

Rumo à inclusão

Penny Mittler e Peter Mittler¹

Resumo: Nossa intenção nesse artigo é abordar as implicações do movimento internacional da educação inclusiva para a preparação e formação profissional de professores de escolas regulares. Baseados em observações feitas em Bangladesh, Lesotho e Hong Kong e em nossas próprias experiências na Inglaterra e no País de Gales, acreditamos que os professores já possuem muitas das habilidades necessárias para ensinar em salas de aulas inclusivas, embora não tenham tido nenhuma preparação na sua formação inicial. O que lhes falta é confiança em sua competência, devido, em parte à uma mistificação da “capacidade dos professores da educação especial”. O maior desafio para formação dos professores é definir e ajustar os elementos essenciais a serem incluídos na formação profissional e no desenvolvimento continuado de todos os professores, com o objetivo de caminhar em direção às práticas inclusivas. Este artigo oferece sugestões de conteúdos para uma pedagogia inclusiva.

Abstract: Our concern in this paper is with the implications of the world-wide movement towards inclusive education for the professional preparation and development of teachers working in ordinary schools. Based on observations in Bangladesh, Lesotho and Hong Kong and our own experience in England and Wales, we suggest that teachers already possess many of the skills required to teach in inclusive classrooms, despite the absence of any preparation in their initial training. What they lack is confidence in their own competence, due in part to the mystification of ‘special education expertise. A major challenge for teacher education, therefore, is to define and agree on the essential elements to be included in the professional preparation and continuing professional development of all teachers, with the aim of moving towards inclusive practice. This paper provides suggestions for the content of an inclusive pedagogy.

¹ University of Manchester – U.K. – School of Education.

Da integração à inclusão

O conceito de educação inclusiva tem sido bastante discutido nos últimos anos e deve ser precisamente diferenciado de educação integradora (UNESCO 1994; Giangreco, 1997; Mittler, 2000).

Integração, como entendida tradicionalmente, envolve a preparação da criança para que ela possa se adaptar acadêmica e socialmente a um ambiente com crianças normais, mas sem pressupor que deva haver qualquer mudança na organização ou no currículo da escola. Para ser integrado com sucesso, espera-se que o aluno se adapte à escola, em vez de a escola se adaptar a ele.

A inclusão é um caminho a ser trilhado, mais do que um destino, um processo mais do que um objetivo a ser atingido, compreendendo uma série de características distintas:

- todas as crianças sem exceção frequentando salas de aula do ensino regular, em escolas de seus bairros;
- escolas que reestruturam o seu currículo, seus métodos de ensino, seus métodos de avaliação e agrupamento de alunos que garantem acesso e sucesso a todo tipo de crianças da comunidade;
- escolas que oferecem suporte planejado mas discreto, para alunos e professores;
- professores que aceitam a responsabilidade de ensinar todas as crianças e que recebem total apoio do diretor, dos colegas e da comunidade;
- desenvolvimento contínuo do corpo docente.

Lições do ISEC 2000

“Incluindo o Excluído” foi o o tema do 5^a Congresso Internacional de Educação Especial, ISEC 2000, que aconteceu em Manchester, Inglaterra, de 24 a 28 de Julho 2000. Mais de 1000 pessoas vieram de 99 países para compartilhar suas idéias, sonhos e frustrações. Tivemos 44 simpósios e cerca de 800 apresentações individuais e pôsters. Que lições podemos aprender desta riqueza de informações e experiência?

Apesar das enormes diferenças entre as experiências, a cultura e as condições econômicas dos participantes, podemos delinear alguns temas comuns.

- 1^a não há dúvida de que o movimento rumo à educação inclusiva é mundial e desconhece fronteiras.
- 2^a alguns dos avanços radicais e inovadores podem agora ser encontrados em alguns dos países mais pobres do mundo, onde há vontade política, liderança

e compromisso em dar prioridade máxima às crianças. Uganda, Laos e Lesoto são apenas alguns exemplos e na base da reconstrução do sistema educacional da África do Sul está a inclusão de crianças com deficiências.

3º já existem muitas práticas bem sucedidas de inclusão acontecendo, grande parte delas sem receber a devida atenção e sem ser relatadas. Muitos professores já estão ensinando de maneira inclusiva; é fácil imaginar quanta preparação adicional eles necessitam.

4º o único e maior obstáculo ao progresso da inclusão não é dinheiro ou falta de legislação, mas as atitudes negativas de muitos pais, professores, líderes da comunidade e políticos.

Embora existam grandes obstáculos e incertezas, a evidência sugere que aqueles que duvidam da inclusão tornam-se muito mais comprometidos e positivos, uma vez que passam pela experiência de ensinar crianças com necessidades especiais, em escolas regulares.

5º mais e mais pais estão insistindo nos direitos que seus filhos têm de freqüentar salas de aula em escolas regulares e de receber o apoio necessário para esse fim. As organizações de pais estão pressionando por uma mudança em nível local e nacional e exigindo legislação e recursos para tornar a inclusão possível.

Apesar de um comprometimento mundial com o princípio da inclusão e de um crescente número de exemplos de práticas positivas, os debates tendem a se polarizar entre os que propõem a inclusão, cujos argumentos são fortemente baseados nos direitos humanos e os que afirmam que as escolas regulares ainda 'não estão prontas' para a inclusão e que certas condições precisam ser atendidas, antes que a inclusão possa ser iniciada. A capacitação de professores é geralmente considerado um pré-requisito para a inclusão escolar.

O movimento rumo à inclusão tem quatro vertentes:

- os alunos a serem incluídos;
- a pedagogia da sala de aula;
- a organização da escola como um todo, para oferecer acesso bem sucedido à aprendizagem;
- os sistemas de suporte disponíveis para professores, crianças, pais e pessoas que ajudam a atender esses alunos.

Este artigo focaliza principalmente a pedagogia da sala de aula e suas implicações para a educação e desenvolvimento do professor. Mas esse desenvolvimento, por sua vez, é intimamente afetado pela organização da escola; pela

reforma do currículo e dos sistemas de avaliação; pela liderança exercida pelo diretor/a e pelo grau de responsabilidade dos professores pelo ensino e aprendizagem de todas as crianças nas suas salas de aula e na comunidade local. Tudo isso está relacionado aos debates sobre as características das escolas eficazes e a relação entre escolas eficazes e escolas inclusivas. (Slee, 1998; Ainscow, 1999; Mittler 2000)

Tradicionalmente, as discussões sobre inclusão tendem a se centrar nos alunos com uma variedade de deficiências ou naqueles que têm grandes dificuldades de aprendizagem ou na adequação de comportamentos. Em contraste, a inclusão focaliza um grupo muito mais amplo de alunos que não estão sendo atingidos pelo que as escolas oferecem atualmente. Este grupo mais amplo inclui alunos que podem estar desmotivados ou descontentes; aqueles que são marginalizados pelo fracasso constante e contínuo e pela sua própria auto-estima diminuída; alunos que são as vítimas da sub-estima de seus próprios professores ou pais; acima de tudo, alunos cuja aprendizagem é afetada por viverem em condições de extrema pobreza.

Em muitos países, tais alunos talvez completem apenas dois ou três anos do ensino fundamental, antes de se tornarem desistentes da escola, aumentando ainda mais a grande multidão de crianças que vivem nas ruas ou que ganham uma ninharia em condições de trabalho escravo.

No relatório estatístico anual do UNICEF "State of the World's Children" (Condição das Crianças no Mundo), (UNICEF, 1999), o Secretário Geral da Nações Unidas destaca que ainda é negado a 130 milhões de crianças no mundo em desenvolvimento o direito à educação – dois terços dessas crianças são meninas – e que um sexto da população mundial é analfabeta.

É evidente que vivemos um momento de mudança em todo o mundo. Com exceção dos Estados Unidos e da Somália, todos os governos assinaram a Convenção das Nações Unidas sobre Os Direitos da Criança (1989) e estão comprometidos com as metas estabelecidas na Declaração de Jomtien – Educação para Todos (UNICEF, 1990). Estas metas incluem pelo menos 4 anos de educação fundamental, redução nas taxas de evasão e medidas especiais para garantir o acesso à escola às crianças do sexo feminino.

A escola para crianças com deficiências tem que ser vista neste contexto mais amplo do movimento mundial – Educação para Todos. A Declaração de Salamanca e o Plano para Ação (UNESCO, 1994) representam um marco importante no desenvolvimento da educação inclusiva. Desde então a UNESCO vem documentando os planos e o progresso de muitos países na educação de crianças com deficiências em escolas regulares (UNESCO, 1997). Esses relatórios sugerem que alguns dos avanços mais radicais estão acontecendo em países que estão entre os mais pobres do mundo.

O exemplo de Uganda é particularmente gritante, porque o país foi primeiramente assolado pela luta civil e depois pela AIDS. Mas pelo fato de o governo reconhecer que a educação de suas crianças é a base do progresso social e econômico, o ensino fundamental gratuito é garantido a cada família para quatro crianças. Além disso, as crianças com deficiências têm prioridade.

A República Popular da China anunciou um plano de cinco anos que oferece à maioria dos seus seis milhões de crianças com deficiências, a oportunidade de aprender em classes especiais ou turmas das escolas regulares. Os relatórios oficiais indicam que três milhões de crianças não freqüentavam nenhum tipo de escola. Outros três milhões já estão freqüentando escolas regulares, embora nenhuma suposição possa ser feita a respeito de suas experiências educacionais serem caracterizadas como inclusivas.

No mais recente plano educacional de cinco anos, o número de novas escolas especiais será limitado e as escolas especiais existentes serão reestruturadas como centros de recursos e os professores devidamente recapitados. Mais de um milhão de professores estão sendo preparados para atingir estas metas (Mitchell and Chen, 1996; Lewis, Chong-Kau and Lo, 1997).

Agora que as crianças com deficiência mental estão sendo incluídas na escola regular, há um sério risco de que suas necessidades específicas sejam negligenciadas. Por esta razão, é preciso vigilância e defesa contínuas para não deixar que isso aconteça. Uma maneira de se atuar nesse sentido é publicar todos os casos de inclusão bem sucedida.

Há, por exemplo, muitas crianças com síndrome de Down que não só estão aprendendo com sucesso em escolas regulares, com o devido suporte, mas que também estão sendo promovidas com sucesso nessas escolas, passando por outros tipos de avaliação para esse fim.

Uma revisão recente de vários estudos no Reino Unido indica que 70 a 80 por cento de crianças com síndrome de Down podem iniciar a sua escolaridade em ambientes inclusivos; 35-40 por cento provavelmente vão completar quatro anos de ensino fundamental com crianças sem deficiência e 20 a 25 por cento completarão sua educação em escolas secundárias regulares (Cunningham, Glenn, Lorenz, Cuckle and Shepperson 1998). Entretanto, em algumas regiões do Reino Unido, os números são muito mais altos do que esses. O desempenho educacional e o desenvolvimento social dessas crianças são ligeiramente melhores do que os das crianças que freqüentam escolas especiais, embora tais resultados sejam de difícil interpretação devido à instrumentos de seleção utilizados.

Desmitificando a educação especial

Um grande obstáculo para a mudança está em pressupostos e atitudes tradicionais segundo os quais a educação especial e a educação regular são dois mundos separados que devem de alguma forma ser colocados juntos e que o ensino de crianças com deficiência exige experiência que os professores comuns não têm. O uso contínuo da palavra “especial” pode ser considerado divisor e anacrônico neste contexto’ (Mittler 2000). Acreditamos que a “especialidade” da educação especial foi muito exagerada e que as barreiras que foram criadas por um longo processo de mistificação da “experiência em educação especial” resultou na falta de habilidade dos professores das escolas regulares.

O desafio agora é recuperar a confiança dos professores na sua própria competência para ensinar crianças que durante anos foram marginalizadas da educação regular. Estudos das atitudes do professor sugerem que a maioria dos professores estão preparados para concordar, em princípio, com o fato de que as crianças devem freqüentar as escolas de seus bairros.(Jenkinson, 1997). Entretanto, no presente momento, concordar em princípio raramente se estende a aceitar na prática esses alunos na sua própria escola. Grandes obstáculos são prontamente apresentados, incluindo a falta de preparação e experiência apropriadas, falta de recursos, de tempo e dinheiro, inadequação dos prédios e falta de apoio da alta administração e de outros pais. Além disso, a pesquisa reflete uma hierarquia clara de que tipos de crianças são e não são aceitáveis, começando com crianças com limitações físicas mas com inteligência normal e terminando com crianças com deficiência mental ou crianças com graves distúrbios de ordem emocional ou comportamental. (Forlin, 1995).

Entretanto, há também evidência de que atitudes negativas mudam, uma vez que os professores têm a experiência de trabalhar com os recém chegados à escola (Hegarty, 1993; Ainscow, 1999). Muitos relatam que esses alunos não são tão difíceis de incluir como eles temiam e que alguns, na verdade, são mais fáceis de ensinar do que outras crianças que já estão na escola e que não foram rotuladas como tendo necessidades especiais ou exigindo recursos adicionais. (Mittler, 1998).

Relatórios de países em desenvolvimento fornecem mais evidências da “integração casual”, ou seja, crianças com deficiências significativas que foram admitidas na escola local porque seus pais as levaram e porque não havia nenhuma outra alternativa (Kisanji, 1998). Tais exemplos não costumam ser valorizados e não são avaliados, mas eles refletem a habilidade e o comprometimento de professores trabalhando em condições difíceis para incluir crianças que em outros países e contextos necessitariam passar por vários tipos de procedimentos antes que pudessem ser admitidas naquela escola local.

Ensinando para a diversidade

Nesta seção, analisamos alguns estudos de caso e modelos que exemplificam habilidades e competências usadas por professores do ensino regular, geralmente sem preparação adicional. Estes são agrupados sob os seguintes títulos: a) usando recursos da comunidade; b) encorajando suporte da turma; c) facilitando o acesso ao currículo.

Os exemplos vêm de vários lugares, mas particularmente de Bangladesh e Lesoto, dois dos países mais pobres do mundo em termos de classificação sócio-econômica global e com taxas de mortalidade abaixo de cinco anos de idade (UNICEF, 2000). Em Bangladesh, uma organização não governamental (ONG) específica deste país de ampla extensão está assumindo a liderança em desenvolver escolas inclusivas e em fazer com que os professores sejam preparados e tenham todo apoio para ensinar a todos.

Em Lesoto, o governo tem um compromisso formal com a Educação para Todos das Nações Unidas (UNICEF, 1990). Este país reconheceu a importância de incluir todos os seus cidadãos neste novo movimento para educação básica universal e, com a ajuda de orientadores internacionais e ONGs, desenvolveu um projeto piloto sobre educação inclusiva (Khatleli, Mariga, Phachaka e Stubbs, 1995). O projeto tornou-se uma bandeira dentro do programa de ensino fundamental em todos os níveis.

Num contraste acentuado, Hong Kong oferece o exemplo de uma sociedade e de um sistema escolar que impõem profundos obstáculos à inclusão (Morris, 1996; Crawford, 1997) mas que está, contudo, dando os primeiros passos nesta direção. Hong Kong tem um currículo de escola fundamental centralizado e cinco faixas de escolas secundárias. Os alunos na escola fundamental são regularmente testados sobre o cumprimento do currículo, para se evitar o estigma ao se produzir um grande número de alunos destinados à faixa mais baixa das escolas secundárias. As escolas especiais são destinadas para uma faixa de alunos, selecionados por QI, ou, no caso particular de alguns alunos de escola secundária, por serem rotulados como “academicamente desmotivados”.

Em Hong Kong, a necessidade de todas as crianças fazerem as mesmas provas cada ano traz problemas específicos para os professores, que enfrentam a necessidade de diferenciar o ensino e a avaliação e ainda colocar o aluno com dificuldades para fazer o mesmo teste de seus colegas. Os pais estão ansiosos para que seus filhos sejam bem sucedidos nessa estrutura competitiva e são vistos pelos professores como fazendo grande pressão em ambos, professores e alunos, para que atinjam altos resultados. A tendência dos pais é oporem-se à qualquer mudança que possa ser vista como algo que reduza as chances da criança se destacar em um ambiente altamente competitivo.

a) Usando os recursos da comunidade

1 – Bangladesh

Bangladesh iniciou um programa para incluir crianças com deficiências intelectuais nas escolas rurais administradas pelo Comitê de Avanço Rural de Bangladesh – Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC). A BRAC é uma organização não governamental que funciona em linhas empresariais (Lovell, 1992) e tem por objetivo o desenvolvimento econômico eficaz, produtivo e sustentável para um dos países mais pobres do mundo, com um Produto Nacional Bruto (PNB) *per capita* de US\$220 por ano. Este projeto está sendo realizado em parceria com a Sociedade para o Cuidado e Educação de Mentalmente Retardados em Bangladesh, que oferece preparação e suporte para os supervisores do projeto. Ao considerar suas prioridades para escolas inclusivas das comunidades em uma grande escala, os orientadores do BRAC concluíram que seriam necessárias apenas pequenas modificações nas escolas já existentes ou no programa de preparação de professores para acomodar todas as crianças, independentemente da deficiência ou dificuldade de cada uma.

O retorno para o investimento do BRAC – uma proporção maior da população rural educada para exercer um papel útil e significativo no seu local de trabalho – foi considerado criterioso, eficaz e digno, e totalmente de acordo com os objetivos de desenvolvimento nacional da Organização.

A infra-estrutura básica de acesso do aluno, preparação e suporte para professores tanto do BRAC quanto da comunidade local já existiam. As escolas do BRAC têm como objetivo oferecer um currículo local relevante, juntamente com as habilidades básicas de alfabetização e Matemática, aos 1.2 milhão de crianças com idade entre oito e onze anos que, de outra forma, não teriam acesso às escolas públicas. Isto inclui um elevado percentual de meninas (70 por cento). Há 33.000 professores que estão tendo um programa de preparação eficaz e um suporte constante na própria escola. O programa tem um sucesso espetacular, com uma taxa de evasão de apenas um quinto daquela das escolas públicas e uma taxa de conclusão de 85 por cento na 3ª série do ensino fundamental. Muitos destes alunos continuam a cursar a 4ª série das escolas públicas.

Suporte regular e desenvolvimento dos professores são oferecidos por supervisores itinerantes totalmente preparados, que visitam cada professor uma vez por semana. O supervisor ajuda na avaliação, currículo e plano de aula e oferece aconselhamento contínuo, consultoria e preparação através de resolução de problemas em conjunto. As escolas são salas de aulas individuais. São estruturas simples, construídas com materiais locais pelos próprios moradores das vilas. Por dentro elas são claras e pouco mobiliadas. Há poucos recursos, com os materiais

para ensinar e aprender fornecidos pelo BRAC ou elaborados pelos professores e pela comunidade local. As crianças se assentam no chão, formando um semicírculo. A professora fica no final deste semi-círculo, mas movimenta-se livremente pela sala de aula, ajudando as crianças individualmente. O currículo é fortemente ligado à cultura e ao ciclo de vida da comunidade local. Os pais são uma presença constante da vida da escola e o ensino entre colegas acontece naturalmente, com as crianças que têm dificuldades recebendo ajuda dos colegas que estão assentados ao lado delas.

O BRAC planeja admitir uma ou duas crianças com deficiência mental nas 2500 escolas em um período de cinco anos – começando com 30 escolas no primeiro ano e subindo para 170, 300, 1000 e 2000 nos anos seguintes. Dada a natureza acessível do currículo, as classes relativamente pequenas, o suporte entre colegas já existente e o alto nível de envolvimento dos pais e da comunidade, a avaliação do BRAC do ambiente para inclusão parece realista e, provavelmente, vai dar certo. Em caso afirmativo, esta transição tranqüila, baseada como é em competências existentes e preparação eficaz, terá muito a nos ensinar.

2 – Lesoto

Lesoto é um reino rodeado por montanhas e pela África do Sul. Seu PNB per capita em 1997 foi de US\$ 720. O país está fortemente comprometido em oferecer oportunidades para que todos atinjam o ensino fundamental. Com uma economia agrária de subsistência, o país depende fortemente de seus jovens para cuidar dos rebanhos. Isto quer dizer que, especialmente em áreas rurais, os meninos podem começar a escola com mais idade do que as meninas, desde que sejam liberados de suas responsabilidades de cuidar dos rebanhos. Isto é permitido no sistema escolar fundamental e leva, naturalmente, a diversidade às salas de aula. O progresso é, de modo geral, avaliado pelo desempenho escolar na série, mais do que por idade; há então sempre a presença da diversidade dentro de qualquer turma. Numa classe de crianças bem jovens há uma menina de 13 anos com epilepsia e um atraso no desenvolvimento geral. Ela está na classe 1 há cinco anos. Seu programa de educação individual mostra evidência de progresso e ela está trabalhando bem numa determinada tarefa. Ela é muito maior do que as outras crianças mas parece ser respeitada por eles como uma aluna *senior* que ajuda a professora e que tem *status* de adulto e o respeito dos alunos mais novos. Tanto ela quanto os alunos parecem muito felizes com esta relação e está claro que ela e sua professora são muito ligadas também. Esta é uma classe feliz e produtiva com todas as crianças envolvidas e aprendendo e esta jovem é parte integrante dessa turma. (Mittler and Platt, 1995).

Tanto em Bangladesh como em Lesoto, a responsabilidade pela aprendizagem continua a cargo da professora. O governo de Lesoto decidiu não oferecer um professor de referência ou outras formas de suporte destinado para as dez escolas piloto, com base no princípio de que cada professor é inteiramente responsável pelo ensino e aprendizagem de todos os alunos da sua turma. Em vez disso, a Unidade de Educação Especial do Ministério de Educação ofereceu um workshop intensivo de três semanas, seguido de um programa continuado de mais preparação e suporte, para sete professores de cada uma das escolas piloto. Uma professora era a líder ou professora de contato, mas não tinha nenhuma preparação diferente de qualquer outra professora das turmas. Algum suporte externo vinha dos representantes oficiais da região, mas isso variava de acordo com a confiança sentida por cada representante oficial com relação à educação inclusiva. Também em Bangladesh, a estrutura de apoio para as escolas da vila é oferecida pelas equipes itinerantes da região. Estes representantes oficiais da região recebem preparação adicional para que possam ajudar as comunidades locais a atender as necessidades adicionais que surgem com o programa de inclusão.

b) Encorajando o Suporte da Turma

1 – Lesoto

Duas turmas, cada uma de aproximadamente 80 alunos, incluíram um aluno com dificuldade de comunicação, um com deficiência auditiva e outro com paralisia cerebral. Em cada caso, a classe tinha voluntariamente concordado em aprender um sistema de comunicação aumentativo (sinais juntamente com fala), a fim de melhorar o diálogo social e da sala de aula, e rapidamente, a turma se tornou altamente proficiente.

2 – Hong Kong

Uma turma de uma escola de Hong Kong deu solução a um problema de inclusão convencendo um garoto autista que relutava em ir ao banheiro regularmente, em vez de esperar até que fosse tarde demais e o chão da classe ficasse todo “alagado”. “Nós sabemos” alguns dos meninos sugeriram, “que nós todos iremos ao banheiro juntos, então ele pode vir conosco”: problema resolvido e um grande senso de orgulho por todo lado.

c) Facilitando o Acesso ao Currículo

Fazendo uso de materiais locais disponíveis

Lesoto

A falta de eletricidade nas escolas e vilas da área rural de Lesoto impede que folhas de exercício fotocopiadas sejam usadas e mesmo máquinas de datilografia manual são difíceis de se encontrar e não funcionam por falta de coisas básicas, como fitas para máquina e manutenção básica. Materiais já comercializados em outros locais são ainda inexistentes, mas a Unidade de Educação Especial do Ministério da Educação iniciou uma produção centralizada em workshops de preparação de professores.

Em todo lugar professores e alunos usaram o que lhes chegou às mãos para fazer da aprendizagem uma experiência concreta. Carços de pêssego e tampas de garrafas eram de uso comum e embora houvesse lousas, mesas e cadeiras para os alunos mais novos, estes recursos tinham frequentemente sido transferidos para as classes cheias dos mais velhos. Lousas de ardósia e giz eram materiais comuns para as crianças mais novas sentadas em chão de terra às vezes coberto com um pano velho. (Mittler and Platt 1995).

Abordagens colaborativas

Hong Kong

Em Hong Kong há também um projeto piloto para integrar alunos com deficiências nas salas de aula regulares (Mittler, 1998; Crawford, 1999; McBreyer, 1999). Aqui a ênfase é em pessoal adicional, na forma de uma professora de referência. Hong Kong tem uma professora de referência para cada cinco alunos integrados e uma assistente de ensino onde a escola tem oito ou mais alunos nesta situação.

O papel do professor de referência nas escolas de ensino fundamental envolve uma boa quantidade de ensino colaborativo; ele trabalha com colegas nas salas de aula, tendo como objetivo garantir que as matérias básicas essenciais – Chinês, Inglês e Matemática – sejam acessíveis aos alunos com deficiência. Uma sala de aula com duas professoras é uma experiência nova para Hong Kong como também para a maioria dos outros países. Mundialmente, estão surgindo dificuldades no processo de inclusão, no nível de gerenciamento de recursos humanos. Os professores de referência que fazem parte do projeto piloto em Hong Kong experimentaram:

- dificuldade em garantir o reconhecimento do seu papel;
- confusão entre seus colegas sobre a natureza do suporte que eles poderiam dar na sala de aula;
- tempo insuficiente para preparar as aulas com os colegas;
- preparação insuficiente em ensino e planejamento colaborativo.

Conclusão

Para todos os professores nesses modelos de inclusão, como para professores em todo o mundo, as primeiras reações ao anúncio de inclusão são de medo e preocupação com a idéia de que possam lhes faltar as habilidades necessárias, o tempo, a experiência ou o conhecimento para incluir “essas crianças” enquanto estão desenvolvendo o currículo básico essencial num padrão elevado com os outros alunos. Entretanto, à medida que eles incluem eles descobrem que muitos dos seus medos não são reais, que muitas de suas estratégias usuais para um ensino eficaz funcionam tão bem com os novos como com os outros alunos e que os problemas e dificuldades podem ser resumidos em alguns, embora consideráveis, itens de capacitação. Estes são professores do ensino regular, fazendo o seu trabalho usual, numa dimensão, para eles, pouco usual. Bons professores reconhecem que as crianças têm estilos de aprendizagem diferentes e admitem a eficácia de se usar uma variedade de estilos para ensinar. Isso não tem a ver com grandes recursos ou mega-tecnologia, mas com o uso criativo e flexível do que se tem disponível, incluindo o próprio professor, bem como os outros alunos da turma e do resto da escola.

Os professores não podem conseguir a inclusão sozinhos por mais comprometidos que eles estejam. A inclusão requer mudanças sistemáticas na maneira como as escolas são organizadas e administradas e estas por sua vez dependem de um contexto cultural, de valores da comunidade e da expectativa dos pais, bem como da liderança dentro da escola.

Escolas e professores aos quais são solicitados implementar a mudança têm direito a um suporte bem preparado e sensível, provenientes de uma variedade de fontes. Orientação e reforço construtivo podem vir do governo e de seus orientadores e inspetores ou da própria região, em nível local. Este suporte pode vir também da indicação de professores de referência cuja tarefa é trabalhar com os colegas na modificação do currículo e nas exigências de avaliação da escola, para tornar ambos mais acessíveis a todos os alunos.

Em tudo isso, o estilo e a qualidade de liderança proporcionados pelo/a diretor/a são essenciais para o processo de criação de escolas inclusivas. Ele ou ela deve assumir a liderança em administrar os processos dinâmicos envolvidos nas complexas

relações humanas intrínsecas a toda comunidade escolar. A administração de uma mudança bem sucedida vem de um diretor / a que dá apoio, vem da boa comunicação entre todos os membros do corpo docente, vem das relações de trabalho eficaz em todos os níveis e de um clima que facilita a abertura com os pais e com a comunidade.

A diretora tem também um papel chave em identificar e atender as necessidades de todos os membros do corpo docente. Desenvolver as habilidades que sustentam a inclusão bem sucedida deve ser uma prioridade tanto na preparação inicial quanto na preparação continuada de todos os professores. Da mesma forma que cada professor é agora um professor de alunos com deficiências, assim também cada formador de professor (incluindo o/a diretor/a) deve agora estar preparando a próxima geração para ensinar em escolas inclusivas e para atender às necessidades de uma variedade muito mais ampla de alunos. As habilidades pedagógicas exigidas para a inclusão bem sucedida não são nem mais nem menos do que aquelas exigidas dos professores em qualquer escola de qualidade. Escolas bem sucedidas e inclusão bem sucedida dizem respeito a algo mais do que uma pedagogia. Elas exigem uma reconceitualização da natureza da escola, a fim de atender de maneira mais eficiente a rica diversidade de crianças em cada comunidade. Isso requer um currículo e uma modalidade de avaliação acessíveis a todos os alunos; diretores comprometidos com uma abordagem inclusiva; liderança de apoio do governo central e suas agências e uma programação clara para desenvolvimento e capacitação de professores.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer, 1999.
- Crawford, N. Enabling or Disabling Policies for Children and Young People. In Postiglione, G. & Lee, W. O. (Eds.) *Schooling in Hong Kong: Organisation, Teaching and Social Context*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1997.
- Crawford, N. *The Integration of Children with Special Educational Needs in Hong Kong Primary & Secondary Schools: Final Report of Evaluation Study*. Hong Kong: Education Department and Hong Kong Institute of Education, 1999.
- Cunningham, C. C; Glenn, S.; Lorenz, S., Cuckle, P. & Shepperson, B. Trends and outcomes in educational placements for children with Down Syndrome, 1998. *European Journal of Special Needs Education*, 13, 225-237.
- Forlin, C. Educators' beliefs about inclusive practice in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, n. 4 p. 179-185, 1995.
- Giangreco, M. F. Key lessons learned about inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, n. 3, p. 193-206, 1997.

- Hegarty, S. *Meeting Special Needs in Ordinary Schools. (2nd edn.) London: Cassell. International Special Education Congress: 2000 Including the Excluded: Programme and Papers. Manchester, UK, 1993. <www.isec2000.org.uk>*
- Jenkinson, J. *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities. London: Routledge, 1997.*
- Khatleli, P.; Mariga, L.; Phachaka, L. & Stubbs, S. *Schools for All: National Planning in Lesotho.* In O'Toole, B. and McConkey, R. (eds) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities.* Chorley, Lancs.: Lisieux Hall Publications.
- Kisanji, J. (1998) *The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps. International Journal of Inclusive Education, 2, n. 1 p. 55-72, 1995.*
- Lewis, J., Chong-Kau, S.; & Lo, J. Y. C., *Disability, curriculum and integration in China. European Journal of Special Needs Education, 12, n. 2, p. 95-106, 1997.*
- Lovell, C. H. *Breaking the Cycle of Poverty: The BRAC Strategy.* Dhaka: University Press and West Hartford, Conn.: Kumarian Press, 1992.
- McBreyer, K. P. *Integration of Children with Special Educational Needs into Hong Kong Primary & Secondary Schools. Final Report of Action Research.* Hong Kong: Education Department and Hong Kong University Department of Education, 1999.
- Mitchell, D. & Chen, Y.; *Special Education in East & South East Asia:* In Brown, R.I.; Baine, D. & Neufeldt, A.; (Eds.) *Beyond Basic Care: Special Education and Community Rehabilitation in Low Income Countries.* Toronto: Captus Press, 1996.
- Mittler, P. A. *Inclusive Schools, Effective Schools: First Findings from a Hong Kong Project.* Hong Kong Special Education Forum, 1, n. 2, p. 10-20, 1998.
- Mittler, P. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.* London: Fulton, 2000.
- Mittler, P. J. and Platt, P. A. *Evaluation of an Integrated Education Pilot Project in Lesotho.* Report to Lesotho Ministry of Education and Save the Children Fund (UK), 1995.
- Morris, P. *The Hong Kong School Curriculum: Development, Issues and Policies. (2nd edn.)* Hong Kong University Press, 1996.
- Slee, R. *High Reliability Organisations and Liability Students: The Politics of Recognition:* In Slee, R.; Weiner, G. & Tomlinson, S. (eds.) *School Effectiveness For Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements.* London: Falmer Press, 1998.
- UNICEF (United Nations Childrens Fund) *World Conference on Education for All. Jomtien, Thailand. Final Report.* (with UNDP, UNESCO & World Bank). New York: UNICEF House, 1990.

UNICEF State of the World's Children: Education. New York: UNICEF House, 2000.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris, 1994.

UNESCO. *First Steps: Stories of Inclusion in Early Childhood Education*. Paris: UNESCO, 1997.