

Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação

UM DESAFIO & UMA VISÃO

Documento conceptual

Organização

das Nações Unidas

para a Educação,

a Ciência e a Cultura (UNESCO)

A UNESCO agradece a grande contribuição do PROF. TONY BOOTH, pelo desenvolvimento conceptual deste documento.

Queremos também agradecer ao DR. JAMES LYNCH pelo seu apoio nas versões anteriores deste documento, assim como a todos os colegas, investigadores e profissionais que contribuíram com comentários e opiniões em diferentes etapas deste documento.

© UNESCO 2003

Secção da primeira infância e educação inclusiva

Divisão de Educação Básica

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França

Telefone: 33-(0) 1 45 68 1000

Fax: 33-(0) 1 45685627

Correio Electrónico: ie@unesco.org

<http://www.unesco.org/education/inclusive>

esign: J. Gébara

CRÉAGRAPHIE, Paris 01 56582844, creag@noos.fr

Fotografia: Olav A. Saltbones ©

UNESCO ED-2003/WS/63

Índice

I – Introdução

Página 3

II – Definição de Educação Inclusiva

Página 8

III – As Situações de Exclusão

Página 9

IV – Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação

Página 13

IV. 1 - Podem as políticas e as estruturas ser barreiras?

IV.2 - Melhorar a qualidade da educação

V – Alguns passos em frente

Página 14

V. 1 - Superar os obstáculos existentes nos escolas

V.2 - A função da formação do pessoal docente

V. 3 - Obter Apoio

V. 4 - A transição para a educação inclusiva

VI - Conclusão: a educação inclusiva

e a educação para todos

Página 20

Bibliografia e leituras recomendadas

Página 30

I – Introdução

A Marginalização é uma ameaça para a sociedade

Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação activa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990) fixou como objectivo a Educação para Todos. A UNESCO, em conjunto com outras agências das Nações Unidas e várias Organizações Não Governamentais (ONG), internacionais e nacionais, têm levado a cabo actividades com o intuito de alcançar esse objectivo, para além das actividades executadas pelos próprios países.

Estima-se a existência de 113 milhões de crianças com idade de frequentarem a educação básica e que não o fazem (Fórum de Consulta Internacional sobre Educação para Todos, 2000). Dessas, 90% vivem em países com recursos baixos ou médios, e mais de 80 milhões em África. E um grande número de crianças que frequentam a escola primária, abandona-a antes de concluir esses mesmos estudos.

As estratégias actuais são insuficientes

É do conhecimento geral que as estratégias e os programas actuais foram insuficientes ou inadequados em relação às necessidades das crianças e dos jovens em risco de marginalização e de exclusão. Os programas dirigidos a diferentes grupos marginalizados e excluídos têm funcionado à margem das actividades educativas gerais: programas, instituições e educadores especializados.

Não obstante as boas intenções, o resultado tem sido, com demasiada frequência, a exclusão: oportunidades de educação alternativas que não garantem a continuação dos estudos, ou uma diferenciação que se converte numa forma de discriminação, deixando os jovens com necessidades

diversas fora do ensino regular e, mais tarde, como adultos, à margem da sociedade no geral (UNESCO, 1999a).

A urgência em atender as necessidades dos alunos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, através de oportunidades educativas adequadas, foi também exposta no Fórum Mundial da Educação de Dakar, em Abril de 2000:

“Um dos grandes desafios será confirmar se a visão ampla da Educação para Todos, como conceito inclusivo, se reflecte nas políticas de cada país e dos organismos financiadores. A Educação para Todos deverá [...] ter em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, incluindo crianças que trabalham, habitantes de zonas remotas, nómadas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afectados em conflitos, o VIH/SIDA, a fome ou dietas fracas e aqueles que têm necessidades especiais de aprendizagem” (Comentário detalhado da Conferência de Dakar, parágrafo 19).

Inclusão – uma abordagem da educação com base no desenvolvimento

A abordagem da educação inclusiva consiste em procurar atender as necessidades educativas de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão.

O princípio da educação inclusiva foi adoptado na Conferência Mundial de Salamanca sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e foi reforçado no Fórum Mundial da Educação de Dakar (2000).

A educação inclusiva significa que:

*“... as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”* (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Plataforma de Acção, parágrafo 3).

Educação Inclusiva – uma questão de direitos humanos

O fundamento da educação inclusiva é o direito humano à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1949. Igualmente importante é o direito das crianças a não serem alvo de qualquer tipo de discriminação, enunciado no Artigo 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança (Nações Unidas, 1989). Consequência lógica deste direito é que todas as crianças têm o direito de receber um tipo de educação que não fomente discriminações por motivos de incapacidade, étnicos, religiosos, linguísticos, de género ou outros.

A par dos importantes motivos humanos, económicos, sociais e políticos que conduzem a uma política e uma abordagem de educação inclusiva, verifica-se que esta é, também, um meio de suscitar o desenvolvimento pessoal e de estabelecer relações entre pessoas, grupos e países. A Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

“As escolas comuns, com esta orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Declaração de Salamanca, Artigo 2).

Desafios da nossa sociedade

A influência exercida pela evolução política em geral, a favor da diversidade cultural e de uma maior difusão da democracia, reforçou o papel da educação na socialização política, promovendo a cidadania democrática activa. A educação deve fazer face a uma grande variedade de talentos individuais, tal como a uma vasta gama de antecedentes culturais dos grupos que constituem a sociedade. A educação deve assumir a difícil tarefa de transformar a diversidade num factor construtivo, que contribua para o entendimento mútuo entre pessoas e grupos.

Toda a política em matéria de educação deve poder responder aos desafios do pluralismo e permitir que cada pessoa encontre o seu lugar na comunidade a que pertence e, ao mesmo tempo, dispor dos meios necessários para se abrir a outras comunidades.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI lembra que as políticas educativas devem ser suficientemente diversificadas e concebidas de modo a não serem mais uma causa de

exclusão social. Juntando a isto, as escolas devem também fomentar a vontade natural de convívio mútuo (UNESCO, 1996).

Este documento expõe o conceito geral de “educação básica”, uma visão ampla que compreende os seguintes objectivos:

- Universalizar o acesso e promover a equidade;
- Centrar-se na aprendizagem;
- Ampliar os meios e o alcance da educação;
- Melhorar o ambiente pedagógico; e
- Fortalecer as actividades colaborativas (UNESCO, 1990).

É neste contexto que este documento procura dar conta das abordagens inclusivas em matéria de educação, enquanto estratégias para atingir o objectivo da Educação para Todos. O propósito é construir um enquadramento político coerente, conceptual e contextual, de modo a facilitar o acesso à educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens, aliado a tudo o que isso implica nos sistemas educativos, a fim de permitir que estas necessidades sejam atendidas e respondidas nas estruturas educativas comuns, sejam elas formais ou informais. Este documento *“Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação”* tem sido desenvolvido através da interacção, consulta e colaboração conjunta entre vários membros da UNESCO, investigadores e profissionais de várias regiões do mundo. A sua finalidade é propor uma plataforma de participação da UNESCO, fomentando a inclusão na educação nos seus Estados Membros, incorporando uma fonte de estímulo e debate.

exclusão social. Juntando a isto, as escolas devem também fomentar a vontade natural de convívio mútuo (UNESCO, 1996).

Este documento expõe o conceito geral de “educação básica”, uma visão ampla que compreende os seguintes objectivos:

- Universalizar o acesso e promover a equidade;
- Centrar-se na aprendizagem;
- Ampliar os meios e o alcance da educação;
- Melhorar o ambiente pedagógico; e
- Fortalecer as actividades colaborativas (UNESCO, 1990).

É neste contexto que este documento procura dar conta das abordagens inclusivas em matéria de educação, enquanto estratégias para atingir o objectivo da Educação para Todos. O propósito é construir um enquadramento político coerente, conceptual e contextual, de modo a facilitar o acesso à educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens, aliado a tudo o que isso implica nos sistemas educativos, a fim de permitir que estas necessidades sejam atendidas e respondidas nas estruturas educativas comuns, sejam elas formais ou informais. Este documento *“Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação”* tem sido desenvolvido através da interacção, consulta e colaboração conjunta entre vários membros da UNESCO, investigadores e profissionais de várias regiões do mundo. A sua finalidade é propor uma plataforma de participação da UNESCO, fomentando a inclusão na educação nos seus Estados Membros, incorporando uma fonte de estímulo e debate.

Definição de Educação Inclusiva

A inclusão é vista como **um processo** que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças. (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva actua no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de necessidades educativas nos contextos pedagógicos escolares formais e informais. Em vez de se tornar num tema marginal sobre como se podem integrar alguns alunos na corrente educativa vigente, é uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos a fim de responderem à diversidade de alunos. O seu objectivo é permitir que os docentes e os discentes assumam positivamente a diversidade e a considerem um enriquecimento no contexto educativo, em vez de ser um problema.

III – As Situações de Exclusão

A pobreza, etnia, religião, deficiência, sexo ou a pertença a qualquer grupo minoritário podem limitar o acesso à educação ou marginalizar dentro do próprio sistema educativo; enquanto as consequências culturais, sociais e económicas destes factores variam consoante as épocas, o país e/o lugar.

Em 1996, analisaram-se alguns dos obstáculos existentes no contexto Sul-Africano (NCSNET & NCESS, 1997). Noutros países e noutros contextos notaram-se as mesmas barreiras existentes na África do Sul mas, contudo, existem outros factores mais importantes que devem ser tidos em consideração. A análise feita mostra as várias barreiras que podem existir num determinado contexto:

Análise das barreiras à educação e ao desenvolvimento na África do Sul (NCSNET & NCESS, 1997).

As disparidades dentro de uma sociedade, a falta de acesso aos serviços básicos e a pobreza são factores que colocam as crianças em risco, contribuem para o fracasso escolar e para a exclusão.

Na África do Sul, as disparidades resultantes do apartheid e de privações económicas têm tido grandes repercussões no sistema educativo, especialmente nos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem. A seguir, é feita uma breve descrição dos obstáculos existentes no sistema com o objectivo de ilustrar a forma como os "obstáculos de carácter macroeconómico" afectam os alunos nas escolas e noutros estabelecimentos de ensino.

Problemas na prestação e organização dos serviços de ensino

- Não se consegue precisar o número de alunos excluídos do sistema escolar, bem como os que nunca nele ingressaram e os que o abandonaram.
- Só uma pequena percentagem de alunos anteriormente classificados como tendo “necessidades especiais” recebe educação apropriada nas escolas regulares ou espaços especiais.
- Não existe qualquer apoio para os que se encontram fora do sistema.
- Os serviços educativos pós primários existentes não respondem às necessidades. A gestão e distribuição dos recursos reflectem as disparidades do anterior regime de “apartheid”.
- Os alunos que enfrentaram, historicamente, barreiras na aprendizagem, têm tido poucas oportunidades de ingressar no ensino superior.

Factores socioeconómicos que colocam os alunos em risco

- Insuficiências e disparidades do sistema educativo e a sua contribuição para o fracasso escolar são mais evidentes em áreas com baixo nível de prestação de serviços básicos, taxas mais altas de desemprego e pobreza endémica.
- Violência e maus-tratos na sociedade têm tido grandes repercussões num enorme número de alunos.
- O VIH/SIDA continua a constituir um grave perigo para os alunos.

Atitudes

- Atitudes negativas para com as diferenças e a conseqüente discriminação e preconceito na sociedade, mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação.

Programas

- Os programas não têm sido capazes de atender as necessidades dos diversos alunos. Por exemplo, em 1996, na província de Mpumalanga, eram frequentes altos índices de reprovação escolar, e 23% dos alunos negros com idades entre os 15 e os 19 anos de idade não transitaram no exame final do 4ª ano. A percentagem correspondente aos alunos brancos foi de 1%.

Meio

- A grande maioria dos estabelecimentos de ensino é inacessível para muitos alunos, especialmente para aqueles que possuem deficiências físicas.

Nas zonas mais pobres, particularmente nas zonas rurais, as escolas são muitas vezes inacessíveis, em grande parte devido ao mau estado dos edifícios ou à sua escassa manutenção, o que as torna pouco saudáveis e pouco seguros para todos os alunos.

Língua e comunicação

- O ensino e a aprendizagem são dados numa língua que não a materna para muitos dos alunos Sul-Africanos, colocando-os em desvantagem e arrastando dificuldades linguísticas que contribuem para o fracasso escolar. Os que aprendem numa segunda língua sofrem, particularmente, fracas expectativas, discriminação e falta de modelos de conduta e carecem de companheiros da mesma cultura.

Organização e gestão do sistema educativo

- A centralização básica do sistema educativo tem deixado uma herança de controlo restritivo centralizado que impede a mudança e a iniciativa. A responsabilidade jurídica das decisões tende a situar-se no nível mais elevado e a gestão mantém-se centrada no cumprimento de regras por parte dos funcionários, em vez zelarem pela qualidade do serviço prestado.

Progresso desadequado e fragmentado dos recursos humanos

- As necessidades de formação de pessoal não estão a ser adequadamente atendidas a todos os níveis. As pessoas que prestam cuidados e apoio, a nível comunitário têm uma possibilidade muito limitada ou nula de serem formados e capacitados. As formações tendem a estar fragmentadas, sem coordenação, desajustadas e inadequadas para as necessidades de um país em desenvolvimento.

IV – Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação

Nos países do hemisfério norte, a adopção de abordagens mais inclusivas na educação é, muitas vezes, difícil devido às políticas e práticas tradicionais; i.e., a educação segregada ou exclusiva, que se reserva aos grupos ditos "difíceis" ou "diferentes" ou baseando-se nas posses, religião, etc. Estes factos influenciam as atitudes e mentalidades das pessoas, criando resistências à mudança. Nos países do hemisfério Sul, a principal dificuldade é a grave carência de recursos: a inexistência de escolas ou a insuficiência de instalações, a falta de docentes e/ou a falta de pessoal competente, a falta de material didáctico e ausência de apoio. A qualidade da educação é também motivo de preocupação: se bem que muitos países mostraram grandes avanços no que concerne à Educação para Todos, estes avanços deram-se em detrimento da qualidade. Este problema não está relacionado com a adopção de abordagens mais inclusivas na educação, mas sim, com a educação como um todo, como foi referido acima, no exemplo da África do Sul.

Nem todas as barreiras à aprendizagem são, ou podem ser, da inteira responsabilidade da educação. No entanto, no sistema educativo e nos diferentes estabelecimentos de ensino¹, existe uma série de pressões direccionadas à exclusão que podem ser combatidas. De seguida, veremos alguns aspectos dessas pressões e mostraremos como se podem utilizar as abordagens inclusivas para lhes fazer face. Algumas práticas de exclusão estão relacionadas com o acesso. É exemplo disso o elevado custo das matrículas nas escolas secundárias, que só as pessoas abastadas podem suportar, ou os custos adicionais da educação; escolas que só estão abertas para crianças pertencentes a determinados grupos étnicos ou religiosos, etc. Juntando aos problemas de acesso, outros factores podem conduzir à marginalização ou à exclusão, tais como a fraca qualidade do ensino, gestão deficiente ou a falta de programas adequados. É de assinalar que esta apresentação não pretende ser uma lista exaustiva de problemas, nem uma série de soluções aplicáveis num determinado contexto; mas sim, uma ilustração dos tipos de barreiras que os estabelecimentos de ensino enfrentam e as soluções que alguns deles utilizaram para superá-las.

¹ A expressão "estabelecimento de ensino" compreende um vasto leque de serviços pedagógicos e extracurriculares.

IV. 1 - Podem as políticas e as estruturas constituir barreiras?

No estudo, "Educação para Todos", feito em 2000, é referido o facto de que a maioria dos países estabeleceu a educação primária universal como o objectivo mínimo das suas políticas educativas. Mesmo tendo-se verificado, por um lado, progressos em todas as regiões do mundo, por outro lado, em zonas específicas dentro de países, têm-se verificado escassos ou nenhuns progressos, ou até mesmo, um retrocesso.

Parece que este problema, embora fosse detectado universalmente, não foi, de igual modo, encarado.

Todavia, nalguns países, parecem existir políticas que dão às autoridades, a possibilidade de classificar algumas crianças de "não educáveis". Prática esta, que tem sido aplicada a crianças com problemas intelectuais graves, as quais não necessitam de constantes cuidados, mas sim de que lhes proporcionem oportunidades de ensino. Nalguns países, a educação de determinados grupos de alunos pode ser da responsabilidade de uma autoridade que não o Ministério da Educação, o que leva a evitar a participação dessas crianças na educação tradicional e, por consequência, a impedir que tenham as mesmas oportunidades para prosseguir os estudos ou encontrar emprego.

Em muitos contextos, apesar das boas intenções existentes, a forma como a educação está organizada contribuiu para a distinção e discriminação. Em muitos países, com especial incidência para os do Norte, têm prevalecido os sistemas educativos paralelos. Esta situação originou um sistema educativo "principal" que não abrange as crianças que possam pôr em causa a sua ortodoxia, estrutura ou funcionamento, e tem fomentado a criação de escolas e de diferentes grupos para alunos, como os que apresentam qualquer tipo de deficiência, os provenientes de diferentes grupos étnicos, os que têm um comportamento agressivo, etc. Para além disso, esta estrutura mantém um sistema de oferta de "incentivos especiais" aos docentes que trabalham nesta área "especializada", entre eles, melhores salários, reforma antecipada, turmas pouco numerosas, etc., os quais impedem os esforços em curso para mudar a maneira como o sistema funciona.

Financiamento

Um tema omnipresente em todas as análises da Avaliação 2000 da EPT é a escassez de recursos para atender às necessidades educativas básicas. Alguns países mais ricos afirmam ser esta a explicação para as condições desiguais e o ensino fragmentado. É um facto que os recursos são sempre insuficientes em relação à procura, pelo que o problema verdadeiro consiste nas prioridades .

Estima-se que, para atingir o objectivo de Educação para Todos, será necessário que os países financiadores contribuam com um apoio financeiro adicional de cerca de 8 000 milhões de dólares anuais (Plataforma de Acção, Dakar, 2000). Para além do financiamento adicional, é urgente repensar a gestão e o consumo dos recursos dentro do sistema. Por exemplo, é dispendioso manter políticas que conduzam à reprovação contínua de alunos. Nalgumas regiões menos desenvolvidas, estima-se que as taxas de abandono escolar nos primeiros anos representem 16% dos gastos na educação. Os recursos disponíveis para um repetente podiam servir para dar oportunidade a outra criança de entrar na escola ou para melhorar a qualidade da educação dos já integrados (UNESCO, 1998).

Segundo um estudo de políticas inclusivas relativas a alunos com deficiências, em 17 países europeus, verifica-se que se os fundos não forem aplicados nos moldes de políticas explícitas de inclusão, é pouco provável que esta aconteça (Meijer, 1999).

O estudo, "*O financiamento das necessidades educativas especiais*" (Meijer, 1999), refere que os países em que existe um modelo de financiamento directo para estabelecimentos de educação especial (mais alunos em escolas especiais - mais financiamento) descrevem que este modelo pode dar azo a uma menor inclusão, a uma maior distinção e a um aumento dos custos. Mas vincular o financiamento com base nos resultados parece ter algumas desvantagens evidentes: ocasionalmente, observam-se escolas regulares dispostas a acolher alunos com necessidades especiais (e o correspondente financiamento), mas preferem alunos (e, igualmente, o correspondente financiamento) que são considerados "fáceis de integrar".

O estudo concluí, afirmando, que os países que têm a opção de financiamento mais atractiva para apoiar a educação inclusiva são os países de sistema mais descentralizado, onde os orçamentos de apoio a alunos com "necessidades especiais" são delegados a instituições locais (municípios, distritos ou agrupamentos escolares) e o financiamento baseia-se no total de alunos inscritos e noutros indicadores semelhantes.

É extremamente difícil calcular o custo da educação de crianças actualmente excluídas ou consideradas como tendo "necessidades especiais". Existem indicadores de países onde existe um sistema paralelo de educação (rede comum / rede especial) onde a prestação de serviços a crianças que se consideram como tendo "necessidades especiais" custa duas a quatro vezes mais que a

educação a crianças que não necessitam destes serviços. A grande factura corresponde ao ensino em diferentes lugares, sendo as escolas especiais um bom exemplo disso, e a menor factura corresponde, de modo geral, a centros mais inclusivos. Sendo o custo desses centros mais elevado, seria inferior em relação àqueles que têm um ensino separado. (OCDE, 1999).

O custo da educação das crianças actualmente marginalizadas e excluídas não deve ser o problema. A totalidade dos custos deve incluir também os eventuais custos sociais e económicos da exclusão.

IV.2 – Melhorar a qualidade da educação

Currículo – desafios e oportunidades de inclusão

Em qualquer sistema de educação, os programas podem constituir um dos maiores obstáculos à inclusão ou podem ser ferramentas essenciais para facilitar a implementação de um sistema mais inclusivo.

Em vários contextos, o programa é extenso e exigente, ou de carácter geral e rígido, deixando pouco espaço a adaptações, a circunstâncias locais ou a que os professores experimentem ou ensaiem novas abordagens. O seu conteúdo pode estar desajustado à realidade em que os alunos vivem e, por consequência, ser inacessível e desmotivante. Para além disso, pode também ser desadequado para ambos os sexos e desproporcionado.

Há um número cada vez maior de investigações incidentes na educação inclusiva, provenientes do trabalho levado a cabo por vários estabelecimentos de ensino e outras escolas, em todo o mundo, segundo os quais, os programas que pretendem fomentar uma educação mais inclusiva, possuem os seguintes elementos-chave:

- Objectivos comuns amplamente definidos para todos os alunos, incluindo conhecimentos, competências e valores a adquirir;
- Uma estrutura flexível que facilite a resposta à diversidade e proporcione várias oportunidades para praticar e obter resultados, em termos de conteúdos, métodos e níveis de participação;
- Análise de resultados com base nos progressos de cada aluno;
- Reconhecimento da diversidade cultural, religiosa e linguística dos alunos; e

- Conteúdo, conhecimentos e competências que correspondem ao contexto dos alunos (UNESCO, 1999b).

O programa pode facilitar a adaptação de cenários mais inclusivos quando deixa margem para que a escola e cada professor, efectuem as adaptações necessárias para o contexto local e para o aluno.

■ No Uganda, elaborou-se um plano de estudos flexível e adaptado à cultura local, destinado aos guardadores de gado semi-nómadas que vivem num espaço ecológico frágil, no Nordeste do país. O programa nacional não faz referência ao seu estilo de vida, actividades económicas, comportamentos ambientais e o contexto sociopolítico que causa a baixa taxa de inscrições e a resistência face à escolarização.

O plano de estudo, revisto e adoptado, foi concebido de maneira a que se adapte às necessidades de aprendizagem e às competências dessas crianças; tendo em conta os conhecimentos teóricos e práticos autóctones, as competências básicas para a vida no campo, como por exemplo, a criação de animais, a gestão de água e dos pastos, a protecção do meio ambiente, os sistemas de alerta precoce e as práticas culturais positivas. A concepção e a aplicação de materiais específicos de ensino e aprendizagem, assim como as disposições em matéria de ensino, têm em consideração as necessidades, interesses, aspirações e a individualidade dos alunos pastores (UNESCO, 2001b).

■ Eric possui uma deficiência intelectual e frequenta uma escola regular na sua localidade. A Sr^a Comfort, está a par das diferentes capacidades de cada aluno e utiliza os seus conhecimentos de toda uma vasta gama de estilos de ensino, para pôr em prática experiências de aprendizagem que se baseiem nas capacidades e pontos fortes de cada aluno:

- A primeira classe foi a um parque de diversões.

Têm estado a trabalhar em conceitos relacionados com tecnologia e foi-lhes pedido que reflectissem e descrevessem vários mecanismos por eles observados no parque. Mais tarde, na aula, depois de um debate, os alunos decidiram descrever o sistema que constitui a Roda Gigante. Parte da descrição foi a apresentação do modelo de uma Roda Gigante.

- A professora Comfort sabe que Eric consegue utilizar tesouras (capacidade motora) e quer que ele aprenda a medir e cortar palhinhas com o mesmo comprimento (capacidade racional). A Stella e o John podem, então, utilizar as palhinhas cortadas para desenhar e construir o molde de uma Roda Gigante (capacidades motoras, criativas e racionais). A Sr^a Comfort distribui uma série de tarefas a cada aluno, cuja dificuldade vai aumentando, o que constitui um desafio para os alunos (UNESCO, 1999b).

No universo curricular, a língua utilizada no ensino pode trazer problemas aos alunos, ou alguns deles. Em muitos países, esse idioma é diferente do falado pelos alunos em casa e na sua comunidade, criando assim, dificuldades de compreensão para muitos deles. Alguns países optaram por uma língua de ensino, podendo, até, nem ser a língua materna de grande parte dos alunos, mas ser a língua mais utilizada no país. Outros países têm tido a possibilidade de escolher entre várias línguas para o ensino.

Análise e avaliação para promover a inclusão

Na maioria dos países, considera-se que reprovar de ano é a solução para os alunos com dificuldades de aprendizagem - um facto não comprovado. Muitas vezes pensa-se que o sucesso escolar das crianças depende, fundamentalmente, das suas aptidões intelectuais. No caso dos alunos que provêm de meios desfavorecidos, as suas condições de vida podem reduzir a sua motivação e oportunidades de aprender, sejam quais forem as suas capacidades intelectuais. Para além disso, como já foi referido, a língua utilizada no ensino pode colocar alguns alunos em desvantagem. Os alunos que não são capazes de seguir o ritmo dos seus companheiros nas aulas podem perder auto-estima e é provável que desenvolvam atitudes negativas em relação à educação. Os repetentes serão então candidatos a abandonar os estudos (UNESCO, 1998).

Ainda que se constate que os testes baseados nos conhecimentos são limitados, na sua validade e fiabilidade, verifica-se que os testes formais estandardizados podem também ter consequências negativas, por exemplo, ao promover a acumulação e a lembranças de feitos e competências fragmentados e descontextualizados, ao categorizar e seleccionar estabelecimentos de ensino e crianças; ao reduzir os programas, já que os professores concentram o seu ensino na informação, as formas e formatos pretendidos nos testes; e ao reforçar preconceitos quanto ao género, raça ou etnia e classe social (Supovitz y Brennan, 1997).

Um plano de estudos inclusivo exige um modo flexível e virado para a obtenção de resultados na análise, verificação e avaliação. A análise feita às crianças é cada vez mais relacionada com os objectivos do plano de estudos, a cultura e a biografia das crianças e a maneira como o plano é elaborado e posto em prática:

Abordagens inclusivas da análise à avaliação

■ Num plano de estudos baseado nos resultados, avalia-se, de forma geral, a evolução dos alunos de acordo com os resultados esperados no fim de cada processo de aprendizagem, tais como, as competências, as capacidades e os valores.

Pode-se tratar de uma análise contínua, para dar a conhecer as reacções das crianças à aprendizagem e o sucesso dos professores na escolha de métodos didácticos adequados, assim como as necessidades de ajustar o ritmo ou o estilo de ensino. Desta maneira, é possível avaliar todos os alunos de acordo com o seu desempenho escolar, em vez de compará-los entre si. A análise pode ser feita de uma maneira flexível e quando o aluno tiver adquirido novos conhecimentos, novas competências, ou até mesmo novas atitudes e valores, quando o professor terminou um certo tema e na situação normal da aula (National Department of Education, 1997).

■ O Portefólio de "conhecimentos", pode incluir os trabalhos dos alunos, por exemplo, o "melhor" trabalho final, vários trabalhos em curso, exemplos de trabalhos realizados, certificados adquiridos, metas alcançadas, exemplos de trabalhos do dia-a-dia, autoavaliação dos progressos de aprendizagem e observações do professor. As pesquisas feitas revelaram que, com o sistema de portefólio, comparando com os testes normais, se reduzem, aproximadamente em 50%, os factores relativos à equidade como raça, etnia, sexo e a condição sócio económica. Por outro lado, a diferença entre sexos aumenta a favor das raparigas quando se utilizam estes sistemas (Supovitz e Brennan, 1997).

V – Alguns passos em frente

No que se refere à pedagogia, ao programa, à organização do ensino ou ao seu financiamento, a educação inclusiva não acrescenta muito aos planos educativos, mas analisa a razão que leva os sistemas e programas educativos a não conseguirem educar todos os alunos. Tenta reunir dentro de uma estrutura coerente aquilo que conhecemos sobre educação de qualidade, de forma a avançar para sistemas mais ajustados à diversidade. Por se tratar de um planeamento estratégico, determina os recursos existentes e identifica práticas inovadoras efectuadas em contextos locais e examina os obstáculos que se opõem à aprendizagem, centrando-se em particular nos grupos vulneráveis à marginalização e exclusão.

No comentário detalhado ao Plano de Acção de Dakar, recomenda-se uma maior ênfase nas seguintes palavras:

“... Para atrair e reter crianças pertencentes a grupos marginalizados e excluídos, os sistemas educativos devem responder com flexibilidade às suas necessidades... Os sistemas educativos deverão ser inclusivos, procurando activamente crianças que não estejam matriculadas e atendendo com flexibilidade às situações e necessidades de todos os educandos...” (Educação para Todos: Cumprir os nossos compromissos colectivos. Comentário detalhado do Plano de Acção de Dakar, parágrafo 33)

O exemplo dos obstáculos à aprendizagem existentes na África do Sul (página 9) ilustra a complexidade da realidade quotidiana que se deve ter em conta nos sistemas educativos. Não existem soluções predeterminadas ou receitas sobre a forma de efectuar a mudança educativa, mas existem processos que podem facilitar a propagação de sistemas educativos mais inclusivos.

V. 1 - Superar os obstáculos existentes nos escolas

Dentro das escolas existem algumas questões que merecem ser examinadas para que se criem planos inclusivos da educação. As seguintes ideias (Ainscow, 1999, Fine, 2000, UNESCO, 2000) são baseadas em experiências que se encontram em desenvolvimento em vários países.

O trabalho para uma escola mais inclusiva é considerada como parte integrante da sua missão. O processo de mudança deve ser um instrumento para alcançar os objectivos propostos. Adoptar maneiras de pensar e trabalhar mais inclusivas não é um projecto, mas sim um processo.

Nas escolas, existem factores que estão mais relacionados com a "resistência à mudança" e podem inibir o processo de evolução. Se as actividades dirigidas à inclusão não estiverem ligadas à missão da escola, ou com o sistema educativo num sentido mais amplo, as partes interessadas podem não estar dispostas a dedicar o seu tempo a um processo que não parece contribuir para uma evolução geral. Também podem surgir problemas para obter o apoio de todos os grupos interessados, caso se considere que o processo de inclusão beneficiará apenas certos grupos, por exemplo, alunos com incapacidades ou duma certa minoria étnica (Fine, 2000).

Os dirigentes transmitem um apoio forte Se os dirigentes demonstrarem que apoiam firmemente o processo de transição, será mais fácil para os professores e profissionais da educação, juntamente com a comunidade, dedicar também o seu tempo e recursos necessários ao processo.

O acesso físico e o ambiente em que processa a aprendizagem podem criar barreiras à aprendizagem e à participação. Além das longas distâncias e trajectos perigosos, as escolas podem-se tornar inacessíveis a alunos que tenham problemas de mobilidade. Simples rampas de acesso e pequenas mudanças na disposição da sala de aula, são soluções que facilmente resolvem a situação. Além disso, as dimensões físicas das escolas, como a sua arquitectura, a existência de electricidade, fornecimento de água e serviços sanitários irão permitir, ou impedir, a participação dos alunos nas actividades de aprendizagem, tanto na aula como fora desta.

As próprias escolas podem provocar situações de exclusão se não forem capazes de fazer frente à violência, "bullying" e maus tratos entre os alunos, e entre os alunos e os professores e/ou funcionários da escola. Não é provável que os pais dos alunos os enviem para uma escola que não considerem segura, nem é de esperar que os alunos e professores consigam trabalhar correctamente nesse tipo de ambiente.

■ **Os professores de apoio** são decisivos para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas. Este apoio pode-se referir-se a várias coisas:

- **Utilizar os recursos existentes para apoiar a educação.**

No centro do processo de inclusão está a importância atribuída ao melhor uso dos recursos, como por exemplo, conceber maneiras de trabalhar que utilizem melhor a energia humana, através de uma maior cooperação entre os professores, pessoal de apoio, encarregados de educação e os próprios alunos. Constata-se também claramente que uma melhor utilização da cooperação entre as crianças contribui para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, de maneira a criar melhores condições para todos os alunos.

- A inexistência de material de ensino/aprendizagem para professores e alunos pode debilitar a qualidade da educação. Os professores necessitam que se apoie o seu trabalho em termos de material de informação e estudo para que possam preparar as suas aulas e actualizar os seus conhecimentos. Do mesmo modo, materiais didácticos elaborados localmente podem melhorar, consideravelmente, o processo de ensino e dar aos alunos e professores uma grande satisfação pelo trabalho realizado.

■ **Os processos de ensino e aprendizagem** carecem muitas vezes da flexibilidade necessária para satisfazer as diversas capacidades e interesses de uma população de alunos heterogénea. Em muitos casos, uma boa parte do ensino e da aprendizagem baseia-se num processo de memória, um seguimento rigoroso dos manuais escolares e de cópias. Não é de estranhar, portanto, que os alunos mais capazes não se sintam suficientemente motivados, nem que os menos capazes tenham o apoio de que precisam.

- **Partir das práticas e conhecimentos existentes.**

Tem-se constatado internacionalmente que a maioria dos escolas têm mais conhecimentos do que aqueles que utilizam. A principal orientação deve ser como utilizar melhor os conhecimentos e a criatividade existentes num dado contexto educativo, sugerindo assim que é necessário trabalhar junto dos professores das escolas, ajudando-os a conceber novas maneiras de analisar as suas práticas. Além disso, ao examinar as práticas existentes é também necessário pensar se, elas próprias actuam como obstáculos à participação.

- **Ver as diferenças como oportunidades de aprendizagem.**

Ajustar padrões existentes parece requerer um processo de improvisação, à medida que os professores vão respondendo às distintas reacções dos alunos. Aqueles que não se inserem nesses padrões podem ser considerados como "surpresas"; isto é, reacções que para serem respondidas requerem maior improvisação. Tudo isto implica uma visão mais positiva da diferença, através de uma adequada autoconfiança profissional que se pode fomentar através de formação prática e contínua.

- **Envolver as comunidades.**

Muitas vezes, as escolas estão isoladas, e por vezes em oposição às famílias e comunidades dos alunos que deveriam estar a ajudar (Bernard, 2000). Por conseguinte, cada vez mais se considera essencial estabelecer parcerias com os encarregados de educação, para se prestar um serviço de educativo de qualidade.

O planeamento inclusivo da educação reconhece que cabe aos pais, encarregados de educação e à comunidade efectuar uma verdadeira contribuição na aprendizagem das crianças e que podem participar nos processos e adopção de decisões a que têm direito. Contudo, constata-se que, na prática, os pais e encarregados de educação que participam na educação das crianças são, muitas vezes, as pessoas com mais recursos e, por isso, é mais difícil fazer com que as famílias dos alunos mais marginalizados participem. Investir na educação destas pessoas poderia facilitar o seu envolvimento na vida em torno do escola e no seguimento da educação dos seus filhos. O escola poderia também esforçar-se para que a informação que lhes é dada sobre a educação dos seus filhos estivesse redigida numa linguagem compreensível e com um vocabulário acessível (UNESCO, 2001c).

- **Partir das práticas e conhecimentos existentes.**

Tem-se constatado internacionalmente que a maioria dos escolas têm mais conhecimentos do que aqueles que utilizam. A principal orientação deve ser como utilizar melhor os conhecimentos e a criatividade existentes num dado contexto educativo, sugerindo assim que é necessário trabalhar junto dos professores das escolas, ajudando-os a conceber novas maneiras de analisar as suas práticas. Além disso, ao examinar as práticas existentes é também necessário pensar se, elas próprias actuam como obstáculos à participação.

- **Ver as diferenças como oportunidades de aprendizagem.**

Ajustar padrões existentes parece requerer um processo de improvisação, à medida que os professores vão respondendo às distintas reacções dos alunos. Aqueles que não se inserem nesses padrões podem ser considerados como "surpresas"; isto é, reacções que para serem respondidas requerem maior improvisação. Tudo isto implica uma visão mais positiva da diferença, através de uma adequada autoconfiança profissional que se pode fomentar através de formação prática e contínua.

- **Envolver as comunidades.**

Muitas vezes, as escolas estão isoladas, e por vezes em oposição às famílias e comunidades dos alunos que deveriam estar a ajudar (Bernard, 2000). Por conseguinte, cada vez mais se considera essencial estabelecer parcerias com os encarregados de educação, para se prestar um serviço de educativo de qualidade.

O planeamento inclusivo da educação reconhece que cabe aos pais, encarregados de educação e à comunidade efectuar uma verdadeira contribuição na aprendizagem das crianças e que podem participar nos processos e adopção de decisões a que têm direito. Contudo, constata-se que, na prática, os pais e encarregados de educação que participam na educação das crianças são, muitas vezes, as pessoas com mais recursos e, por isso, é mais difícil fazer com que as famílias dos alunos mais marginalizados participem. Investir na educação destas pessoas poderia facilitar o seu envolvimento na vida em torno do escola e no seguimento da educação dos seus filhos. O escola poderia também esforçar-se para que a informação que lhes é dada sobre a educação dos seus filhos estivesse redigida numa linguagem compreensível e com um vocabulário acessível (UNESCO, 2001c).

- **promover a aprendizagem autónoma, criando oportunidades para a criação de redes entre professores, escolas e comunidades;** e
- **encorajar os professores a conceberem novos materiais didáticos** (UNESCO, 2001c).

O desenvolvimento de um sistema de educação mais inclusivo implica também formar e reciclar todo o pessoal docente. Para facilitar essa tarefa, será necessário ajustar o plano de estudos, os mecanismos de valorização e avaliação, os serviços de apoio, os mecanismos de financiamento e as estruturas administrativas gerais. Portanto, é importante introduzir o princípio da inclusão, e as suas consequências no sistema, nos seus vários níveis: administradores e gestores dos ministérios da educação, entidades locais, serviços distritais, organizações voluntárias, ONGs, etc.

Em muitos países, também faz falta encorajar os membros de grupos marginalizados, como as minorias étnicas, grupos economicamente desfavorecidos, pessoas incapacitadas, e - de acordo com os diferentes significados culturais - os homens ou mulheres, para que sigam a profissão de professor ou outra qualquer relacionada com a educação. Desta maneira, poderiam servir de exemplo a alunos vulneráveis à marginalização e passar os seus próprios conhecimentos pessoais e sociais específicos, para enriquecer o conjunto do sistema educacional.

Como já foi dito, a formação por si só não é suficiente, pois ainda que a formação do pessoal docente possa promover planos educativos mais inclusivos, muitas vezes a realidade das escolas é muito diferente, sendo, portanto, essencial inter-relacionar a formação dos docentes com a melhoria das escolas e outras escolas, de modo a que possam mudar a forma como trabalham.

V. 3 – Construindo o apoio

Como a educação inclusiva tem como objectivo dar a todos os alunos oportunidades de obter bons resultados na sua experiência de aprendizagem, muitos recursos - material didáctico, equipamento especial, pessoal adicional, planos didácticos ou outros alunos - podem ajudar a tarefa da aprendizagem. "Apoio" significa todos estes recursos, mas refere-se especialmente àqueles que o professor sozinho não consegue proporcionar.

A primeira tarefa para se conseguir um apoio eficaz é mobilizar os recursos já existentes nas escolas ou à sua volta (veja-se o que foi referido anteriormente). E ainda, é necessário obter apoio dentro das próprias escolas, por exemplo, investindo numa nova área de especialização. Em ambos os casos, também pode ser preciso contar com estruturas exteriores, como equipas itinerantes de professores de apoio que possuam conhecimentos sobre questões relacionadas com o aconselhamento, gestão de comportamentos, métodos didácticos, incapacidades, sociolinguística ou problemas do multiculturalismo, etc.

A principal tarefa neste contexto é nunca esquecer que se procuram manter todos os alunos das escolas regulares e de outros centros de aprendizagem, nas suas comunidades.

V. 4 - A transição para a educação inclusiva

A transição para a educação inclusiva não consiste só numa mudança técnica ou de organização, mas também um movimento com uma orientação claramente filosófica. Os países têm que definir um conjunto de princípios inclusivos e aspectos mais práticos que orientem o processo de transição através desses princípios. É importante interpretar os princípios da inclusão consagrados nas declarações internacionais, no contexto de cada um dos países,.

Nos países mais desenvolvidos do hemisfério Norte, a prioridade tem sido acabar com o sistema de segregação no que respeita ao ensino. Em países menos desenvolvidos, a prioridade tem sido tentar integrar grupos marginalizados na educação básica. Muitos países consideraram útil formular uma declaração de princípios explícitos que oriente a sua transição até à inclusão. As declarações de princípio dos governos conseguiram provocar um debate à volta da inclusão e iniciou o processo de obtenção de um consenso a esse respeito. Essas declarações adquiriram muito mais poder quando foram incorporadas na legislação.

V.5 Vincular a inclusão a actividades mais gerais

Não é provável que a inclusão se desenvolva na educação, se não se promoverem esforços concertados nesse sentido a nível nacional. A inclusão pode estar vinculada a uma reforma do conjunto do sistema educativo: em Espanha, na Inglaterra e na África do Sul a educação inclusiva constituiu o núcleo de uma reforma mais ampla, direccionada a melhorar a eficácia do sistema. Nesses países, considerou-se que a inclusão é um requisito prévio indispensável para a educação de qualidade para todos, o que é importante para evitar o perigo de considerar que a inclusão é algo que não diz respeito à maioria da população. Como se afirma na totalidade deste documento, a educação inclusiva não é algo complementar nem acessório ao ensino em geral, mas uma maneira distinta de olhar para a educação e de fazer frente à diversidade de necessidades dos alunos. Por conseguinte, está intimamente unida aos objectivos da Educação para Todos e poderia ser adoptada como um guia filosófico aos planos nacionais de acção da EPT.

Pode-se vincular a inclusão à reforma da condição das pessoas com incapacidades e de outros grupos marginalizados. Por exemplo, no Chile, a educação inclusiva insere-se na Lei da Inclusão Social de Pessoas com Incapacidades. No Brasil, está ligada à intenção de solucionar os problemas da pobreza, do analfabetismo e da marginalização. Também pode estar relacionado com reformas democráticas fundamentais. Em muitos países da Europa Central e de Leste, Chile e África do Sul, é impossível separar os avanços que vão ao encontro da inclusão da intenção mais geral de criar uma democracia. O movimento a favor da inclusão pode impulsionar valores, energias e uma dinâmica na qual se baseia esta reestruturação política e social.

VI - Conclusão: A educação inclusiva e a educação para todos

Em Dakar, pediu-se à UNESCO que assumisse as funções de órgão coordenador do movimento a favor da Educação para Todos, apelando à comunidade internacional para por em prática os compromissos aí assumidos. Também se pediu à organização que racionalizasse as suas actividades e que facilitasse a liderança intelectual necessária para fazer frente à tarefa da Educação para Todos.

O Plano de Acção de Dakar reconhece os resultados das principais conferências sobre a educação realizadas durante os anos 90, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994, Salamanca, Espanha), e pede à comunidade internacional que continue a trabalhar para alcançar as metas propostas (Plano de Acção de Dakar, parágrafo 4). No Comentário detalhado do Plano de Acção de Dakar, descreve-se a visão geral da Educação para Todos que é preciso adoptar para alcançar as metas propostas, pondo em evidência os alunos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão. Deste modo, o Plano de Acção de Dakar estabelece claramente que a educação inclusiva é uma das estratégias principais para solucionar a questão da marginalização e exclusão.

A adopção de planos inclusivos na educação é um imperativo para a UNESCO. A inclusão precisa de ser a visão fundamental do programa da UNESCO, a fim de poder alcançar a meta da Educação para Todos. Por conseguinte, deve ser este o princípio orientador de todo o trabalho realizado para o desenvolvimento que se efectuará com os Governos para a Educação para Todos.

A resposta da UNESCO

No discurso diante do Conselho executivo, na sua 160ª reunião, o Director Geral da UNESCO lembrou a necessidade de fazer com que as necessidades especiais e urgentes dos grupos marginalizados e excluídos fizessem parte integrante de todas as actividades do programa da UNESCO para que a organização pudesse fazer uma contribuição mais eficaz.

As acções da UNESCO para promover os planos inclusivos na educação têm como objectivo:

- 1) criar um plano global da educação, graças ao qual se poderão incorporar todas as actividades educativas, as preocupações dos grupos marginalizados e excluídos; e se coopere para diminuir a repetição e fragmentação desnecessária dos estudos, que constituem um desperdício de recursos e capacidades.
- 2) desenvolver competências na elaboração de políticas e gestão de sistemas que sirvam de apoio a estratégias distintas a favor da educação inclusiva, e
- 3) dar a conhecer as preocupações dos grupos actualmente marginalizados e excluídos

Tendo em conta tudo isto, as actividades centrar-se-ão no seguinte:

- Assegurar que as actividades educativas se ajustem a metodologias globais que tenham em conta as necessidades dos grupos actualmente marginalizados e excluídos.
- Elaborar e aplicar planos, políticas e estratégias que se adequem à diversidade existente na educação.
- Apoiar o desenvolvimento de competências nacionais para a elaboração de políticas oficiais e gestão de sistemas, apoiando diversas estratégias favoráveis à educação inclusiva.
- Melhorar e elaborar indicadores da inclusão, e prestar apoio para reforçar as competências no plano nacional de desenvolvimento, de elaboração e aplicação de indicadores e utilização de informação para elaborar estratégias e actividades.
- Recolher e difundir informação e ideias, e encorajar o diálogo acerca da diversidade de necessidades daqueles que ainda são excluídos ou marginalizados do seu direito à educação.

Bibliografía e leituras recomendadas

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer.
- Bernard, A. (2000) *Education for All and Children who are Excluded*. Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. Disponível em http://www2.unesco.org/wef/enleadup/findings_excluded%20summary.shtm
- Booth, T. (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 1: pp: 87-99.
- Fine, M. (2000) *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*. Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. Disponível em: http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf
- Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos (2000) *Statistical Document. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: Editorial de la UNESCO.
- Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos (2000). *Global Synthesis. Education for All Year 2000 Assessment*. Paris: Editorial de la UNESCO.
- Human Sciences Research Council (HSCR) (2000) *With Africa for Africa. Towards Quality Education for all*. 1999 MLA Project. UNESCO. UNICEF. HSCR.
- Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Disponível em: <http://www2.unesco.org/wef/enconf/dakframeng.shtm>
- McGregor, G. e Timm Vogelsberg, R. (1998) *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*. Consortium on Inclusive Schooling Practices. The University of Montana. Rural Institute on Disabilities.
- Meijer, C. (1999) *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart: Dinamarca.
- Nações Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York:
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) e National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming barriers to learning and development*. Ministerio de Educación: Pretoria.
- National Department of Education (1997) *Curriculum 2005. Lifelong learning for the 21st century*. Sudáfrica: CTB Books.
- OCDE – CERi (1999) *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OCDE.

Supovitz, J. e Brennan R. (1997) “Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests”. *Harvard Educational Review*. Vol. 67, Nº 3, otoño.

UNESCO (1985) *La asistencia a los alumnos impedidos en las escuelas comunes: estrategias para la formación de personal docente*.

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1998) *Oportunidades perdidas: cuando la escuela no cumple su misión: la deserción y la repetición en la enseñanza primaria*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1999a) *From Special Needs Education to Education for All. A Discussion Document*. Tenth Steering Committee Meeting, Sede de la UNESCO, París, 30 de septiembre y 1º de octubre de 1998. Manuscrito inédito.

UNESCO (1999b) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001a) *Including the Excluded: Meeting diversity in education Example from Romania*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001b) *Including the Excluded: Meeting diversity in education-.Example from Uganda*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001c) *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

Tradução realizada pelo Curso de Tradução e Interpretação Multimédia da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.