiou a implementação do projeto “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, da UNESCO.

“O que se requer é um compromisso e vontade política para se trazer mudanças – mudança nas atitudes e comportamento humanos e a modificação das estratégias de desenvolvimento. Através da Educação para Todos, deveria ser possível capacitar todos os seres humanos – incluindo os deficientes – a desenvolverem seus potenciais plenos, a contribuir com a sociedade e, acima de tudo, para serem enriquecidos por suas diferenças, e não desvalorizados. Em nosso mundo, constituído por diferenças de todos os tipos, não são os deficientes, e sim a sociedade como um todo, que precisa de educação especial para se tornar uma sociedade genuinamente para todos”.
(Federico Mayor – Diretor Geral da UNESCO).

4. Estrutura de Ação

Introdução

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência". Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

2. O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças de maneira bem-sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças com êxito, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

5. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na

criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

6. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

I. Novo pensar em educação especial

II. Orientações para a ação em nível nacional:

A. Política e Organização

B. Fatores Relativos à Escola

C. Recrutamento e Treinamento de Educadores

D. Serviços Externos de Apoio

E. Áreas Prioritárias

F. Perspectivas Comunitárias

G. Requerimentos Relativos a Recursos

III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

I – Novo Pensar em Educação para Necessidades Especiais

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A

reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas,

servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em eliciar apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente postas em situação de desvantagem, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL

A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções a esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementaridade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se eliciar apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à

educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão, junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal externo de apoio.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, os Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores), deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reuplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala-de-aula.

Informação e Pesquisa

36. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção em particular deveria ser prestada, nesta área, à pesquisa-ação que enfoque estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Os professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar nas tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar na modelação de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

42. Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apoiar e treinar pessoal menos experiente.

43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas.

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não rotulante que abarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

48. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

49. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas

ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

50. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio ao desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como através da organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis), com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de

orientadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

61. A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mecanismos de mobilização e monitoramento, formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, por líderes comunitários e organizações voluntárias, deveriam ser estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

62. O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de complementar as atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres-de-casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

63. Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, as agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias

64. Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

65. Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo ineficazes a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

69. A distribuição de recursos às escolas deveria realistamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.

70. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrado, também deve ser providenciada. Abordagens integradas deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

71. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial, requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local

quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

73. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

74. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

75. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que a prevalência de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional, em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e a prevalência de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

77. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.

78. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.

79. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.

80. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.

81. A cooperação internacional técnica e as agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento à Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

82. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

83. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

ANEXO 3: Documento Indutor

1. Introdução

Os sistemas nacionais de educação fracassam milhões de crianças. Eles o fazem tornando a provisão educacional inapropriada para elas, ou excluindo-as inteiramente da escolarização. Tradicionalmente, as atenções têm-se voltado para aquelas crianças e jovens rotulados de “incapazes” ou “deficientes”, com ênfase naqueles que têm impedimentos físicos ou sensoriais. Na verdade, no que concerne à educação, esses rótulos têm utilidade limitada; países como Nova Zelândia, Noruega, Reino Unido e Espanha não definem mais categorias de deficiências em suas legislações educacionais.

Há, no entanto, um grupo muito mais numeroso de crianças que são motivos de preocupação. Estas são as inúmeras crianças que, por várias razões, têm dificuldade em aprender na escola, mas não são oficialmente notadas. Elas constituem a população oculta com necessidades especiais. Na medida em que suas necessidades educacionais não são identificadas nem atendidas, elas fracassam em realizar seu potencial educacional e muitas evadem da escola no curso do ciclo primário de educação.

As estimativas sobre o tamanho do problema variam e são imprecisas em qualquer caso por causa das diferenças em definições e em estatísticas nacionais. Uma estimativa modesta é a de que 10 por cento de todos os alunos têm dificuldades significativas na aprendizagem escolar. Se acrescentarmos a isso o vasto número de crianças que não são escolarizadas, chegamos a um quadro de alguma coisa em torno de 100 ou 200 milhões de crianças que são fracassadas pelos nossos sistemas educacionais.

Ao mesmo tempo em que estas estimativas ajudam a indicar a magnitude do problema, elas ignoram as enormes diversidades entre os países. A escolarização universal é um fato estabelecido há muito tempo em muitos países, ao passo que em muitos outros um grande número (de crianças) não completa a educação primária. Da mesma forma, alguns países têm feito grandes esforços para reformar escolas de forma a atender às necessidades particulares de alunos com dificuldades na aprendizagem, ao passo que outros mal têm começado a reconhecer essas necessidades, ou respondem a elas de maneiras ultrapassadas e inapropriadas.

Paradoxalmente, esta diversidade de provisão oferece esperanças para o futuro. Aqueles países que oferecem uma excelente provisão demonstram o que pode ser alcançado e suas experiências podem ser ilustrativas a outros, particularmente ao mostrar os perigos a serem evitados e como assegurar um desenvolvimento apropriado mais rapidamente. Os países diferem na quantidade de recursos que podem comprometer à educação e este é um fator limitante no que diz respeito à provisão educacional especial. Fatores econômicos não deveriam ser ignorados, da mesma maneira que sua importância não pode ser superestimada. A relação entre a saúde de uma nação e seu sistema educacional não é linear, e é demonstrada pelas enormes diferenças na natureza e extensão de provisão que se encontra em países que estejam num estágio semelhante de desenvolvimento.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem” oferece uma estrutura para progresso, mas não garante que este ocorrerá. Ela pode estimular o aprimoramento das oportunidades básicas de aprendizagem para toda uma comunidade, e isto representa o melhor contexto para o desenvolvimento da provisão em

educação especial. Existe um risco, no entanto. Estender ou reformar a educação básica representa muitos desafios e coloca sob pressão orçamentos que já estão limitados. Em alguns casos o perigo é o de que as crianças e jovens que tenham dificuldades na aprendizagem acabem ficando para trás na lista de prioridades. Toso esforço deve ser feito para assegurar que isto não aconteça, de forma que os jovens em questão participem das oportunidades educacionais junto com seus pares e em suas comunidades.

2. Princípios Norteadores

Muitos países têm feito grandes esforços para prover às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, mas muito ainda permanece a ser feito. Existem dois desafios distintos. O primeiro é manter a base de recursos à provisão educacional especial, aonde ela tiver sido garantida, perante às pressões constantes dos gastos públicos. Se progressos são assegurados em outras áreas da educação ou em outros setores do serviço público, tal não deve se dar às custas da provisão educacional especial. O segundo desafio é aprimorar o nível geral de provisão em qualquer lugar de forma que ela se assemelhe à melhor prática existente. Isso significa realizar reformas na escola primária de forma a identificar a população oculta com necessidades especiais e oferecer-lhe uma provisão apropriada. Dadas as diferentes situações dos países, isto se constituirá numa aspiração por muitos anos por vir, mas é importante que aqueles que promulgam a inovação tenham uma visão do que seja possível.

A necessidade de ação parte de três principais conjuntos de princípios: moral, político e econômico. O **argumento moral** se refere aos direitos humanos básicos. É amplamente reconhecido e presente em muitos documentos o fato de que todas as crianças têm direito à educação e que este direito se sustenta independentemente da deficiência ou dificuldade na aprendizagem. Se, em conseqüência, algumas crianças precisam que passos especiais sejam dados para que tenham acesso efetivo à escolarização, então a equidade requer que tal provisão educacional especial seja feita. Tratar as pessoas como iguais quando elas não são ou oferecer igualdade de oportunidades não são, em si, medidas equitativas. A igualdade de oportunidades só pode ser alcançada quando o tratamento for diferenciado, o que significa, no setor educacional, ter uma provisão educacional especial.

O **argumento político** surge do seguinte: se uma nação celebra todos os seus cidadãos igualmente, ela deve se assegurar que todos tenham acesso efetivo ao bem social, incluindo a educação. Este dever é reforçado pelas numerosas declarações nacionais e internacionais comprometendo os governos a proverem uma educação apropriada e gratuita para cada criança. Um discurso refinado sem a ação comensurável *desfundamenta* o processo político. É incumbência do governo realizar as promessas feitas quanto à educação de todas as crianças. Isto se relaciona à coerência do sistema de valores de uma sociedade: se uma nação se orgulha de sua preocupação equitativa com todos os cidadãos, ela mal poderá tolerar a existência de um sub-grupo privado de oportunidades educacionais ou relegado a uma posição marginal no sistema educacional.

O **argumento econômico** baseia-se no fato de que a educação promove a auto-suficiência e reduz a dependência do indivíduo no Estado. Isso é amplamente aceito para a população em geral, mas tem sido crescentemente demonstrado que isso se aplica também àqueles com deficiências. A pobreza e/ou a dependência no bem-estar social, quando existente, têm sido a norma para adultos deficientes. No entanto, a educação e a formação podem libertá-los, especialmente se forem associadas a mudanças na sociedade e no mercado de trabalho. Um crescente corpo de experiências em países desenvolvidos e em desenvolvimento que assim o fazem testemunham as possibilidades das pessoas com deficiências se tornarem membros

produtivos de suas comunidades. Se tomamos uma perspectiva a longo prazo, a educação é um investimento com um retorno econômico positivo, mesmo para aqueles com pronunciadas dificuldades ou com dificuldades na aprendizagem.

3. Novo Pensar em Educação Especial

Uma Conferência Mundial de 30 anos atrás teria abrigado um clima conceitual bastante diferente do de hoje. Ela teria se preocupado com os deficientes e seus cuidados. Ela teria assumido que aqueles que fossem capazes de ser educados o seriam em escolas especiais segregadas. O sistema regular de educação teria tido um envolvimento muito limitado; na verdade, no nível nacional os serviços sociais e de saúde seriam provavelmente tão envolvidos quanto o da educação. O papel dos pais e suas relações com os profissionais teria sido concebido de forma bastante diferente da de hoje em dia. Os pais seriam considerados periféricos à educação de suas crianças; a eles dava-se pouca informação sobre suas dificuldades ou sobre os programas educacionais oferecidos a seus filhos, e certamente não poderiam esperar ter nenhum papel formal na avaliação e na educação de suas crianças deficientes.

O pensar sobre crianças e jovens que têm dificuldades na aprendizagem tem mudado um bocado desde então. As mudanças se baseiam principalmente no debate sobre a universalização da educação e as expectativas mais amplas das escolas regulares, parcialmente a respeito da insatisfação com aquilo que era percebido como progressos limitados da normalização exposta inicialmente na Suécia, do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, da insistência britânica na educabilidade de cada criança, e do movimento anti-institucionalização da Itália.

Duas das mudanças-chave, que perpassam muitas das outras, relacionam-se (a) à nossa compreensão sobre o porquê as crianças terem dificuldades na aprendizagem escolar e (b) às formas pelas quais os sistemas educacionais deveriam responder à tais dificuldades.

A visão tradicional das crianças que têm dificuldades na aprendizagem escolar é a de que elas são deficientes de várias maneiras – mais obviamente naqueles que têm impedimentos físicos ou sensoriais e, por inferência, no caso dos que têm deficiência mental. Hoje em dias sabemos que tal visão é, na melhor das hipóteses, uma visão parcial e leva a conclusões errôneas em aspectos-chave. Além do fato dela não considerar o vasto número de alunos lentos e rejeitados, ela atribui um poder explicativo às condições de deficiência que as evidências não sustentam. Alunos com limitações semelhantes podem ter necessidades educacionais muito diferentes. Assim, os alunos que se enquadram na categoria de ouvinte parcial variam enormemente na quantidade de rudimento auditivo que possuem e no ponto até o qual eles fazem uso desse rudimento. Ainda que educação especial e escolas especiais em particular tenham sido baseadas em categorias de deficiência por muitos anos, essas categorias têm uma relevância muito limitada quando se trata de planejamento e entrega de serviços educacionais.

As crianças têm dificuldade na aprendizagem por vários motivos. Esses motivos podem ser agrupados em três conjuntos amplos, mas interligados: dos fatores **inatos**, do tipo associado à visão tradicional da deficiência; dos fatores **ambientais** e dos fatores **relativos à escola**.

Fatores inatos tais como um impedimento físico visível ou um dano cerebral que possa ser inferido não devem ser ignorados. Tal seria um erro tão grande quanto o de atribuir-lhes excessiva relevância. O fato de não haver uma ligação direta ou invariante entre um impedimento e um tipo particular de dificuldade na aprendizagem não significa que não haja

ligações. As crianças manifestam diferenças no ritmo de aprendizagem e na flexibilidade emocional que afetam a forma como aprendem, e essas diferenças podem bem refletir fatores inatos, mesmo se o fator de ligação preciso não possa ser estabelecido. A criança é um ser social tanto quanto é um ser individual e um membro de vários grupos sociais – família, vizinhança, grupo étnico, comunidade lingüística, e assim por diante. Esta é a arena na qual os fatores ambientais entram em jogo. Estes fatores não são, em si mesmos, a causa direta das dificuldades na aprendizagem, mas fornecem o contexto no qual certos desenvolvimentos deveriam acontecer na criança. Se tais desenvolvimentos acontecem, a criança aprenderá de uma forma considerada normal; se eles não acontecem, é provável que a criança experimente dificuldades na aprendizagem.

A fonte mais persistente de dificuldades na aprendizagem é o próprio sistema escolar. É nele que os fatores inatos e os ambientais interagem para criar dificuldades na aprendizagem. As escolas definem as atividades e os padrões através dos quais o rendimento das crianças é avaliado. Da mesma maneira, elas definem os padrões de fracasso. A menos que as escolas tenham a sofisticação pedagógica para combinar as amplas demandas que fazem sobre seus alunos com as mais variadas situações de aprendizagem, o fracasso será o resultado inevitável para muitos alunos.

Não deveria ser surpresa saber que as escolas criam dificuldades dessa maneira. Pesquisas sobre eficácia das escolas têm mostrado que as escolas fazem a diferença: alunos recebem uma educação melhor em algumas escolas, e pior em outras. Se assim é, segue-se que algumas escolas oferecem um serviço mais pobre do que outras. Infelizmente, este serviço tende a ser, freqüentemente, mais pobre quando há alunos com necessidades educacionais especiais: eles têm que lidar com conteúdos curriculares inapropriados e técnicas de ensino inapropriadas, e seu senso de fracasso é constantemente reforçado pelos rígidos procedimentos de avaliação e por uma ética insensível da escola.

A segunda tendência no novo pensar se relaciona à forma como os sistemas educacionais deveriam responder aos alunos com dificuldades na aprendizagem. A **visão tradicional**, que se baseia em conceitos de incapacidade e limitações inerentes na capacidade de aprender, era a de que as escolas regulares não estavam preparadas para as crianças deficientes. Nem a arquitetura, nem o currículo, nem o etos da escola conduzia a que tais crianças recebessem uma educação apropriada. Além disso, a presença delas nas escolas regulares interferia na educação das crianças não deficientes. Se elas tivessem que ser educadas, seria melhor, em todos os sentidos, que uma provisão segregada lhes fosse arranjada.

A **noção contemporânea** baseia-se na reforma da escola. Ela assume que a escola regular deveria ser a primeira opção para cada criança e que uma escolarização alternativa, segregada, deveria ser buscada apenas como último recurso. Ela clama que o número de crianças para quem uma escolarização segregada se faça necessária é muito menor do que a prática sugere. Ela também vê que a provisão integrada pode ser significativamente mais barata do que uma provisão equivalente segregada.

Tudo isso implica uma grande reforma da escola regular. Se uma razão principal para a exclusão de certos alunos era de que a escola regular fracassava em atender às necessidades deles, não faz sentido trazê-los de volta a menos que mudanças sejam promovidas. Os requisitos de mudança se estendem a todos os aspectos da vida da escola – currículo, pedagogia, organização acadêmica, avaliação, recrutamento de pessoal, etos da escola, atividades extra-curriculares, arquitetura – e devem ser “batalhados” numa perspectiva da

escola como um todo, pois estão todos ligados na unidade orgânica da escola. O objetivo é uma escola inclusiva à qual pertençam todos os alunos, em que todos trabalhem com programas educacionais apropriados, elaborados dentro de uma estrutura curricular comum, e em que todos recebam a ajuda particular requerida por suas necessidades individuais de aprendizagem.

4. UNESCO e educação para necessidades especiais

5. Razão da Conferência

A Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais abordará as limitações da provisão educacional especial no mundo todo e as formas através das quais melhorias podem ser feitas. Ela será organizada de acordo com a estrutura lançada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem, 1990) em relação às medidas a serem tomadas para a educação daqueles com necessidades educacionais especiais.

Os principais motivos da Conferência são:

- apresentar um novo pensar sobre as dificuldades na aprendizagem e sobre a relação entre provisão educacional especial e reforma geral da escola;
- rever os recentes desenvolvimentos na provisão para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais;
- destacar avanços e experiências significativas em áreas-chave, tais como legislação, currículo, pedagogia, organização da escola, formação de professores e participação da comunidade;
- prover um fórum para se compartilhar experiências em níveis internacional, regional e bilateral, e uma oportunidade para negociar colaborações em andamento.

A Conferência também ajudará a moldar os próximos trabalhos da UNESCO relativos à educação para necessidades especiais.

6. Seminários Regionais

7. Programa da Conferência